



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTE  
CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO**



**ITAMARA PETERS**

**LETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO  
DE CASO NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR DO PARANÁ**

**CORNÉLIO PROCÓPIO**

**2016**

ITAMARA PETERS

**LETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO  
DE CASO NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao  
Mestrado Profissional em Letras  
(PROFLETRAS) da Universidade  
Estadual do Norte do Paraná  
(UENP), como requisito parcial à  
obtenção do Título de Mestre em  
Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliana  
Merlin Deganutti de Barros.

CORNÉLIO PROCÓPIO

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

P4811      PETERS, ITAMARA  
LETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE  
CASO NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR DO PARANÁ / ITAMARA  
PETERS; orientador Eliana Merlin Deganutti de  
Barros. - Jacarezinho, 2016.  
268 p.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade  
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras,  
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, 2016.

1. Língua Portuguesa . 2. Letramento. 3. Inclusão  
. 4. Educação Hospitalar. 5. Currículo. I. Merlin  
Deganutti de Barros, Eliana, orient. II. Título.

ITAMARA PETERS

## **LETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR DO PARANÁ**

Dissertação defendida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Banca examinadora

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Merlin Deganutti de Barros  
Departamento de Letras  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilúcia dos Santos Domingues Striquer  
Departamento de Letras  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ercília Maria Angeli de Paula  
Departamento de Educação  
Universidade Estadual de Maringá

Cornélio Procópio, 04 de novembro de 2016.

## DEDICATÓRIA

“Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (FREIRE, 1996, p.64).

É com esse olhar respeitoso de Paulo Freire, que dedico este trabalho aos educandos em tratamento de saúde e aos educadores da educação hospitalar e da linguagem, que muito me ensinaram nesta trajetória de docente e pesquisadora do processo de ensino na educação hospitalar.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por guiar minha vida e meus estudos, aos meus alunos da Educação Hospitalar que me inspiram diariamente. A minha família e aos amigos que colaboram com todas as atividades e que fizeram o existir deste trabalho. Aos meus professores por guiarem o caminho do conhecimento. Às professoras da banca de qualificação e defesa por contribuírem brilhantemente com seus conhecimentos nesta trajetória. E, em especial, a minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Eliana Merlin Deganutti de Barros que aceitou o desafio de me guiar nesta proposta de pensar os processos de letramento na educação hospitalar, e muito me ajudou com seus conhecimentos.

Eu guardei muitas coisas em minhas mãos, e perdi todas; mas todas que coloquei nas mãos de Deus, essas eu ainda possuo.

Quando a cabeça pousar no seu travesseiro lembre-se de guardar somente as coisas boas que te aconteceram hoje; assim você ficará com o coração leve e cheio de lindas lembranças.

*Martin Luther King*

PETERS, Itamara. **Letramentos em língua portuguesa: um estudo de caso na educação hospitalar do Paraná**. 2016. 268f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio/PR, 2016.

## RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no programa de Mestrado Profissional de Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, tem como foco os processos de ensino de língua materna realizados no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná (SAREH), sob o ponto de vista da noção de letramentos. A pesquisa teve como objetivo geral analisar e compreender de que modo o ensino da Língua Portuguesa é abordado no SAREH, a fim de elaborar orientações teórico-metodológicas para os docentes que atuam nessa área. A perspectiva dessas orientações é que o estudante do ensino fundamental que se encontra em tratamento de saúde possa se tornar um indivíduo letrado por meio das ações da escolarização hospitalar. Pauta-se metodologicamente na abordagem qualitativa e no estudo de caso, tomando como ferramenta de geração de dados o questionário misto, com questões abertas e fechadas, o qual foi aplicado em nove (09) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, para doze professores da área de Códigos e Linguagem. A análise do material coletado foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir de categorias estabelecidas durante a observação dos dados e na análise linguística. A pesquisa tem como referencial teórico de base os estudos sobre letramentos (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2015; MOLLICA, 2012; STREET, 2014; entre outros), explorando vários aspectos desse conceito e estabelecendo as relações com o ensino de língua portuguesa; os estudos curriculares (SACRISTAN, 2000; GOMES, 2007; MOREIRA; CANDAU, 2003; APPLE, 1982; SILVA, 2009; Minetto, 2012; PACHECO et al., 2006; COVIC e OLIVEIRA, 2011) em que se busca compreender o conceito de currículo que melhor se adequa à educação hospitalar e de que modo se pode adaptar os currículos oficiais de acordo com a realidade do ambiente hospitalar; os referenciais teóricos de educação especial e inclusiva (MOLLICA, 2014; VEIGA NETO, 2001; MANTOAN, 2015; CARVALHO, 2016; entre outros), no qual busca-se o entendimento desse campo e a relação da educação hospitalar com o mesmo; os estudos e escritos da educação hospitalar, contextualizando o espaço de estudo e ação docente (RUBIO; GONZÁLEZ, 2001; CECCIN, 2010; FONSECA, 1999, 2010; PAULA, 2004, 2010; MENEZES, 2010; MATOS, 2010) e ainda estudos da linguagem (CRISTÓVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2002; OLIVEIRA et al., 2014; MARCUSCHI; DIONISIO, 2007; BRAIT, 2014; BRONCKART, 1999, entre outros) que serviram como subsídios para a análise de conteúdo e elaboração da orientação teórico-metodológica. Busca-se, ao observar a necessidade de sistematização de orientações para o agir docente no campo do ensino da Língua Portuguesa no SAREH, contribuir para os estudos acerca dos processos de letramento no programa de escolarização hospitalar.

Palavras-chave: Letramentos. Educação Hospitalar. Inclusão. Currículo. Língua Portuguesa.



PETERS, Itamara. **Letramentos em língua portuguesa: um estudo de caso na educação hospitalar do Paraná**. 2016. 268f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio/PR, 2016.

### **ABSTRACT**

This work, developed in the program of Professional Master of Letters in the Network (PROFLETRAS), State University of North of Paraná, has as its focus the processes of teaching of the mother tongue carried out in the Customer Service Network Schooling Hospital of Paraná (SAREH), from the point of view of the notion of literacies. The research had as general objective to analyze and understand how the teaching of the Portuguese Language is discussed in the SAREH, in order to develop guidelines theoretical and methodological for teachers who work in the area. The perspective of these guidelines is that the student of elementary education that is in health treatment can make an individual literate by the actions of the schooling hospital. Based methodologically on the qualitative approach and the case study, taking as a tool of data generation in the questionnaire mixed, with open and closed questions, which was applied in nine hospital units contracted with the State Secretary of Education of Paraná, for the twelve teachers in the area of Codes and Language. The analysis of the material collected was made based on the content analysis proposed by Bardin (2011), from the categories established during the observation of the data. The research has as theoretical base the studies on literacy (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2015; MOLLICA, 2012; STREET, 2014; among others) conception of the term, and to establish the relationship with the teaching of languages. The studies of curriculum developed by (SACRISTAN, 2000; GOMES, 2007; MOREIRA and CANDAU, 2003; APPLE, 1982; SILVA, 2009; MINETTO, 2012; PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006; COVIC and OLIVEIRA, 2011); that seeks to understand the concept of curriculum that best suits the education of hospital and how you can adapt the official curricular in accordance with the reality of the hospital environment. The studies and writings of education hospital, in the context of the space study and teacher action (RUBIO; GONZÁLEZ, 2001; CECCIN, 2010; FONSECA, 1999, 2010; PAULA, 2004, 2010; MENEZES, 2010, and MATOS, 2010) and studies of language use (NASCIMENTO, 2002; OLIVEIRA, TINOCO AND SANTOS, 2014; MARCUSCHI, and DIONISIO, 2007; BRAIT, 2014; BRONCKART, 1999, and others) that served as a basis for the content analysis and the drafting of the guidance the theoretical-methodological. Search, to observe the need of systematization of the guidelines to the act of teaching in the field of the teaching of the Portuguese Language in the SAREH, contribute to the studies on the processes of literacy in education program in the hospital.

**Key words:** Literacy. Education. Inclusion. Curriculum. Hospital Education.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 01</b> – Formação dos professores                                            | 97  |
| <b>Quadro 02</b> – Metodologia de trabalho                                             | 103 |
| <b>Quadro 03</b> – Ensino de língua portuguesa                                         | 109 |
| <b>Quadro 04</b> – Relação entre atividades escolares no hospital e escola de origem   | 112 |
| <b>Quadro 05</b> – Procedimentos de ensino                                             | 114 |
| <b>Quadro 06</b> – Recursos pedagógicos para o ensino                                  | 120 |
| <b>Quadro 07</b> – Recursos utilizados para avaliar o aluno                            | 125 |
| <b>Quadro 08</b> – Elaboração do parecer descritivo – avaliativo                       | 128 |
| <b>Quadro 09</b> – Planejamento das aulas                                              | 134 |
| <b>Quadro 10</b> – A articulação das variáveis no ensino de Língua portuguesa no SAREH | 136 |
| <b>Quadro 11</b> – O uso da língua numa situação de prática social                     | 146 |
| <b>Quadro 12</b> - Conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos                 | 164 |
| <b>Quadro 13</b> - Modalidades do ensino de línguas e contexto hospitalar              | 173 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Gráfico 1.</b> Formação dos docentes                                                          | 98  |
| <b>Gráfico 2 –</b> Tempo de atuação no SAREH                                                     | 99  |
| <b>Gráfico 3 –</b> Conhecimento da legislação sobre educação hospitalar                          | 100 |
| <b>Gráfico 4 –</b> Formação Específica para educação hospitalar                                  | 101 |
| <b>Gráfico 5-</b> Prescrição metodológica para o atendimento ao estudante em tratamento de saúde | 105 |
| <b>Gráfico 6-</b> Metodologia de ensino de língua portuguesa                                     | 110 |
| <b>Gráfico 7 –</b> Contato com os conteúdos da classe regular                                    | 112 |
| <b>Gráfico 8 –</b> Procedimento utilizado nas aulas de língua portuguesa                         | 115 |
| <b>Gráfico 9 –</b> Recursos pedagógicos que utiliza nas aulas                                    | 122 |
| <b>Gráfico 10 –</b> Recursos utilizados para avaliar os estudantes                               | 126 |
| <b>Gráfico 11-</b> Elaboração do parecer descritivo                                              | 130 |
| <b>Gráfico 12 –</b> A articulação das variáveis                                                  | 137 |
| <b>Gráfico 13 –</b> Análise quantitativa: categorias de conteúdo geradas pela pesquisa           | 147 |
| <b>Gráfico 14 –</b> Aprimoramento dos conhecimentos linguístico – discursivos                    | 165 |
| <b>Gráfico 15 –</b> Modalidades do ensino de língua na educação hospitalar                       | 174 |

## **LISTA DE SIGLAS**

ABL – Academia Brasileira de Letras

CEB – Câmara de Educação Básica

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DCE – Diretriz Curricular Estadual

DCEE - Diretriz Curricular para a Educação Especial

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEEIN - Departamento de Educação Especial e Inclusão

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NRE – Núcleo Regional de Educação

PR. – Paraná

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

SAREH – Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SUED – Superintendência de Educação

TGD - Transtorno Global Do Desenvolvimento

## LISTA DE ABREVIATURAS

art. – artigo

A.M.S. – Área Metropolitana Sul

Cap. – capítulo

Ctba. – Curitiba

ed. – edição

Ed. – Educação física

Mar. – Maringá

P.G. – Ponta Grossa

U.V. – União da Vitória

Vit. – Vitória

## SUMÁRIO

|        |                                                                                          |            |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|        | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                  | <b>15</b>  |
| 1.     | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>                                                       | <b>21</b>  |
| 1.1    | Discussões sobre Alfabetização e Letramento .....                                        | 21         |
| 1.2    | Letramento e suas implicações para a educação escolar .....                              | 32         |
| 1.3.   | Letramento em perfis atípicos .....                                                      | 34         |
| 1.4.   | Marcos de educação inclusiva .....                                                       | 39         |
| 1.4.1  | A educação hospitalar como princípio de uma educação inclusiva .....                     | 45         |
| 1.5.   | Letramentos em Ambiente hospitalar: uma Especificidade de Letramento Inclusivo .....     | 49         |
| 1.5.1. | Comunidade de letramento hospitalar .....                                                | 50         |
| 1.5.2. | Práticas situadas de letramento em ambiente hospitalar .....                             | 52         |
| 1.5.3. | Eventos de letramento: aulas de língua portuguesa na educação hospitalar.....            | 54         |
| 1.6.   | <b>DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO .....</b>                                                  | <b>55</b>  |
| 1.6.1. | Modelos curriculares: abertos e fechados .....                                           | 60         |
| 1.6.2  | Diretriz Curricular de Língua Portuguesa e a sua proposta de letramento.....             | 63         |
| 1.6.3. | Adaptação curricular .....                                                               | 72         |
| 1.6.4. | Adaptação curricular ou orientação de funcionamento da educação hospitalar.....          | 75         |
| 2.     | <b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>                                                      | <b>80</b>  |
| 2.1.   | A análise e interpretação dos dados gerados pelos questionários.....                     | 83         |
| 2.2    | Contexto da Pesquisa: a Educação Hospitalar no Brasil...                                 | 85         |
| 2.2.1. | O SAREH.....                                                                             | 87         |
| 2.3.   | O estudante do SAREH.....                                                                | 89         |
| 2.4.   | O professor do SAREH.....                                                                | 91         |
| 2.4.1. | O Professor da área de códigos e linguagem do SAREH...                                   | 94         |
| 3.     | <b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>                                                            | <b>96</b>  |
| 3.1.   | Perfil dos professores.....                                                              | 97         |
| 3.2.   | Dados do atendimento hospitalar.....                                                     | 100        |
| 3.3.   | Metodologia de ensino.....                                                               | 102        |
| 3.4.   | A língua portuguesa e as interfaces com o ensino.....                                    | 133        |
| 3.5.   | Discussões dos resultados das análises.....                                              | 176        |
| 4.     | <b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA OS DOCENTES: ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b> | <b>189</b> |
| 5.     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                         | <b>198</b> |

|                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                               | <b>201</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                 | <b>213</b> |
| Apêndice A - Questionário .....                                        | 214        |
| Apêndice B – Termo de Consentimento livre e esclarecido .....          | 217        |
| Apêndice B – Orientação teórico - metodológica .....                   | 219        |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                    | <b>265</b> |
| Anexo A – Autorização da Pesquisa.....                                 | 266        |
| Anexo B – Folha de Rosto da Comissão Nacional de Ética e pesquisa..... | 267        |

## INTRODUÇÃO

Num mundo letrado, saber ler e escrever é um elemento essencial ao homem contemporâneo, mas não é bem isso que acontece nas escolas brasileiras. Muitos estudantes estão passando pelo Ensino Fundamental e saindo dele com uma dificuldade imensa em relação à leitura e escrita, ou seja, reconhecem o código linguístico, mas não compreendem o uso e funcionamento da linguagem. Na prática escolar, o processo de leitura e escrita não se efetiva.

A questão central desta pesquisa relaciona-se à complexa problemática que envolve o ensino da língua portuguesa, porém, a partir de um contexto especial e inclusivo: a educação hospitalar. Analisar de que maneira as práticas de letramento podem ser desenvolvidas no contexto da educação hospitalar ainda se constitui um desafio à educação, em especial, nos programas de escolarização hospitalar.

A pesquisa sobre letramentos em ambiente hospitalar foi gerada a partir das inquietações da professora-pesquisadora com a sua prática docente em ambiente hospitalar e a gama de conteúdos de língua que se estabelece oficialmente.

Este trabalho tem como foco o Programa de Educação Hospitalar do Paraná (SAREH), criado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná entre 2005 e implantado em 2007, com o objetivo de garantir a escolarização de crianças e adolescentes da segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Profissional e EJA, nos hospitais de grande porte no estado. Em 2015, o serviço é prestado em dezoito (18) unidades, sendo quatorze (14) hospitais (dois totalmente infantis), três (03) clínicas e uma (01) casa de apoio.

O programa foi organizado pensando o espaço hospitalar e sua estrutura. Inicialmente o programa era implantado nas unidades hospitalares a partir de convênios entre as Secretarias de Educação, Saúde e hospitais. Em 2012, houve uma mudança, em virtude de os hospitais estaduais já possuírem vínculo com o estado. Assim, o convênio foi substituído por um termo de cooperação técnica que não exige a renovação constante como era o caso dos convênios.

Cada equipe do SAREH no hospital é composta por um pedagogo que mantém um vínculo de quarenta (40) horas semanais na unidade e três professores que atuam vinte (20) horas na unidade, obrigatoriamente no turno da tarde.



O SAREH foi criado com uma estrutura específica para atender os estudantes que já avançaram no seu processo de escolarização. Os professores selecionados<sup>1</sup> são formados em uma das disciplinas que compõe as áreas do conhecimento: Códigos e Linguagem (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira); Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso) e Ciências Exatas e da Natureza (Biologia, Ciências, Física, Química e Matemática). Devem trabalhar com uma área, organizando os conteúdos e trabalhando com os conhecimentos que a compõem.

A professora pesquisadora e autora deste trabalho é formada em Letras desde 2002, atuando na área de línguas há quatorze (14) anos. É professora do programa desde 2007. Iniciou as atividades de docência com implantação do SAREH no Hospital Universitário Evangélico de Curitiba, onde trabalhou até 2011; desde 2012 desenvolve as atividades do SAREH na Associação de Proteção à Criança Dr. Raul Carneiro – Hospital Pequeno Príncipe de Curitiba. É de sua atuação neste programa, das dificuldades para atender a criança na sua necessidade de aprendizagem, estabelecendo conexões com o conteúdo proposto na escola de origem e das pesquisas necessárias para superar muitas barreiras, que surge este trabalho aqui definido e estruturado.

Cabe considerar que o estudante do SAREH é um sujeito matriculado numa escola regular ou especial que se ausenta de sua escola por razões do tratamento de saúde. Seu processo de escolarização, na maioria das vezes, é fragmentado: ocorre no hospital, nos períodos de internação, algumas vezes, em casa, com professor de atendimento domiciliar, quando o afastamento é longo, com tarefas domiciliares. Diante desse contexto, muitas questões vêm à tona: a) quais conteúdos e que encaminhamentos teórico-metodológicos devem ser selecionados, de uma gama de desdobramentos? b) quais são capazes de garantir letramentos significativos para uma criança que necessita de uma adaptação curricular de Língua Portuguesa em virtude de sua alteração de espaço escolar e de tempo de estudo?

---

<sup>1</sup> Para atuar no programa SAREH o professor concursado no Estado do Paraná; realiza um rigoroso processo de seleção interna que avalia: currículo, memorial pedagógico, entrevista e condições de saúde. O processo de seleção ocorre a cada dois anos, muitas vezes alterando as equipes e deslocando os profissionais para outras unidades, ou até mesmo excluindo professores que estavam atuando no programa em anos anteriores.

A proposta deste trabalho é, primeiramente, discutir pontos que indiquem um processo mais concreto de letramento no Ensino Fundamental, com ênfase na educação hospitalar, tanto por meio de um resgate bibliográfico dos principais autores da área, como pela pesquisa empírica realizada no contexto do SAREH. Essa primeira fase dá respaldo para produzir orientações teórico-metodológicas que possam direcionar o trabalho dos professores de Linguagens/Língua Portuguesa que atuam no SAREH. A intenção é, dessa forma, contribuir para os estudos acerca dos processos de letramento no programa de escolarização hospitalar.

O material de apoio proposto ao professor tem como objetivo central subsidiar o desenvolvimento de práticas de letramento na educação hospitalar e refletir sobre os métodos de ensino de língua que podem ser favorecidos de acordo com o ambiente de ensino e a necessidade comunicativa do aprendiz. O foco é enfatizar objetos e metodologias de ensino que favorecem o processo de letramento e o ensino da língua pautado nos princípios do uso do *discurso enquanto prática social* (PARANÁ, 2008) e da *língua como forma de interação* (BAKHTIN, 1999). Como mencionado anteriormente, a finalidade dessa análise é subsidiar a elaboração de orientações teórico-metodológicas de língua portuguesa para esse contexto de ensino, a fim de contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino nessa comunidade de letramento.

Em relação à questão metodológica, a pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, pautada no estudo de caso que utiliza um instrumento de coleta de dados pré-definido – o questionário (ver Apêndice A), com questões abertas e fechadas – que foi aplicado em nove (09) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, coletando respostas de dez (10) professores da área de Códigos e Linguagem. A análise dos questionários foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e na análise linguística tomando como base os referenciais teóricos do curso de mestrado.

O trabalho aqui apresentado se organiza em IV capítulos: I) Fundamentação teórica (discussões sobre alfabetização e letramento; letramento e suas implicações para a educação escolar; letramento de perfis atípicos, marcos de educação inclusiva, letramento em ambiente hospitalar, comunidade de letramento, práticas situadas de letramento em ambiente hospitalar, eventos de letramento:

aulas de língua portuguesa na educação hospitalar, currículo, currículo e adaptação curricular, o currículo na educação hospitalar); II) Metodologia da pesquisa (análise e interpretação dos dados gerados pelo questionário, cenário da pesquisa, Educação Hospitalar no Brasil, o Serviço de atendimento a rede de escolarização hospitalar - SAREH, o aluno do SAREH, o professor da educação hospitalar no programa, o professor da área de linguagem, instrumento de coleta de dados); III) Análise dos dados (perfil dos professores, dados do atendimento hospitalar, informações sobre metodologia de ensino) e IV) Proposta de orientação teórico-metodológica.

O primeiro capítulo dedica-se a discutir, a partir de fontes bibliográficas, as seguintes questões: os conceitos de letramento apresentados por estudos recentes; os marcos históricos da Educação Inclusiva no Brasil; o processo de letramento de sujeitos com perfil atípico no âmbito da educação formal; o processo de letramento que pode ser desenvolvido e defendido no campo de educação hospitalar e a questão da adaptação curricular, com foco na educação hospitalar. Essa etapa pretende apresentar um panorama geral que dê sustentação para responder à pergunta geral da pesquisa: como o letramento e sua adaptação para o contexto hospitalar é desenvolvido e compreendido pelos professores da área de linguagens que atuam como docentes de Língua Portuguesa no SAREH?

O segundo capítulo apresenta as discussões sobre o percurso metodológico, o campo de pesquisa e o levantamento histórico da educação hospitalar no Brasil e no Paraná. Neste capítulo do texto o foco é a metodologia de pesquisa selecionada para o trabalho e a descrição do cenário da pesquisa. Apresentam-se brevemente o histórico da educação hospitalar, o programa de escolarização hospitalar do Paraná e o perfil esperado dos professores para atuarem no programa.

O terceiro capítulo – que representa a pesquisa empírica, propriamente dita –, o objetivo geral é, pois, compreender como esses professores estão interpretando e promovendo o letramento em ambiente escolar. Neste capítulo apresentamos as respostas dadas às questões apresentadas no questionário, e analisamo-las a partir de diferentes categorias depreendidas na pesquisa exploratória das respostas dos professores. A interpretação dos dados é feita à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores.

Finalizamos o estudo com a produção do material de apoio ao professor – orientações teórico-metodológicas para o professor de Linguagem/Língua Portuguesa do SAREH –, que é de ordem propositiva e advém como uma “resposta” às etapas anteriores. A finalidade é, pois, propor orientações teórico-metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa no contexto do SAREH. Como contribuição, anseia-se que esse material sirva de apoio aos novos professores de Linguagens que ingressam no sistema, e que irão atuar como docentes de Língua Portuguesa, uma vez que, na atualidade, não há nenhum instrumento específico para esse fim. Pretende-se, também, auxiliar a coordenação do programa no processo de formação desses professores, tendo como apoio o material produzido<sup>2</sup>.

A existência de uma orientação teórico-metodológica voltada especificamente para o contexto do SAREH é essencial para o estudante hospitalizado, pois adequar o ensino a este sujeito se constitui num desafio para a escola e professores de apoio hospitalar e domiciliar. Quando o tempo e o espaço se alteram em virtude da doença, o direito de acompanhar os conteúdos escolares é o que permanece. E, nesse caso, a adaptação e organização de um currículo mais claro, coeso e objetivo é uma necessidade na escolarização hospitalar.

Criar uma sugestão teórico-metodologia para o ensino de língua materna em ambiente hospitalar, e pensar sobre o que de fato leva o estudante do ensino fundamental em tratamento de saúde a um processo efetivo de letramento é de extrema importância para o ensino de Língua Portuguesa e, obviamente, para o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança hospitalizada ou em tratamento de saúde.

Ao propor tal organização teórico-metodológica, o trabalho visa contribuir com o ensino da língua portuguesa no contexto da Educação Hospitalar, de modo que se possa desenvolver processos de letramentos situados, mesmo num espaço inusitado, a fim de aprimorar capacidades de linguagem nos jovens que, por questões diversas, dependem desse espaço atípico de aprendizado.

O produto final da Dissertação é destinado aos professores da área de Códigos e Linguagens/Língua Portuguesa do programa SAREH. Sua função é

---

<sup>2</sup> A coordenação já manifestou interesse nesse sentido.

apontar caminhos para que o processo de letramento se concretize no espaço da Educação Hospitalar. O material toma como base as teorias sobre letramentos (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2015; MOLLICA, 2012; STREET, 2014; entre outros), as teorias curriculares e os estudos da educação inclusiva e da Educação Hospitalar.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O primeiro momento da fundamentação teórica procura conceituar os processos de letramento, apresentando discussões sobre alfabetização e letramento e definindo termos como: práticas de letramento, eventos de letramento. Toma-se como referência, nesta primeira etapa, os estudos de Kleiman (1995, 2005, 2006, 2010), Soares (1998, 2003, 2006), Street (2007, 2014) e Rojo (2002, 2009) entre outros, para explicar o que os estudos sobre letramentos apontam e que impacto a compreensão desses estudos pode ter na escolarização hospitalar desenvolvida pelo programa SAREH. Há ainda a preocupação de tecer considerações sobre os processos de letramento dos sujeitos com perfil atípico e os marcos da educação especial e da educação inclusiva no Brasil, pois a educação hospitalar do Paraná está vinculada a modalidade de educação especial e inclusiva. Ainda nesta seção procura-se descrever o processo de letramento no ambiente hospitalar, apontando as variáveis desse ambiente e o modo como esse processo se organiza e se desenvolve.

No segundo momento, o texto trata da questão curricular. Apresenta-se um breve histórico dos estudos sobre currículo, delineando informações sobre adaptação e flexibilização curricular e apontando caminhos para a organização curricular na Educação Hospitalar. A base teórica são os estudos sobre currículo desenvolvidos por Apple (1982), Moreira e Candau (2003), Sacristan (2000), Silva (2009), e os estudos sobre o currículo na educação hospitalar delineados por Covic e Oliveira (2011). Numa complementaridade de informações para compreender e explicitar que linhas teóricas orientam a seleção curricular do ambiente hospitalar e como esse processo se organiza para atender as necessidades educacionais das crianças e adolescentes atendidos pelo SAREH.

### **1.1 DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Alfabetização e letramento, embora vistos como processos diferentes, constituem-se em processos complementares e intrinsecamente interligados.

Segundo Magda Soares (2003), “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem”. Dessa

forma, alfabetizar é ensinar o código alfabético; letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita. Magda Soares (1998) traçou a história do termo *letramento*, originado do termo inglês *literacy* e introduzido na nossa língua em meados da década de 80. Assim a autora definiu letramento:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p. 18).

A autora considera, ainda, que o letramento traz consequências (políticas, econômicas, culturais, etc.) para indivíduos e grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que essa se torne parte de suas vidas e contribua para a compreensão do mundo que os cerca.

Segundo Kleiman (1995), a introdução do termo “*letramento*” em português deu-se por Mary Kato (1986), no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. A autora usa a palavra logo na introdução de seu trabalho, na qual defende que:

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p. 7).

Kleiman (1995) define letramento como:

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos. O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19-20).

Embora considere letramento como sendo um campo de estudo e não um processo, Tfouni (1995) adota uma posição parecida com a de Kleiman quando se refere aos termos *alfabetização* e *letramento* como sendo:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem pertencendo assim, ao âmbito individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócios históricos da

aquisição da escrita. Tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é, e neste sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 1995, p. 9-10).

A principal diferença entre o alfabetizado e o letrado está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita (SOARES, 1998). Ainda para Soares (1988), uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, reconhece o som das letras e é capaz de ler palavras ou textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social.

Atualmente, nos países que já superaram o analfabetismo, espera-se que a escola desenvolva processos de letramento, formando indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins escolares, profissionais e culturais. No caso do Brasil, esse desafio é ainda maior, uma vez que ainda não vencemos o analfabetismo e estamos enfrentando as novas exigências educacionais: formar indivíduos letrados. Dessa forma, Soares (1988), ao explicar o surgimento da palavra *letramento* no vocabulário dos educadores, afirma que:

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 1988, p. 20).

Porém, a discussão deve ir além do conceito, pois as ações a serem realizadas para que de fato a pessoa seja letrada exigem método, trabalho e consciência do educador para desenvolver de fato e de direito a aquisição da linguagem escrita e o domínio da leitura e escrita.

No Brasil, durante décadas, predominou a discussão acerca da eficácia dos métodos de alfabetização, gerando-se confrontos entre os chamados métodos sintéticos e analíticos, chegando-se a uma combinação de ambos, nos chamados métodos analítico-sintéticos, como é o caso da palavração. Para prevenir as inevitáveis diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e evitar os eventuais fracassos que os métodos em si não eram capazes de contornar, elegeu-se um conjunto de pré-requisitos para uma alfabetização bem-sucedida, privilegiando-se principalmente uma maturidade dos aspectos perceptuais e motores, aliada a um domínio da linguagem oral.



Toda esta “tradição” estava vinculada a uma concepção de alfabetização segundo a qual a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas.

No máximo, buscou-se assegurar, de acordo com algumas abordagens, que esse saber se desenvolvesse num universo de palavras que fossem significativas para o aluno no seu meio cultural, como nas famosas cartilhas regionais. Mas de uma maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação.

Foi somente a partir de 1980 que a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novos questionamentos e propostas baseadas nas discussões sobre as diferentes concepções de alfabetização que vinha sendo apresentadas por pesquisas da área da psicologia e psicolinguística, pesquisas essas que indicavam a necessidade de se “compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita, prevenindo-se desde o início da alfabetização o chamado analfabetismo funcional.” (REGO, 1988, p.04).

Os estudos e as discussões avançam de fato por volta de 1986, com a divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita realizada por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1986), cujo enfoque construtivista tornou-se uma das mais influentes referências na elaboração de novas propostas de alfabetização, pois, como foi dito por Rego (1986, p.02) ao considerar os estudos de Goodman e Smith:

Além de revelar a evolução conceitual pela qual passam as crianças até compreenderem como funciona o nosso sistema de escrita incorporou a ideia defendida por Goodman (1967) e Smith (1971) de que ler e escrever são atividades comunicativas e que devem, portanto, ocorrer através de textos reais onde o leitor ou escritor lança mão de seus conhecimentos da língua por se tratar de uma estrutura integrada, na qual os aspectos sintáticos, semânticos e fonológicos interagem para que se possa atribuir

significado ao que está graficamente representado nos textos escritos. (REGO, 1986, apud REGO, 1988)

A importância das práticas sociais de leitura e escrita também teve o suporte dos estudos que no âmbito da linguística, da sociolinguística e da psicolinguística enfatizaram a diferença entre as modalidades língua oral e língua escrita e demonstraram como muitas crianças se apropriavam da linguagem escrita através do contato com diferentes gêneros textuais, explorando através de suas interações com adultos alfabetizados a leitura e a produção de textos, mesmo antes de estarem alfabetizadas de forma convencional enquanto que outras, apesar de alfabetizadas, apresentavam uma ausência de domínio da linguagem utilizada nas formas escritas de comunicação. (REGO, 1986, apud REGO, 1988).

Obviamente as propostas construtivistas baseadas nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) e, conseqüentemente, nos modelos de leitura citados por Rego (1988), provenientes de Goodman (1967) e Smith (1971), indicam uma proposta de alfabetização contextualizada e obviamente significativa. Nela há uma transposição didática das práticas sociais de leitura e escrita no dia a dia da escola, na qual a construção alfabética passa a ser uma consequência do uso da leitura e da escrita, que ocorre de modo reflexivo, crítico e construtivo baseado na problematização do sistema de escrita.

Desse modo, o processo de alfabetização se daria pela imersão no mundo da leitura e da escrita, excluindo toda e qualquer atividade que não estivesse relacionada à prática social da leitura e da escrita.

Para Teberosky (1994) a formação de um vocabulário estável de palavras a partir dessas práticas seria o principal referencial da criança para a descoberta do sistema alfabético, uma vez que está se dando a partir dos conflitos vivenciados pela criança entre a sua concepção original de escrita e a escrita convencional dos nomes. Para os adeptos desta corrente, não haveria necessidade de estudo sistemático das correspondências som-grafia nem de atividades de estímulo à consciência fonológica uma vez que esta seria uma consequência da própria evolução conceitual da criança em face de uma aprendizagem reflexiva da leitura e da escrita. (REGO, 1988, p. 06).

Podemos afirmar, assim, que há evidências claras dos benefícios linguísticos que uma abordagem mais abrangente de alfabetização pode trazer para o aprendiz do código linguístico. O primeiro e mais óbvio dos benefícios é a

qualidade do desempenho inicial das crianças em leitura e escrita, como afirma Soares (2004):

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o **caminho** para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; **descaminhos** serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (SOARES, 2004, p. 4 – grifos da autora).

Outro benefício de se alfabetizar letrando é o estabelecimento de relações entre o que já se conhece para, a partir de então, se compreender os fatos; o que fica evidente na fala de Freire (1994) “[...] apreendendo as relações entre os objetos e a razão de ser dos mesmos, o sujeito cognoscente produz a inteligência dos objetos, dos fatos, do mundo”.

Há ainda as questões que envolvem o domínio da capacidade de ler e escrever compreendidas como o domínio de capacidades relativas às práticas diárias de leitura e escrita e que, de acordo com Soares (2006, p. 72), o letramento é:

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se desenvolvem em seu contexto social.

E em outra instância os benefícios do letramento podem ser compreendidos também como o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva do aprendiz, tendo em vista que tal processo exige uma reflexão sobre a própria língua, seu uso e sua prática social.

“Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana. (KLEIMAN, 2005, p.05 – grifo de autora).

Para Kleiman (2005), ao se ensinar a leitura e a escrita a crianças, jovens e adultos estamos colocando-os em contato com uma sociedade letrada e desenvolvendo um processo de letramento que vai se prolongar por todo o processo de aprendizagem.

A inserção dos estudantes em uma sociedade letrada que valoriza imensamente o domínio pleno das capacidades de leitura e de escrita comprova e enfatiza a necessidade do desenvolvimento de processos de letramentos.

Segundo Kleiman (2005, p.6), “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”, comprovando que o domínio da leitura e da escrita é um processo global que envolve as sociedades complexas e seus membros.

De acordo com Rojo (2002), o uso da linguagem exige que o leitor vá além da literalidade, interpretando e atribuindo sentidos, com capacidade de interação plena nos processos comunicativos.

Mas, ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2002, p. 02).

Ainda de acordo com Rojo (2009), há uma gama de espaços e situações sociais que exigem diferentes domínios de leitura e de escrita, comprovando que o termo “letramento” extrapola os muros da escola e exige dela a compreensão de que é preciso pensar em propostas para o domínio cada vez mais amplo e completo das capacidades de leitura, escrita e oralidade.

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p.98).

Nessa perspectiva, Brian Street (2014) descreve que o letramento envolve um conjunto de situações e de capacidades que deve ser considerado como integrante de todo processo. Segundo Street (2014), isso implica que pensemos nos letramentos críticos, como poderosas ferramentas de atuação social.

Segundo Street (2007), processos de letramentos apresentam uma grande variedade e complexidade de configurações que extrapolam o aspecto escolar. Para o autor, cabe compreender e situar as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica. Ainda de acordo com Street (2014), há dois tipos de letramento observados a partir dos novos estudos sobre a temática: o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico*.

De acordo com Street (2014), o *modelo autônomo* tem como centro o próprio indivíduo, se constitui em uma habilidade que o sujeito desenvolve no âmbito educacional, que o ajuda no desenvolvimento cognitivo. O modelo autônomo de letramento reflete aprendizagens mecânicas, domínio de técnicas e regras de escrita que são utilizadas apenas na escola, evidenciando um processo de imposição de conceitos, pois é pensado pela escola para um coletivo de estudantes que se supõe ter o mesmo nível de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. O modelo autônomo de letramento pauta-se em atividade isoladas que trabalham apenas uma modalidade da linguagem, como se ela fosse única e dissociada das demais.

O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simples e natural. (STREET, 2014, p.146).

No *modelo ideológico* há o reconhecimento das práticas sociais de leitura e de escrita imersas num mundo de significados culturais e fundamentações ideológicas, que marcam, além do uso propriamente dito da linguagem, as relações de poder e as questões hierárquicas relacionadas ao domínio de linguagem.

Uso o termo “ideológico” para descrever essa abordagem, em vez de termos menos contenciosos ou carregados como “cultural”, “sociológico”, etc., por que ele indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da cultura como também das estruturas de poder. (STREET, 2014, p.172).

Nessa perspectiva Street (2014) aponta para as práticas sociais de uso da linguagem que envolvem práticas e eventos de letramento, compreendendo que a prática de letramento é o processo subjetivo que ocorre nos eventos de letramento sem que se possa ser observado, já o evento de letramento é a situação que envolve as pessoas, a discussão sobre as questões políticas, a organização de uma festa de formatura, o trabalho em grupo que será apresentado, enfim os eventos de letramento refletem as situações de uso da linguagem, é o processo comunicativo em toda sua plenitude. De acordo com Street e Castanheira (2014, s/p):

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes. (STREET; CASTANHEIRA, 2014, s/p.).

Os estudos sobre letramentos, como se vê, apontam ainda para a conceituação de práticas e eventos de letramento e para o fato do letramento ser uma prática situada. Compreender tal conceituação se faz necessário para o entendimento global do processo e também para situar o campo de atuação e desenvolvimento dos processos de letramento.

Segundo Kleiman (2005, p. 12), prática de letramento trata-se de um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. Street (2014, p. 147) reafirma essa visão ao colocar que “o conceito de práticas de letramento é usado para indicar esse nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita”. Ou seja, as práticas de letramento são a generalização do uso cultural e social da linguagem.

Segundo Street (2014), o conceito de práticas de letramento extrapola os limites do visual e palpável, o conceito está na abstração, na subjetividade, no modo

de se comportar e agir linguisticamente num determinado espaço, com um determinado grupo.

O conceito de 'práticas de letramento' se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceptualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só os 'eventos de letramento', como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 18).

Desse modo, Street (2014, p.127) diz ainda que: "O letramento e outras habilidades se tornam partes recíprocas de um processo de trocas". O que significa dizer que ele acontece na interação dos indivíduos em diferentes contextos e espaços.

Pensando nas práticas de letramento que são, segundo Kleiman (2005), práticas situadas, ou seja, estão diretamente relacionadas ao contexto de geração e produção da linguagem, pois esses fatores determinam uma série de elementos que permeiam cada atividade de linguagem.

As práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características das práticas sociais (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade de linguagem desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da instituição/esfera social (religiosa, familiar). (KLEIMAN, 2005, p. 26.).

Pensar numa prática situada significa entender que há uma relação de dependência entre prática social e situação de uso da linguagem. Que de acordo com Kleiman (2005, p. 26), "É devido a esse caráter situado das práticas de letramento que os usos da língua fora da sala de aula são extremamente heterogêneos, variando segundo o contexto/situação de produção mais imediato e mais amplo".

Kleiman (2007, p. 25) defende ainda o letramento como uma prática situada: "refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência".

Compreendendo que a prática é o elemento subjetivo do processo, cabe entender o que são os eventos de letramento, ou seja, a parte visível e o modo como eles se organizam. Segundo Castanheira e Street (2014, p.01):

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.

De acordo com Kleiman (2006), os eventos de letramento se constituem nas situações concretas que envolvem as práticas de letramento. As atividades são pautadas em: “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 2006, p. 40).

Um evento de letramento inclui atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos tem diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. (KLEIMAN, 2010, p. 23).

Dessa forma os eventos de letramento são processos coletivos que envolvem regras sociais e grupais, enfim a situação concreta é o evento de letramento, do qual as práticas de letramento emergem (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), se configuram e se organizam.

Segundo Street (2014), os eventos de letramento se referem a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos.

Logo, os eventos de letramento são atividades em que esse processo acontece e tem como centro os textos, são episódios que podem ser observados, são sempre relacionados a um contexto social e tem uma interação verbal dos participantes.

Campos (2004, p. 40) afirma que as práticas de letramento estão diretamente relacionadas às atividades de leitura e escrita e às estruturas sociais em que se encontram, por isso elas mudam conforme o contexto. Essas práticas



revelam os diferentes modelos culturais de utilização da linguagem escrita que se fazem presente nas atividades mais simples do cotidiano das pessoas. As pessoas constroem o seu entendimento sobre o letramento internamente e, ao mesmo tempo, utilizam as práticas para caracterizar os processos sociais que unem as pessoas na transmissão de ideologias e identidades sociais.

O letramento significa, entre outras coisas, compreender o sentido, numa determinada situação, de um produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

Segundo a Cartilha Pró-Letramento (2008), letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita.

## **1. 2 LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

A dimensão individual dos letramentos se refere aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas envolvendo a leitura e a escrita. A dimensão social dos letramentos considera-os uma prática social, ou seja, compreende o uso que as pessoas fazem com a leitura e a escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções. Segundo Kleiman (2007, p.10),

A perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum.

Ainda considerando os estudos de Kleiman (2005), o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades linguísticas e sociais,

conhecimentos de língua e de mundo e competências de percepção, de comunicação e interação com o outro e com o texto que nem sempre têm relação direta com a leitura.

O letramento não está restrito ao sistema escolar. No posicionamento de Kleiman (1995), é preciso envolver os estudantes em um processo mais profundo nas práticas sociais que abarcam a leitura e a escrita.

Todo processo de letramento contempla múltiplas capacidades e habilidades cognitivas que mobilizam as capacidades de leitura e escrita e exige um conjunto de competências que pressupõe imersão no mundo da escrita, abrangendo a prática social da língua e o modo como ela se organiza socialmente.

Os processos de letramento também passam pelo viés educacional e formal, exigindo compreensão no espaço da educação. Há neles o que Street (2014) chama de *letramento dominante*, ou seja, uma seleção do se julga ser importante que muitas vezes desconsidera o papel do sujeito interlocutor no processo.

As práticas letradas incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 174).

Assim, as práticas letradas envolvem uma gama de situações que cercam cada ocorrência em que o evento de letramento esteja envolvido. O letramento é um conjunto de práticas e eventos de muitas funções que se configuram e se definem de acordo com o contexto e a função de determinada situação. Conforme Kleiman (1998, p. 182):

O letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável.

Considerando os estudos de Kleiman e Street, os letramentos escolares devem ser vistos como práticas sociais críticas, pois devem considerar todos os aspectos que envolvem os eventos de letramento desenvolvidos no espaço educativo; assim:

Uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também

transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento. (STREET, 2014, p. 149).

Outro fator importante apontado por muitos autores que estudam questões relacionadas aos letramentos se refere ao contexto de desenvolvimento dos processos de letramento, aliás, ele é determinante para todo o processo de letramento como afirma Street (2014, p. 154).

Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação.

Kleiman (2005) apresenta ainda considerações sobre as práticas de letramento no âmbito escolar. Que são as práticas que “visam o desenvolvimento de habilidades e competências no aluno”, e que podem ser ou não importantes para ele, determinando a relação com a língua escrita.

Considerando essas questões, é importante pensar no papel do sujeito aprendiz para o desenvolvimento de práticas de letramento, eventos de letramento e processos de ensino; pois, é para este sujeito que o processo de letramento escolar se configura e se desenvolve.

O letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõe o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico. (KLEIMAN, 1998, p.183).

Ao afirmar que “o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos de letramento”, Kleiman (1998) reforça o papel da escola crítica que conhece os conceitos, teorias, mas que desenvolve suas ações pautada no uso e função social dos seus objetos de estudo e análise.

### **1.3 LETRAMENTO EM PERFIS ATÍPICOS**

Pensar em letramento de perfis atípicos exige a compreensão primeira do conceito de atipicidade, reconhecimento desse perfil e de que campo teórico se está partindo. Chamamos de desenvolvimento atípico o desenvolvimento de

crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária. Os atrasos no desenvolvimento podem ser globais ou específicos. Por exemplo, a criança pode apresentar desenvolvimento físico normal e não falar, ou então falar, andar, mas não conseguir aprender determinados conteúdos.

A identidade cognitiva de sujeitos ditos atípicos decorre, em geral, de quadro multifatorial. As pesquisas na área da atipicidade vêm avançando e comprovam que a identificação de diagnósticos não é tarefa fácil. Os transtornos, por vezes, são misturados a outros sintomas e nem sempre são exclusivos a cada síndrome, tampouco apresentam muitas vezes traços patológicos. (MOLLICA; SILVA, 2013, p.09).

Porém, a atipicidade pode ser compreendida não como um fator determinante ou determinado, ela depende de muitos fatores e de elementos comparativos como esclarece Veiga Neto (2001, p. 107):

Que ainda que os critérios de partilha normal – anormal emergjam da “pura relação do grupo consigo mesmo”, as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios.

Logo, definir o que é um sujeito com perfil atípico é uma tarefa complexa que depende de critérios de avaliação, classificação e até mesmo de compreensão do ser humano e do que seria o tal padrão de normalidade pré-estabelecido que funcionaria como balizador nas avaliações.

Entende-se, nesta pesquisa, apoiado em Lepre (2008, p.30), que o perfil atípico está relacionado ao “desenvolvimento que não ocorre da maneira considerada padrão”; são situações que desviam do esperado e fogem das expectativas de normalidade. Desse modo, todas as situações que interferem no processo de desenvolvimento regular da criança podem levá-la a um desenvolvimento atípico temporário ou permanente. Ainda de acordo com Lepre (2008), o desenvolvimento atípico pode ser caracterizado pelo fato de a criança apresentar um sistema biológico prejudicado concomitante a um ambiente que falha em desenvolver comportamentos normatizados. Ou, ainda, o desenvolvimento também pode ocorrer em indivíduos dotados de um aparato

biológico intacto, mas pertencentes a um ambiente que não favorece o desenvolvimento típico.

Em todas as situações de desenvolvimento atípico a educação tem um importante papel no estímulo e desenvolvimento de habilidades, principalmente no desenvolvimento das habilidades comunicativas da criança.

A inserção dos sujeitos com perfil atípico no processo escolar acontece por meio de uma adaptação do processo educativo que, no Brasil, é chamada de Educação Inclusiva, entendida de acordo com o MEC “como diretriz para a transformação na estrutura da escola”.

Na perspectiva educacional o olhar para uma Educação Especial do modo como ela é concebida pelos governos de estados e municípios até o momento vem sendo pensada em classificações. No entanto, se focarmos o papel da educação numa perspectiva cultural, pensando as diferentes identidades, o foco do processo educativo muda. Teremos, então, um olhar voltado para diferentes sujeitos e para uma educação pautada nos princípios da equidade, não mais no caráter da doença, da deficiência ou da dificuldade.

Na visão multicultural defendida por estudiosos como Candau (2011), Sacristan (2000) e Silva (2000) não há classificação, separação ou segregação. Para os estudos culturais o conceito central do trabalho e da ação da educação são as diferenças; trabalha-se com as diferentes identidades, subjetividades, questões de gênero e diversidade, promovendo um processo mais amplo de inclusão. Para Candau (2014, p.23), “as diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais”, e o papel da educação é o proporcionar espaço para o crescimento e enriquecimento cultural.

Nesta linha compreende-se, de acordo com Mantoan (2015, p. 28), que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Mas, na prática, a educação inclusiva é ainda uma adaptação do público da educação especial (estudantes) em classes comuns da rede regular de ensino, evidenciando a necessidade urgente de mudanças em todos os níveis do sistema de ensino. Para Mantoan (2015), na perspectiva da inclusão, “o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do

ensino das escolas e atingindo todos os alunos”. O princípio básico da inclusão é criar ambientes ricos, variados e abertos que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

A escolarização dos sujeitos com perfil atípico, além de ser no Brasil um processo de educação adaptado é regido por leis: o artigo 205 da Constituição Federal afirma “educação é um direito de todos”. E é com base nesse direito que a educação inclusiva está lutando para que essa realidade alcance a todos.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, o qual deve adaptar-se às particularidades de todos os alunos. À medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 2002, s/p).

O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula (MATISKEI, 2004). Tais mudanças exigem: a construção de culturas inclusivas (comunidade escolar e sociedade civil); a elaboração de políticas inclusivas (secretarias municipais e estaduais de educação); a dimensão das práticas inclusivas (professores e equipe técnico-pedagógica).

No âmbito da prática escolar, os sujeitos em situações atípicas exigem do professor uma compreensão conceitual de muitos termos e técnicas de ensino. O que nos interessa no momento é o processo de ensino da linguagem, mais claramente o processo de letramento desses sujeitos.

De acordo com Sato e Batista (2008), práticas de letramento inclusivo são as práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar a pessoa com necessidades educacionais especiais incluída na vida social. No letramento inclusivo, as práticas com os textos auxiliam na inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais.

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados “normais” sob

muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares.

O letramento inclusivo deve, portanto, contar com equipe de profissionais altamente qualificados para conhecer bem os perfis dos alunos e encontrar o melhor desempenho no momento oportuno.

De acordo com Mollica (2013), no processo de letramento dos sujeitos com perfil atípico:

Devem-se conhecer as habilidades e as dificuldades apresentadas pela criança no processo diagnóstico, visando o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a melhora no uso das habilidades e funções da linguagem e no desempenho da criança nas tarefas escolares que exigem leitura e escrita. (MOLLICA; SILVA, 2013, p. 11).

Ou seja, é importante reconhecer os sujeitos envolvidos no processo de letramento, percebendo o domínio que cada um tem do código, da leitura e das habilidades de escrita para que o conhecimento seja ampliado.

Para Mollica e Silva (2007), um mecanismo eficiente no desenvolvimento da linguagem das crianças e, principalmente de crianças que apresentam alguma dificuldade, é a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, assim, inevitável e subjacente à tarefa de letrar os indivíduos com ou sem restrições, em condições de satisfação necessárias à aprendizagem. Não é utopia, todavia, tarefa desafiadora. O letramento inclusivo é realidade nas salas de aula, em ambientes online e off-line, para alunos especiais e para classes muito heterogêneas que não apresentam sujeitos portadores de atipicidade, compostas por um alunado com distintos níveis social e de letramento (LEAL; MOLLICA, 2007, p.12).

O trecho citado acima reforça as ideias de letramento e dialoga com Street (2014, p. 71), ao apontar para um processo educativo amplo e mais completo: “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realiza-la em contextos culturais”.

Ainda segundo Mollica (2012, 211-212), pensar na possibilidade de “alfabetização de indivíduos com desenvolvimento atípico não é utopia, mesmo tendo como paradigma os sujeitos caracterizados como típicos”. O letramento é

algo concreto nas salas de aula para alunos especiais, ainda que o processo aconteça de forma mais lenta, ou com mais recursos.

Diante de tantas variedades de perfis entre os estudantes cabe ao professor considerar que um aluno nunca é igual a outro. Para chegar as adaptações necessárias e ter sucesso no processo de letramento na diversidade de perfis que se apresentam é necessário compreender que além da compreensão humana, é preciso domínio técnico e teórico que possibilite fazer adaptações e adequar os métodos as características de cada aprendiz.

De acordo com Marquezan (2005, p.6), “Adequar o ensino às características de cada aprendiz, não é só uma questão de bom senso pedagógico, se não uma questão de respeito à pessoa, faz parte da exigência inadiável de igualdade”.

#### **1.4. MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**

No Estado do Paraná é na modalidade de Educação Especial que a Educação Hospitalar está inserida, constituindo, assim, uma modalidade de educação especializada, pois atende às necessidades educacionais específicas e temporárias dos estudantes impedidos de frequentar a escola, por estarem em uma situação de tratamento de saúde – considerados, assim, nesta pesquisa, como sujeitos atípicos. Dessa maneira, é necessário compreender a contextualização da educação especial para situar o objeto de estudo e entender a relação que se pode estabelecer entre a educação hospitalar e a educação especial inclusiva.

A educação especial no Brasil tem seus primeiros registros em 1854, com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, que mais tarde passou a se chamar Instituto Benjamin Constant, em 1874 inicia-se na Bahia o tratamento de pessoas com deficiências mentais e em 1957 com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. No entanto, o atendimento voltava-se para o cuidado e indica a perspectiva assistencialista e filantrópica nos cuidados com as deficiências.

Embora muito ligada a instituições privadas a assistência as crianças com deficiências começa a acontecer. A primeira lei de 1961 menciona o direito à educação. Lei 4.024/1961: Antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional previa o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do



sistema geral de ensino. Porém, mesmo a partir da lei as instituições que vão atender esse público são instituições privadas.

Na tentativa de atender as demandas o Ministério da Educação firma parcerias com estas instituições e auxilia financeiramente o atendimento da educação especial. No título X da lei citada aparece o texto que confirma o financiamento público e a relação de parceria: “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções”. Com a Lei 5.692/1971 o texto muda um pouco:

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) é criado pelo MEC em 1973 e se torna responsável pela gerência da educação especial, sua atuação impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas com a política de campanhas assistenciais e iniciativas isoladas por parte do poder público.

Só em 1988, com a Constituição Federal que a educação especial começa a tomar forma e força. Pois o texto da Constituição aponta que é papel do estado, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Além disso, o texto da Constituição irá apontar no artigo 205, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O texto da Constituição deixa claro, ainda no seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento

educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Tomando como base o aparato legal da Constituição, o movimento em prol da Educação especial se fortalece e cria mecanismos de cobrança para que as políticas públicas se tornem efetivas, fazendo com que o estado crie uma nova lei em 1989, Lei 7.853-1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, e sobre a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Além de garantir outros direitos a pessoa portadora de deficiência, a lei recém-criada, interfere diretamente na Educação determinando o que deveria ser feito neste âmbito:

I - Na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1989, artigo 2º).

Além dos aspectos legais, os movimentos a favor da educação especial ganham força com a Declaração de Jomtien, em 1990, cujo objetivo é determinar o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação; e com a Declaração de Salamanca, em 1994, que apresenta princípios, políticas e práticas educativas e sociais na área das necessidades educativas especiais.

O compromisso assumido internacionalmente pelo Brasil com a adesão as duas Declarações exige uma série de medidas públicas no campo da educação, voltadas para a inclusão: erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país; desenvolver e apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal e criar instrumentos que viabilizem as duas metas anteriores.

Diante desse quadro é publicada, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). No entanto, com essa proposta a política não foi capaz de provocar mudanças significativas.

Em 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996, art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características da vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, art. 37). Isso possibilitou que as crianças e adolescentes com algum tipo de intercorrência no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo pudessem ter tratamento mais adequado no âmbito escolar.

A partir da LDB, novas definições e diretrizes são publicadas e visam efetivar o atendimento a educação especial em todo o território nacional. O MEC publica o Decreto no 3.298, que regulamenta a Lei no 7.853/89. Ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Em 2001 o Conselho Nacional de Educação pública as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, nos artigos 2º e 3º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, artigo 2º, p.01).

[...] por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, artigo 3º, p.01).

A partir do ano 2000, surgem muitas leis, decretos e resoluções voltadas para a educação especial que visam o atendimento integral das pessoas com necessidades educacionais especiais. O documento que impulsiona de fato a transição da educação especial para a educação inclusiva e social é o Decreto nº 5.296/04, o qual regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2008, p.21), “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir da Declaração Salamanca, ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. (BRASIL, 2006, p.14-15)

A inclusão de crianças, jovens e adultos com “necessidades educacionais especiais” dentro do sistema regular de ensino é a questão central, sobre a qual a Declaração de Salamanca discorre. No entanto, o próprio MEC cita que o objetivo de garantir a educação inclusiva ainda não foi alcançado.

A inclusão é a modalidade de educação escolar ofertada na Rede Pública de Ensino para estudantes com deficiência, Transtorno Global Do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação, de acordo com recomendação da legislação vigente. A integração do aluno com necessidades educativas especiais em salas de aula regular, com outros alunos que não possuem essas mesmas necessidades é uma tentativa de inserção do educando especial na escolarização regular.

Os estudantes que precisam de atendimento especializado são matriculados em turmas do Ensino Regular ou, em decorrência de suas necessidades, em caráter temporário, em turmas de atendimento exclusivo ou ainda nos Centros de Ensino Especial, além de outras formas de atendimento. Segundo Mantoan (1997, p. 145) inclusão é:

A noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A educação inclusiva é uma política fundamentada na concepção de direitos humanos e defende o direito que todos os alunos têm, de acesso e permanência na escola, sem qualquer forma de discriminação. Segundo Carvalho (2016), a educação prescreve outro modelo de escola.

O conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser, e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica necessariamente previsão e provisão de recursos de toda ordem. E mais, implica incondicionalmente a mudança de atitudes frente as diferenças uns dos outros e de nós mesmos porque evoluímos e nos modificamos. (CARVALHO, 2016, p. 38).

Assim, o ideal de escola inclusiva dialoga com toda a legislação brasileira sobre os princípios da educação universal e para todos promovendo a universalização do acesso à educação e a possibilidade de uma “educação plural e democrática”. Para Mantoan (2015, p.62), “A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual das escolas”, ou seja, ao adotar medidas inclusivas a escola inevitavelmente evolui e modifica suas práticas pedagógicas.

Para Rubio e González (2001), o conceito de educação inclusiva contempla um “coletivo de pessoas marginalizadas”, que necessitam de igualdade no processo educativo independente de suas condições. Nascimento e Freitas (2012, p.01) apontam a educação inclusiva como sendo “um guarda-chuva que abriga sobre si inúmeros clamores”, provocando um eco e uma expectativa para que a escola atenda a todos indistintamente.

Dessa forma, a escola inclusiva apresenta-se como um espaço que oferece a oportunidade de desenvolvimento integral de todos os envolvidos. Ela é uma escola que entende a necessidade de uma profunda transformação do sistema educativo e faz as mudanças para atender de modo eficaz todos os seus alunos. Na sua organização é uma escola flexível tanto no campo das metodologias de ensino como nas estratégias e nos processos avaliativos. Pauta-se nos princípios de trabalho cooperativo e colaborativo em que todos os envolvidos estão comprometidos com as inovações, adaptações e avanços provocados pela nova postura.

#### **1.4.1. A Educação Hospitalar como Princípio de uma Educação Inclusiva**

Inserido no Departamento de Educação Especial e Inclusão, o programa de Escolarização Hospitalar do Paraná (SAREH)<sup>3</sup> – foco deste trabalho – trabalha com sujeitos em uma condição atípica<sup>4</sup>, compreendidos, dessa maneira, levando-se em consideração os estudos de Veiga Neto (2001), Mollica (2012), Mollica e Silva

---

<sup>3</sup> Embora o SAREH esteja inserido na Educação Especial, não o vemos como modalidade de educação especial, o atendimento educacional é para estudantes das escolas regulares e/ou especiais e visa o pleno desenvolvimento educacional.

<sup>4</sup> Estar adoecido e ausente da escola por estar hospitalizado e em tratamento de saúde, não faz parte da rotina de uma criança, em virtude disso compreendemos que está é uma situação atípica que exige diferentes cuidados e olhares do processo educativo.

(2013), Lepre (2008). De acordo com esses autores, o conceito de atipicidade é amplo e considera as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem: como a ausência da sala de aula por longos períodos, a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, o distanciamento dos conteúdos, as dificuldades de interação com o conteúdo escolar e até mesmo as falhas no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, o conceito de sujeitos típicos e atípicos se diferencia do conceito clássico de sujeito da educação especial. O sujeito da educação hospitalar é um sujeito que exige uma educação especializada, que vai além dos domínios e conceitos da formação em educação especial.

Outra questão pertinente e relevante para a escolha do termo atípico, e não de outro, vem motivada pela Diretriz Curricular para a Educação Especial do Paraná e envolve a própria nomenclatura da área. Segundo o texto da DCEE, a nomenclatura é controversa e muitas vezes inadequada, pois trata de uma tradução ou a transposição do termo, e por se tratar de uma tradução e não de versão em língua portuguesa o vocábulo traduzido muitas vezes foge completamente do sentido original da palavra em sua língua de origem.

O termo *necessidades educacionais especiais* é um exemplo desse processo. A maior parte das terminologias adotadas em Educação Especial tem origem estrangeira, muitas usadas em épocas anteriores: inválido (*minusválido*), anormal (*handicapped person*), retardado (*retardadion*), deficiente (*déficiente*). A tradução para o português muitas vezes não mantém o sentido que os originou no contexto histórico de sua adoção, o que gera ambiguidades, imprecisão e inadequação ao serem empregados em um novo contexto social (PARANÁ, 2006, p. 42).

Nesse contexto terminológico incerto, o uso dos termos típicos/atípicos relacionado à condição de aprendizagem é defendido neste trabalho por serem os termos mais utilizados na área da linguagem e por julgarmos o mais adequado em relação a muitos outros termos que não condizem com o contexto e não retratam a realidade da educação hospitalar. Para Vianna (2009),

O paciente/aluno inserido em diferentes contextos, usuário da língua / linguagem que tem seus “padrões de normalidade” ou de “patologias”, ainda assim é um ser único, portanto, único em seu comportamento linguístico. (VIANNA, 2009, p.191).

Ainda na mesma linha, Minetto (2012, apud MAZZOTA, 2003) enfatiza que o “uso de diferentes terminologias” carrega e acarreta uma “confusão conceitual”, pois gera conflitos e indefinição, causando o distanciamento dos objetivos maiores da inclusão. Por isso, a opção de conservar um termo que já é usado pela área de linguagens, a qual nos inserimos. Assim, o termo selecionado cuidadosamente para este trabalho é o termo *atípico* que, de acordo com o Dicionário ABL (2008, p.174), refere-se: “ao que não é comum, raro”.

O sujeito da Educação Hospitalar é um sujeito diferenciado. Normalmente é um estudante matriculado na rede regular de ensino e que, em razão do tratamento de saúde, afasta-se do espaço escolar e, conseqüentemente, tem sua rotina alterada por um grande número de faltas em sua escola de origem devido a afastamentos recorrentes para cuidar da saúde. Tais afastamentos podem durar alguns dias, semanas, meses ou até mesmo anos.

Os afastamentos recorrentes e por longos períodos podem acarretar uma série de dificuldades que envolvem as relações escolares. Além das dificuldades de acompanhamento dos conteúdos escolares, os afastamentos provocam impacto também nas relações sociais presentes no espaço escolar.

Compreendendo as questões citadas, a educação hospitalar visa garantir o direito à educação da criança e manter o vínculo da criança ou adolescente com a aprendizagem.

No processo de acompanhamento escolar das crianças hospitalizadas ou em tratamento de saúde há múltiplas possibilidades de letramento propiciadas pelo contexto, as quais envolvem tanto fatos relativos às novas situações vivenciadas quanto à necessidade de aprendizagem do momento, do tempo, do que não se deu em outros tempos e até de aprendizagens sobre o novo local em que estão inseridos.

Segundo Rubio e González (2001, p.25), há uma clara articulação entre a educação hospitalar e a educação especial, pois ambas envolvem situações complexas e distintas das situações tradicionais de escolarização. Sendo assim, a Educação Hospitalar está intimamente ligada à educação especial, pois a enfermidade, o contraste do ambiente e os efeitos causados pelo processo de hospitalização exigem uma ação educativa especial, pensada e programada para considerar todos os fatores implicados no processo. Para Rubio e Gonzalez (2001,



p. 25 – tradução nossa), “A Pedagogia hospitalar pode articular-se com a educação especial porque faz referências as necessidades educativas especiais e a enfermidades que de algum modo remetem a uma situação especial, anômala, marginal”<sup>5</sup>.

A educação especial passa a ser vista, nesse caso, no seu sentido mais amplo e pleno, que é o de uma educação capaz de incluir todos os alunos que apresentam necessidades específicas ou dificuldades de aprendizagem em virtude de uma situação física, mental, emocional ou situação de doença.

A ideia que se tem de uma educação inclusiva é a da amplitude, da flexibilidade e da riqueza que a torna capaz de considerar todos os tipos de necessidade e assegurar uma escola para todos e que inclui explicitamente as crianças e adolescentes hospitalizados e também os portadores de doenças crônicas nas escolas. (RUBIO; GONZÁLEZ, 2001, p.27 – Tradução nossa)<sup>6</sup>.

As crianças e adolescentes hospitalizados apresentam necessidades de uma educação especializada sob vários aspectos, tanto da ausência da escola de origem quanto da relação com a doença e o ambiente hospitalar. Segundo Rubio e Gonzáles (2001, p.28 – tradução nossa),

[...] há muitas necessidades educativas especiais que requerem também atuações especiais devido a muitas variações como: chegar a um lugar desconhecido; separa-se dos familiares; romper com a vida cotidiana; preocupação com a ausência da escola; a incerteza da doença, do tratamento e das possibilidades de cura; e o próprio fato de sentir-se mal.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Texto original em espanhol: “La Pedagogia Hospitalaria puede articularse con el ámbito de la Educación Especial porque ésta hace referencia a las necesidades educativas especiales y la enfermedad es \_de algún modo\_ una situación especial, anómala, marginal”.

<sup>6</sup> Texto original em espanhol: “El nuevo concepto de necesidades educativas acuñado por el Comité Warnock hacía referencia a la situación especial en que puede encontrarse cualquier alumno en cualquiera de los momentos de su vida, en la que precise de actuaciones también especiales, bien sea de forma permanente o transitoria, dependiendo de la especificidad y cronicidad de la circunstancia, así como de las características, de la personalidad del niño y de su interacción con el medio familiar, cultura, social en que se desenvuelve su existencia, incluyendo, como se vio, antes el entorno de los hospitales”.

<sup>7</sup> Texto original em espanhol: “En el caso de los niños hospitalizados, hay necesidades educativas especiales porque se requieren actuaciones también especiales debidas a muchas y varias razones: la llegada a un lugar desconocido; la separación de la familia; la ruptura con la vida cotidiana; la preocupación por el absentismo escolar; la incertidumbre sobre el pronóstico de la enfermedad; el sentirse mal”.

Todos esses fatores, de acordo com as autoras, interferem no processo de ensino aprendizagem e fazem com que o estudante necessite de uma educação especial.

A exigência de adaptação dos materiais, da busca de novos recursos, novas metodologias de ensino e novas possibilidades para promover a aprendizagem também pressupõe uma ligação estreita com um conceito de educação especial aberta, flexível que corrobora com uma educação inclusiva e plena.

### **1.5 LETRAMENTOS EM AMBIENTE HOSPITALAR: UMA ESPECIFICIDADE DE LETRAMENTO INCLUSIVO**

Pensar os processos de letramento em ambiente hospitalar exige a compreensão de um processo de letramento inclusivo no qual se compreende que os eventos de letramento indicam as práticas de letramento como processo de inclusão, pois tais processos evidenciam a ação direta no processo de tornar a pessoa com uma necessidade educacional específica incluída na vida social e nos sistemas de acesso ao conhecimento.

Para Kleiman (1995), as práticas de letramento são plurais, determinadas socialmente, histórica e culturalmente, e compreendidas a partir de uma relação continua entre práticas sociais orais e escritas que exploram o universo da escrita. Logo, o ambiente hospitalar determina os processos de letramento que nele devem ser priorizados. Há nesse espaço uma gama de conhecimentos e conceitos que exigem um letramento situado para a compreensão da situação global e que envolvem tanto as crianças e adolescentes como seus familiares e acompanhantes.

A escolarização é do ponto de vista coletivo o mecanismo mais eficaz de promoção de inclusão social, no entanto, este ponto de vista só se concretiza se a escola considerar de fato o seu papel diante dos eventos e práticas sociais de letramento. Considerando que as práticas de leitura e escrita colocam, de acordo com Mollica (2014), os falantes com maiores chances de construir cidadania plena. A linguagem facilita o processo de inclusão. Segundo Mollica (2014, p.13), através da escola, acredita-se que o indivíduo se torne agente ativo e transformador.

A educação hospitalar tem, assim, o compromisso com o processo de inclusão no sentido mais amplo e pleno da palavra. A palavra *inclusão* é derivada

do verbo *incluir*, de origem latina, *includere*, e refere-se a inserir, introduzir, abranger, compreender, conter em si, envolver, implicar. Assim, pensar em letramento como processo de inclusão social exige a compreensão de que “o letramento precisa ser entendido como prática social em que se constrói identidade e poder extrapolando-se os limites da escrita” (MOLLICA, 2014, p.16).

Batista e Sato (2014) afirmam que são práticas de letramento inclusivo as práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar a pessoa com necessidades educacionais especiais ou especializadas incluída na vida social. Para Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2006, p.12), “As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa” do que em outras escolas.

### **1.5.1 Comunidade de Letramento Hospitalar**

Definir ou explicar uma comunidade é uma tarefa complexa, pois há uma gama de fatores históricos, culturais e sociais que estão inseridos no próprio conceito de comunidade. Além da diversidade de elementos que compõem o conceito, há também variação do conceito de acordo com a área que se propõe a realizar os estudos sobre a definição de comunidade.

Para este trabalho, o conceito selecionado baseia-se inicialmente na definição dicionarizada:

Comunidade s.f. 1. Qualidade ou condição do que é comum: comunidade de interesses; comunidade de sentimentos. 2. Conjunto de pessoas que partilham o mesmo espaço geográfico e traços culturais e religiosos, as tradições e os interesses. 3. Sociedade de pessoas que vivem em comum e seguem uma regra. 4. Conjunto de pessoas da mesma etnia, do mesmo país ou de uma mesma região, vivendo num determinado local. (DICIONÁRIO ABL, 2008, p.333)

É a partir do conceito mais básico de comunidade que pode se compreender o que é uma comunidade de letramento e suas funções no processo de ensino e nas práticas letradas.

De acordo com Barton e Hamilton (2003), uma comunidade de letramento é formada por um grupo de pessoas que compartilham algo em comum: uma história,

um objetivo, um modo de vida, ou um conjunto de interesses. E é a partir deste conjunto de interesses que as práticas de letramento acontecem, caracterizam o grupo e constituem a comunidade.

Outro fator determinante das práticas de letramento em uma comunidade é necessidade de interação que esse grupo tem por meio da linguagem na modalidade escrita ou oral. Barton e Hamilton (2003, p.43) afirmam que “atender ao apelo visual por informações oferece caminhos para as práticas de letramento na comunidade” (tradução nossa). Simultaneamente as comunidades promovem o letramento, utilizam seus recursos e exigem dos seus membros a inserção nas práticas letradas.

Segundo Street (2014, p.127), “o letramento e outras habilidades se tornam partes recíprocas de um processo de trocas”, o que evidencia a interação e reforça a ideia de uma comunidade de letramento em que há diferentes níveis e possibilidades de ação e atuação.

Diante desses conceitos, o hospital se constitui em uma comunidade muito peculiar e específica de letramento, formada por indivíduos cuja trajetória advém de diferentes práticas de letramento e processos diversos de formação, que vão gerar uma diversidade muito grande de conhecimentos e capacidades de leitura e de escrita.

Pensar nos múltiplos fatores que envolvem a comunidade hospitalar é entender a importância dos sujeitos nas comunidades letradas e, mais do que isso, é pensar numa comunidade multiletrada que irá promover eventos de letramento que envolvem tanto as crianças e adolescentes internados quanto familiares e acompanhantes dessa criança ou adolescentes.

Há, na comunidade hospitalar, uma variedade de práticas letradas que envolvem todos os participantes dessa comunidade e obviamente promove práticas de letramento em eventos completamente inusitados que contam com uma mistura de oralidade, escrita e imagens na comunicação diária de todos os membros dessa comunidade.

A comunidade hospitalar promove diferentes tipos de letramento: letramento em saúde, letramento em nutrição, letramento em comunicação e “letramento escolar”. Embora o letramento escolar mencionado seja desenvolvido de modo

integrado e complementar aos outros eventos de letramento mencionados como exemplo.

Enfim, a comunidade hospitalar permeia na sua prática o que Street (2014), denomina de letramento ideológico, pois o aprender neste local se baseia muito nos processos de interação e nas necessidades de aprendizagem da criança/adolescente e seus familiares.

Argumento em favor de um modelo “ideológico” de letramento metodológica e teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita. (STREET, 2014, p.159).

Nessa perspectiva, comunidade hospitalar trabalha a todo momento com a variação, tanto das práticas letradas quanto do público atendido e da função dos sentidos e significados da leitura e da escrita neste grupo. Cada pessoa que se insere nesse grupo traz consigo um determinado conhecimento que agrega ao grupo ao mesmo tempo que revela suas necessidades de aprendizagem e de se letrar em determinados aspectos, níveis ou situações específicas da comunidade em que foram inseridas.

### **1.5.2. Práticas Situadas de Letramento em Ambiente Hospitalar**

No ambiente hospitalar as propostas de letramento são compreendidas, de acordo com Kleiman (2005), como uma prática situada, ou seja, os objetivos da leitura e da escrita na Educação Hospitalar estão diretamente relacionados ao contexto de produção do conhecimento.

Todas as questões que envolvem a criança e o adolescente no processo de tratamento – deslocamento de cidade, alteração de rotina, uso de medicamentos, mudança de hábitos de vida em virtude do tratamento – interferem também no processo educativo e ditam os caminhos que professor e aluno vão percorrer.

As práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características das práticas sociais (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade de linguagem desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da

instituição/esfera social (religiosa, familiar). (KLEIMAN, 2005, p. 25-26).

As práticas situadas de letramento acontecem, desse modo, em um contexto de produção da linguagem e dos processos de aprendizagem que é completamente diferenciado em termos de ambiente de produção e de finalidade da produção. É preciso compreender que os usos da língua são extremamente heterogêneos, variando segundo o contexto/situação mais imediato e mais amplo.

De acordo com Kleiman (2005, p. 25), “a prática situada refere-se ao entrosamento ou a sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”. É nessa junção entre experiência linguística (repertório de palavras, expressões, frases), prática social (o uso efetivo da linguagem) e novos saberes que o ensino de língua na Educação Hospitalar se constrói e se concretiza.

Quando o professor pensa e planeja as atividades para o estudante hospitalizado, os objetivos de cada aula, o modo de realizar as atividades; os materiais utilizados são adaptados para cada situação e voltados para a necessidade comunicativa desse estudante que se encontra impossibilitado de frequentar a escola regular. Porém, na educação hospitalar essa adaptação contempla ainda as condições físicas, psíquicas e espacial de desenvolvimento e interação com o conhecimento a ser trabalhado.

Há todo um conjunto complexo de condições de tratamento de saúde, de interações e intervenções, tanto internas quanto externas, que interferem no modo de realizar as aulas e nos níveis de conhecimento do estudante que está no ambiente hospitalar.

Assim, a prática situada de letramento, como afirma Kleiman (2005), se concretiza em cada aula de língua portuguesa. Dessa forma, os materiais devem ser sempre disponibilizados e pensados para cada atividade e para cada estudante, seguindo os objetivos das atividades e a situação de linguagem que surgiu do planejamento realizado entre professor e estudante.

Logo, as práticas situadas de letramento na educação hospitalar pressupõem ações de linguagem que envolvem tanto o contexto imediato – necessidades do cotidiano, da convivência no ambiente hospitalar e de situação de

tratamento da saúde, contato com a escola de origem, as informações com a família que ficou distante, o vínculo com os amigos, etc. – como as necessidades do contexto amplo – que envolvem tanto os aspectos contextuais da situação como o momento sócio-histórico, a cultura, os fatores sociais, os elementos linguísticos (variação linguística em função dos diferentes locais de procedência das crianças e adolescentes).

O próprio caráter personalizado das atividades de linguagem na educação hospitalar pressupõe práticas situadas de letramento, como os estudos já apontaram anteriormente. Street (2014, p. 71) reafirma: “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-la em contextos culturais”. Ou seja, o fato da educação em foco se desenvolver no ambiente hospitalar, determina uma série de saberes em relação ao mundo letrado que extrapolam os limites conteudísticos da escola regular.

Nesse contexto, na educação hospitalar, o uso e o entendimento da linguagem devem se tornar mais próximos do uso real e social da língua. As situações de interação, interferência, uso linguístico se aproximam muito e exigem uma prática situada, pensada para esse espaço atípico, para um determinado aprendiz nele inserido, para o familiar que o acompanha e com o propósito comunicativo determinado pela situação posta. De acordo com Jung (2007, p. 85),

[...] as práticas de letramento seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada.

Dessa forma, reitera-se o fato do letramento ser uma prática situada e determinada pelo contexto de uso da linguagem e pelo ambiente no qual ela se desenvolve.

#### **1.5.2.1 Eventos de letramento: na educação hospitalar**

A definição de um evento de letramento perpassa pelos locais em que a prática se desenvolve. Logo o evento reflete a situação de interação entre os participantes e o processo que constituem essa interação.

De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014), a situação concreta é o evento de letramento, do qual as práticas de letramento emergem. Dessa forma, as aulas de língua no espaço hospitalar constituem-se eventos de letramento desenvolvidos nesse contexto.

O texto apresenta, segundo Jung (2007), um papel importante nos eventos de letramento, pois é ele que configura e define os caminhos e a necessidade de utilização da escrita nos eventos de letramento.

Assim, eventos de letramento se referem a qualquer ocasião em que “um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 apud STREET, 2014, 18). Ainda de acordo com Street (2012, p. 75), “o evento de letramento e sua conceituação ajudam a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”.

No contexto da educação hospitalar, há elementos visíveis nos eventos de letramento: participantes (o professor, o aluno, o familiar e, (às vezes, o enfermeiro, o psicólogo, o médico), espaço físico (a enfermaria, o quarto, a sala de hemodiálise, etc.), artefatos – utensílios (os livros, as músicas, o computador, a receita, entre outros) e atividades (dispositivos didáticos como jogos, textos para leitura e análise, produções escritas, etc.). Os eventos de letramento são situações reais em que se enquadram as práticas de letramento.

As situações reais de ensino da língua portuguesa no campo da educação hospitalar são provocadas pelo professor. Os eventos de letramento são situações mediadas pela escrita e envolvem a linguagem, seja na leitura e análise ou na produção textual.

## **1.6 DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO**

Pensando no modo como os estudos sobre currículo se organizam e se constituem temos algumas linhas teóricas que vão surgindo quando o termo se estabelece no campo educacional e passa a ser objeto de estudo em especial de estudo relacionado à educação.

Historicamente, a cultura curricular tem privilegiado uma forma mecânica e instrumental de organização dos saberes. A lógica disciplinar que hierarquiza e



fragmenta o conhecimento, limita a possibilidade de uma aprendizagem analítica, crítica e, portanto, significativa.

Para que ocorram mudanças na forma de organizar o conhecimento na escola, é imprescindível que toda ação educativa esteja voltada aos educandos. É preciso rever a cultura escolar em seus aspectos limitadores como, por exemplo, nas práticas formais de planejamento que desconsideram os aspectos dinâmico e concreto do ensino e da aprendizagem, nas aulas distanciadas da realidade de referência do educando, nas práticas de avaliação coercitivas e burocráticas, na ausência de interlocução entre a escola e a comunidade, dentre outras.

Entendido como seleção da cultura, processo ordenador da socialização do conhecimento que engloba toda ação pedagógica, o currículo é o principal elemento de mediação da prática dos educadores e educandos. Por isso, a organização dos espaços, dos tempos escolares e da ação pedagógica deve ser objeto de reflexão entre os educadores e educandos para que o currículo seja significativo.

[...] currículo... conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo - nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor, o currículo como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma. (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Ao pensar cultura e currículo torna-se fundamental entender que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos, mas sim que são, como afirma Sacristan (2000), uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. É preciso também compreender que a cultura é por si só diversificada, mista e complexa e que se constrói junto com o processo educativo do qual faz parte. Ao pensar em um currículo ligado à cultura é importante

discutir: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa um currículo? Isso, para que tenhamos uma produção mais coerente com a cultura local e com ideal de educação que se quer trabalhar.

É necessário por parte da escola e do sistema educacional uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas. Além disso, é preciso a compreensão de que as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Na visão de Gomes (2007), as discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas. E isso faz com que tenhamos algo mais próximo de uma educação real que seja capaz de abarcar as diferenças locais, suas dificuldades e criar assim novas possibilidades para uma determinada comunidade.

Ainda de acordo com Gomes (2007, p. 27),

Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.

Logo, pensar num currículo cultural é pensar também numa escola inclusiva e mais humana na qual as relações com as diferenças acontecem na prática e todos aprendem a respeitar e crescer com o que há de diferente no outro. Moreira e Candau (2003) deixam claro no texto escrito ao Ministério de Educação e Cultura que o compartilhar de diferentes culturas em um mesmo espaço é uma possibilidade riquíssima de crescimento, aprimoramento e aprendizagens.

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 27).

Para Moreira e Candau (2003, p.161),

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Sendo assim, pensar e refletir sobre o currículo, a cultura e a educação é tê-los como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes.

Tais pensamentos nos indicam que currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola. Assim, deve-se compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação têm implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente, nas maneiras que criamos para lidar com ele. Desse modo, o currículo não é neutro e deve ser compreendido em suas três dimensões: currículo formal ou prescrito, currículo vivo ou real e currículo oculto.

O currículo formal tem suas bases assentadas na regulação prévia estabelecida seja pela escola, seja pelo sistema educacional. É o que se prescreve como intenção na formação dos indivíduos. É, em resumo, um conjunto de prescrições geradas pelas diretrizes curriculares, produzidas âmbito nacional, nas secretarias estaduais e na própria escola, com base nos documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares.

O currículo real ou vivo apontado por Libâneo (2004) é aquele que acontece na sala de aula, produz e reproduzem usos e significados, por vezes, distintos das intenções pré-determinadas no currículo formal. Quando pensamos neste tipo de currículo o entendemos como uma organização do currículo formal, ou seja, ele constituísse na interpretação que os agentes envolvidos constroem juntos, é em suma a ligação entre o currículo formal e as experiências dos professores e alunos no cotidiano da escola. É nele que se explicitam, com maior nitidez, as visões de mundo e as ações dos diferentes sujeitos da prática educativa no espaço escolar.

O currículo oculto proposto por Apple (1982) é inerente a toda e qualquer ação pedagógica que media a relação entre educador e educando no cotidiano

escolar, sem estar, contudo, explicitado no currículo formal. Desde a organização do horário das aulas, a organização da entrada dos educandos na escola, os métodos, as ideologias, a organização do espaço e do tempo, bem como todas as atividades que, direta ou indiretamente disciplinam, regularizam por meio de normas as atitudes, os valores e os comportamentos dos educados.

A expressão “currículo oculto” surge pela primeira vez na fala de Philip Jackson, um educador americano, em seu livro *Life in Classrooms* para referir-se às “características estruturais da sala de aula que contribuíam para o processo de socialização” (JACKSON, 1968). Mas, a origem da noção de currículo oculto, é anterior, pois já em 1938, John Dewey referindo-se a uma “aprendizagem colateral” de atitudes que ocorre de modo simultâneo ao currículo explícito faz menção ao termo. Surge então a ideia de que o currículo escolar é concretizado de duas maneiras, a explícita e formal, e a implícita e informal.

Segundo Giroux (1986), todas as discussões em torno do papel implícito e explícito da escolarização, chegam a diferentes conclusões, mas todos compartilham as ideias de que as escolas não ensinam apenas os alunos a leitura, a escrita, os cálculos, entre outros conteúdos, mas que elas são também agentes de socialização e sendo um espaço social, tem um duplo currículo, o explícito e formal, e o oculto e informal.

O currículo oculto é geralmente associado as mensagens de natureza afetiva, como atitudes e valores, porém não é possível separar os efeitos destas mensagens das de natureza cognitiva. Diante dessas ideias encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais referências sobre tais observações quando se propõe que a escolarização vai além dos conteúdos para a construção da cidadania do papel social e da criança enquanto cidadã. O currículo oculto está diretamente associado às normas de comportamento social como as de concepções de conhecimentos, que são ligadas as experiências didáticas.

Dessa forma, o currículo oculto, além de ter toda a característica de uma sala de aula que proporciona a socialização, é também a maneira como o professor ensina, toda a experiência que ele adquiriu ao longo de sua vida profissional, interfere no jeito de ensinar e isso faz com que ele saiba a melhor maneira de ensinar.

De acordo com Silva (2009, p.78):

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.

Diante de tais definições identifica-se o currículo oculto presente em várias situações do cotidiano escolar. Acontecem todos os dias na escola episódios de organização escolar; de compreensão dos atrasos dos alunos; do pedido de desculpas ao pedido de licença quando se chega atrasado são exemplos do currículo oculto. De acordo com Silva (2009, p. 79), “O currículo oculto ensina, ainda, através de rituais, regras, regulamentos, normas. Aprende-se também através das diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar”.

Já em outro contexto educativo, o ambiente hospitalar, o currículo oculto é ainda mais evidente, quando tratamos do acompanhamento escolar da criança hospitalizada trabalhamos conceitos de otimismo, fé, dedicação, superação, etc. Há em cada aluno um processo de recuperação escolar e de autoestima que não fazem parte do currículo escolar. Cada atividade é pensada e preparada para ampliar as possibilidades de construção e reconstrução dos conceitos de vida e cidadania.

Certamente o educar tem muito de oculto, pois as atitudes, os exemplos dados pela postura do professor contribuem e muito para a formação de cada criança, adolescente, jovem ou adulto.

Se um determinado currículo orienta a ação pedagógica, ele deve expressar os interesses dos educadores e educandos: oferecer os conhecimentos necessários para a compreensão histórica da sociedade; usar metodologias que deem voz a todos os envolvidos nesse processo e adotar uma avaliação que encaminhe para a emancipação.

### **1.6.1 Modelos Curriculares: Abertos e Fechados**

O modelo curricular define o olhar sobre o processo educativo. Para Minetto (2012, p.29), “o currículo torna-se a base para a estruturação de situações de

inclusão e exclusão que começam na sala de aula”. Assim, o tipo de currículo escolhido e definido pela escola ou por programas de escolarização determina o modo como a escolarização irá gerenciar todo o processo.

Ao pensar o currículo torna-se fundamental entender que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos e, sim, que são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas.

O currículo é o principal elemento de mediação da prática dos educadores e educandos. No entanto, a sua configuração pode ser *aberta*, indicando uma interação entre o sistema que o organiza e permitindo um processo constante de revisão e reorganização, ou ainda ser um sistema *fechado* em que objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas estão já determinados, pressupondo um ensino homogêneo e idêntico para todos os alunos.

Dessa forma, observam-se dois tipos bem distintos de currículo: o currículo aberto e o currículo fechado.

O currículo aberto é entendido, assim, por renunciar a unificação e homogeneização do currículo em benefício de uma melhor educação, cujo princípio é o de respeitar as características individuais, o contexto educativo e a trajetória de aprendizagem de cada um. No currículo aberto, o contexto social, as peculiaridades históricas e geográficas, bem como as características individuais tem grande importância e fazem parte do processo de seleção e aplicação do currículo. A ênfase desse modelo curricular está no processo; os objetivos vão se definindo durante o desenvolvimento das práticas educativas e contemplando as necessidades dos estudantes.

No segundo modelo, o do currículo fechado, há a unificação e homogeneização máxima de um currículo proposto para toda a comunidade escolar, é uma cópia fiel do currículo prescrito que deve ser aplicado nas escolas, sem alteração. Seus objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas já estão determinados, portanto, o ensino é idêntico para todos os alunos. É um processo educativo determinado pelo sistema de ensino, seja ele público ou privado, pois o que interessa de fato é o resultado final, cumprimento do programa de ensino pré-estabelecido.

A diferença entre os dois modelos de currículo envolve diferentes olhares

sobre o processo educativo e sobre os sujeitos envolvidos com o conhecimento.

Os currículos, abertos ou fechados, refletem o modo de pensar e a intencionalidade do processo educativo, enfatizando os resultados ou o processo de ensino-aprendizagem; se configuram tendo uma organização de conteúdos determinada por diferentes pessoas ou apresentando um conteúdo selecionado e aplicado pelo próprio professor; entre outros elementos que os diferenciam.

Na educação hospitalar o conceito curricular que melhor define os processos educativos é o conceito de currículo aberto, pois esse modelo reconhece todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, valorizando-os; tem o currículo como instrumento e meio de ação educativa; concebe a educação como mediação de conhecimentos entre professor e estudantes; valoriza a criatividade e o descobrimento de novas possibilidades; contempla diferentes espaços de formação e interação, dando importância ao contexto dos processos de aprendizagem, descoberta e ação. Além disso, sua preocupação centra-se na qualidade do processo educativo e no significado dessa para os envolvidos no processo.

Para Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2006), um currículo apresenta o que se tem pela frente, é um plano de trabalho que coloca em evidência as perspectivas em relação ao processo educacional.

Um currículo deve refletir o fato de que os alunos são diferentes uns dos outros e têm necessidades diferentes. O currículo precisa enfatizar o crescimento emocional, assim como as habilidades sociais e de comunicação de todos os alunos, além de seus objetivos acadêmicos.

O ajuste do currículo envolve a introdução de métodos de ensino e organização que apoiam os objetivos de cada aluno. O material de estudo deixa de ser o fator principal no processo educacional. Em vez disso, ele se torna uma parte de um contexto que leva tanto ao crescimento acadêmico como pessoal. (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006, p.103).

Desse modo, não há como conceber um conceito de currículo fechado e pré-estabelecido quando o foco é a educação hospitalar. O que se tem, nessa perspectiva, é a ideia de um currículo aberto que se ajusta o tempo todo às necessidades do educando e contempla-as, organizando o processo acadêmico e o desenvolvimento humano. O que se considera com o currículo aberto é a necessidade global de desenvolvimento de cada indivíduo, compreendendo como as necessidades de cada um serão atendidas, percebidas e avaliadas.

### 1.6.2 Diretriz Curricular de Língua Portuguesa e a sua Proposta de Letramento

Para iniciar as discussões é interessante pensar sobre a função de um documento cujo título é Diretriz. A Diretriz é um documento com uma função específica. De acordo com o dicionário, diretriz é:

*adj (lat diretrice) Feminino de diretor. Que dirige: A voz diretriz do maestro. sf 1 Linha fixa, ao longo ou em volta da qual se imagina correr outra linha ou uma superfície, para produzir uma figura plana ou um sólido. 2 Linha segundo a qual se traça um plano de qualquer caminho. 3 Conjunto de instruções ou indicações para se levar a termo um negócio ou uma empresa. D. de uma seção cônica: linha cuja distância a qualquer ponto de uma seção cônica está numa razão fixa para a distância do mesmo ponto a um foco. (MICHAELIS, 2009).*

*Linha segundo a qual se traça um plano de qualquer estrada ou caminho. Norma de procedimento. Ou ainda Meta ou alvo que se quer atingir, posição estratégica a ser obtida (AURÉLIO, 2014).*

Diante do vocábulo, podemos compreender que todos os textos direcionados e destinados a serem uma diretriz possuem como propósito guiar um trabalho a partir do estabelecimento de metas e objetivos.

De acordo com o parecer CNE/CEB nº 15/1998 MEC (1998), a diretriz é um conjunto de ações com uma finalidade específica de direcionar as ações conforme citação abaixo:

“Diretriz” refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação. Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc. 1, no segundo caso. Enquanto linha que dirige o traçado da estrada a diretriz é mais perene. Enquanto indicação para a ação ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e está sujeita a revisões mais frequentes.

Utilizando a analogia, pode-se dizer que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos, estabelecidas na LDB, correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção, e devem ser mais duradouras. Sua revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda a sociedade, representada no Congresso Nacional. Por tudo isso são mais gerais, refletindo a concepção prevalecente na Constituição sobre o papel do Estado Nacional na educação. As diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da ação pedagógica, são indicações para um *acordo* de ações e requerem revisão mais frequente (BRASIL, 1998, p.04)



Os textos oficiais que definem o documento, diretriz, apontam para uma intenção bem clara que do ponto de vista do texto e de quem o elabora é de orientar o processo educativo. Entretanto, para que cumpram a função a qual se destinam os textos prescritivos, precisam dialogar com os sujeitos do processo educativo.

De acordo com Câmara de Educação Básica (CEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):

[...] são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na **Educação Básica**, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, CEB 04/98, 1998).

O parecer da Câmara de Educação Básica é ainda mais enfático ao apontar que a diretriz teria o caráter doutrinário, ou seja, se constituem em um conjunto de regras absolutas, verdadeiras e cristalizadas.

Após a discussão sobre o que é uma diretriz, pelo viés dos documentos oficiais, nos cabe pensar um pouco sobre sua função e o porquê de sua existência. Compreendendo que a diretriz é um texto prescritivo (discurso injuntivo), sua função primeira é a de dar instruções sobre o processo de ensino, mas podem ser instruções ou imposição de normas.

Para Machado e Bueno (2011, p. 307), os textos prescritivos têm uma função no âmbito educacional:

As prescrições podem ser definidas como as limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas em textos, que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior.

Assim, os textos prescritivos, a partir de suas características estruturantes e linguísticas, nos remete à noção de prescrever, mas pode, de acordo com Machado e Bueno (2011), apresentar algo que deve ser cumprido, tratando de instruções inquestionáveis, protocolos fixos que indicam uma imposição de natureza coercitiva.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação a Diretriz, é um documento criado para que Estados, Municípios e Distrito Federal, possam ter a flexibilidade na aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sendo assim o Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEB 04/98) retoma a reafirma o que diz a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 2/1998), com o seguinte texto:

O art. 9º, inciso IV, da LDB assinala ser incumbência da União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

Logo, os currículos e seus conteúdos mínimos (art. 210 da CF/88), propostos pelo MEC (art. 9º da LDB), terão seu norte estabelecido através de diretrizes. [...] proposição das diretrizes será feita em colaboração com os outros entes federativos (LDB, art. 9º). (BRASIL, 1998, p. 2).

Inicialmente, as Diretrizes estabelecem como princípios norteadores das ações pedagógicas das escolas:

- a) Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) Os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) Os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações culturais.

A partir dessas considerações é importante pensar que uma diretriz norteia os trabalhos de uma determinada instituição e para tanto alguns itens são necessários na sua redação para que o documento de fato cumpra seu papel orientador. No entanto, ao prescrever o texto pode ser orientador ou coercitivo, o limite depende do órgão normatizador e de suas intenções com a produção textual.

Diante de tais considerações, nos cabe lembrar que ao mesmo tempo em que Estados e Municípios possuem autonomia para criar suas próprias Diretrizes de ensino eles também tem por obrigatoriedade de lei seguir os documentos

orientadores e reguladores elaborados pelo Ministério da Educação. Conforme afirma o trecho abaixo:

As propostas pedagógicas e os regimentos das unidades escolares *devem, no entanto, observar* as Diretrizes Curriculares Nacionais e os demais dispositivos legais.

Desta forma, ao definir suas propostas pedagógicas e seus regimentos, as escolas estarão compartilhando princípios de responsabilidade, num contexto de flexibilidade teórico/metodológica de ações pedagógicas, em que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais revelem sua qualidade e respeito à equidade de direitos e deveres de alunos e professores (BRASIL, 1998, p.3). Grifo nosso.

Sendo assim, o próprio MEC já prevê na elaboração das diretrizes, a utilização de referências básicas, que podem e devem ser ampliadas no decorrer de elaboração. E deixa claro a sua posição com relação a orientação prescrita. A utilização da expressão “devem, no entanto, observar as DCN”, determinam o modo de agir. O texto norteador da Diretriz do Paraná é ainda mais enfático, apresentando os seguintes itens:

A proposta pedagógica será constituída pelos seguintes elementos:

- I – Explicitação sobre a organização da entidade escolar;
- II – Filosofia e os princípios didático-pedagógicos da instituição;
- III – Conteúdos, competências e habilidades propostas e os respectivos encaminhamentos metodológicos;
- IV – Atividades escolares, em geral, e as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas durante o tempo escolar;
- V – Matriz curricular específica e a indicação da área ou fase de estudos a que se destina;
- VI – Processos de avaliação, classificação, promoção e dependência;
- VII – Regime escolar;
- VIII – Calendário escolar;
- IX – Condições físicas e materiais;
- X – Relação do corpo docente e técnico-administrativo;
- XI – Plano de formação continuada para os professores;
- XII – Plano de avaliação interna e sistemática do curso. (PARANÁ, 1999, p.10)

O texto deixa claro quais os itens que compõe a proposta pedagógica do estado ao afirmar que o documento prescrito “será constituído”, ou seja, obrigatoriamente o texto contemplará os itens elencados.

Tendo uma noção da função do texto prescritivo nos cabe entender o que está proposto na Diretriz Curricular Estadual do Paraná para Língua Portuguesa. Nosso foco principal é compreender o que a DCE propõe com relação aos processos de letramento no ensino da linguagem.

O texto da Diretriz discorre sobre o histórico da linguagem, apontando para o estudo da linguagem de modo mais aberto e vivo, relacionado ao contexto real de produção da linguagem:

Essas considerações resultaram, nas DCE, numa proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico. (PARANÁ, 2008, p.48).

Na sequência o texto do documento ressalta o papel da metodologia de trabalho deixando claro que tem a intenção de orientar o modo de fazer como se espera de um texto prescritivo.

[...] é importante pensar sobre a metodologia. Se o trabalho com a Língua deve considerar as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, é preciso que, a partir disso, seja trabalhada a inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os multiletramentos<sup>6</sup>, a fim de constituírem ferramentas básicas no aprimoramento das aptidões linguísticas dos estudantes. (PARANÁ, 2008, p. 48).

Novamente o texto retoma seu compromisso com uma concepção aberta de linguagem, entendida como elemento de interação social e de ação social.

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens (PARANÁ, 2008, p. 49).

Para reafirmar seu compromisso com a concepção de linguagem pautada no processo de interação social, o texto baseia-se nos estudos de Bakhtin e Volochinov, argumentando com relação ao papel da palavra, da linguagem e dos discursos nas interações sociais. Na sequência, defende os elementos constituintes do discurso o modo como os mesmos devem ser trabalhados e que

teorias ou pontos de vista são considerados teoricamente para nortear o processo de ensino de linguagem.

Há no texto uma defesa bem clara da concepção de linguagem que o texto defende e da metodologia de ensino proposta. São utilizadas muitas expressões referenciais que caracterizam o texto argumentativo. Há no texto grande utilização de artigos definidos, verbos em terceira pessoa e marcas de impessoalidade, própria do texto argumentativo.

O texto faz ainda outras duas grandes defesas. A primeira marcada por um olhar crítico sobre o ensino da língua, tendo como principal referência para a construção dos seus argumentos os estudos de Antunes com as obras *Aula de português* e *Muito além da gramática*, cuja defesa caminha para um olhar diferenciado sobre o ensino de língua e a concepção de gramática da língua, pois o foco da autora é no trabalho com o texto.

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. Vale ressaltar que, ao explorar questões de conhecimentos linguísticos, “nos fixemos nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra [...]”, como aponta Antunes (2007, p. 81). (PARANÁ, 2008, p.60).

Na segunda grande defesa que vai além da concepção de língua defendida explicitamente por todo o texto, há uma preocupação com a discussão dos aspectos gramaticais que vem marcada por outra concepção de gramática.

Assim, o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto. (PARANÁ, 2008, p. 61).

Enfim, o texto defende muito bem a concepção de língua que apresenta e a teoria que toma como base para embasar essa concepção. Porém, ao tratar do letramento e defender essa proposta o texto é vago e inconclusivo. Há na sua redação a citação da palavra letramento que aparece no texto escrita oito vezes, mas não definição do que é ou de como deve ser feito, o texto supõe o conhecimento do leitor sobre o assunto sem discutir os estudos sobre letramentos ou apontar uma linha teórica sobre o assunto.

O texto é construído utilizando o termo, porém sem definição clara, no trecho citado abaixo, por exemplo, “o sujeito ficará à margem dos novos letramentos”, mas o que são estes novos letramentos? Quem definiu letramento? Que teoria permeia o estudo sobre letramento presente na Diretriz?

Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada. (PARANÁ, 2008, p. 48).

Na sequência o texto apresenta novamente a palavra letramento e sem uma conexão com alguma definição conceitual sobre o assunto.

Nesse sentido, é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita. (PARANÁ, 2008, p. 50).

No parágrafo seguinte, há uma tentativa de conceituação fazendo um comparativo com processos de alfabetização em que se apresenta o conceito defendido por Magda Soares, no entanto essa conceituação se dilui na continuidade do texto, pois há uma mistura conceitual que embaralha o conceito posto.

Destaca-se que o letramento vai além da alfabetização: esta é uma atividade mecânica, que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação); já aquele, de acordo com Soares (1998), refere-se ao indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita, posiciona-se e interage com as exigências da sociedade diante das práticas de linguagem, demarcando a sua voz no contexto social. (PARANÁ, 2008, p. 50).

Dando continuidade ao parágrafo o texto tenta explicar como pode acontecer o processo de letramento e mistura novamente as informações ao apresentar de modo muito simplista o conceito de “multiletramentos”.

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc.). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos) (PARANÁ, 2008, p.50).

Após uma citação deslocada do texto de Faraco, a redação do texto utiliza novamente a citação de Soares para falar de múltiplas linguagens e tentar conectar os apontamentos da autora com o que se supõe ser multiletramento no parágrafo anterior.

A leitura dessas múltiplas linguagens, realizada com propriedade, garante o envolvimento do sujeito com as práticas discursivas, alterando “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 1998, p. 18) (PARANÁ, 2008, p. 51).

Logo abaixo, o texto apresenta o trecho:

Ao considerar o conceito de letramento, também é necessário ampliar o conceito de texto, o qual envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que abrange o *antes*, isto é, as condições de produção e elaboração; e o *depois*, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. (PARANÁ, 2008, p. 51).

O documento supõe ter definido com maestria com o conceito de letramento e propondo uma ampliação do conceito de texto. Mas novamente deslocado, de modo simplista e sem nenhum referencial teórico sólido para o conceito de texto.

Enfim, a diretriz é frágil ao definir conceitualmente os processos de letramento, não há consistência teórica sobre a temática, faz-se uma mistura de termos e desconsidera estudos importantes sobre o letramento. De acordo com Bezerra (2010), os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo.

Além disso, não há um encaminhamento preciso sobre o processo de ensino de língua para garantir o letramento dos estudantes de ensino fundamental.

Ao emitir instruções sobre o como fazer que seria a efetivação do trabalho em sala de aula, ou seja os encaminhamentos metodológicos da disciplina, o texto se torna confuso, ao invés de direcionar o processo o texto retoma discussões teóricas e conceituais. “Esse domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade”. (PARANÁ, 2008, p. 65). Porém, não se diz que caminhos o professor toma ou que orientação didática pode ter para desenvolver a teoria posta.

Há pouquíssimos trechos do texto que retratam de fato como o ensino da língua materna pode e deve acontecer já que o documento tem a função de orientar o processo. Na primeira instrução sobre o processo de ensino de língua o texto afirma que:

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita querem no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. (PARANÁ, 2008, p. 60).

O documento apresenta toda a totalidade da linguagem que deve ser trabalhada, porém o parágrafo se dilui na sequência das conceituações e não é retomado quando o texto trata da metodologia de trabalho.

Na sequência do texto que trata de metodologia temos algumas orientações sobre cada processo da linguagem: oralidade, leitura, escrita, literatura e análise linguística que são tratados como elementos completamente independentes e dissociados. Desfazendo o conceito discursivo que o próprio texto apontou anteriormente.

Pensemos, então, como o Conteúdo Estruturante desdobra-se no trabalho didático-pedagógico com a disciplina de Língua Portuguesa. A Língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial



atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal.  
(PARANÁ, 2008, p.63)

Embora o papel do texto seja o de orientar o processo de ensino, o que se percebe é que há uma busca pela orientação, mas falta clareza do que de fato é para ser feito. De repente ao citar exemplos do que fazer em cada modalidade discursiva a orientação seguisse pelo caminho de definir critérios para que o professor selecione o gênero, para que saiba o que trabalhar do gênero e até mesmo que referenciais teóricos buscar para compreender a didática do gênero que vai trabalhar e do processo de ensino que vai desenvolver.

### **1.6.3 Adaptação Curricular**

Pensar em currículo e sua adaptação para o educando internado requer muitas considerações, primeiro o tipo de adaptação, o aluno para quem tal rol de conteúdos será adaptado e a real necessidade de adaptação dos conteúdos.

Para realizar a adaptação os professores devem estar atentos ao período do ano letivo em que o aluno está elegendo os objetivos e conteúdos mais significativos em cada área de conhecimento, baseando-se nas informações colhidas na escola de origem e nos conteúdos estruturantes relacionados nas Diretrizes Curriculares Estaduais ou Municipais (muitos municípios atendem todo o Ensino Fundamental).

Dessa maneira, o professor estará assegurando ao aluno, no momento em que voltar a frequentar a escola, que tenha atingido o objetivo pedagógico daquele período em que esteve ausente do processo de ensino e aprendizagem, podendo assim dar continuidade aos estudos, acompanhando as aulas normalmente com seus colegas de sala de aula, com o menor prejuízo possível no alcance dos objetivos e conteúdos propostos pelo ambiente escolar de origem da criança.

Com relação às adequações de objetivos e conteúdos, os itens devem considerar as peculiaridades individuais do aluno, variando a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação de maneira que se considere a possibilidade do aluno em atingir tais objetivos em um determinado período de tempo diferenciado dos demais alunos de sua classe.

No ambiente hospitalar as adaptações mais comuns são a adaptação de

pequeno porte, que são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros.

As adaptações de pequeno porte são definidas pelo MEC, como reponsabilidade do professor e envolvem diretamente as condições de aprendizagem:

São denominadas de Pequeno Porte porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica. Compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula. (BRASIL, 2000, p. 08).

A adaptação deve ser feita tomando como base nas orientações do MEC e em outros documentos oficiais que orientam o atendimento de crianças em situação especial, seja ela temporária ou permanente.

Para o MEC, ao planejar as adaptações curriculares e os tipos de suporte a serem disponibilizados ao aluno os seguintes itens devem ser observados:

- partir sempre de um estudo de caso interdisciplinar, que considere todos os aspectos relevantes da vida do aluno identifique suas necessidades educacionais especiais e indique as adaptações importantes para seu atendimento;
- buscar, ao máximo, um processo educativo pautado no currículo regular;
- evitar afastamento do aluno das situações normais da ação educativa e de seu grupo de colegas, assegurando sua participação no contexto sociocultural de sua sala de aula e de sua escola;
- criar ambiente favorável à aprendizagem do aluno, à sua integração social e autonomia moral e intelectual. (BRASIL, 2006, p. 183).

Outro item importante apontado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, enfatiza que a proposta pedagógica, bem como as adequações e as complementações curriculares serão elaboradas com todas as pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e integração escolar do aluno neste caso todos que atendem a criança no contexto hospitalar.

O atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno é de responsabilidade de todos: Direção escolar, Coordenação técnica, professor do ensino regular, professor especialista, ou professor de apoio e, principalmente, da família, como parceira eficiente para explicitar essas necessidades.

A adequação e a complementação curricular para a educação do aluno em situação especial requerem, muitas vezes, um conjunto de experiências de avaliação do seu desenvolvimento integral, do seu processo de aprendizagem, da metodologia utilizada e dos recursos materiais disponíveis, ou ainda não disponíveis no sistema escolar.

Daí a função da Instituição Escolar, de buscar a articulação nas diferentes esferas do ensino público e a parceria com serviços e instituições não governamentais da comunidade que possam dar suporte, apoio e orientação para adaptação e complementação curricular.

A articulação ou integração entre Escola – Família – Comunidade garantirá a melhoria da qualidade de vida e da educação das crianças. (BRASIL, 2006, p. 184.).

Para ação de um programa de atendimento educacional a alunos hospitalizados, oriundos de diversos estabelecimentos de ensino, em diferentes estágios do processo de ensino e aprendizagem, é necessário que se tenha clareza quanto às condições em que se dará este atendimento, uma vez que outros aspectos, além do educacional, estarão em evidência, tendo em vista o tempo e os espaços peculiares da realidade do ambiente hospitalar.

Cabe ao professor considerar que um aluno nunca é igual a outro, perceber o potencial de cada um e atingir um desafio contínuo que muitas vezes parece mais difícil do que trabalhar com uma classe regular e mais ou menos homogênea. Para chegar às adaptações e ter sucesso, além de estudar muito e se aprimorar sempre, é necessário saber ser flexível e principalmente contar com o apoio e saber da coordenação pedagógica e de colegas no momento de encontrar novas formas de ensinar. A tarefa de planejar se torna imprescindível quando temos com necessidades educacionais de atendimento diferenciado e ou especializado.

De acordo com os documentos oficiais do MEC – Política Nacional de Educação Especial (1994); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.017/2001; Adaptações Curriculares e Projeto Escola Viva –, há a necessidade de adaptar o espaço, o tempo, o conteúdo e os recursos de aprendizagem para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Ainda de acordo com os documentos citados, as principais

adaptações voltadas a alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar, tem a função de favorecer o processo educativo, indicando caminhos para que a inclusão aconteça.

Os quatro aspectos mencionados podem ser compreendidos ao pensarmos na Educação Hospitalar e nos elementos estruturais que precisam ser considerados para que a prática educativa ocorra no hospital. É importante reconhecer no hospital um ambiente diferenciado, capaz de gerar aprendizagem; considerar o tempo de estar hospitalizado e o tempo de desenvolvimento das atividades educativas; Adequar o programa previsto no currículo ou o planejamento de cada aula com o objetivo de garantir que estudantes hospitalizados possam ter acesso a esse currículo; promover uma busca de materiais didáticos ou de outras estratégias para ensinar determinados conteúdos, facilitando, propiciando e favorecendo a aprendizagem.

#### **1.5.1.1 Adaptação curricular: funcionamento da educação hospitalar**

A Educação Hospitalar é um campo em construção. Em termos técnicos utiliza-se das ferramentas e mecanismos de ação da educação especial, em termos normativos pauta-se em legislações vigentes. Para a implantação do atendimento a educação hospitalar há em termos nacionais um único documento lançado pelo Ministério da Educação em 2002, Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar, que é uma espécie de cartilha contendo 38 páginas em que se propõe descrever estratégias e orientações para implantar o atendimento educacional as crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, tendo em vista *a necessidade de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional* em ambientes e instituições outros que não a escola, resolveu *elaborar um documento de estratégias e orientações que viessem promover a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares* de forma a assegurar o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais, de modo a promover o desenvolvimento e contribuir para a construção do conhecimento desses educandos. (BRASIL, 2002, p. 07 – grifos nossos).

Embora o texto introdutório deixe claro as intenções do documento, que são

de estruturar políticas de organização de um sistema de atendimento educacional e elaborar orientações para que o atendimento ocorra, o que se percebe na prática é uma fragilidade muito grande, pois o documento não tem força de lei e suas ações se diluem no sistema de ensino.

Apesar de ser chamada pelo Ministério da Educação (2002) tecnicamente, de "classe hospitalar", a aula no ambiente hospitalar é individual, nos leitos ou em salas cedidas pela unidade de Saúde. Diferentemente de uma escola regular (onde é possível fazer atividades de longa duração), cada tarefa precisa ter início, meio e fim no mesmo dia. A carga horária também muda. O educador pode iniciar uma conversa e, em instantes, ter de parar devido a uma indisposição. O indicado é que o aluno consiga ter acesso ao mesmo conteúdo e, na medida do possível, a mesma carga horária da escola regular. Mas, com o sobe e desce do tratamento, isso nem sempre é possível.

Para quem busca a Educação Hospitalar, o MEC sugere articular a programação de atendimento em dois momentos. No primeiro, o docente trabalha com os conteúdos definidos num currículo próprio, geral, que tem por base os PCN e, num segundo momento, o trabalho segue com os conteúdos escolares solicitados e devidamente adaptados.

Outro detalhe importante relacionado à escolarização hospitalar e à adaptação dos conteúdos é que além de permitir que o aluno internado não perca tempo nos estudos e continue acompanhando o currículo de sua escola, as atividades nas classes hospitalares são apontadas por estudos como aliadas da recuperação clínica dos estudantes.

Há ainda um outro detalhe, diretamente relacionado à volta para a escola, e que precisa ser pensado com antecedência e levar em conta eventuais adaptações estruturais quando necessárias. A organização bem feita de uma pasta ou arquivo, com toda a documentação e tarefas realizadas no período de internação, também é essencial. Nela devem ser reunidos os exercícios feitos, os exames aplicados e os relatórios com a carga horária total do atendimento, os conteúdos abordados e as principais dificuldades encontradas, inclusive com as observações feitas pelo docente e parecer descritivo das atividades e conteúdos desenvolvidos no ambiente hospitalar que irão orientar a escola no retorno do aluno e na continuidade do processo educativo.

Na escolarização do aluno hospitalizado, a atenção do professor deve ser objetivo pedagógico, ou seja, não permitir que esse aluno seja prejudicado em seu processo de aprendizagem pelo fato de ter que se ausentar da escola em virtude de internamento para tratamento de saúde. Dessa forma, é preciso discutir o currículo e as adaptações que devem ser feitas neste para possibilitar que o aluno tenha continuidade de seus estudos e ao mesmo tempo que cuida de sua saúde.

Para tanto, o professor da Educação Hospitalar precisa ter clareza do currículo, do conteúdo de cada disciplina e do que é essencial para que seja trabalhado no contexto hospitalar com o aluno.

Segundo Covic e Oliveira (2011, p.84), na Educação Hospitalar “as práticas cotidianas escolares são pensadas com dualismo: há um “caráter curricular da escola de origem dos estudantes e um caráter do currículo hospitalar”. Assim há a necessidade de um entrecruzamento e de uma adaptação para buscar a essência do que de fato precisa ser apreendido e ensinado na comunidade hospitalar.

No entanto, essa organização curricular precisa considerar mais do que em qualquer outro espaço as necessidades de aprendizagem do estudante. Há todo um campo contextual que precisa ser considerado para que se possa definir os conteúdos e o currículo do estudante na educação hospitalar.

O currículo da Educação Hospitalar é um currículo aberto e deve ser pensado na perspectiva de cada criança, ou seja, ele é focal visa o caráter qualitativo da prática educativa. Ocorre a partir das necessidades mais imediatas de aprendizagem e vai se ampliando até estabelecer conexão com o um currículo escolar ou com um currículo mínimo prescrito oficialmente.

Nessa perspectiva, cabe ao professor, na interação com o aluno, a investigação, a observação, as anotações e a identificação das necessidades de aprendizagem de cada criança para então definir um currículo e os conteúdos que serão trabalhados com cada estudante.

Para Covic e Oliveira (2011), “o currículo não pode ignorar nem as identidades que estão em conflito todos os dias na escola, nem os poderes da tradição e da inovação que ele guarda”. Assim, construir um currículo para a criança e adolescente da educação hospitalar é trabalhar numa relação triangular entre o currículo específico da educação hospitalar, o currículo encaminhado pela escola de origem (oficialmente prescrito) e o currículo que emerge das práticas sociais.

O currículo específico da Educação Hospitalar precisa ser desafiador, crítico, criativo e motivador das conexões com a vida. Ele propõe vários olhares para uma mesma situação curricular e experimenta as possibilidades desse currículo, para apropriação do saber, seja ele escolar, multicultural ou da saúde.

Assim, o currículo da educação hospitalar é ou precisa ser um currículo real que tem impregnado em si o cotidiano, o contexto e a prática social. É um currículo que considera todas as situações de escolarização ao mesmo tempo que se integra a dinâmica da comunidade hospitalar em que se insere.

O currículo da Educação Hospitalar compreende a sutileza das relações estabelecidas e contempla o papel de todos no desenvolvimento dos processos de ensino – aprendizagem. A comunicação é o centro dessa relação ela imprime a cada pessoa o papel de sujeito ativo, do seu processo de formação e do processo de formação do outro. É preciso reconhecer e respeitar os diferentes tempos dos sujeitos, procurando estabelecer relações necessárias à constituição de conhecimentos e valores. Isto se conquista por meio da interação relacionada ao eu e ao outro na mediação. Para Freire (1994, p. 33):

O ato de aprender está diretamente relacionado à função social que o sujeito exerce e às experiências individuais, intimamente relacionadas com o modo de pensamento que o sujeito possui, portanto, aprender não é “repetir a lição” memorizada mecanicamente, vai muito além.

A estruturação de um currículo para cada aluno contemplando a sua realidade se torna mais ampla em termos educacionais por que relaciona o conteúdo com a realidade vivenciada aproxima-se aí a Educação Hospitalar e a educação da escola de origem.

Na Educação Hospitalar: “o currículo compreende conhecimentos, ideias, valores, concepções, teorias, artefatos, procedimentos, competências e habilidades dispostas em núcleos de conhecimento [...]. Que se organizam em “função das situações de ensino e das especificidades dos alunos” (COVIC; OLIVEIRA, 2011).

Desse modo, o currículo é fruto da ação coletiva, ao apresentar-se como elemento gerado das muitas ações de vários sujeitos. É crítico, pois reflete o modo de pensar de uma certa coletividade e discute o que lhe cabe. É criativo ao

proporcionar diferentes possibilidades de ação e interação. É cooperativo, já que conta com a participação do estudante, dos familiares, dos professores da Educação Hospitalar, da escola de origem e muitas vezes da equipe de saúde que acompanha a criança/adolescente. É, portanto, organizado e planejado para cada estudante, visando metas pontuais centradas num processo de desenvolvimento crítico e emancipatório.



## 2 METODOLOGIA

A escolha da metodologia da pesquisa vem motivada pelo público apresentado e pela diversidade de nível de conhecimento presente nesse grupo. A abordagem qualitativa é a que melhor pode alcançar resultados satisfatórios, a partir dos objetivos propostos. Para Minayo (2010), a abordagem qualitativa pode ser definida como:

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

Ainda pensando no conceito de pesquisa qualitativa, Moresi (2003) afirma que:

A pesquisa qualitativa é particularmente útil como uma ferramenta para determinar o que é importante para os clientes e porque é importante. Esse tipo de pesquisa fornece um processo a partir do qual questões-chave são identificadas e perguntas são formuladas, descobrindo o que importa para os clientes e por que. Esse tipo de pesquisa também é usado para identificar a extensão total de respostas ou opiniões que existem em um mercado ou população. A pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes (MORESI, 2003, p.69).

Logo, a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Seu principal objetivo é traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social.

Os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; seu foco supõe um olhar temporal e espacial singular, que define a dimensão do trabalho e os limites de sua amplitude. Segundo Minayo (1999 apud GRANGER, 1982, p.11 – grifos do autor), “um verdadeiro modelo qualitativo **descreve, compreende e**

**explica**, trabalhando exatamente nesta ordem”, que é, na verdade, o propósito deste trabalho”.

Este trabalho propõe uma pesquisa qualitativa, de base interpretativa, que se pauta no estudo de caso, que é, segundo Gil (2002, p.54), um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, grupos, instituições, etc.”. A pesquisa proposta tem como foco os professores da área de Códigos e Linguagem do programa de escolarização hospitalar SAREH, que respondem a um questionário proposto sobre as questões didáticas e metodológicas que envolvem o ensino de língua materna no ambiente hospitalar.

De acordo com Yin (2011), o estudo de caso tem como objetivos compreender o evento em estudo ao mesmo tempo que desenvolve teorias genéricas a respeito do fenômeno observado; descrever os fatos ou situações, proporcionar conhecimento acerca do fenômeno estudado e comprovar ou contrastar relações evidenciadas no caso. Desse modo sua função é explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar a prática analisada. Para Yin (2011, p. 30), o estudo de caso é: “Uma definição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Sendo assim, o estudo de caso envolve o contexto em que os sujeitos estão envolvidos e onde ocorrem as ações. Segundo Yin (2011, p.95), um “conjunto de normas e características técnicas”, definidas na coleta de dados, nas estratégias de análise dos dados, na interpretação e na descrição do processo analítico; também são elementos importantes no estudo de caso.

Muitos são os instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados em uma pesquisa, mas para um estudo de caso em questão a melhor opção foi o questionário misto (ver APÊNDICE A) aplicado em nove (09) unidades hospitalares conveniadas com a secretaria estadual de educação, com os professores da área de Códigos e Linguagem (professores formados em Letras, Artes ou Educação Física). A ferramenta foi organizada com questões abertas e fechadas sobre formação docente, tempo de docência, procedimentos didáticos e recursos utilizados nos processos de ensino.

De acordo com Gil (1999, p.128), os questionários apresentam muitas vantagens entre elas:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Com base nos elementos apresentados por Gil (1999), foi elaborado um questionário misto com questões de múltipla escolha e questões dissertativas em que o professor teria total liberdade para expressar suas ideias, pensamentos e convicções. O questionário visava levantar dados relacionados em quatro (04) campos: identificação profissional; atuação na educação hospitalar; metodologia de ensino; ensino de língua portuguesa.

- I. Conhecimento sobre a identificação profissional do docente com informações sobre formação e tempo de atuação;
- II. Informações relacionadas ao atendimento na educação hospitalar buscando dados sobre atuação, número de estudantes atendidos, conhecimento de legislação referente ao campo de atuação e tipo de atendimento;
- III. Levantamento de informações sobre a metodologia de ensino utilizada na educação hospitalar. Neste agrupamento foram apresentadas oito (08) questões sendo cinco (05) de múltipla escolha e três (03) dissertativas. As questões de múltipla escolha visavam a coleta de informações sobre recursos tecnológicos utilizados com frequência, materiais de apoio a aprendizagem, materiais didáticos, recursos áudio visuais utilizados e procedimentos de ensino. Já as questões abertas neste campo buscavam investigar o modo de ensinar do professor;
- IV. Conhecimentos de metodologia do ensino de língua portuguesa. Para este grupo foram elaboradas cinco (05) questões: duas (02) questões mistas e três (03) questões abertas. Com as perguntas desse grupo a busca era de entender com se davam as aulas de língua portuguesa

na educação hospitalar. Assim, questionamos os professores sobre os documentos de apoio ao planejamento das aulas; o modo como o professor articula conhecimento de língua, o conteúdo linguístico e o ensino ao estudante em tratamento de saúde; que situações da aula indicam o uso da língua numa situação de prática social; de que maneira o ensino de língua portuguesa aprimora os conhecimentos do estudante e por fim, qual modalidade do ensino de língua é prioridade na educação hospitalar.

As informações foram coletadas em nove (09) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná e contou com as respostas de doze (12) professores da área de códigos e linguagem atuantes no programa SAREH em 2015.

## **2.1 A ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS DADOS GERADOS PELOS QUESTIONÁRIOS**

A análise e interpretação dos dados gerados pelos questionários constituem-se em elementos importantes para a pesquisa, ao traçar um panorama do objeto de estudo, neste caso o ensino de língua portuguesa no programa SAREH.

Essa etapa se constitui, de acordo com Minayo (2015, p.27), em um “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos”, realizando uma articulação entre a teoria de base do estudo e o que foi observado nos dados gerados pelo instrumento de pesquisa.

Para Minayo (2015, p.49), “os procedimentos de análise dizem respeito às formas de organização dos dados e os passos empreendidos para a produção de inferências explicativas ou de descrição”. Assim, os procedimentos precisam ser detalhados e explicados para colocar em evidência o processo de interpretação utilizado pelo pesquisador.

Para este trabalho selecionamos dois tipos de análise: a análise de conteúdo e a linguística; as quais são utilizadas de forma articulada.

A análise de conteúdo é um método de pesquisa utilizado, de acordo com Moraes (1999, p.03), “para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa que

alia teoria e prática “com um significado especial no campo das investigações sociais.” (MORAES, 1999, p.03).

Segundo Gomes (2015, p.87), nos “procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa destacam-se: categorização, inferência, descrição e interpretação”. Procedimentos que dependem da trajetória da pesquisa e das escolhas do pesquisador.

Os princípios da análise de conteúdo são delineados por Bardin (1977, p.09), o qual os define como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A análise de conteúdo se constitui em técnicas de investigação cujo objetivo é a descrição direta, sistemática e qualitativa do “conteúdo da comunicação”.

Para Bardin (1977), há um conjunto de procedimentos necessários na análise de conteúdo, e o fato deles serem importantes para o processo de análise não pressupõe uma ordem, já que todos devem ser seguidos preferencialmente. São eles: decompor o material a ser analisado; distribuir de acordo com as categorias escolhidas; descrever os resultados da categorização; realizar inferências desses resultados e interpretar os resultados pautando-se na teoria selecionada.

De acordo com Bardin (1977), “o método de análise de conteúdo é delimitado por duas fronteiras: de um lado a linguística tradicional e do outro o território da interpretação do sentido das palavras (hermenêutica)”. No entanto, ambos se pautam nos domínios da linguagem.), “a análise de conteúdo trabalha a palavra, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” enquanto a análise linguística “se preocupa com a forma e com a organização” dos conteúdos da comunicação” (BARDIN, 2011, p.43-44).

Desse modo, Bardin (2011, p. 45) coloca que “a linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Orlandi (1994, p.08) afirma que “a relação entre as significações de um texto e as suas condições sócio-históricas é constitutiva das próprias significações”.

Na análise linguística, como a própria denominação indica, os estudos referem-se à linguagem e tudo o que se refere a ela. Dessa maneira, a linguística

visa compreender a natureza e a origem das normas que organizam a linguagem e o modo como as escolhas linguísticas dão pistas sobre o autor do texto e sua intencionalidade.

## **2.2. CONTEXTO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO HOSPITALAR NO BRASIL**

A educação hospitalar é um campo relativamente novo no Brasil. Os primeiros relatos sobre a área levantados por Fonseca (1999) datam de 1950, com o surgimento da primeira classe escolar em hospital brasileiro. Mas é somente em 1981 que há uma ampliação do número de classes implantadas e em pleno funcionamento.

Segundo Fonseca (1999, p.10), “o crescimento do número de classes hospitalares coincide com o redimensionamento do discurso social sobre a infância e à adolescência, que culminou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e seus desdobramentos posteriores” e, obviamente, com a clareza dos direitos de acesso à educação para todos, que promove uma série de debates, discussões e divulgação de informações sobre o direito à educação da criança em tratamento de saúde.

O fortalecimento do debate e das lutas pelos direitos das crianças e adolescentes a educação faz com que tanto a iniciativa privada quanto a pública passem a pensar no atendimento das crianças em tratamento de saúde como afirma:

As escolas nos hospitais no Brasil estão inseridas nos movimentos internacionais em defesa das crianças e adolescentes. Entretanto, embora existam legislações voltadas para a proteção desses cidadãos, durante décadas, eles foram tratados pela cultura da indiferença, herança das políticas públicas marcadas pelo descompromisso com as minorias. (PAULA, 2010, p. 01).

Porém, é somente a partir da década de 90 que os movimentos em defesa das classes hospitalares ganham forma e de fato atenção social. E os atendimentos educacionais as crianças hospitalizadas começam a tomar forma.

Embora a educação hospitalar seja um direito, apresentado, defendido e aprovado em lei, conforme Resolução N° 41/1995 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, oriunda da Sociedade Brasileira

de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Na prática esse atendimento demorou muito tempo para se concretizar e a tomar forma.

Há o reconhecimento de que é direito, porém, as políticas públicas não têm seu olhar voltado para este público da educação. De acordo com Paula (2004, p. 27):

Embora esteja previsto por lei que as crianças tenham acompanhamento pedagógico no hospital e que existam professores para realiza-lo, os hospitais de modo geral, quer sejam públicos os privados, tem feito muito pouco para possibilitarem a criança hospitalizada dar continuidade aos seus estudos, salvo raras exceções que tem se preocupado em atender as necessidades biopsicossociais dessa população. Também os órgãos públicos, os educadores e a sociedade em geral pouco reconhecem esses espaços educativos como uma modalidade oficial de ensino em nosso país, pois são raras as Secretarias de Educação que implantam essas práticas educativas nos hospitais, garantindo-lhes apoio e assistência.

Desde 1950 quando iniciou o atendimento educacional hospitalar, muitos avanços significativos já podem ser percebidos e descritos. O aumento do número de classes espalhadas em quase todos os estados do país, a organização dos estados e municípios para garantir o atendimento educacional a crianças e adolescentes em tratamento de saúde demonstra avanço. Porém, falta ainda políticas públicas que orientem, regulamentem e garantam o financiamento dessa educação.

Atualmente o atendimento educacional hospitalar brasileiro avançou numérica e teoricamente, mas ainda não conta com uma definição do Ministério da Educação sobre sua regulamentação ou sobre seu pertencimento enquanto ensino. Ora a educação hospitalar pertence a educação básica regular ora a educação especial, sem ser definitivamente nenhuma delas, ao mesmo tempo que atende um público que pertence as duas modalidades.

A organização da Educação Hospitalar é uma responsabilidade de Estados e Municípios, como prevê o documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”:

O atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar devem estar vinculados aos sistemas de educação como

uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, como também às direções clínicas dos sistemas e serviços de saúde em que se localizam. Compete às Secretarias de Educação, 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.16).

A grande questão é que este documento de 2002 diz o que deve ser feito, mas sem dizer o modo como deve ser ou exigir que o serviço seja prestado. Além disso, ele é em termos federais o único documento a mencionar a educação hospitalar sem definir de quem é a obrigatoriedade do serviço, quem financia, quem gerencia, que Secretaria é responsável pelo acompanhamento das ações desenvolvidas e dos processos educativos.

Até o momento, as classes hospitalares, o atendimento a escolarização hospitalar e o atendimento educacional domiciliar estão vinculados as Secretarias de Educação Básica Regular ou as Secretarias de Educação Especial dos Estados e Municípios.

### **2.2.1. O SAREH**

O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH – é compreendido como um programa de inclusão educacional, criado pelo governo do Estado do Paraná em 2007, por meio da Secretaria de Estado da Educação, com o foco de dar continuidade ao processo educativo formal, em ambiente diferenciado, especificamente o ambiente hospitalar. Tem o objetivo de assegurar às crianças, adolescentes, jovens e adultos, o cumprimento do princípio da universalização e do acesso à educação, bem como os preceitos constitucionais da educação como direito social e dever do Estado. Visa atender os educandos em seu direito de aluno e dar continuidade ao seu processo educacional de forma singular e diferenciada.

O SAREH teve início em 2005, com a pesquisa da Professora Cintia Vernizi Adachi de Menezes, e com um levantamento realizado pela Secretaria Estadual de Educação junto aos vinte e sete (27) Estados e Distrito Federal em busca de informações sobre a existência de programas de classes hospitalares e suas organizações.



Após esse levantamento inicial a pesquisadora atuando na Secretaria de Educação do Paraná, buscou saber se havia um número significativo de crianças e adolescentes nos hospitais paranaenses que justificasse a criação do programa SAREH.

Levantamento realizado e percebida a necessidade de existência de um mecanismo de acompanhamento educacional das crianças hospitalizadas, o programa foi desenhado, estruturado e implantado inicialmente em oito unidades hospitalares, sendo seis em Curitiba, uma em Londrina e uma em Maringá, por meio de convenio com as unidades hospitalares.

Atualmente o SAREH está presente na modalidade de educação hospitalar em sete (7) núcleos do estado: Curitiba, Londrina, Cascavel, Maringá, Paranaguá, União da Vitória, Ponta Grossa e Área Metropolitana Sul. Com atendimento em dezoito (18) locais diferentes, sendo quatorze (14) hospitais, três (03) clínicas e uma (01) casa de apoio. Dos dezoito (18) locais de atendimento do SAREH na modalidade de Educação Hospitalar, oito (08) encontram-se em Curitiba.

Inicialmente o SAREH era vinculado à Secretaria de Educação Básica do Estado do Paraná, pouco tempo após a implantação o programa foi deslocado para a Secretaria de Diversidade e atualmente o responsável pelo programa é o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional.

A presença de alunos de idades e séries diferenciadas é marca registrada do programa, a fragilidade e a reclusão do estudante, a defasagem de conteúdos e um grande número de faltas na escola de origem caracterizam o estudante a ser atendido e fazem com que o professor seja sensível a esse quadro e capaz de compartilhar tristezas e alegrias desde o internamento até a alta hospitalar, compreendendo que todas estas etapas caracterizam e identificam o ambiente de trabalho do SAREH.

A realidade que se manifesta primeiramente a partir dos processos e coisas mais próximos e conseqüentemente mais familiares. Os eventos do dia a dia, os fatos e os objetos ordinários que povoam a experiência do mundo fazem parte da vida e dos processos de aprendizagem e recriação do saber.

No contexto hospitalar é importante compreender que a visão do mundo muda de foco de acordo com o olhar de quem a vê: “Quando alguém adoece o seu mundo entra em parafuso: as certezas tornam-se dúvidas, a força, muitas vezes

cede lugar à fraqueza, o otimismo é suplantado pelo pessimismo” (MEZZONO, 2003, p.335). E dessa forma compreender o mundo da criança doente implica entender a mudança de foco, as angustias e suas necessidades imediatas.

Os tipos de atendimento no universo hospitalar dependem da especificidade de cada unidade conveniada, esses atendimentos variam entre os feitos a alunos internados por longos períodos como: pacientes da hematologia, hemodiálise, queimados, transplantados, neurologia, cirúrgicos, entre outros; e atendimentos aos alunos internados por períodos mais curtos como: traumatizados, hospital-dia, ambulatorios.

Segundo Fonseca (2010), as especificidades do atendimento pedagógico em ambiente hospitalar compreendem a diversidade de estratégias para favorecer o ensino e aprendizagem e a consideração sobre a situação hospitalar do aluno. Além disso, é necessário um olhar sensível e diferenciado do docente, preparado para perceber os aspectos cognitivos, psicológicos e sociais deste aluno.

O trabalho de escolarização dos alunos internados (pacientes/alunos) deve ser realizado visando atender os direitos da criança/adolescente estabelecidos pela LDB, pelo ECA, pela lei dos Direitos da Criança e dos Adolescentes Hospitalizados e pelas políticas de Educação Especial definidas pelo MEC e do documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar também do MEC. Além desses aspectos deve-se considerar as diferentes formas e estruturação das práticas educativas retratadas na literatura específica.

### **2.3 O ESTUDANTE DO SAREH**

O estudante do SAREH é um sujeito matriculado numa escola regular ou especial que se ausenta da sua escola por razões do tratamento de saúde. Seu processo de escolarização, na maioria das vezes, é fragmentado: ocorre no hospital, nos períodos de internação, algumas vezes, em casa, com professor de atendimento domiciliar, quando o afastamento é longo e com tarefas domiciliares.

Oriundo de diferentes cidades do estado o aluno do SAREH vive as mudanças provocadas pelo deslocamento de sua cidade e de sua casa, pelo tratamento e pelas restrições impostas por suas condições de saúde. Há junto com a hospitalização um processo de adaptação das novas condições de vida.

Em seu trabalho, Paula (2010) aponta que a hospitalização é uma situação de privação da liberdade e de restrição. Esse novo sistema de vida e as novas regras impostas pela situação de doença são incorporados nos cuidados e nas interações sociais. Para a autora, é nesse contexto que a tecnologia utilizada por professores, profissionais ou familiares auxilia a humanização e transforma o ambiente hospitalar.

Paula (2010) enfatiza ainda que crianças e adolescentes não agem perante a educação com indiferença, ela é vista nesse contexto como um meio de sobrevivência agradável durante a hospitalização. Ou seja, as crianças e adolescentes querem manter o vínculo com a escola e com os professores, pois a escola representa aquilo que está vivo, representa a sua interação social.

Pensar no educando hospitalizado requer, sob ponto de vista pedagógico, estabelecer relações que possibilitem adequar as atividades desenvolvidas para um contexto educacional específico, de forma a produzir os saberes escolares. Assim, o educando que se encontra afastado da sua escola de origem, por período de longa permanência para tratamento de diferentes enfermidades, tem a possibilidade de estabelecer vínculos que contribuem para manter sua identidade enquanto sujeito do processo educativo, uma vez que está fora de sua rotina diária. Sendo assim, esta análise atende ao disposto nas legislações vigentes, que legitimam e amparam o direito à educação aos educandos hospitalizados e impossibilitados de frequentar a escola. (MENEZES, 2010. p.17).

Conforme Menezes (2010), a escolarização hospitalar se constitui, para a criança ou adolescente, em um recurso de manutenção da identidade enquanto sujeito educativo e é também um direito que não lhe pode ser negado ou desconsiderado. Assim,

Oferecer atendimento escolar aos alunos em situação de internamento permite-lhes a manutenção do vínculo com os colegas e professores da escola de origem, pois eles não se sentirão alheios ao sistema de educação formal, podendo continuar como elementos integrantes, com acesso ao conhecimento e em igualdade de condições. Vale ressaltar que a continuidade do processo de escolarização do aluno internado é um fator que assegura seu desenvolvimento intelectual, embora não existam dados para a comparação entre alunos atendidos e o dos não-atendidos pela Classe Hospitalar. (MENEZES, 2010, p.24).

Logo, ao manter o vínculo com a escolarização e com os processos de aprendizagem, a criança e o adolescente estarão garantindo o contato com a

educação formal e com a vida externa ao ambiente hospitalar, tendo assegurado o seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e social por meio das atividades da escola.

#### **2.4. O PROFESSOR DO SAREH**

Ao pensar a educação hospitalar é imprescindível pensar no papel do professor e como muitos pesquisadores já afirmaram na formação desse professor. Quando a educação hospitalar iniciou na década de 50, os pedagogos iam para o hospital e realizavam ali um trabalho quase que intuitivo.

Como os desafios eram muitos, esses primeiros pedagogos da educação hospitalar investiram na própria formação, buscando teóricos que auxiliassem na resolução de seus problemas pedagógicos e fossem capazes de ajuda-los na teorização da área que começava a trilhar.

O papel do professor no ambiente hospitalar atualmente é essencial, cabe então compreender teoricamente e legalmente que o conhecimento pode contribuir para o bem-estar físico psíquico e emocional da criança enferma, mas não necessariamente o conhecimento curricular ensinado no espaço escolar, exatamente do modo que a escola o faz. A função do professor no ambiente hospitalar vai além do currículo formal, cabe nele uma compreensão ampla de educação, currículo oculto e conceitos de cultura, valores sociais e morais, valores éticos e estéticos, bem como noções de direito e cidadania. Cabe ainda pensar que a educação em si contempla aspectos diversos e que o professor precisa de uma atenção redobrada neste campo para fazer uso de todas as questões que envolvem o espaço do educar.

No programa SAREH a atribuição do professor é delimitada por uma instrução normativa, que estabelece suas atribuições e carga horária. O programa foi criado para atender estudantes da fase II do Ensino Fundamental e estudantes do Ensino Médio da rede pública ou privada, do Ensino regular ou EJA.

A Instrução Normativa Nº 016/2012 – SEED/SUED, Paraná –, que estabelece as normas de criação e implantação do programa também determina também as funções de cada um na educação hospitalar:

O atendimento educacional hospitalar será desenvolvido pelos professores e pedagogos do Quadro Próprio do Magistério, selecionados mediante Edital nos Núcleos Regionais de Educação. Os profissionais da educação, vinculados ao Programa SAREH, manterão sua lotação em suas escolas de origem.

Cada entidade conveniada terá 01(um) professor pedagogo com disponibilidade de 40 (quarenta) horas-aula semanais para coordenar, acompanhar e avaliar os trabalhos pedagógicos.

A carga horária dos professores atuantes no Programa SAREH será de 16 horas aula e 04 horas-atividade semanais no período vespertino e os conteúdos abordados serão divididos por áreas de conhecimento:

- área de Linguagens (disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física);
- área de Ciências Exatas (disciplinas de Matemática, Ciências, Biologia, Química e Física);
- área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso). (PARANÁ, 2012).

Assim, o documento delimita o tempo do pedagogo e dos professores na educação hospitalar e aponta para um conjunto de saberes do docente indicando uma determinada responsabilidade por área do conhecimento. Fato este que já aponta para um olhar diferenciado dos objetos de ensino.

Além das normas de criação e implementação do programa, a Secretaria Estadual de Educação – SEED – lançou junto a esse processo uma Instrução normativa com o objetivo de determinar como o SAREH deveria funcionar e quais as atribuições de quem faz parte dele. Foi a Instrução nº 006/2008, SUEd/SEED, que trata das atribuições da SEED, do papel dos hospitais conveniados, das funções dos núcleos regionais e obviamente do papel dos pedagogos e professores no ambiente hospitalar.

São atribuições do Pedagogo: a) coordenar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico, bem como organizar os materiais e equipamentos do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar; b) observar a recomendação médica para liberação dos educandos para que recebam Atendimento Pedagógico; c) promover encontros a fim de oportunizar a troca de experiências entre os docentes; d) elaborar, em conjunto com os professores e profissionais da instituição conveniada, o Plano de Ação Pedagógico-Hospitalar; e) articular ações com os profissionais da instituição conveniada, para o desenvolvimento do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar; f) manter contato com a família, com o responsável pelo Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Núcleo Regional de Educação

e com a escola de origem do educando; g) participar de encontros e reuniões promovidos pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional e Núcleo Regional de Educação; h) organizar e garantir o cumprimento da hora-atividade dos professores, de acordo com as normas vigentes; i) entregar, aos pais ou responsáveis pelo educando, a Ficha Individual do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar, anexando as atividades realizadas, a ser entregue no estabelecimento de ensino em que o educando encontra-se matriculado; j) arquivar cópia da Ficha Individual do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar, na instituição conveniada; k) fornecer informações atualizadas, ao responsável pelo Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar no Núcleo Regional de Educação, para atualização do banco de dados; l) organizar o Livro Ponto dos professores, encaminhando mensalmente, o relatório de frequência e outras questões que envolvam a vida funcional dos mesmos ao responsável pelo Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Núcleo Regional de Educação, no prazo determinado; m) cumprir carga horária previamente definida no Serviço; n) fazer os exames médicos, conforme determinação da Secretaria de Estado da Educação. (PARANÁ, 2008, p.4).

De acordo com a instrução, que atribui as funções do pedagogo, ele deve atuar simultaneamente como pedagogo, gestor e secretário escolar na educação hospitalar. É obviamente uma função diferenciada do papel do pedagogo na escola regular.

Ao tratar da função dos docentes, o documento afirma que cabe ao professor:

São atribuições dos Professores: a) desenvolver e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos; b) participar dos cursos de formação continuada ofertados pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional no âmbito do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar; c) definir com o pedagogo a metodologia de trabalho; d) participar da elaboração do Plano de Ação Pedagógico-Hospitalar; e) registrar dias trabalhados, conteúdos e informações necessárias na Ficha Individual do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar; f) cumprir a carga horária previamente definida no Serviço; g) submeter-se a exames médicos, conforme determinação da Secretaria de Estado da Educação. (PARANÁ, 2008, p. 04).

Obviamente a função do professor está bem delimitada. Ele deve desenvolver e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Porém o documento não retoma que o atendimento será por área do conhecimento.

Ainda falta afirmar que o docente é responsável pelas adaptações necessárias tanto de metodologia, como de material de apoio e até mesmo de proposta de trabalho para cada estudante.

A construção da prática pedagógica, para atuação em ambiente hospitalar, não pode esbarrar nas fronteiras do tradicional. As dificuldades, muitas vezes, persistem porque não se consegue ver nelas a oportunidade de uma atuação diferenciada, pois os valores e as percepções de condutas e ações estão ainda muito enraizados nas formações reducionistas. Essa prática, portanto, deve transpor as barreiras do tradicional e as dificuldades da visão cartesiana. A ação pedagógica, em ambiente e condições diferenciadas, como é o hospital, representa um universo de possibilidades para o desenvolvimento e ampliação da habilidade do pedagogo/educador. Desenvolver tais habilidades requer uma visão oposta à contemplada pelo reduativismo, ou seja, ela deve, sim, contemplar o todo (MATTOS, 2010, p. 51).

Diante do exposto acima, ser professor da educação hospitalar é criar novas possibilidades de ensino, é aceitar o desafio de pesquisar, de criar novas possibilidades e de ir em busca do conhecimento científico, mas principalmente humano. O professor da Educação Hospitalar é um promotor de humanização, agente da mudança no processo educativo. Além disso, o docente da educação hospitalar é responsável pela aproximação entre Educação e Saúde.

#### **2.4.1 O Professor da Área de Códigos e Linguagem do SAREH**

O professor da área de Códigos e Linguagem no SAREH é responsável por um conjunto de disciplinas: língua portuguesa, línguas estrangeiras, arte e educação física. Ele é selecionado de acordo com as normas gerais do processo que não contemplam conhecimentos específicos de nem uma disciplina da área de linguagem.

Assim para ser professor da área de linguagem o professor pode ser formado em qualquer uma das disciplinas que compõe a área e atuar tranquilamente com os conteúdos dessas disciplinas. No entanto, o currículo das disciplinas é bastante diverso e carga horária das disciplinas também varia.

Observando rapidamente o currículo dos cursos das disciplinas que compõe a área só há uma relação curricular entre língua materna e língua estrangeira, arte

e educação física tem um rol de conteúdos muito diferente das ementas dos cursos de línguas e assim motivam ainda mais a reflexão sobre essa articulação das diferentes disciplinas que compõe a área de linguagem.

É possível trabalhar por área tendo um professor formado por disciplina? O professor das diferentes disciplinas consegue desenvolver práticas de letramento com seus estudantes? Que tipo de trabalho com a linguagem está acontecendo nessa proposta de trabalho por área do conhecimento?

As respostas são múltiplas se o trabalho com a língua estiver acontecendo de fato. No entanto, o que pode acontecer nesses casos é o privilégio da disciplina de formação do professor e o abandono das outras disciplinas em função de muitos fatores, principalmente o que está relacionado ao domínio do conteúdo da disciplina.



### **3 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS PELA ENTREVISTA**

Buscando respostas para os múltiplos questionamentos desta pesquisa foi aplicado um questionário aos professores da área de linguagem do programa SAREH. Em virtude do ano atípico que foi 2015, com um longo período de greve em todas as instituições de ensino do Paraná, e com falta de professores no programa SAREH, não foi possível coletar a resposta de todos os professores da área de linguagem do programa, pois para algumas unidades não houve tempo hábil e em outras não havia professor da área atuando no segundo semestre do ano letivo.

O questionário foi aplicado após a liberação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR entre os meses de novembro e dezembro de 2015, com visitas agendadas nas unidades hospitalares conveniadas com a SEED. O agendamento da visita precisou seguir rigorosamente as regulamentações do documento de liberação da pesquisa, emitido pela SEED, que solicitou a aplicação do questionário em uma única visita que não interferisse nas atividades do docente no ambiente hospitalar.

Assim, as visitas foram agendadas com as pedagogas de cada unidade de atendimento do programa SAREH e nesta visita foram coletadas as assinaturas dos termos de consentimento livre esclarecido e o preenchimento dos questionários foi organizado com o professor para preenchimento imediato.

O questionário aplicado foi produzido com o objetivo de coletar dados de quatro eixos diferentes que se relacionam entre si: A análise inicial visa compreender aspectos da formação dos professores que atuam no programa SAREH na área de linguagem, essa primeira análise propõe observar até que ponto a formação na disciplina de língua portuguesa interfere no processo de ensino de língua materna.

O segundo eixo baseia-se nas informações sobre os dados do atendimento escolar hospitalar, ou seja, o contexto de atuação do professor e o modo como ele determina os caminhos metodológicos do ensino de língua portuguesa.

O terceiro eixo tem como foco a metodologia de ensino empregada pelo professor no programa SAREH, investigando recursos utilizados, procedimentos de ensino e procedimento de avaliação.

Finalizo a análise buscando informações sobre o ensino de língua portuguesa, compreender que referencias norteiam o trabalho dos professores, como o professor articula os saberes no processo de ensino, como compreende a proposta atual de ensino de línguas pautada na prática social e quais modalidades de língua o professor trabalha na educação hospitalar do programa SAREH.

### 3.1 PERFIL DOS PROFESSORES

Analisando o perfil dos professores que atuaram no SAREH na área de Códigos e Linguagem em 2015, traçado a partir do questionário, temos as seguintes informações:

**Quadro 01 – Formação dos professores**

| Núcleo        | Convênio  | Número de professores que atuam no programa SAREH | Professores que responderam o questionário | Letras    | Ed. Física | Arte      |
|---------------|-----------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------|------------|-----------|
| Cascavel      | 02        | 02                                                | 00                                         | -         | -          |           |
| Curitiba      | 08        | 09                                                | 07                                         | 03        | 04         | 00        |
| Área M. Sul   | 01        | 01                                                | 01                                         | 0         | 0          | 01        |
| Ponta Grossa  | 02        | 02                                                | 01                                         | 01        | 0          | 01        |
| Paranaguá     | 01        | 01                                                | 00                                         |           |            |           |
| Maringá       | 01        | 01                                                | 01                                         | 01        |            |           |
| Londrina      | 02        | 02                                                | 00                                         |           |            |           |
| União da Vit. | 01        | 02                                                | 02                                         | 02        |            |           |
| <b>TOTAL</b>  | <b>18</b> | <b>20</b>                                         | <b>12</b>                                  | <b>07</b> | <b>03</b>  | <b>02</b> |

Fonte: a autora.

Em 2015 o SAREH apresentava o seguinte panorama: eram 18 unidades conveniadas, totalizando vinte (20) professores, mas quinze (15) atuando efetivamente; três (03) unidades estavam sem o professor da área, e duas (02) apresentavam um diferencial em virtude das suas especificidades (uma professora de língua portuguesa com formação em educação especial para atender a demanda do Centro de Reabilitação e outra unidade com grande demanda de estudantes em fase de alfabetização que foi contemplada com dois professores,

sendo que um dos professores não pertencia diretamente ao SAREH, mas a outro programa). Dos quinze (15) professores atuantes no programa doze (12) responderam à pesquisa.

As recusas em participar da pesquisa apresentam respostas variadas e até aceitáveis. Um professor alegou ser formado em Educação Física e estar há pouco tempo no SAREH; outro recusou em razão das exigências do hospital, alegando que o hospital exigia o parecer do Conselho Estadual de Educação, a liberação do Conselho de Ética e assinatura de um termo de cooperação com o hospital para a realização da pesquisa; outro diz que é da área de linguagem, mas atua com educação especial no programa e não quis participar da pesquisa pois achou que o dever de responder era do colega que era responsável pela área. Os demais não responderam ao contato inicial para realização da pesquisa conforme a solicitação da SEED/Pr.

Dos doze (12) professores que responderam o questionário na primeira etapa, sete (07) possuem formação inicial em Letras e cinco (05) em outras áreas, sendo três (03) com formação em Educação física e dois (02) em Arte. Todos os professores têm especialização e, dois, a titulação de Mestre. A partir da coleta de dados acima foi gerado o Gráfico 01 que indica o percentual de formação dos docentes participantes da pesquisa.

**Gráfico 1 – Formação dos docentes**



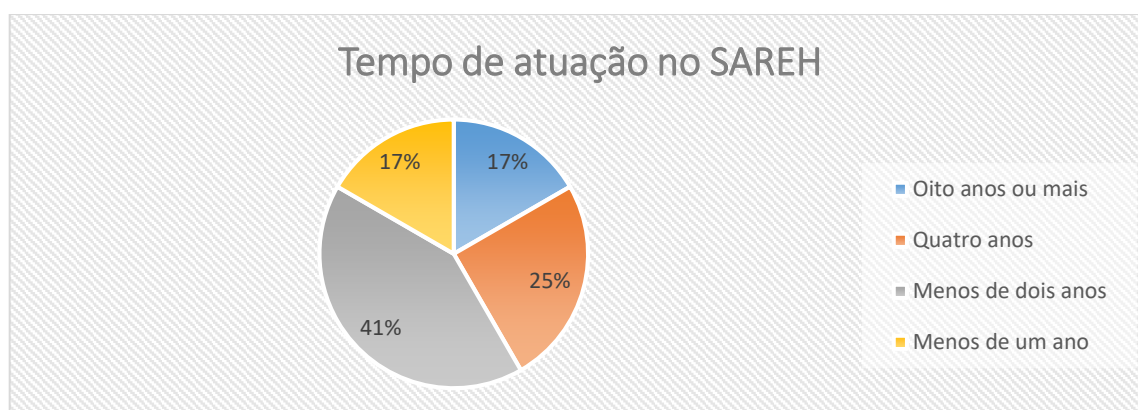
Fonte: a autora.

Os dados gerados indicam que 58% dos professores têm formação em Letras, ou seja, conhecem pelo menos teoricamente os princípios de ensino da disciplina. 25 % dos professores são formados em Educação Física e, 17%, em

Arte, o que indica para uma formação com outros conhecimentos específicos das disciplinas de arte e Educação física, que não os específicos para o ensino de línguas.

Com relação ao tempo de atuação no SAREH, duas (02) professoras trabalhavam há oito (08) anos, desde o início do programa, três (03) atuavam no programa há quatro (04) anos, cinco (05) estavam no SAREH há menos de dois (02) anos, variando entre vinte quatro (24) meses e nove (09) meses. O percentual com relação ao tempo de atuação ficou organizado no Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Tempo de atuação no SAREH**



Fonte: a autora.

O Gráfico demonstra que 41% dos professores participantes da pesquisa atuam na educação hospitalar há menos de dois anos; 25%, há quatro anos, 17%, há oito anos e, 17 %, há menos de um ano. Isso revela que 58% dos professores participantes ainda estavam se situando no seu campo de atuação e que o desenvolvimento de uma prática docente situada no contexto ainda não estava estabelecida. Para Tardif e Raymond (2000, p.09), há na docência “um sentimento de pertencimento profissional que se constrói ao longo do tempo e é marcado pelo contexto de trabalho e de vida do professor”. Assim, do ponto de vista técnico, os professores com pouco tempo de atuação no SAREH, não teriam uma atuação voltada para a Educação Hospitalar, pois o seu saber estaria ainda muito relacionado ao espaço da escola regular.

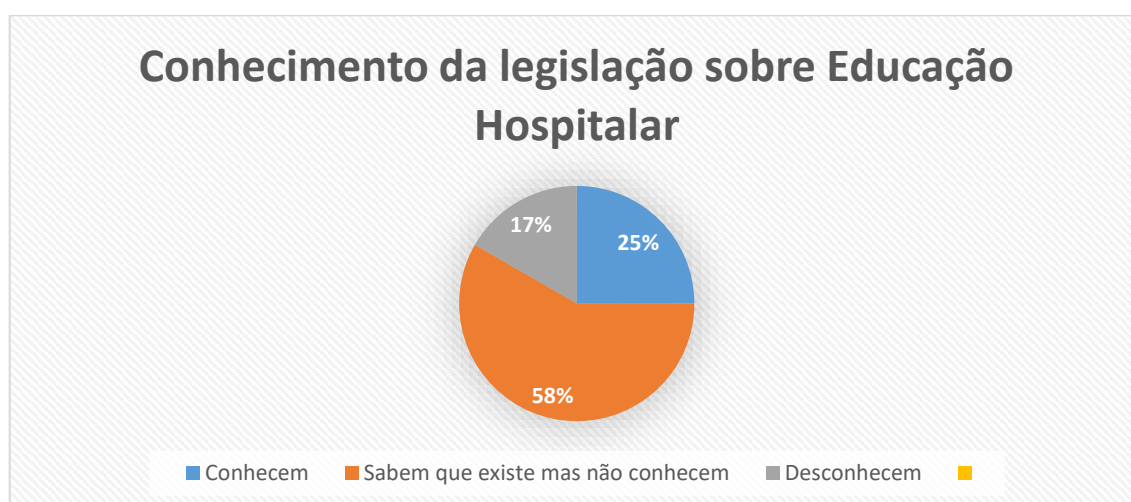
Tomando como base os estudos de Tardif e Raymond (2000) sobre a formação docente entendemos ao analisar o tempo de atuação dos professores no programa SAREH que 42% dos professores estavam a caminho do domínio do seu

campo de atuação e tinham a noção do seu lócus de atuação e desenvolvimento profissional, pois estes, já conheciam os aspectos do ambiente em que estão atuando, e as peculiaridades do atendimento ao estudante em tratamento de saúde.

### 3.2 DADOS DO ATENDIMENTO HOSPITALAR

No levantamento de dados sobre o atendimento hospitalar e suas orientações, os professores foram questionados se: (“Existem portarias ou alguma legislação no âmbito nacional sobre a Educação Hospitalar? ( ) Não ou ( ) Sim Quais?”). Os dados detalhados desse questionamento são apresentados na sequência, no Gráfico 3.

**Gráfico 3 –** Conhecimento da legislação sobre educação hospitalar



Fonte: a autora.

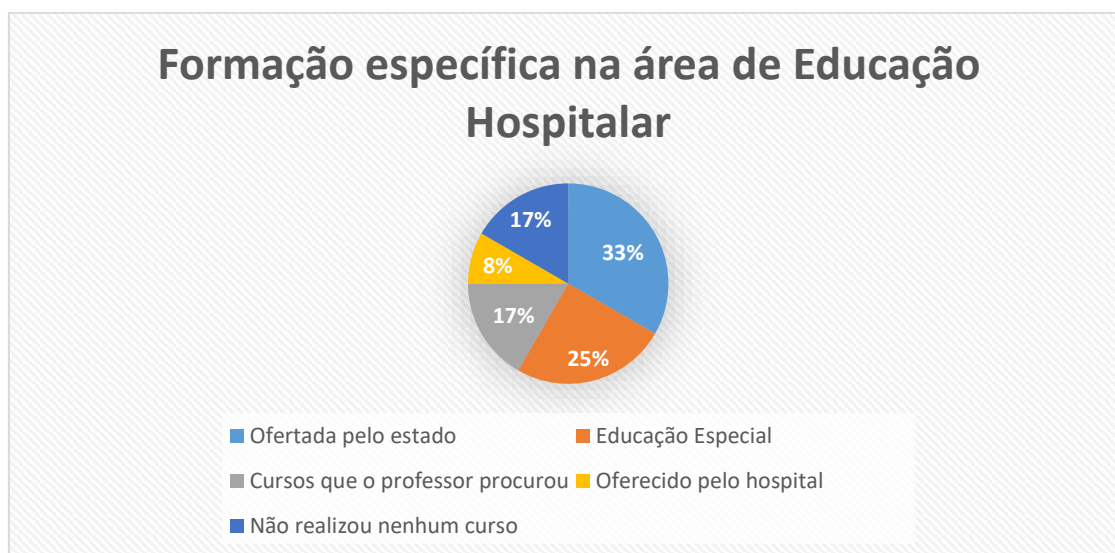
Quando questionados sobre a legislação que regulamenta a Educação Hospitalar, 58% dos professores afirmam que sabem da existência de leis que regulamentam o atendimento educacional hospitalar. No entanto, eles não têm conhecimento do teor dessas leis, apenas sabem que elas existem, enquanto que 17% desconhecem totalmente a existência de um amparo legal para o atendimento ao estudante em tratamento de saúde.

Por outro lado, 25% afirmam que existe uma legislação específica e citam a legislação que ampara o atendimento educacional à criança e ao adolescente em tratamento de saúde.

Os dados desse questionamento evidenciam que os professores ainda precisam de informação no campo da legislação, pois mesmo que ela seja escassa, ela existe. Sendo assim, o professor precisa conhecê-la, não apenas para o amparo do seu trabalho como para amparar legalmente seus estudantes e familiares. Os professores afirmam que a educação no hospital ou no domicílio é um direito legal, instituído para garantir a continuidade dos estudos e o direito da criança ao acesso à educação, mas não sabem definir em que essa afirmação é pautada.

Em outra pergunta, ao serem questionadas sobre a formação específica para atuação em ambiente hospitalar, assim como se já participaram de um curso na área, os professores com quatro (04) anos ou mais de atuação no SAREH elencam os cursos promovidos pelo programa, os demais citam a Especialização em Educação Especial como curso preparatório, já que não haviam participado, até então, de nenhuma formação específica na área de Educação Hospitalar.

**Gráfico 4 – Formação Específica para Educação Hospitalar**



Fonte: a autora.

Ao tratarmos da formação docente para atuação em Educação Hospitalar, 33% dos professores relatam que participaram de cursos ofertados pela mantenedora (Estado) durante os primeiros anos de implantação do serviço. 25%

relatam que a sua formação se resume a uma Especialização em Educação Especial cursada antes da inserção na Educação Hospitalar. 17% relatam que fizeram cursos na área por conta própria, buscando informações e realizando alguns cursos sobre atendimento educacional hospitalar. Já 8% afirmam que fizeram alguns cursos promovidos pelo hospital em que atuam, e 17%, que não participaram de nenhum curso no período de atuação no SAREH.

Analisando a denominação do SAREH nas unidades de saúde, não há consenso em relação às denominações, que variam entre escolarização hospitalar, educação hospitalar e classe hospitalar, sendo que essas denominações refletem a estrutura das unidades em que o programa está inserido.

Quando se trata do acompanhamento do programa, os professores respondem que esse acompanhamento pertence ao núcleo regional, mas não identificam o setor responsável, apenas três (03) mencionam que o programa está vinculado ao Departamento de Educação Especial e Inclusão – DEEIN, fato esse que se confirma, como já mencionamos antes.

Ao responder à pergunta com relação ao número de estudantes atendidos diariamente (“Quantos alunos você atende diariamente?”), verificamos que boa parte dos professores atende entre cinco (05) e dez (10), exceto os da unidade de União da Vitória, que trabalham com classes que têm entre dez (10) e vinte (20) estudantes. A faixa etária atendida também varia nos hospitais entre onze (11) e vinte um (21) anos e, nas clínicas terapêuticas, entre doze (12) e cinquenta (50) anos. O período de internação também varia de acordo com a unidade de tratamento da saúde e o tipo de doença do paciente. Não há um prazo fixo, a variação é de cinco (05) dias a vinte quatro (24) meses.

### **3.3 METODOLOGIA DE ENSINO**

Pensar em um método de ensino implica em compreender que existe um conjunto de procedimentos utilizado para alcançar um determinado objetivo. Na educação, os objetivos estão relacionados ao ensino e aprendizagem, então, entende-se que há uma metodologia de ensino.

Logo a metodologia revela o olhar do educador para a realidade, conectando teorias compreensivas e interpretação de todos os fenômenos para atuar numa

prática específica, nesse caso, na escolarização hospitalar. Toda prática pedagógica contempla uma intencionalidade, assim, a metodologia de ensino explicita uma concepção pedagógica e uma visão de mundo, de cultura, de saber, de sociedade e, principalmente, de educação.

Pensar numa prescrição metodológica para o estudante em tratamento de saúde reflete também a noção de prática pedagógica e o modo como os professores estão articulando todos esses elementos que compõem a organização de um método de ensino.

No que diz respeito à pergunta “Há alguma prescrição metodológica que deve ser utilizada para o atendimento ao estudante em tratamento de saúde? ( ☐ ) Sim; ( ☐ ) Não. Se sim, que orientação é essa? Descreva em cinco linhas”, esperava-se que ao responder à questão os professores refletisse sobre o papel da prescrição e que elementos poderiam apoiar o seu processo de busca por metodologias para a Educação Hospitalar.

As respostas apresentadas a questão foram organizadas em um quadro que traz na íntegra o discurso de cada professor. Nos quadros optamos por uma identificação genérica como elemento de organização colocando o Núcleo Regional de Educação – NRE e o município de origem de cada participante, sem citar nomes ou criar códigos que possibilitassem a identificação dos sujeitos da pesquisa.

Ao responder à questão os participantes da pesquisa tinha a opção de relatar se as prescrições existiam e se eles eram cobrados para utilizá-las ou não, tendo em vista que o texto prescritivo é um elemento instrucional que pode ou não ser tomado como referência pelos professores. Ao responder que havia uma prescrição, os professores eram direcionados a descrever qual era a prescrição que possuíam.

## Quadro 02 – Metodologia de trabalho

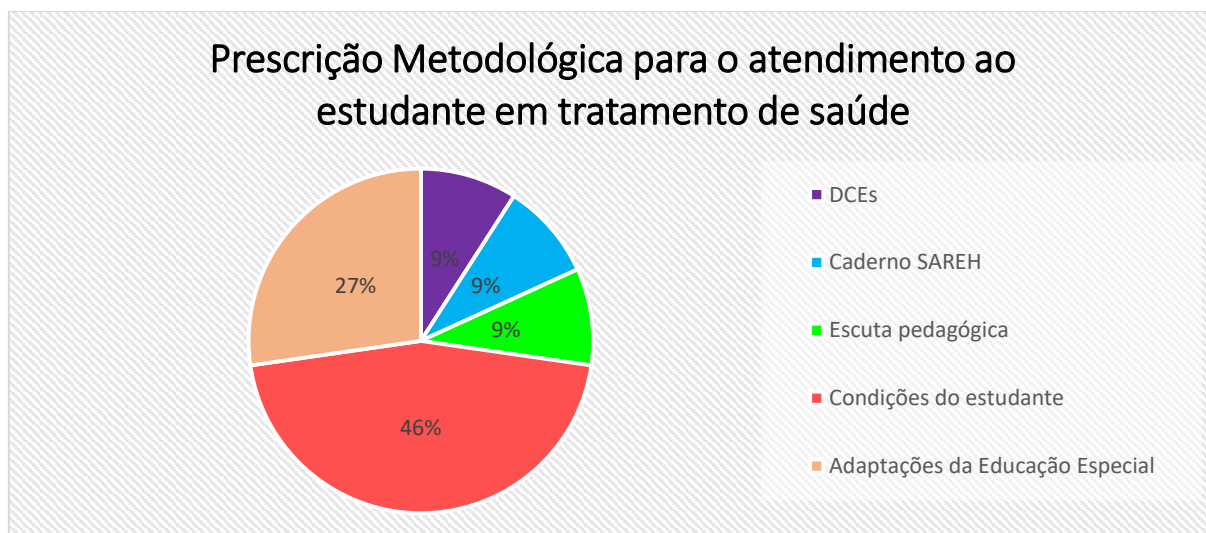
| <i>Há alguma prescrição metodológica que deve ser utilizada para o atendimento ao estudante em tratamento de saúde? ( <input type="checkbox"/> ) Sim; ( <input type="checkbox"/> ) Não. Se sim, que orientação é essa? Descreva em cinco linhas.</i> |     |     |                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|------------------------------------------------------------------------|
| Participante da Pesquisa                                                                                                                                                                                                                             | Sim | Não | Descrição                                                              |
| Nre – Ctba 01                                                                                                                                                                                                                                        |     | X   | <i>Procura atender caso a caso</i>                                     |
| Nre – Ctba 02                                                                                                                                                                                                                                        | X   |     | <i>Caderno do SAREH; Diretrizes do Estado; Caderno de expectativas</i> |



|                 |   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------|---|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nre – Ctba 03   | X |  | <i>Planejamento no atendimento pedagógico hospitalar deve ser adaptado para atender as necessidades e interesse dos alunos. Prevendo alternativas conforme a situação física mental do aluno que possam provocar mudanças no processo de desenvolvimento e aprendizagem.</i>                                                                                                     |
| Nre – Ctba 04   | X |  | <i>A flexibilização dos conteúdos e planejamentos, respeitando as necessidades individuais dos alunos atendidos, bem como o estado físico e psicológico em que se encontram, devido aos tratamentos de saúde. Também devem ser considerados, o tempo diferenciado em classe hospitalar, e os procedimentos avaliativos pertinentes a cada situação de ensino e aprendizagem.</i> |
| Nre – Ctba 05   |   |  | <i>Não respondeu o questionário</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Nre – Ctba 06   | X |  | <i>Que seja feita uma avaliação diagnóstica e a partir desta fase, que se faça a adaptação curricular.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Nre – Ctba 07   |   |  | <i>Aguardando questionário</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Nre – Ctba 08   |   |  | <i>As metodologias são adaptadas da Educação Especial, tendo em vista o contexto de atuação e as condições do aprendiz.</i>                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Nre – PG 01     | X |  | <i>Atendimento individualizado.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Nre – U. V. 01  | X |  | <i>Atender os alunos, trabalhar os conteúdos enviados pela escola ou atividades enviadas pelos professores, sempre considerando as condições físicas e psicológicas do aluno durante o período de internação, considerando também se o adolescente consegue ou não acompanhar o conteúdo.</i>                                                                                    |
| Nre – U. V. 02  |   |  | <i>Sem descrição</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Nre – A.M.S. 01 | X |  | <i>A prescrição varia a partir das condições do aluno/paciente. No caso se é oriundo da Saúde Mental a metodologia é mais tradicional.</i>                                                                                                                                                                                                                                       |
| Nre – Mar. 01   | X |  | <i>A escuta pedagógica, o levantamento de impressões do educando sobre os conteúdos escolares, adaptação destes conteúdos, a observação cuidadosa do quadro clínico em que se encontra, priorização dos cuidados médicos e intervenções ou procedimentos.</i>                                                                                                                    |

Fonte: a autora.

Ao tratar da prescrição metodológica, vários elementos são citados pelos professores do programa, como documentos ou uma metodologia de ensino, propriamente dita: Caderno SAREH, Diretriz, Caderno de Expectativas, escuta pedagógica, adaptação de conteúdos, observação, avaliação diagnóstica, flexibilização dos conteúdos e do planejamento. Porém, os que citam os termos e nomeiam os recursos pedagógicos são os professores que estão no programa há mais de quatro (04) anos. Os dados coletados neste campo serão apresentados detalhadamente no Gráfico 05, que traz os resultados quantitativos em relação a essa pergunta.

**Gráfico 5 – Metodologia para o atendimento ao estudante em tratamento de saúde**

Fonte: a autora.

O Gráfico 5 nos dá um panorama para pensar na metodologia de trabalho para o estudante em tratamento de saúde. 46% dos professores colocam o estudante em primeiro plano, evidenciando um olhar para o sujeito da educação hospitalar; 27% dos professores relatam que a sua metodologia de trabalho na educação hospitalar é uma adaptação das metodologias propostas para a educação especial; 9% informam que sua metodologia de trabalho no SAREH é desenvolvida a partir das Diretrizes Curriculares da disciplina; 9% apontam para o caderno SAREH e, 9%, afirmam que utilizam a escuta pedagógica.

Os números apontados pelo Gráfico 5 convergem para um documento, o caderno temático do SAREH, no qual os termos citados pelos professores (escuta pedagógica, adaptação, foco no estudante, etc.) estão explícitos.

Muitos termos citados com relação à prescrição metodológica são oriundos do Caderno do SAREH, um caderno temático organizado pela SEED em 2010 que apresenta o histórico do programa (Cap. I redigido por Menezes), um conjunto de quatro artigos (Cap. II), como fundamentação teórica do programa, que apresenta textos de Ceccim (2010), Fonseca (2010), Matos (2010) e Paula (2010), os quais discutem aspectos da escuta pedagógica, o papel do professor em ambiente hospitalar, hospitalização escolarizada, a formação do professor para a educação hospitalar, e a educação nos hospitais como necessidade de discussão de um campo educativo na formação de professores. No terceiro capítulo, o caderno

apresenta um conjunto de artigos que visa discutir políticas públicas e o direito à Educação no Hospital. O caderno apresenta ainda um quarto capítulo, o qual relata as primeiras práticas dos pedagogos do programa SAREH nos hospitais.

O segundo documento citado por uma das professoras como elemento de prescrição metodológica é a Diretriz Curricular do Estado do Paraná, que apresenta, na sua constituição geral e na construção disciplinar, uma metodologia de trabalho proposta aos professores. Porém, a metodologia de trabalho proposta pela Diretriz de Língua Portuguesa não pode ser aplicada diretamente ao contexto da Educação Hospitalar. O professor do programa SAREH precisa compreender os conteúdos da língua para fazer as adaptações necessárias e trabalhar adequadamente o conteúdo no ambiente hospitalar. Cabe lembrar que o espaço é diferente e que os estudantes do hospital são heterogêneos quanto ao nível de escolarização e à capacidade de aprender. Segundo as DCE de Língua portuguesa “o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos.” (PARANÁ, 2008, p.50). Dessa maneira, se o ensino visa à interação com o discurso em que se está inserido, tanto professor quanto estudante na Educação Hospitalar precisam compreender que o ambiente hospitalar remete a uma prática situada de linguagem que exige eventos próprios de letramento e compreensão discursiva.

É preciso pontuar que não se pode transferir o modelo de ensino da escola “normal” para o hospital. Todas as variáveis desse espaço e das condições de tratamento de saúde da criança devem ser consideradas, além da necessidade de o professor compreender que no ambiente hospitalar não há um grupo de estudantes da mesma faixa etária com quem interagir, na maioria das vezes a interação acontecerá com o adulto que acompanha a rotina hospitalar. Além disso, é preciso ter em mente que o processo de aprendizagem da criança com ela mesma, com o professor e com outros adultos será completamente diferente do processo de aprendizagem de uma criança com seus pares.

A linguagem do ambiente hospitalar é outra, é uma linguagem técnica da área da saúde que exige habilidade e conhecimento dos professores, dos familiares-acompanhantes e do estudante que, muitas vezes, quer saber o significado, o sentido e a função de muitos termos utilizados. Essas exigências apontam para o

ensino de línguas muito próximo da prática social de uso da linguagem, mas dessa linguagem que é necessária para a compreensão dos fatores que envolvem o período de internamento, o tratamento de saúde, a receita médica e até mesmo a leitura e o entendimento das palavras ditas no atestado médico.

Ensinar língua portuguesa no SAREH requer uma habilidosa transposição didática da Diretriz Curricular do Estado, para que se cumpra o papel da linguagem e do seu ensino. Ou seja, para que o ensino de língua aconteça de fato precisa existir uma passagem ou adaptação do conhecimento prescrito para a escola e um coletivo de estudantes para o ambiente hospitalar e individualizado ou em pequenas parcerias.

Outro documento citado nas respostas aos questionários foi o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, um documento oficial da SEED/PR, lançado em 2011, cujo objetivo é definir os conteúdos fundamentais de cada série através de objetivos traçados, como o próprio documento afirma: “as Expectativas de Aprendizagem expressam aquilo que é essencial ao aluno conhecer ao final de cada ano do Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio, dentro de cada conteúdo básico definido nas Diretrizes” (PARANÁ, 2011, p. 05).

O Caderno de Expectativas pode ser um elemento norteador do trabalho pedagógico no SAREH, desde que o professor compreenda que o fato de um determinado objetivo estar previsto para a série em que o estudante se encontra não significa que ele tenha alcançado este objetivo ou que ele tenha tido a oportunidade de ter contato com o conteúdo previsto para trabalhar o objetivo em questão. Novamente retoma-se a importância da interação professor-aluno e do conhecimento dos limites e possibilidades de cada estudante do programa SAREH.

O ensino de linguagem no SAREH precisa ser pautado nas necessidades linguísticas do aprendiz: é o seu repertório linguístico-discursivo que irá determinar as ações do professor no ensino da língua materna.

Para estabelecer um elo entre os documentos oficiais, o plano de trabalho do professor e as necessidades de aprendizagem do estudante, foram citados pelos professores que responderam ao questionário alguns “mecanismos” de interação e de conexão: escuta pedagógica; adaptação das propostas de ensino.

O termo “escuta pedagógica”, citado por Nre – Maringá 01, é um dos termos cuja definição está explícita no texto de Ceccim (2010), que defende e explica a sua conceituação.

O termo “escuta pedagógica” foi proposto por mim em 1997 ao organizar o livro *Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta à vida* e retomado em três publicações: *Revista Pátio* (1999), *Revista Integração* (1999a) e *Revista Temas sobre o Desenvolvimento* (1999b). A palavra escuta diferencia-se da palavra audição. Enquanto a última se refere a um dos órgãos do sentido, a captação dos sons ou a sensibilidade do ouvir, a primeira se refere à captação das sensações do outro, realizando a integração ouvir-sentir. A associação com a palavra “pedagógica” sugere que este ouvir-sentir decorre de uma sensibilidade aos processos psíquicos e cognitivos experimentados pelo outro, no caso, a criança hospitalizada (CECCIM, 2010, p.34).

Ao utilizar o termo “escuta pedagógica”, Ceccim (2010) refere-se à capacidade do professor de compreender a criança na sua totalidade e de ser capaz de ler todo contexto que lhe foi imposto pela doença e pelo tratamento altamente agressivo em alguns casos. Em outras palavras, o termo significa a capacidade do professor de compreender o estado e as condições de aprendizagem da criança hospitalizada.

Ainda para Ceccim, a educação no hospital tem o papel de:

Afirmar positivamente a experiência da doença ou hospitalização e não marcá-las como ruptura com os laços interativos da aprendizagem de si, do mundo, das relações é o objeto de uma escuta pedagógica. O direito à invenção de si e do mundo é o dever ético do trabalho educacional. Uma escuta pedagógica em saúde decorre da defesa de vida como valor maior. (CECCIM, 2010, p. 37).

Assim, o papel da educação é o de continuar com a aprendizagem no sentido mais pleno de aprender.

Ao afirmar que o “Planejamento no atendimento pedagógico hospitalar deve ser adaptado para atender as necessidades e interesse dos alunos. Prevendo alternativas conforme a situação física mental do aluno que possam provocar mudanças no processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Nre – Ctba 03), o professor aponta para várias questões. A primeira delas é a questão do planejamento, algo completamente incerto no hospital e que, a nosso ver, deve ser

produzido com o estudante, pois se o documento irá contemplar o interesse e necessidades de aprendizagem do aluno, ele deve participar ativamente desse planejamento.

Acredito que não há como fazer um planejamento prévio e adaptar posteriormente, pois o tempo da educação hospitalar é muito dinâmico, não permite “o fazer depois”, pois as atividades precisam ser pensadas e desenvolvidas em um momento único, pois tudo é incerto. Cada atividade precisa ter início, meio e fim no mesmo atendimento. Se a tarefa for longa demais ela poderá ficar inacabada.

Outro fator importante a considerar nas reflexões sobre prescrição metodológica para educação hospitalar no SAREH é a parceria teórica com a Educação Especial. Muitos termos e conceitos importantes para a Educação Especial são utilizados e necessários à Educação Hospitalar. Adaptação curricular, flexibilização de conteúdos, metodologias alternativas, material adaptado, entre outros, são termos dos manuais de Educação Especial incorporados à Educação Hospitalar e se constituem em elementos fundamentais para que a educação no ambiente hospitalar aconteça de fato e de direito.

No que diz respeito à pergunta aberta “Se não há orientação metodológica da mantenedora com relação à metodologia, de que modo você ensina os conteúdos de Língua? ”, esperávamos que, ao responder à questão, o professor explicasse o modo como ele organiza o conteúdo da língua para trabalhar com os estudantes da Educação Hospitalar. As respostas a esse questionamento estão apresentadas no Quadro 3 e serão interpretadas na sequência.

**Quadro 3 – Ensino de língua portuguesa**

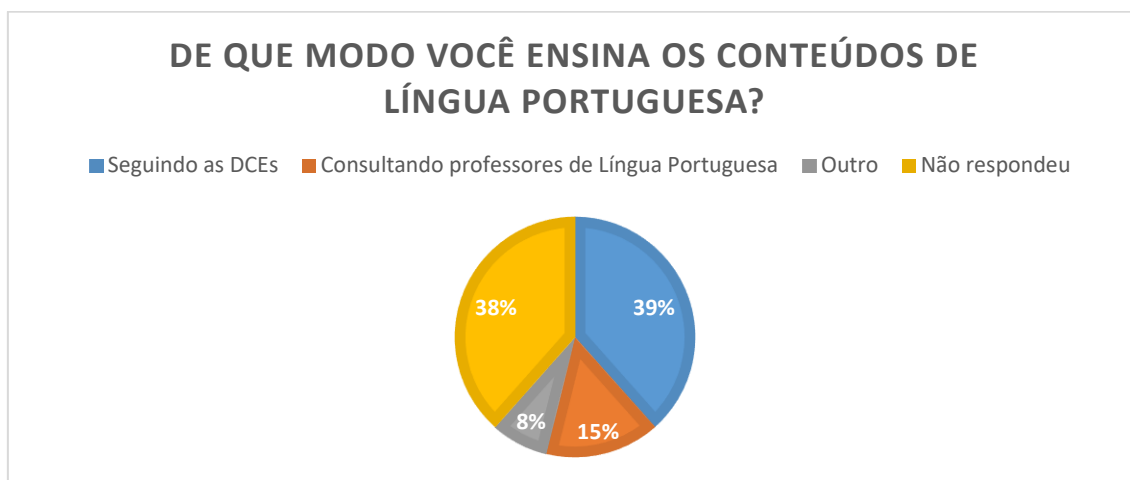
| <b>Participantes</b> | <b>De que modo você ensina os conteúdos de língua portuguesa?</b>                         |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nre – Ctba 01        | Com base nas DCEs adaptando as condições do aluno.                                        |
| Nre – Ctba 02        | Pesquisei, busco orientação com os professores da Língua portuguesa e sigo as diretrizes. |
| Nre – Ctba 03        | Há uma orientação da mantenedora e do pedagogo.                                           |
| Nre – Ctba 04        | Não respondeu à questão                                                                   |
| Nre – Ctba 05        | Não respondeu o questionário.                                                             |
| Nre – Ctba 06        | Não respondeu à questão                                                                   |
| Nre – Ctba 07        | Aguardando questionário                                                                   |
| Nre – Ctba 08        | Observando as Diretrizes de Língua portuguesa e articulando saberes.                      |
| Nre – PG 01          | Não respondeu à questão                                                                   |
| Nre – U. V. 01       | Procuro seguir as orientações das diretrizes para a língua portuguesa.                    |
| Nre – U. V. 02       | Não respondeu à questão.                                                                  |

|                 |                                                                                                                                                                      |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nre – A.M.S. 01 | A orientação é seguir os conteúdos prescritos na DCE e nas expectativas de aprendizagem. O método é escolhido a partir da necessidade educacional do aluno/paciente. |
| Nre – Mar. 01   | Não respondeu à questão.                                                                                                                                             |

Fonte: a autora.

As respostas apresentadas no Quadro 3, transcritas do questionário, foram organizadas no Gráfico 6, que trata da metodologia de ensino de língua portuguesa.

**Gráfico 6 – Metodologia de ensino de língua portuguesa**



Fonte: a autora.

O Gráfico 6 revela que 39% dos professores estabelecem a metodologia de trabalho para educação hospitalar a partir da DCE; 38% não responderam ou não sabiam responder à pergunta; 15% afirmam que a metodologia de trabalho com a língua portuguesa é estabelecida consultando outros professores; 8% revelam que possuem outros olhares sobre o método de trabalho utilizado.

Ao serem questionados como ensinam língua portuguesa no programa SAREH, 38% dos professores não responderam à questão. Isso implica numa série de análises possíveis e de questionamentos. O professor não sabe de que modo está ensinando língua portuguesa no SAREH? Não tem certeza do que está fazendo? Não está trabalhando com a língua? Não sabe descrever o modo como ensina? Entre tantas outras possibilidades.

Ainda nesta questão, verificamos que 39% dos professores citam como referência a DCE/PR para língua portuguesa, relatando que sua metodologia de trabalho é desenvolvida a partir do que o texto prescritivo aponta: “Com base nas

DCEs adaptando as condições do aluno” (Nre – Ctba 01); “procuro seguir as orientações das diretrizes para a língua portuguesa” (Nre – União 01). Supondo duas possibilidades: I) a metodologia de trabalho do professor no SAREH deva ser exatamente a que está prescrita na Diretriz com algumas adaptações; II) que o professor esteja apenas reproduzindo o discurso oficial sem refletir sobre o processo, dando voz a um discurso legitimado.

Apesar das respostas não corresponderem exatamente ao que foi perguntado, um professor respondeu algo extremamente relevante: “A orientação é seguir os conteúdos prescritos na DCE e nas expectativas de aprendizagem. O método é escolhido a partir da necessidade educacional do aluno/paciente” (Nre – A.M.S. 01). A última afirmação desse professor retrata a realidade da educação hospitalar no SAREH: o método de trabalho e os instrumentos surgem da necessidade educacional da criança ou adolescente. Cada situação, cada clínica e cada momento indicam um método diferenciado e a seleção de um conjunto de recursos materiais e teóricos diferenciados para atender à necessidade específica de cada estudante.

A partir dos nossos conhecimentos sobre os mecanismos de acesso ao conteúdo escolar no ambiente hospitalar, os professores foram questionados sobre o modo como obtinham o conteúdo da escola regular com a pergunta: “De que forma você estabelece contato com os conteúdos da classe regular de seus alunos? ”. As respostas resultaram no Quadro 4; que apresenta o resultado de uma questão de múltipla escolha em que os professores poderiam marcar um único item ou todos os mecanismos que utilizavam como forma de saber dos conteúdos da escola regular de seus estudantes. Nesta questão o resultado é numérico, pois reflete quais os mecanismos utilizados com mais frequência, sem que o professor relatasse informações sobre esse mecanismo. Os mecanismos elencados para responder à questão foram selecionados a partir da rotina de procedimentos que ocorrem no cotidiano do atendimento em ambiente hospitalar relatados por pesquisadores como Fonseca (2008) e Covic e Oliveira (2011).

**Quadro 04 – Relação entre atividades escolares no hospital e escola de origem**

| Contato com os conteúdos da classe regular de seus alunos | Número de participantes |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------|
|                                                           |                         |



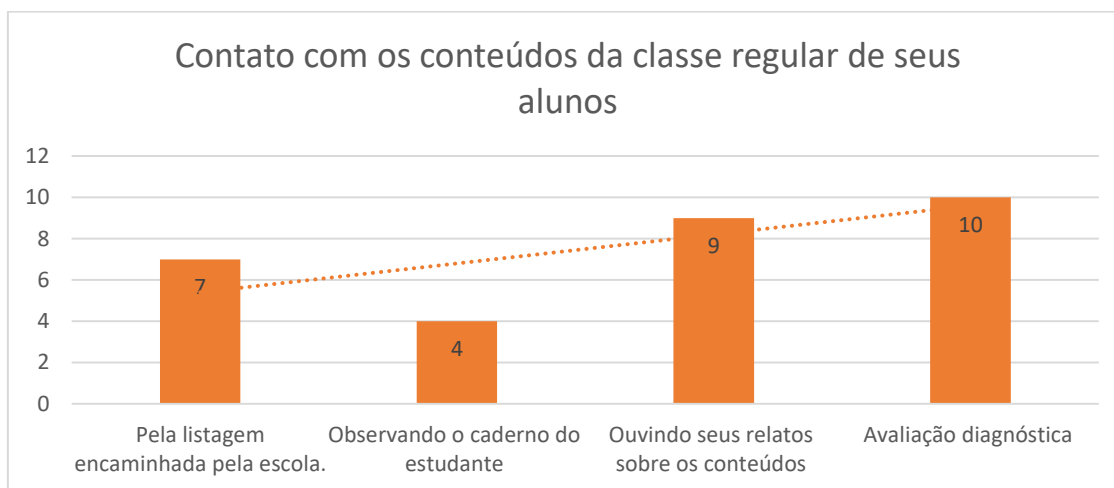
|                                         |    |
|-----------------------------------------|----|
| Pela listagem encaminhada pela escola   | 07 |
| Observando o caderno do estudante       | 04 |
| Ouvindo seus relatos sobre os conteúdos | 09 |
| Avaliação diagnóstica                   | 10 |

Fonte: a autora.

A relação entre os conteúdos e as atividades escolares encaminhadas pelas escolas de origem das crianças e adolescentes e as atividades desenvolvidas no programa SAREH é outra questão complexa. Dez (10) professores realizam uma avaliação diagnóstica dos conteúdos aprendidos, nove (09) professores ouvem o estudante, sete (07) professores responderam que o acesso aos conteúdos ocorre por meio de listagem encaminhada pela escola de origem e quatro (04) professores tem acesso ao caderno dos estudantes.

Os dados informados pelos professores originaram o Gráfico 7, que trata do modo como o professor da Educação Hospitalar entra em contato com os conteúdos da escola de origem dos seus estudantes.

**Gráfico 7 – Contato com os conteúdos da classe regular**



Fonte: a autora.

Os procedimentos que os professores descrevem demonstram que há uma soma entre os elementos que viabilizam o contato com o conteúdo escolar. Usa-se a listagem, o relato dos conteúdos e utiliza-se também a avaliação diagnóstica quando é possível realizá-la. Esses três elementos revelam as possíveis conexões da educação hospitalar com a escola de origem dos estudantes.

A conexão entre o conteúdo da escola de origem e o conteúdo do SAREH é um dos objetivos do programa. No entanto, estabelecer essa conexão é um dos desafios da educação hospitalar, pois muitas das atividades encaminhadas pelas escolas de origem não condizem com as condições de realização da atividade no ambiente hospitalar.

Alguns conteúdos solicitados são inadequados para o momento em que a criança se encontra ou exigem o uso de materiais/recursos que não podem ser utilizados no interior do hospital, por questões de higiene e saúde do paciente, o exemplo mais clássico são as solicitações de cópias de textos do livro didático e o livro não se encontra no hospital e a solicitação de atividades manuais que exigem materiais como: terra, argila, sucata, etc. materiais estes que não podem ser levados para dentro do hospital, por apresentarem grande risco de contaminação e colocar em risco a saúde do estudante em tratamento.

Outra questão desafiadora é o julgamento que a escola de origem faz da criança ou adolescente hospitalizado para produzir e encaminhar as tarefas. Muitas escolas seguem a lei do menor esforço: mandar qualquer coisa para que a criança passe o seu tempo enquanto estiver internada.

Em virtude dessas questões é que defendemos que a escola de origem deva encaminhar os conteúdos previstos para o aluno no período em que ele está ausente para que o professor da área selecione a melhor metodologia de trabalho para o estudante, as atividades e os objetivos do conteúdo proposto, adequando o conteúdo que deve ser visto ao espaço, ao tempo e às condições de aprendizagem da criança ou adolescente.

Em outra questão, “Quais os procedimentos que você utiliza em suas aulas?”, a investigação teve como foco os procedimentos de ensino utilizados pelo professor em suas aulas no ambiente hospitalar. A seleção dos procedimentos de ensino teve como base os estudos sobre letramentos e multiletramentos e a nossa experiência prática na educação hospitalar. As informações dessa questão geraram o Quadro 5, que apresenta os procedimentos que são utilizados com mais frequência pelos professores do programa SAREH.

**Quadro 5 – Procedimentos de ensino**

| 1. Exposição de conteúdos; 2. Desenhos; 3. Debate; 4. Estudo de caso; 5. Ensino com pesquisa; 6. Ensino com projeto; 7. Dinâmicas de grupo; 8. Painéis integrados; 9. Leituras; 10. Outros. |               |    |    |    |    |    |    |    |    |                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------|
| Participantes                                                                                                                                                                               | Procedimentos |    |    |    |    |    |    |    |    |                    |
|                                                                                                                                                                                             | 1.            | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10.                |
| Nre – Ctba 01                                                                                                                                                                               | X             | X  | X  |    | X  |    |    |    | X  |                    |
| Nre – Ctba 02                                                                                                                                                                               | X             | X  | X  |    | X  |    |    |    | X  | Texto              |
| Nre – Ctba 03                                                                                                                                                                               | X             | X  | X  |    | X  |    |    |    | X  | X                  |
| Nre – Ctba 04                                                                                                                                                                               |               |    |    |    |    |    |    |    |    |                    |
| Nre – Ctba 05                                                                                                                                                                               | Não           |    |    |    |    |    |    |    |    |                    |
| Nre – Ctba 06                                                                                                                                                                               | X             | X  | X  |    | X  |    |    |    | X  | X                  |
| Nre – Ctba 07                                                                                                                                                                               |               |    |    |    |    |    |    |    |    |                    |
| Nre – PG 01                                                                                                                                                                                 |               | X  | X  |    | X  |    |    |    | X  |                    |
| Nre – PG 02                                                                                                                                                                                 |               |    |    |    |    |    |    |    |    |                    |
| Nre – União 01                                                                                                                                                                              |               | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | Filmes             |
| Nre – União 02                                                                                                                                                                              | X             |    | X  |    |    |    | X  |    | X  |                    |
| Nre – A.M.S. 01                                                                                                                                                                             | X             | X  |    |    |    |    |    |    | X  | Aula personalizada |
| Nre – Maringá. 01                                                                                                                                                                           | X             | X  |    |    | X  |    |    | X  | X  |                    |

Fonte: a autora.

Pensar nos procedimentos de ensino implica pensar no modo como o professor irá conduzir o ensino da disciplina. Segundo Haydt (2001, p. 108), procedimentos de ensino “são ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com as coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos”. Assim, a seleção dos procedimentos de ensino indica os caminhos que levam aos objetivos do ensino. De acordo com Haydt (2001):

Os procedimentos de ensino devem, portanto, contribuir para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem,

observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando, sintetizando etc. (HAYDT, 2001, p. 107).

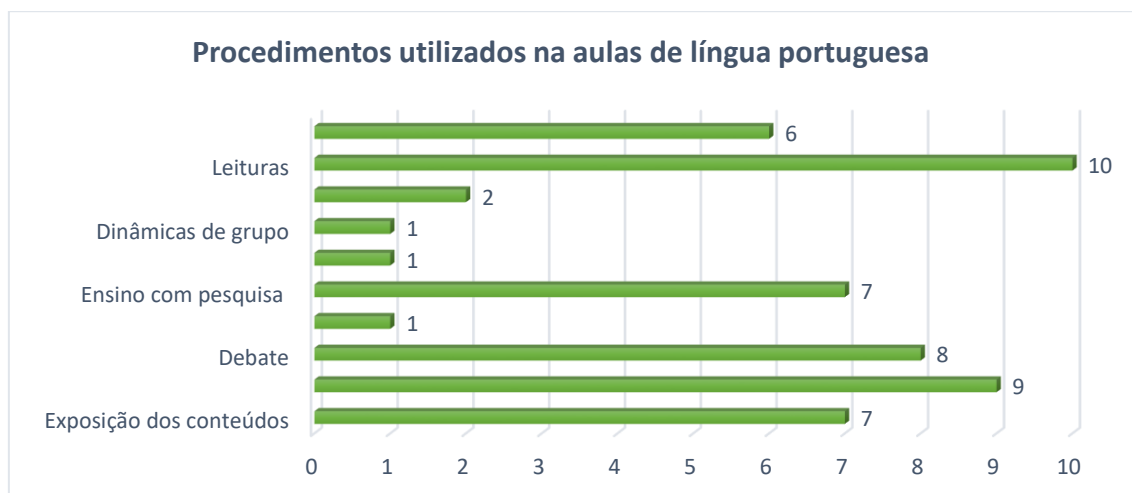
Haydt (2001) aponta ainda que a escolha e a seleção dos procedimentos não é neutra, pois envolve pressupostos teóricos, princípios de organização da disciplina e os objetivos estabelecidos para o ensino. Desse modo:

Ao escolher um procedimento de ensino, o professor deve considerar, como critérios de seleção, os seguintes aspectos básicos: a) adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem; b) a natureza do conteúdo a ser ensinado e o tipo de aprendizagem a efetivar-se; c) as características dos alunos, como, por exemplo, sua faixa etária, o nível de desenvolvimento mental, o grau de interesse, suas expectativas de aprendizagem; d) as condições físicas e o tempo disponíveis. (HAYDT, 2001, p. 108).

É a partir da avaliação dos elementos citados por Haydt (2001) que se estabelece o “como ensinar”, ou seja, o procedimento determina a forma de intervenção do professor no processo da aprendizagem do estudante.

Ao pensarmos nos procedimentos de ensino de língua portuguesa no programa SAREH, percebemos o uso de alguns que são comuns à escola regular e outros que não recebem tanta ênfase. A seleção dos procedimentos, transformada no Gráfico 8, possibilita uma leitura mais detalhada das informações.

**Gráfico 8 – Procedimentos utilizados nas aulas de língua portuguesa**



Fonte: a autora.

Na pesquisa, dez (10) professores citaram a *leitura* como elemento importante nas suas aulas, apontando que ela é o procedimento de ensino mais utilizado pelos professores pesquisados. No entanto, a leitura pode ser entendida como um procedimento condutor dos processos de ensino e pode também ser o objeto de ensino pautada em objetivos de ensinar a ler, com estratégia que envolvem a consciência de leitura e compreensão do texto lido.

Segundo Jouve (2002, p.17), “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se envolve em várias direções”. Assim, selecionar a leitura como procedimento de ensino implica também pensar nas dimensões que ela envolve e nos objetivos do que se pretende com ela. Para Jouve (2002, p. 17), a leitura perpassa todo o processo de contato com o texto, seja ele visual ou de decodificação e construção de sentidos.

A leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades bem definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos. (JOUVE, 2002, p.17).

Logo, quando o professor elenca a leitura como elemento fundamental do seu trabalho na Educação Hospitalar, a consciência dos elementos envolvidos nesse processo e dos encaminhamentos para que a leitura aconteça deve ser considerada. A qualidade do texto, o tempo de leitura, a adequação do material ao leitor aprendiz, os elementos que se quer observar devem ser avaliados ao se pensar uma proposta de leitura, pois as condições da “atividade leitora” determinam a interação com o texto e a formação de sentidos a partir dele.

O segundo procedimento citado pelos professores é o desenho. Utilizado por nove (09) professores, o desenho é um recurso de aprendizagem que envolve um processo de criação e elaboração mental. Embora muito utilizado na arte, o desenho pode ser compreendido nos processos de multiletramentos como um recurso de interpretação da leitura ou a própria leitura que a criança faz do texto lido e do contexto em que está inserida. Na Educação Hospitalar o desenho se constitui num recurso rico que possibilita relações de linguagem, de expressão do

pensamento e de compreensão tanto do contexto como do texto, sem elencar os aspectos psicológicos da sua utilização.

Outro procedimento citado é o debate, apontado por oito (08) professores como procedimento de ensino utilizado na Educação Hospitalar. Para o ensino de língua portuguesa, o debate pode ser um procedimento interessante, mas é um gênero textual baseado na oralidade; portanto, exige que as regras estruturantes do gênero sejam respeitadas e trabalhadas ao ser inserido no processo de ensino.

Segundo Cristóvão, Durão e Nascimento (2002):

Debater é, num evento dialógico e polêmico, defender pontos de vista com o fim de fazer o interlocutor aderir ao que se propõe. Quando se mobilizam procedimentos com vistas a levar o interlocutor a crer no que se diz ou a fazer o que se propõe, geralmente se utilizam recursos argumentativos, alguns dos quais podem ser: a) manter a unidade textual, já que um texto dispersivo e confuso faz com que o interlocutor tenha dificuldade para identificar sua(s) ideia(s) central(is); b) comprovar a(s) ideia(s) defendida(s) mediante a citação de trabalho(s) de autor de referência, conferindo confiabilidade ao exposto; c) estabelecer a relação causa-efeito entre as partes do texto mediante mecanismos de coesão textual; d) confirmar o que se diz mediante exemplos; e) refutar ideias. (CRISTÓVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2002, p. 129).

Diante do exposto, cabe considerar se o debate citado pelos professores é um procedimento definido a partir de todas as suas características enquanto gênero e com toda sua especificidade ou se os professores denominam debate outro tipo de procedimento de ensino que utilizam. No entanto, esse procedimento exige um grupo mínimo de participantes para a sua realização, na Educação Hospitalar agrupar estudantes com o mesmo nível de ensino ou com possibilidades de debater sobre um determinado assunto é algo extremamente difícil. Além disso, pensar em toda a sequência de elementos estruturantes do gênero debate para que ele seja trabalhado no espaço de Educação Hospitalar como gênero e procedimento de ensino exige continuidade o que nem sempre ocorre com o estudante em tratamento de saúde.

Ao apontar o ensino com a pesquisa, oito (08) professores mencionam que realizam esse procedimento de ensino. Para Fabri e Peters (2015, p.01), “a educação científica, enquanto processo é capaz de sensibilizar e mobilizar indivíduos para a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades,

atitudes e competências voltadas para a ciência” e para a busca do conhecimento independente da área de ensino. O ensino com pesquisa na Educação Hospitalar possibilita a descoberta e a construção de muitos conhecimentos em todas as áreas do conhecimento, é um procedimento completo trabalha a descoberta, o interesse do estudante, a leitura, a escrita e até mesmo a oralidade. Além disso, pode envolver outros elementos e procedimentos que podem ser incorporados ao processo de acordo com a necessidade do estudante e a especificidade da Unidade Hospitalar.

De acordo com Minayo (2015, p.16) “entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo”. Ou seja, é prática do cotidiano problematizada que gera conhecimento e se torna objeto de pesquisa. Logo, quase todas as coisas podem ser investigadas, problematizadas e tornar-se objeto da ciência, da pesquisa e da descoberta.

Dos doze professores que responderam à pesquisa, sete (07) professores citaram a exposição de conteúdos como sendo um dos seus procedimentos nas aulas do programa SAREH, método esse caracterizado por Piaget apud Haydt (2001, p. 109) como “método verbal tradicional”. Nenhum dos professores acrescentou o termo “dialogada” na exposição de conteúdos o que caracteriza a aula como uma exposição oral e escrita que não considera o saber do estudante.

O estudo de caso é utilizado como procedimento de ensino na Educação Hospitalar, apontado por um (01) professor, é outro procedimento tanto de pesquisa quanto de intervenção pedagógica, pois provoca a discussão e o debate de temas comuns. Segundo Yin (2001, p.18), sua aplicação no ensino não exige o mesmo rigor científico e se constitui numa excelente ferramenta de ensino ao trabalhar o “como e o porquê das coisas”.

Outro item mencionado como procedimento de ensino, porém sem marcação dos professores pesquisados, foi o ensino por projetos na educação Hospitalar, demonstrando certa aversão dos professores do programa a esse procedimento.

No entanto, o ensino por projetos permite que os conteúdos curriculares sejam trabalhados de maneira integrada, sistêmica, proporcionando, como resultado, uma educação interdisciplinar e uma visão de mundo integrada e não

mais fragmentada como ocorre no ensino tradicional. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.48), “aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social”, ou seja, um projeto de letramento visa a aprendizagem integrada e integral, entendendo que o projeto de letramento pode ser definido como:

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto. (KLEIMAN, 2000, p. 238 apud OLIVEIRA, TINOCO E SANTOS, 2014, p.47).

Assim, como afirmam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.48), o projeto de letramento trabalha com “ações de leitura e escrita” que “viabilizam a análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e as alternativas de solução”. Logo, o ensino por projeto para a linguagem na Educação Hospitalar pode ser uma excelente alternativa de atingir objetivos tanto linguísticos quanto de ensino e de outras áreas do conhecimento. O projeto de ensino na Educação Hospitalar pode ser pensado a partir do momento que o estudante é inserido no programa de atendimento escolar hospitalar e pensando para acontecer durante o seu período de internamento ou tratamento.

Outro item que foi citado como procedimento de ensino, apontado pelos professores do SAREH, foi a dinâmica de grupo. É um procedimento pouco utilizado, citado por um professor, exige pela própria estrutura, a organização de grupos. Na maioria dos hospitais é impossível que a dinâmica de grupo seja realizada, ou por que as crianças e adolescentes não podem se mover, ou porque não se pode deslocar os estudantes de uma enfermaria a outra, ou ainda pelas restrições do tratamento e do contato com outros pacientes. Assim, esse procedimento é bem difícil de ser pensado e aplicado no contexto da Educação Hospitalar, exceto nos casos das clínicas de atendimento à saúde mental.

Ao citar os procedimentos, os professores apontaram o painel integrado como um dos seus procedimentos de ensino. Cabe lembrar que esse também é um procedimento de trabalho coletivo que envolve pequenos grupos.



Todos os assuntos são estudados por todos os alunos, fazendo-se um cruzamento entre os membros dos diferentes grupos de tal forma que, em cada novo grupo, tenhamos representantes de todos os primeiros grupos – e, portanto, de todos os assuntos discutidos. (MASETTO, 2002, p. 95).

Além de envolver o trabalho coletivo, o painel integrado exige pesquisa e troca de informação entre o grupo e os outros grupos, o que torna sua aplicação nas aulas de língua portuguesa no programa SAREH quase impossível. Outro aspecto do painel integrado é que a técnica é utilizada com frequência como metodologia do ensino superior, devido ao grau de autonomia e maturidade dos estudantes. Não há pesquisas concretas que relatem os resultados do uso do painel integrado com estudantes do Ensino Fundamental.

Os procedimentos de ensino utilizados com frequência pelos professores do programa SAREH, nos dão a dimensão do modo como a Educação Hospitalar vem sendo conduzida pelos professores de linguagem no programa. A seleção do procedimento de ensino indica como o professor está interferindo na aprendizagem do estudante em tratamento de saúde e deixa pistas sobre o que pode ser utilizado na Educação Hospitalar e como esse processo educativo pode ser melhorado a partir da seleção dos procedimentos mais adequados e que apresentem melhores resultados no contexto.

O Quadro 06 traz as informações sobre os recursos pedagógicos utilizados pelos professores para o ensino de língua portuguesa. A pergunta apresentada foi baseada nos inúmeros recursos didáticos disponíveis e passíveis de uso nos espaços escolares e nos eventos de letramentos da Educação Hospitalar. Assim, aos professores foi feita a pergunta: “Quais recursos pedagógicos você utiliza?; sendo que deveriam marcar os recursos que mais utilizavam. O objetivo é que deixassem implícito ou explícito as crenças em relação ao processo de escolarização ou uma concepção de ensino inerente ao uso dos recursos.

**Quadro 06 – Recursos pedagógicos para o ensino**

| 1. livros literários; 2. Livros didáticos; 3. Mapas; 4. Obras de arte; 5.computadores; 6. CDs; 7. Vídeos; 8. Celulares; 9.Músicas; 10. Outros. |                                                |    |    |    |    |    |    |    |    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Participantes                                                                                                                                  | Recursos pedagógicos que utiliza em suas aulas |    |    |    |    |    |    |    |    |     |
|                                                                                                                                                | 1.                                             | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |

|                   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Nre – Ctba 01     | X  | X  |    | X  |    | X  | X  |    | X  |    |
| Nre – Ctba 02     | X  | X  |    | X  |    |    |    |    |    |    |
| Nre – Ctba 03     | X  | X  |    |    | X  |    | X  | X  |    |    |
| Nre – Ctba 04     | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |
| Nre – Ctba 05     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Nre – Ctba 06     | X  | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |
| Nre – Ctba 07     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Nre – PG 01       | X  | X  |    | X  |    |    |    | X  | X  |    |
| Nre – PG 02       |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Nre – União 01    | X  | X  | X  | X  |    | X  | X  |    | X  |    |
| Nre – União 02    |    | X  |    | X  |    |    | X  |    | X  |    |
| Nre – A.M.S. 01   | X  | X  |    | X  | X  | X  | X  |    | X  | X  |
| Nre – Maringá. 01 | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |
| TOTAL             | 10 | 10 | 04 | 10 | 06 | 07 | 09 | 06 | 09 | 05 |

Fonte: a autora.

Segundo os PCN (BRASIL,1998), os recursos pedagógicos ou didáticos contribuem de modo muito significativo no processo de ensino e aprendizagem.

Os recursos didáticos desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como eles podem ser inseridos numa proposta global de trabalho. (BRASIL, 1998, p. 96).

O documento *Equipamentos e Materiais Didáticos*, de Freitas (2007, p.21), define que os recursos pedagógicos conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais” são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo.

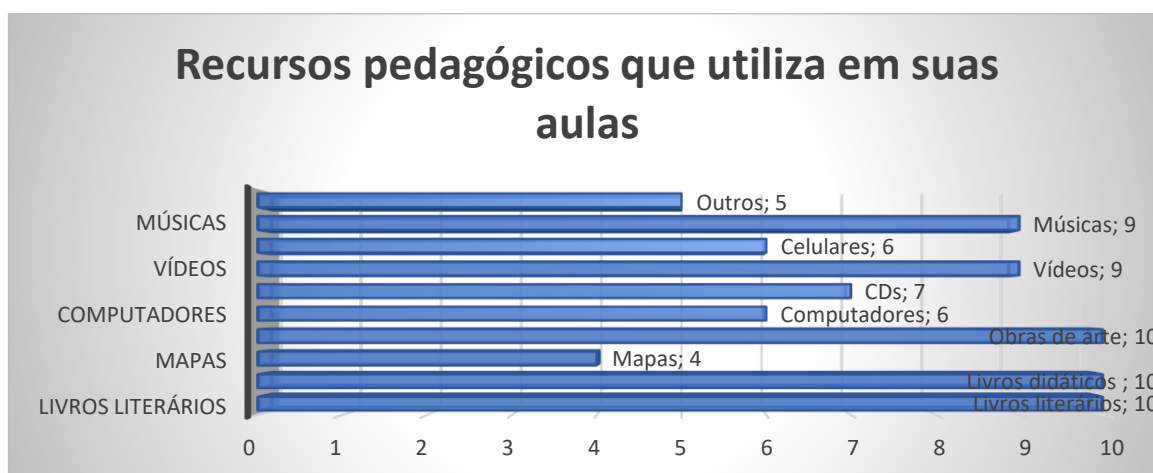
Já para Souza (2007, p.111). “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Independentemente da denominação, os recursos didático-pedagógicos são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo do aluno, são eles que favorecem o processo de assimilação dos conteúdos e possibilitam uma aprendizagem mais efetiva.

O recurso didático pode ser fundamental para que ocorra desenvolvimento cognitivo da criança, mas o recurso mais adequado, nem sempre será o visualmente mais bonito e nem o já construído. Muitas vezes, durante a construção de um recurso, o aluno tem a oportunidade de aprender de forma mais efetiva e marcante para toda sua vida. (SOUZA, 2007, p. 112).

Na educação hospitalar o recurso pedagógico é um elemento essencial no estímulo da criança para o estudo e na interação com o professor. Segundo Freitas (2007, p.26), “uma das principais funções do material didático é, também, dinamizar a aula, aguçando a curiosidade do aluno, despertando sua atenção para o que vai ser tratado naquele momento.”

O Quadro 6 tratou dos recursos pedagógicos que são utilizados pelos professores do programa SAREH para o ensino de língua portuguesa. O quadro coloca em evidência os recursos mais utilizados, marcados por nove (09) e dez (10) professores: livros literários, livros didáticos, obras de arte, vídeos e música. E obviamente apresenta os que são menos utilizados (mapas, computadores, CD e celulares) de um elenco apresentado. O questionário apresentava ainda a opção outro recurso, citada por cinco (05) professores. O levantamento dessas informações foi organizado visualmente no gráfico 9 que trata dos recursos utilizados nas aulas de língua portuguesa.

**Gráfico 9 – Recursos pedagógicos**



\* dados simultâneos: cada professor citou mais de um recurso.

Fonte: a autora.

As marcações deste quadro contradizem o que foi dito anteriormente pelos professores da área de Linguagem do programa SAREH, quando dez (10) professores afirmam que utilizam o livro didático para o ensino de língua portuguesa no programa SAREH, já aparece a contradição com as respostas anteriores. Não é possível afirmar que há uma flexibilização e uma adaptação de conteúdos para o

estudante hospitalizado com engessamento de proposta didática provocada pelo livro didático. Outro fator complexo que envolve o livro didático na educação hospitalar é o fato dele ser sequencial e exigir que as unidades sejam muitas vezes trabalhadas em sua totalidade para que haja compreensão do que se propõe o que na maioria das vezes não é possível na dinâmica da escolarização hospitalar, pois não há previsão de continuidade ou de permanência efetiva.

O atendimento da criança hospitalizada é feito de idas e vindas, sem que o professor possa ter controle desse processo, logo, afirmar que o livro didático é (e pode ser) utilizado neste contexto implica prever uma continuidade que não existe, exceto nas unidades de acompanhamento psiquiátrico em que o atendimento é por períodos longos de até dois anos.

Como professora de língua portuguesa responsável pela área de Linguagem no programa SAREH, deixamos nossas ressalvas com relação ao livro didático para o ensino da língua materna na Educação Hospitalar. Vemos o livro como um recurso limitado por seu próprio contexto de produção e por seu distanciamento das práticas sociais de linguagem do estudante na situação de tratamento de saúde.

Outra questão envolvendo o livro didático, é o fato de ele ser o recurso que a escola regular possui para o ensino. Entretanto, se a proposta do programa SAREH é flexibilizar os conhecimentos e trabalhar de modo efetivo o conteúdo da língua, não vejo isso possível com o uso do livro didático, pois ele é um material que prevê sequência, continuidade, recorrência, exatamente o contrário do que temos no ambiente hospitalar.

Além disso, há uma grande problemática que o envolve higiene e armazenamento: como manter higienizado um material que terá que ser compartilhado entre vários estudantes? Se não for higienizado adequadamente, ao invés de contribuir, pode prejudicar a criança e o adolescente, na medida em que pode servir de disseminador de bactérias ao passar de um leito a outro, de um estudante a outro, etc. Além disso, é caro para que seja inserido na dinâmica do ambiente hospitalar, não é único no país o que é positivo para a escolarização, mas não para a dinâmica da Educação Hospitalar que contempla estudantes oriundos de diferentes municípios, estados e países. Outro fator de negação do seu uso é a questão do armazenamento: ele não pode permanecer no leito da

criança/adolescente e nem todos os hospitais e clínicas tem uma sala disponível para armazenamento de materiais desse tipo, o que também acarreta problemas e gera contaminação.

Um elemento que é citado pelos professores do SAREH, mas que deixa dúvidas é a utilização das obras de arte como recurso pedagógico: será que a exploração e o uso desse recurso voltam-se para o estudo da língua como objeto de leitura e interpretação ou o uso das obras de arte reflete o saber artístico?

A música e os vídeos também são recursos utilizados e demonstram uma pequena variação de recursos por parte dos professores que citaram o uso do livro didático, as obras de arte e o livro literário.

Outro recurso citado com frequência pelos professores foram os livros literários, um recurso didático ilimitado, mas que possibilita muitas interações e múltiplas aprendizagens. Com o livro literário desenvolve-se o letramento literário, o ensino da língua, a interação com os personagens, a interação com a imagem, a autoria, entre tantas outras possibilidades.

Quanto aos recursos pouco utilizados pelos professores de programa SAREH, eles também indicam pistas do modo de pensar e da metodologia de trabalho dos professores. Se apenas seis (06) professores utilizam em suas aulas computadores, CD e celulares, que relação se faz entre o ensino e as novas tecnologias? Como acontece o processo de letramento para e com as mídias?

Computadores e celulares são elementos de comunicação, de acesso à informação, de transmissão de mensagens e objetos de pesquisa citados por inúmeros estudos que relatam seus benefícios no processo de ensino aprendizagem e as possibilidades de uso como ferramentas didáticas para melhorar a qualidade da aprendizagem. No entanto, os professores usam esses recursos com ressalvas. Soa contraditório usar o livro didático que limita o ambiente hospitalar, que já é um ambiente limitado, e não utilizar nesse espaço recursos que ampliam o olhar e que põem o estudante em contato com o mundo.

### ***Quais os recursos utilizados para avaliar seus alunos?***

No processo de ensino os recursos utilizados na avaliação também se constituem em elementos que ajudam a compreender as nuances desse processo

de múltiplas facetas. Sendo assim, os professores foram questionados também sobre os recursos que utilizam para avaliar seus alunos com a seguinte questão: quais os recursos utilizados para avaliar seus alunos? As respostas a este questionamento geraram o quadro 07.

**Quadro 07 – Recursos utilizados para avaliar o aluno**

| Participantes   | Recursos utilizados para avaliar os alunos?<br>1. Provas Escritas; 2. Trabalhos; 3. Atividades Orais; 4. Vídeos; 5. Apresentação Oral; 6. Outros. |    |    |    |    |                                                               |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|---------------------------------------------------------------|
|                 | 1.                                                                                                                                                | 2. | 3. | 4. | 5. | 6.                                                            |
| Nre – Ctba 01   |                                                                                                                                                   | X  | X  | X  |    |                                                               |
| Nre – Ctba 02   |                                                                                                                                                   |    |    |    |    | Atividades enviadas pela escola                               |
| Nre – Ctba 03   | X                                                                                                                                                 | X  | X  | X  |    | Atividades escritas /recreativas                              |
| Nre – Ctba 04   | X                                                                                                                                                 | X  | X  | X  | X  | Jogos didáticos                                               |
| Nre – Ctba 05   |                                                                                                                                                   |    |    |    |    | Não respondeu                                                 |
| Nre – Ctba 06   |                                                                                                                                                   |    | X  |    |    | A avaliação ocorre concomitantemente à execução da atividade. |
| Nre – Ctba 07   |                                                                                                                                                   |    |    |    |    | Não respondeu                                                 |
| Nre – PG 01     |                                                                                                                                                   | X  | X  |    |    | Atividades diárias                                            |
| Nre – PG 02     |                                                                                                                                                   |    |    |    |    |                                                               |
| Nre – União 01  |                                                                                                                                                   |    | X  |    | X  |                                                               |
| Nre – União 02  |                                                                                                                                                   |    | X  |    | X  |                                                               |
| Nre – A.M.S. 01 |                                                                                                                                                   |    |    |    |    | Tarefa - aula                                                 |
| Nre – Mar. 01   |                                                                                                                                                   |    |    |    |    | Avaliação continua e diagnostica durante as atividades.       |
| TOTAL           | 02                                                                                                                                                | 04 | 07 | 03 | 03 |                                                               |

Fonte: a autora.

Pensar nos recursos utilizados para avaliar o estudante remete a concepções de avaliação e também aos processos de ensino utilizados pelo professor. De acordo com as DCE:

A avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou à verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica. (PARANÁ, 2008, p.31).

Avaliar é parte do trabalho do professor e subsidia o desenvolvimento de novos planejamentos e novas ações de ensino. Segundo as DCE (PARANÁ, 2008),

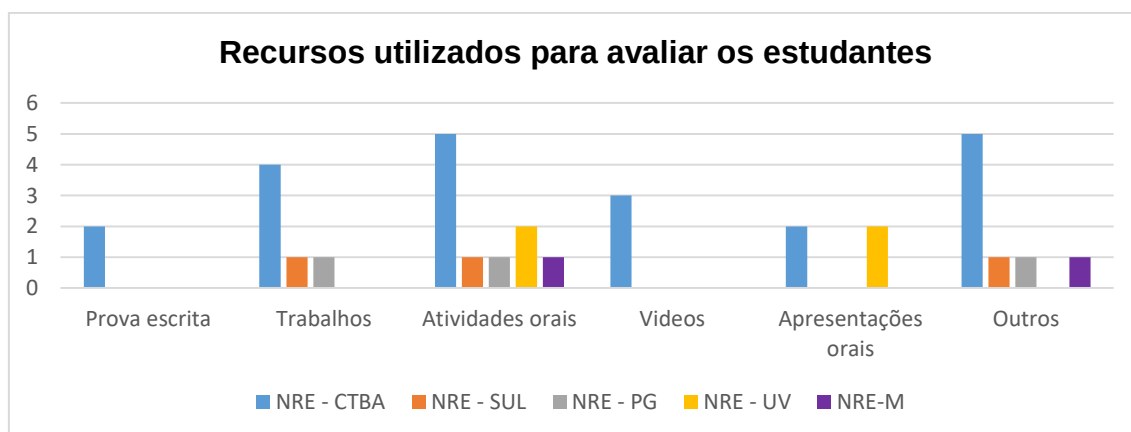
a avaliação é um processo investigativo que tem como objetivo a intervenção para o avanço no processo de ensino.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. (PARANÁ, 2008, p. 33).

Na escolha dos recursos utilizados para avaliar o estudante, o professor deve considerar todos os aspectos que envolvem seu trabalho e a realização do processo de ensino-aprendizagem. No programa SAREH o registro da avaliação ocorre por meio de parecer descritivo, no entanto, para chegar ao parecer o professor desenvolve um processo avaliativo durante o período que atendeu o estudante hospitalizado.

Para o desenvolvimento desse processo avaliativo alguns recursos são elencados: prova escrita; trabalho; atividade oral; vídeo; apresentação oral. A maioria dos professores oito (08) utilizam a atividade oral e apresentação oral como recurso avaliativo, mas não é somente ela que aparece como recurso, os vídeos são utilizados por quatro (04) professores; os trabalhos são mencionados por cinco (05) professores e as provas escritas apontadas por três professores. Os recursos foram organizados visualmente no Gráfico 10 para enfatizar a observação das informações.

**Gráfico 10 – Recursos utilizados para avaliar os estudantes**



Fonte: a autora.

O gráfico apresenta o recurso utilizado e estabelece uma relação com a região na qual unidade hospitalar está centrada. Assim, além de termos a frequência de utilização do instrumento avaliativo, temos também os aspectos relacionados ao núcleo regional. O gráfico evidencia que a maior variedade de utilização de recursos está nas unidades que pertencem ao núcleo regional de Curitiba, considerando também que esse é o núcleo com maior número de hospitais conveniados.

Embora pareça absurdo pensar nas provas escritas como recurso avaliativo na educação hospitalar, esse recurso surge encaminhado pelas escolas de origem dos estudantes, sendo proposto para que ele realize essa avaliação escrita, que é adaptada ao contexto e às condições de realização do estudante. Nessas avaliações, o trabalho do professor do programa SAREH é de adaptação, de busca dos conteúdos, de revisão e de retomada de conceitos.

Ao avaliar trabalhos desenvolvidos, o professor se refere às atividades diárias da escolarização realizadas no ambiente hospitalar que são arquivadas e encaminhadas para a escola. Essas atividades se constituem num panorama do desenvolvimento desse estudante, apresentando sua evolução durante o período de atendimento.

Os outros recursos marcados envolvem a oralidade. São extremamente importantes e necessários em muitos casos, mas não devem ser o único recurso de avaliação, pois corre-se o risco do erro ou da má interpretação dos resultados. Porém, a avaliação oral citada aqui não tem relação com a prática de oralidade da linguagem, em que se avalia todo o processo de oralidade, neste caso, entendemos que a avaliação oral está visando ao domínio dos conteúdos trabalhados pelo professor. Embora a oralidade seja um dos conteúdos que deva ser trabalhado e avaliado, somam-se a ela a leitura e a escrita no campo de ensino da língua.

Quando solicitados para acrescentar que outros recursos utilizavam, além dos elencados, alguns professores citaram: atividades enviadas pela escola; jogos didáticos e atividade-aula; visando informar que usam tudo o que o estudante consegue desenvolver no ambiente hospitalar como elemento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Nesse mesmo item outros professores teceram considerações sobre o processo de avaliar, afirmando que: a avaliação ocorre concomitantemente à execução da atividade; a avaliação se dá com todas as



atividades desenvolvidas; a avaliação é contínua e diagnóstica durante as atividades, apresentado uma tentativa de compreensão do processo como um todo, que constitui um resultado que é o parecer final descritivo encaminhado as escolas de origem.

Complementando as informações sobre o processo de avaliação os professores foram questionados sobre o modo como elaboram o parecer o parecer descritivo por meio da pergunta: “Ao término de seu atendimento, na alta do seu aluno, como você elabora o parecer? Utiliza as Diretrizes da disciplina como base? Descreva”. As informações dadas foram transcritas no Quadro 8.

**Quadro 8 – Elaboração do parecer descritivo-avaliativo**

| <b>Participantes</b> | <b>Na alta como é elaborado o parecer?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nre – Ctba 01        | <i>Elaboro descrevendo toda a caminhada pedagógica desenvolvida, os avanços e as dificuldades, a flexibilização metodológica realizada para favorecer a aprendizagem.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Nre – Ctba 02        | <i>Utilizo as diretrizes para descrever as atividades e critérios de avaliação.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Nre – Ctba 03        | <i>Faço o parecer baseado nas diretrizes da disciplina, no desenvolvimento do aluno na realização das atividades propostas com base na patologia a qual o aluno está submetido.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Nre – Ctba 04        | <i>De acordo com os prontuários pedagógicos diários e conteúdos estruturantes e específicos que foram trabalhados em consonância com as Diretrizes da Disciplina trabalhada, é feito o relato do parecer pedagógico do aluno em relação ao seu desenvolvimento e segmento avaliativo durante o tempo em que foi atendido. Instrumentos e Critérios de Avaliação são considerados diferencialmente e sugeridos que sejam validados pelas escolas de origem dos alunos em tratamentos de saúde.</i> |
| Nre – Ctba 05        | <i>Não respondeu</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Nre – Ctba 06        | <i>O parecer pedagógico consta da descrição do conteúdo desenvolvido e apropriado pelo estudante, elaborado a partir das Diretrizes Curriculares que norteiam cada disciplina.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Nre – PG 01          | <i>Parecer feito conforme a organização da escola enviado juntamente com as notas</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Nre – União 01       | <i>Também utilizo as DCEs, mas gosto também de me basear nos Descritores da Prova Brasil. Procuro nestes documentos descrever os limites e as possibilidades que o adolescente apresenta em relação a determinado conteúdo.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Nre – União 02       | <i>Sim, é feito parecer com os conteúdos trabalhados. Durante o tratamento é feito o diagnóstico do aluno suas competências, habilidades e dificuldades.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Nre – A.M.S. 01      | <i>É utilizada a Diretriz, o parecer parte do que o aluno sabe, compreende, analisa identifica, interpreta, escreve e imagina.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Nre – Mar. 01        | <i>Sim, ao elaborar o relatório, sempre que necessário consulto as Diretrizes para.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Fonte: a autora.

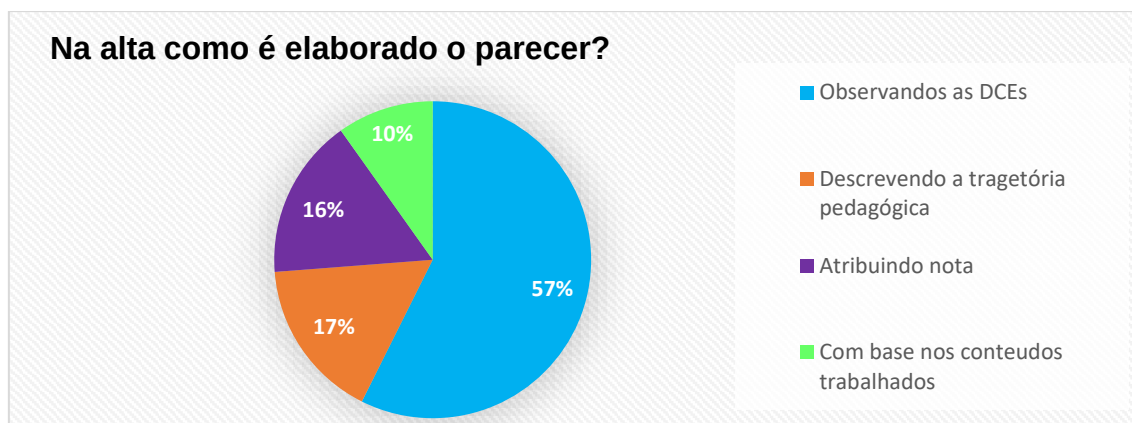
O parecer é um documento descritivo baseado no conteúdo estruturante proposto pelas DCE, contempla os conteúdos específicos desenvolvidos com as crianças/adolescentes durante a sua trajetória acadêmica na escolarização hospitalar. Nele, constam os conteúdos, um relato das atividades desenvolvidas, seus objetivos e os avanços do estudante no período em que foi atendido pela educação hospitalar. Em alguns casos mostram-se também as dificuldades apresentadas, para que o documento possa dar suporte à escola de origem na continuidade do processo de escolarização. Nos atendimentos de logo período, que passam de seis meses, o parecer contempla a pedido das escolas uma sugestão de nota do professor do SAREH. De acordo com Pinheiro (2006), o parecer representa um texto explicativo em que se colocam todas as informações da trajetória do estudante.

Os Pareceres Descritivos são compreendidos como narrativas, pois, ao deixarem de atribuir uma nota ou conceito ao/à aluno (a), tentam viabilizar um processo que não poderia ser entendido se não fosse explicado, contado, ou melhor, narrado. Ou seja, é preciso narrar para dar visibilidade e legitimidade ao discurso pedagógico que produz o projeto educacional da instituição. (PINHEIRO 2006, p.50).

Nos textos em que responderam as questões sobre o parecer, os professores pretendem apresentar o modo como descrevem o processo avaliativo de seus estudantes. Redigir um parecer significa descrever toda a trajetória da escolarização dos estudantes, contemplando todo o percurso desenvolvido durante o atendimento pelo programa SAREH.

Os Pareceres Descritivos, segundo pressupostos teóricos que embasaram a opção por este tipo de registro de avaliação, buscam descrever o processo de aprendizagem de cada aluno (a), garantindo o respeito de cada um (a), apontando para um trabalho de observação reflexiva de seu desempenho. (PINHEIRO, 2006, p.44).

Ao descrever o modo de organização do parecer, cada professor relata que itens contempla, que instrumentos utiliza para chegar aos resultados apresentados no parecer descritivo. O gráfico 11 apresenta a recorrência dos instrumentos utilizados.

**Gráfico 11 – Elaboração do parecer descritivo**

Fonte: a autora.

Na elaboração dos pareceres, os professores elencam que elementos norteiam esse processo de escrita: 57% dos professores apontam como base para elaboração do parecer a DCE da disciplina; 17% afirmam que a base para a elaboração do documento é uma descrição da trajetória pedagógica com o estudante em tratamento de saúde; 16% dos professores afirmam que atribuem nota às atividades desenvolvidas; e 10% afirmam que produzem o parecer tomando como base os conteúdos trabalhados com o estudante.

Os apontamentos feitos pelos professores sobre a utilização da DCE na elaboração do parecer demonstram diferentes olhares sobre o objeto e sobre o que o professor busca neste documento ao elaborar seu parecer. As respostas evidenciam que há sempre um conjunto de elementos considerado importante na elaboração do parecer descritivo. A resposta do professor Nre – Ctba 04 tem a predominância do texto prescritivo da DCE, mas considera-se junto com os elementos desse texto (conteúdos e critérios de avaliação) a trajetória do estudante durante o período de atendimento.

De acordo com os prontuários pedagógicos, diários e conteúdos estruturantes e específicos que foram trabalhados em consonância com as Diretrizes da Disciplina trabalhada, é feito o relato do parecer pedagógico do aluno em relação ao seu desenvolvimento e segmento avaliativo durante o tempo em que foi atendido. Instrumentos e Critérios de Avaliação são considerados diferencialmente e sugeridos que sejam validados pelas escolas de origem dos alunos em tratamentos de saúde. (Nre – Ctba 04).

Para os professores do programa SAREH, além de contemplar a trajetória pedagógica, o parecer deve apresentar uma relação direta com a diretriz da disciplina. O professor Nre – Ctba 03 ressalta que o parecer é baseado na DCE, no trajeto do estudante durante os atendimentos na educação hospitalar.

Faço o parecer baseado nas diretrizes da disciplina, no desenvolvimento do aluno na realização das atividades propostas[...]. (Nre – Ctba 03).

No trecho seguinte o professor Nre – União 01 também enfatiza a utilização da diretriz da disciplina, mas acrescenta informações e relata que busca outros documentos com uma finalidade a da descrição de limites e possibilidades, com relação aos conteúdos trabalhados.

Também utilizo as DCEs, mas gosto também de me basear nos Descritores da Prova Brasil. Procuro nestes documentos descrever os limites e as possibilidades que o adolescente apresenta em relação a determinado conteúdo. (Nre – União 01).

Em outra resposta o professor Nre – A.M.S. 01 é extremamente sucinto ao descrever, mas, relata todos os aspectos do parecer relatando uma trajetória do estudante que ficar evidente no uso da expressão “o aluno sabe” que remete aos conhecimentos prévios valorizados pelo professor, depois há o relato do que o estudante faz durante os atendimentos “compreende, analisa identifica, interpreta, escreve e imagina”, apresentando assim uma linha percorrida durante o atendimento ao estudante na educação hospitalar.

É utilizada a Diretriz, o parecer parte do que o aluno sabe, compreende, analisa identifica, interpreta, escreve e imagina. (Nre – A.M.S. 01).

Na resposta de outro professor Nre – Mar. 01 a consulta à DCE acontece conforme a necessidade, fato evidenciado com a utilização da expressão “sempre que necessário”. Segundo o entrevistado, do contrário não é preciso, pois o professor tem clareza dos conteúdos que trabalhou com o estudante.

Sim, ao elaborar o relatório, sempre que necessário consulto as Diretrizes para. (Nre – Mar. 01).

O que os relatos indicam é que há uma preocupação com o trabalho desenvolvido, sendo que, no documento, o professor pretende relatar avanços e dificuldades do período de ensino-aprendizagem, deixando claro para o professor da disciplina na escola, a quem o parecer se destina, o que foi trabalhado, qual a finalidade e os avanços que o estudante teve nessa trajetória.

No relato do parecer, os professores apresentam também uma preocupação com a flexibilidade do processo avaliativo e com os avanços do processo de escolarização.

No texto do professor Nre – Ctba 01 há uma preocupação em deixar a descrição de toda a trajetória do estudante registrada. O professor aponta ainda que tem uma preocupação com a flexibilização dos conteúdos e com a finalidade dessa flexibilização, afirmando que ela é feita para “favorecer a aprendizagem”.

Elaboro descrevendo toda a caminhada pedagógica desenvolvida, os avanços e as dificuldades, a flexibilização metodológica realizada para favorecer a aprendizagem. (Nre – Ctba 01).

O professor Nre – União 02 enfatiza que o parecer descritivo apresenta o conteúdo trabalhado e que esse conteúdo é desenvolvido a partir de um diagnóstico inicial, apontando para um processo de ensino focado no estudante.

Sim, é feito parecer com os conteúdos trabalhados. Durante o tratamento é feito o diagnóstico do aluno suas competências, habilidades e dificuldades. (Nre – União 02).

Embora o parecer seja um documento descritivo, alguns professores trabalham com a sugestão de nota. Há no relato dos professores uma preocupação de deixar claro que a nota sugerida tem a finalidade de subsidiar o professor da escola de origem dos estudantes.

O relato do professor Nre – Ctba 08 deixa claro todo seu trajeto de elaboração do parecer, aliás o texto está presente em dois grupos, e poderia explicar todas categorias estabelecidas no gráfico 11. Mas, nesse caso, o professor indica que a sugestão de nota é para os internamentos de longo período, quando a escola precisa atribuir nota ao estudante, a partir das informações do que o professor do SAREH lhe envia.

O parecer é um documento descritivo baseado no conteúdo estruturante proposto pelas DCEs, que contempla os conteúdos específicos desenvolvidos com a crianças durante a sua trajetória acadêmica na escolarização hospitalar. Nele constam os conteúdos e um relato das atividades desenvolvidas, seus objetivos e os avanços do estudante nesta trajetória. Em alguns casos relata-se também as dificuldades apresentadas, *para que este documento possa dar suporte à escola de origem na continuidade do processo de escolarização*. Nos atendimentos de logo período, *que passam de seis meses o parecer contempla a pedido das escolas uma sugestão de nota* do professor do Sareh. (Nre – Ctba 08). Grifo nosso.

Outro professor também enfatiza que a atribuição da nota no parecer tem uma relação direta com a escola, embora seu texto deixe a entender que quem determina o que faz parte do parecer é a escola de origem.

Parecer feito conforme a organização da escola enviado juntamente com as notas. (Nre – PG 01)

Enfim, a elaboração do parecer pode ser entendida como um momento de síntese do processo de ensino desenvolvido com os estudantes da educação hospitalar. No parecer o professor descreve a seleção de conteúdos, a metodologia de trabalho e a avaliação que faz do seu trabalho e do desenvolvimento dos estudantes.

Ainda no campo da metodologia de ensino, os professores foram questionados sobre a necessidade de materiais específicos para o seu trabalho, a partir da questão: “Você identifica a necessidade de materiais pedagógicos específicos para seu trabalho?” Mas, a questão não foi capaz de gerar dados significativos para a pesquisa a ponto de serem incluídos com um item relevante de discussão detalhada.

### **3.4 A LÍNGUA PORTUGUESA E AS INTERFACES COM O ENSINO**

Neste item foram mais cinco questões específicas sobre a língua portuguesa e reflexos para o ensino. Segundo Marcuschi e Dionisio (2007, p.15), “a língua é um bem social”, a partir deste conceito a língua exige uma prática de ensino que contemple o domínio da linguagem enquanto pratica social e processo de interação.

A língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p.15).

Para pensar o ensino de língua portuguesa é preciso pensar na articulação de diferentes elementos: relação entre estudante, conhecimentos de língua e mediação do professor; os documentos norteadores do ensino; o uso da língua enquanto prática social; os conhecimentos linguísticos e discursivos na aprendizagem; etc. No nosso caso específico, também o desenvolvimento das modalidades de ensino da língua na escolarização hospitalar.

As discussões nesse campo tiveram início com um questionamento bem básico: “Ao preparar suas aulas, que documentos você utiliza como base? ”. O objetivo dessa questão era o de compreender que elementos serviam como norteadores da prática docente na educação hospitalar e de que modo a seleção dos materiais de apoio e dos elementos elencados para a preparação das aulas contribuem para o processo de letramento dos estudantes. Mas, as respostas não tiveram a capacidade de revelar as nuances da prática docente, pois pareciam ser “ensaiadas”; saíram todas iguais, como se os recursos utilizados para o planejamento das aulas fossem únicos. Embora existisse no questionário a apresentação de cinco (05) itens que pudessem ser marcados, havia a possibilidade de relatar outro recurso, no entanto, essa proposta não ocorreu como o esperado.

#### **Quadro 09 – Planejamento das aulas**

| <b>Ao preparar suas aulas que documentos utiliza como Base?</b> |                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nre – Ctba 01                                                   | Diretrizes curriculares estaduais; caderno de expectativas; livros didáticos; Parâmetros Curriculares Nacionais.                               |
| Nre – Ctba 02                                                   | Diretrizes curriculares estaduais; caderno de expectativas; livros didáticos; materiais didáticos de L.P. Instituto de Educação do Paraná.     |
| Nre – Ctba 03                                                   | Diretrizes curriculares estaduais; livros didáticos.                                                                                           |
| Nre – Ctba 04                                                   | Diretrizes curriculares estaduais; caderno de expectativas; livros didáticos;                                                                  |
| Nre – Ctba 05                                                   | Não respondeu ao questionário                                                                                                                  |
| Nre – Ctba 06                                                   | Diretrizes curriculares estaduais; caderno de expectativas; livros didáticos; Parâmetros Curriculares Nacionais; Matriz de Referência do SAEB. |

|                 |                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nre – Ctba 08   | Diretrizes curriculares estaduais; caderno de expectativas; Parâmetros Curriculares Nacionais; Currículo da Escola de origem (listagem de conteúdos); Expectativas de Aprendizagem do estudante.           |
| Nre – PG 01     | Diretrizes curriculares estaduais; caderno de expectativas; livros didáticos; Parâmetros Curriculares Nacionais; Matriz de Referência do SAEB; Internet.                                                   |
| Nre – U.V. 01   | Diretrizes curriculares estaduais; caderno de expectativas; livros didáticos; Parâmetros Curriculares Nacionais; Matriz de Referência do SAEB.                                                             |
| Nre – U. V.02   | Diretrizes curriculares estaduais; caderno de expectativas; livros didáticos; Parâmetros Curriculares Nacionais.                                                                                           |
| Nre – A.M.S. 01 | Diretrizes curriculares estaduais; caderno de expectativas; livros didáticos; Parâmetros Curriculares Nacionais; Matriz de Referência do SAEB.                                                             |
| Nre – Mar. 01   | Diretrizes curriculares estaduais; caderno de expectativas; livros didáticos; Parâmetros Curriculares Nacionais; Matriz de Referência do SAEB; Plano de Trabalho Docente do Colégio de origem do educando. |

Fonte: a autora.

Foram 11 professores que responderam à questão. Ela nos apresentou uma surpresa, pois os professores não relataram nenhum documento ou ação que fosse além dos documentos oficiais e prescritivos. E para além disso, nenhum deles mencionou um rol de conteúdos construídos a partir dos conhecimentos e necessidades do estudante da educação hospitalar.

Um único professor, Nre – Mar. 01, relatou que os conteúdos encaminhados pela escola de origem têm relevância na elaboração das atividades a serem desenvolvidas com o estudante hospitalizado.

Diretrizes curriculares estaduais; caderno de expectativas; livros didáticos; Parâmetros Curriculares Nacionais; Matriz de Referência do SAEB; Plano de Trabalho Docente do Colégio de origem do educando. (Nre – Mar. 01).

O aspecto de uma “não resposta” à questão, marcando apenas os itens já citados, podem demonstrar que o professor está muito preso ao texto prescritivo, por não saber ainda como organizar o ensino na educação hospitalar. Pode, ainda, revelar que há uma cobrança para que se tenha como base de organização o texto prescritivo e, dessa maneira, não são revelados os outros instrumentos de organização das aulas dos docentes.

Como vimos, a prática pedagógica refletida no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa se apresenta como resultado da articulação de algumas variáveis. Mas de que modo essa articulação acontece em suas aulas



de Língua Portuguesa em ambiente hospitalar? No questionário entregue aos professores foi apresentada uma questão aberta que previa a dissertação sobre o modo como o professor articula o conhecimento de língua portuguesa, o estudante e o seu papel de mediador do conhecimento.

**Quadro 10** – A articulação das variáveis no ensino de Língua portuguesa no SAREH

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A prática pedagógica refletida no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa se apresenta como resultado da articulação de algumas variáveis: O estudante; os conhecimentos de Língua Portuguesa envolvidos nas práticas de linguagem e a mediação do professor. De que modo essa articulação acontece em suas aulas de Língua Portuguesa em ambiente hospitalar? |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Nre – Ctba 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Partindo do contexto do aluno e do que é significativo para ele.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Nre – Ctba 02                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Identificação dos conteúdos trabalhados na escola. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento do aluno. Seleção e adequação das atividades, aplicação das atividades.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Nre – Ctba 03                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Na conversa com o aluno e na avaliação proporcionada pelo pedagogo tenho noção de como está esse aluno na escola regular com base nisso aplico atividades direcionadas ao desenvolvimento da disciplina, adaptadas a condição do aluno no leito, textos, leitura com a professora, jogos pedagógicos, atividades escritas, leitura de livros, produção de textos.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Nre – Ctba 04                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>A mediação do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa articula-se respeitando os aspectos sociais, históricos e de singularidades em que o aluno da educação hospitalar está inserido, de maneira a aprimorar os seus conhecimentos linguísticos e discursivos. A prática pedagógica em linguagem, mesmo em espaço diferenciado, deve promover a mediação articulada citada: estudante/ conhecimento/ professor, por meio de textos e discursos com diferentes funções sociais. Dessa forma, as práticas de uso da língua, sejam elas de leitura, oralidade ou escrita, acontecem em ambiente hospitalar desde que os diferentes discursos os levem a interagir e ter voz na sociedade em que vivem, mesmo estando em processo de tratamentos de saúde.</i> |
| Nre – Ctba 06                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>A Língua Portuguesa oferece ao professor inúmeras possibilidades de trabalho, uma vez que ao tomar como ponto de partida o diálogo mediado, através da avaliação diagnóstica, torna-se possível explorar os conteúdos estabelecidos para a fase na qual o estudante se encontra de modo a atender suas reais necessidades dentro dos eixos norteadores da disciplina que se constituem nas práticas sociais.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Nre – PG 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <i>No ambiente da comunidade terapêutica o professor orienta a aprendizagem de forma individual, considerando conhecimentos prévios coletados em conversa com o aluno.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Nre – U.V. 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Tento conciliar o conhecimento de mundo destes alunos aos conteúdos solicitados a serem trabalhados pela escola. Algumas vezes faço adaptação de exercícios que vem da escola por apresentarem um grau maior de dificuldade (não que sempre seja assim). Tento associar os conhecimentos gramaticais às temáticas que sejam de interesse dos alunos.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

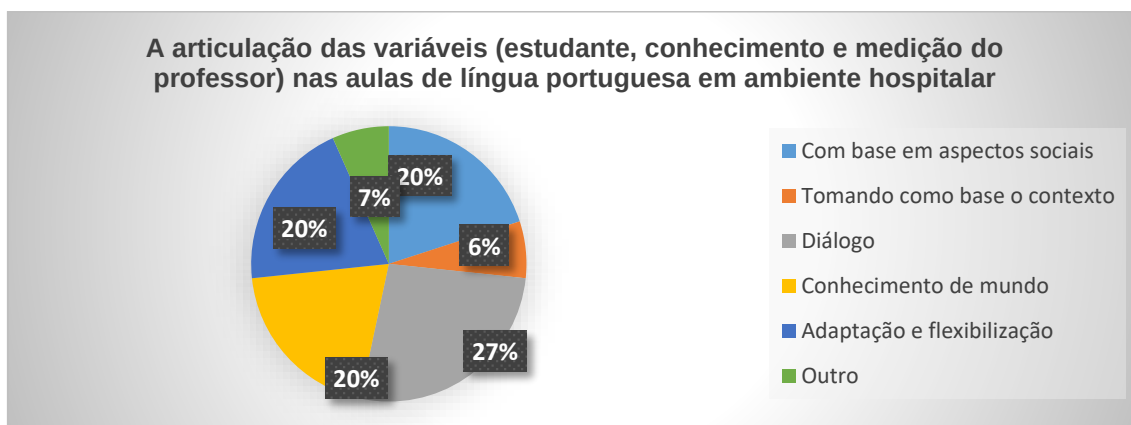
|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nre – U. V.02   | <i>De maneira dinâmica e didática ao mesmo tempo buscando no indivíduo (no meio) bagagens e aspectos culturais para facilitar essa articulação.</i>                                                                                                                         |
| Nre – A.M.S. 01 | <i>O ambiente hospitalar é propício para práticas pedagógicas pois as aulas são personalizadas e há maior vínculo entre professor e aluno, neste sentido o resultado do processo de aprendizagem será sempre ou na maior parte das vezes positivo.</i>                      |
| Nre – Mar. 01   | <i>Sempre que possível busco por esta articulação, mas com a preocupação de adaptar e flexibilizar os conteúdos, promovendo uma proposta mais motivadora do que geralmente ocorre na escola, com assuntos mais interessantes, priorizando as preferências educacionais.</i> |

Fonte: a autora.

A questão apresentada neste item tinha como objetivo compreender a articulação do processo de ensino de língua portuguesa: “A prática pedagógica refletida no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa se apresenta como resultado da articulação de algumas variáveis: o estudante; os conhecimentos de Língua Portuguesa envolvidos nas práticas de linguagem e a mediação do professor. De que modo essa articulação acontece em suas aulas de Língua Portuguesa em ambiente hospitalar? ”

Neste item o professor precisava responder como faz essa articulação para garantir o ensino da linguagem. As respostas apresentadas deram margem para uma organização em grupos por categorias de análise que buscam a semelhança temática: I. diálogo; II. Observação de aspectos sociais; III. Conhecimento de mundo; IV. Adaptação e flexibilização; V. o contexto; VI. Informações dadas pelo pedagogo. A partir das respostas dadas neste item foi organizado o Gráfico 12, que evidencia a articulação entre estudante, conhecimento e mediação docente.

**Gráfico 12 – A articulação das variáveis de ensino**



Fonte: a autora.

Na articulação das variáveis (estudante, conhecimento e mediação do professor) nas aulas de língua portuguesa percebe-se há elementos citados pelos professores que indicam o modo como essa articulação é pensada pelo professor. 29% dos professores relatam que consideram o diálogo como principal elemento; 21% afirmam que os aspectos sociais também precisam ser considerados; 21% informam que o conhecimento de mundo é um dado relevante; 22% apontam que a adaptação e a flexibilização são elementos importantes para a articulação do ensino; 7% apontam para o papel do contexto como elemento de articulação; e 7% citam que a articulação se dá por outros fatores sem definir um elemento na articulação.

### ***Diálogo***

Pensar na língua como um *processo dialógico* e ter o *diálogo* como foco central na relação professor-estudante-conhecimento. Significa, de acordo com Brait (2014, p.194), olhar o “homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim”. Assim, ter o diálogo como elemento de articulação dos conhecimentos linguísticos significa compreender que a linguagem é um fenômeno social de interação entre os seres humanos. Bakhtin (apud BRAIT, O 2014, p. 194) defende que o “diálogo interessa aos dois domínios de reflexão, tanto a comunicação quanto a linguagem”. Logo, o diálogo é essencial para o professor de línguas e se constitui no objeto de estudo e de atuação docente.

Ao citar o diálogo como elemento de sua prática docente, os professores do SAREH se remetem ao diálogo enquanto “elemento de comunicação”, voltado para a troca de informações sobre o estudante e sobre os conhecimentos deste estudante. O discurso dos docentes dá indícios de que seu olhar está voltado para a comunicação, há pistas da coleta de informações, quando o professor aponta para os elementos que busca e que valoriza nesse diálogo.

O professor Nre – Ctba 03 deixa claro essa busca por informação ao apontar para uma conversa que traz a noção dos conhecimentos do estudante que aponta os caminhos da sua ação docente junto a este estudante. No seu relato, há a

menção ao conhecimento do “tenho noção”, do desenvolvimento de atividades propostas tomando como base esse conhecimento “com base nisso aplico atividades”, deixando claro que o diálogo utilizado por esse professor se volta para a coleta de informações.

Na conversa com o aluno e na avaliação proporcionada pelo pedagogo tenho noção de como está esse aluno na escola regular com base nisso aplico atividades direcionadas ao desenvolvimento da disciplina, adaptadas a condição do aluno no leito, textos, leitura com a professora, jogos pedagógicos, atividades escritas, leitura de livros, produção de textos. (Nre – Ctba 03).

Em outro relato, o professor Nre – Ctba 06 afirma que a linguagem oferece possibilidades de interação, mas não relata como ele faz de fato a articulação dos saberes para promover a aprendizagem linguística; há apenas a indicação que se faz um “diálogo mediado”, quem é o mediador e quem dialoga com quem? Na descrição do professor há a menção ao diálogo também como elemento de coleta de informação inicial, no entanto, a utilização do termo “diálogo mediado” gera a noção de um processo dialógico que vai além da simples coleta de informação. O diálogo neste caso pode ser o próprio processo de construção do conhecimento, reflete um pensamento crítico que é completado na sequência do texto “de modo a atender suas reais necessidades”, evidenciando que a prática do professor está focada no estudante.

A Língua Portuguesa oferece ao professor inúmeras possibilidades de trabalho, uma vez que ao tomar como ponto de partida o *diálogo mediado*, através da avaliação diagnóstica, torna-se possível explorar os conteúdos estabelecidos para a fase na qual o estudante se encontra *de modo a atender suas reais necessidades dentro dos eixos norteadores da disciplina que se constituem nas práticas sociais*. (Nre – Ctba 06 – grifos nossos).

Para Freire (1996), “o diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia para respeitar o saber do aluno que chega à escola”. Diante dessas afirmativas percebesse que o professor (Nre – Ctba 06), apresenta o olhar e a prática voltados para o estudante, suas necessidades e anseios de conhecimento. O discurso do professor (Nre – Ctba 06) demonstra uma fala completamente situada no contexto e no estudante.

O discurso de outro professor apresentado na sequência também remete ao diálogo, pois o professor (Nre – PG 01), relata que a conversa é seu instrumento de coleta de informações e que toma como base os atendimentos individuais para organizar o processo de ensino.

No ambiente da comunidade terapêutica o professor orienta a aprendizagem de forma individual, considerando conhecimentos prévios coletados em conversa com o aluno. (Nre – PG 01).

O discurso dos professores caminha para o que Bakhtin aponta “o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal” e por ser uma forma clássica se constitui em uma importante forma de interação verbal e de expressão do pensamento.

Dessa maneira, utilizar o diálogo como mecanismo de articulação entre o sujeito, o conhecimento e o mediador reflete um pensamento e um entendimento crítico sobre o ensino como afirma Freire (1996, p. 66) "O pensar crítico implica o diálogo, que é, também, o único capaz de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e, sem esta, não há educação. A educação é diálogo".

### ***Aspectos sociais***

Observar os aspectos sociais que envolvem os estudantes e o processo de ensino-aprendizagem, dialoga com os princípios de interação social apontados nos estudos de Vygotsky (1989). Entretanto, compreender as características da sociedade na qual o estudante está inserido e irá se inserir ao adentrar no ambiente hospitalar remete à compreensão de uma prática situada de ensino: um processo que considera um conjunto de saberes de cada indivíduo envolvido no processo. Para Oliveira (1997, p.38) “a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura ou por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”. Assim, observar os aspectos sociais que envolvem o estudante em tratamento de saúde e utilizá-los como possibilidade de ampliação do conhecimento contribui para o seu desenvolvimento.

Para Freire (1994, p. 33):

O ato de aprender está diretamente relacionado à função social que o sujeito exerce e às experiências individuais, intimamente relacionadas com o modo de pensamento que o sujeito possui, portanto, aprender não é “repetir a lição” memorizada mecanicamente, vai muito além.

Para Freire (1998, p.53), é preciso considerar a “realidade social que está pautada na trama das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social”, compreendendo que todo o processo de conhecimento se estabelece a partir do contexto social onde é gerado e se desenvolve.

Para o professor Nre – Ctba 04, a articulação com o contexto acontece e ele relata claramente como organiza o processo, considerando os aspectos sociais, históricos e as singularidades dos estudantes. Outro fator importante apontado por este professor se refere aos discursos promovidos pela interação com a criança e o ambiente hospitalar.

A mediação do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa *articula-se respeitando os aspectos sociais, históricos e de singularidades em que o aluno da educação hospitalar está inserido*, de maneira a aprimorar os seus conhecimentos linguísticos e discursivos. A prática pedagógica em linguagem, mesmo em espaço diferenciado, deve promover a *mediação articulada* citada: estudante/ conhecimento/ professor, por meio de textos e discursos com diferentes funções sociais. Dessa forma, as práticas de uso da língua, sejam elas de leitura, oralidade ou escrita, acontecem em ambiente hospitalar desde que os diferentes discursos os levem a interagir e ter voz na sociedade em que vivem, mesmo estando em processo de tratamentos de saúde. (Nre – Ctba 04). Grifo nosso.

O discurso do professor Nre – Ctba 04 apresenta uma relação teórica com conceitos da linguagem e também da educação hospitalar. Há clareza de muitos aspectos da educação hospitalar que são perceptíveis no texto apresentado. O professor Nre – Ctba 04 demonstra articular conhecimentos e valoriza o processo de interação com os estudantes e com os conhecimentos dos mesmos.

### ***Conhecimento de mundo***

Elencar o conhecimento de mundo como agrupamento para análise nos faz refletir sobre esse elemento. Pensar na leitura de mundo exige considerar os

conhecimentos prévios dos sujeitos, ou seja, entender que cada estudante possui uma história, uma trajetória de vida, conhecimentos e cultura capazes de produzir e gerar saberes.

Segundo Freire (1981), é extremamente importante que o professor tenha clareza e valorize o conhecimento de mundo dos seus estudantes. Somado ao discurso de Freire (1981), Koch e Elias (2006, p.42) dizem que: “o conhecimento de mundo ou enciclopédico abarca não só conhecimentos gerais sobre o mundo, mas também conhecimentos referentes a vivências pessoais e eventos situados no tempo e no espaço”.

Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar. (FREIRE, 1981, p.10).

Assim, o conhecimento de mundo se constitui em um elemento importante para a organização do trabalho docente e para o desenvolvimento dos estudantes. O professor Nre – U.V. 01 ressalta a importância da conexão entre o conhecimento de mundo dos estudantes e o conhecimento a ser trabalhado pelo professor, enfatizando o papel dialógico da educação.

*Tento conciliar o conhecimento de mundo destes alunos aos conteúdos solicitados a serem trabalhados pela escola. Algumas vezes faço adaptação de exercícios que vem da escola por apresentarem um grau maior de dificuldade (não que sempre seja assim). Tento associar os conhecimentos gramaticais às temáticas que sejam de interesse dos alunos. (Nre – U.V. 01).*

Para o professor Nre – U. V.02, há uma busca pelo conhecimento de mundo para que haja a junção do objeto a ser ensinado com o conhecimento já adquirido e dominado pelo estudante. O professor afirma ainda que interagir com o conhecimento de mundo dos estudantes facilita o processo de articulação do conhecimento escolar, enfatizando ainda mais a importância da relação dialógica na educação.

*De maneira dinâmica e didática ao mesmo tempo buscando no indivíduo (no meio) bagagens e aspectos culturais para facilitar essa articulação. (Nre – U. V.02).*

Ainda para Freire (1981, p.18), “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”, deixando claro que não há como dissociar o conhecimento escolar a trabalhado do conhecimento empírico do sujeito.

### ***Adaptação e flexibilização***

Ao apontar para adaptação e flexibilização na educação hospitalar, estamos nos remetendo a questão curricular. O que exige uma compreensão do que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar.

Ao apontar para adaptação e flexibilização como elemento de articulação do processo de ensino o professor Nre – Mar. 01 enfatiza uma prática docente centrada no estudante e nas suas necessidades de aprendizagem.

Sempre que possível busco por esta articulação, mas com a preocupação *de adaptar e flexibilizar os conteúdos*, promovendo uma proposta mais motivadora do que geralmente ocorre na escola, com assuntos mais interessantes, priorizando as preferências educacionais. (Nre – Mar. 01).

De acordo com Carvalho (2014, p.103), “as adaptações curriculares devem ser entendidas como mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino – aprendizagem escolar”. E são importantes na Educação Hospitalar ao permitirem que o estudante tenha acesso ao currículo de acordo com a sua necessidade real no momento da hospitalização.

Para outro professor (Nre – Ctba 02), a articulação de saberes no atendimento do estudante em tratamento de saúde, acontece por meio da identificação dos conteúdos da escola de origem e na sequência pela adaptação que o professor precisa fazer para facilitar o acesso do estudante ao conteúdo proposto, ou seja, o professor precisa criar mecanismos de acesso ao currículo e faz isso adaptando.

Identificação dos conteúdos trabalhados na escola. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento do aluno. *Seleção e adequação das atividades*, aplicação das atividades. (Nre – Ctba 02).

O professor Nre – Ctba 03 também aponta a adaptação como elemento importante na articulação de saberes, embora sua fala traga elementos como o



diálogo, as informações do pedagogo do hospital, a adaptação dos conteúdos e atividades de acordo com as condições do estudante, parece ser o foco central do trabalho do professor. Há no seu relato a menção ao termo “atividades direcionadas/adaptadas”, que coloca o estudante como elemento principal do processo de construção do conhecimento.

Na conversa com o aluno e na avaliação proporcionada pelo pedagogo tenho noção de como está esse aluno na escola regular com base nisso aplico atividades direcionadas ao desenvolvimento da disciplina, *adaptadas a condição do aluno* no leito, textos, leitura com a professora, jogos pedagógicos, atividades escritas, leitura de livros, produção de textos. (Nre – Ctba 03).

Enfim, é o reconhecimento das características e necessidades do estudante, bem como de suas capacidades e possibilidades que determina a articulação do conhecimento e a adaptação curricular.

### ***O contexto de atuação***

O contexto de atuação docente é extremamente importante ser pensado e incorporado ao processo de ensino, bem reconhecer os aspectos do contexto do estudante, pois, segundo Freire (1996, p.28), “o ato de ensinar exige apreensão de realidade”, ou seja, conhecer o espaço de atuação é uma necessidade tanto para a adaptação das condições de ensino como para o desenvolvimento de propostas de ensino.

Ao pensar sobre o contexto da educação hospitalar tendo como foco a criança /adolescente em tratamento de saúde para o trabalho com o conhecimento o professor Nre – Ctba 01 traz um discurso muito interessante que a articulação dos saberes parte do contexto e do que é significativo para o estudante, evidenciando novamente o foco do trabalho no estudante.

Partindo do contexto do aluno e do que é significativo para ele. (Nre – Ctba 01).

No entanto, o olhar para essa questão precisa ser cuidadoso, crítico e consciente, pois nem tudo o que é significativo para a criança/o adolescente tem

relação direta com o conhecimento. Assim, é o olhar crítico e pautado no saber docente que define os rumos do processo de aquisição do conhecimento.

Finalizando as análises dessa questão surge um discurso intrigante que não se caracterizaria em nenhum dos agrupamentos pensados, mas que reflete sobre os resultados da educação hospitalar de modo indireto. O professor Nre – A.M.S. 01 aponta para a personalização das aulas, para o fato do atendimento ser individual, para o vínculo professor aluno e para os resultados do processo de ensino. O texto do professor deixa a entender que articulação pensada pelo viés do que ele cita produz resultados positivos.

O ambiente hospitalar é propício para práticas pedagógicas, pois *as aulas são personalizadas e há maior vínculo entre professor e aluno*, neste sentido o resultado do processo de aprendizagem será sempre ou na maior parte das vezes positivo. (Nre – A.M.S. 01).

Por fim, acreditamos que a articulação entre professor, estudante e conteúdo é extremamente importante no processo de ensino. Na educação hospitalar ela é imprescindível. A articulação de todos os elementos ocorre a partir da conversa com o estudante. É ele e suas condições de aprendizagem que determinam os caminhos trilhados para o conhecimento. Com alguns estudantes é possível desenvolver um planejamento conjunto das temáticas que serão envolvidas nas atividades e com outros propor o mínimo para manter um vínculo e estimular seu processo cognitivo. Todo o trabalho depende necessariamente das condições de saúde da criança ou adolescente, da sensibilidade do professor, das permissões da equipe médica e da articulação com a escola de origem.

O Quadro 11 retrata os conhecimentos e considerações dos professores sobre os processos de letramento. Novamente foi apresentada uma questão aberta que exigia do professor dissertar e relatar seus conhecimentos sobre o assunto apresentado, a partir de uma citação que envolvia o conceito de letramento: “Letramento: ‘estado ou condição de quem apenas não sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita’ (SOARES, 2004, p.47). Que situações de sua aula indicam o uso da língua numa situação de prática social? ”.

Ao elaborar tal questão tínhamos o objetivo de perceber se o professor de linguagem do programa SAREH manifestava indícios de uma organização pedagógica que privilegiasse os processos de letramento, na escolarização

hospitalar, e se, do seu discurso, emergia uma consciência do uso da língua como objeto do letramento escolar. Um outro ponto foi analisar como esses professores mobilizavam vozes sociais advindas do discurso oficial da educação, sobretudo, das DCE (PARANÁ, 2008). É a partir desse questionamento que os dados para a análise das concepções de letramento escolar presentes no discurso desses professores foram gerados.

**Quadro 11 – O uso da língua numa situação de prática social**

|                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Letramento: “estado ou condição de quem apenas não sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p.47). Que situações de sua aula indicam o uso da língua numa situação de prática social? |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Nre – Ctba 01                                                                                                                                                                                                                                 | <i>Em todas, visto que os alunos estão constantemente em contato com a língua.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Nre – Ctba 02                                                                                                                                                                                                                                 | <i>Textos reflexivos sobre escolarização e cidadania.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Nre – Ctba 03                                                                                                                                                                                                                                 | <i>Ao ensinar o aluno propomos condições de que ele veja o mundo, discutindo o que se passa a sua volta e através da linguística o professor entende a forma de comunicação, linguagem culta, padrão ou popular.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Nre – Ctba 04                                                                                                                                                                                                                                 | <i>Considerando-se que o letramento e as práticas discursivas devem propiciar ao educando, além dos textos escritos e falados a integração da linguagem verbal com as outras linguagens, as situações diversas de conhecimentos nas aulas devem ter relações dialógicas. Isso evidencia-se nas leituras de múltiplas linguagens (arte, música, cinema, fotografia, semiologia, vídeos, publicidade, quadrinhos, multimídia, etc) usados nas aulas de maneira a envolver os alunos em diálogos intertextuais. Esse envolvimento de atitude responsiva a outro texto e contexto, aparecem dessa forma em situações de prática social, desde que envolvam situações cotidianas em que os educandos possam entender, interagir e responder criticamente às necessidades sociais, como sujeitos atuantes na sociedade. Quando é realizada com propriedade a leitura de múltiplas linguagens durante as aulas, por si só se evidencia com prática discursiva social pois envolve o sujeito com todas as condições sociais, culturais, políticas, cognitivas e linguísticas em que está inserido.</i> |
| Nre – Ctba 06                                                                                                                                                                                                                                 | <i>Todas as situações de aprendizagem que fazem sentido para o estudante evidenciam o uso da língua em situação de prática social. Exemplo: quando ele consegue resolver situações-problemas enviados pela escola de origem, mantendo vínculo com seus pares, seja da enfermaria ou da escola, através da realização das mesmas atividades, apropriando-se do conteúdo, o que lhe propicia realização pessoal, porque ele se sente pertinente ao mundo que o cerca; o que lhe confere a ideia de ser um cidadão inserido. Este aspecto da escolarização hospitalar provoca no estudante um benefício emocional muito significativo.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Nre – PG 01                                                                                                                                                                                                                                   | <i>Pesquisas, debates, argumentação, produção textual</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Nre – U.V. 01                                                                                                                                                                                                                                 | <i>Já trabalhei a produção de bilhetes, listas de supermercado (para os que estavam em estágio inicial de produção escrita), mas as cartas que escrevem para seus familiares, com letras de música.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

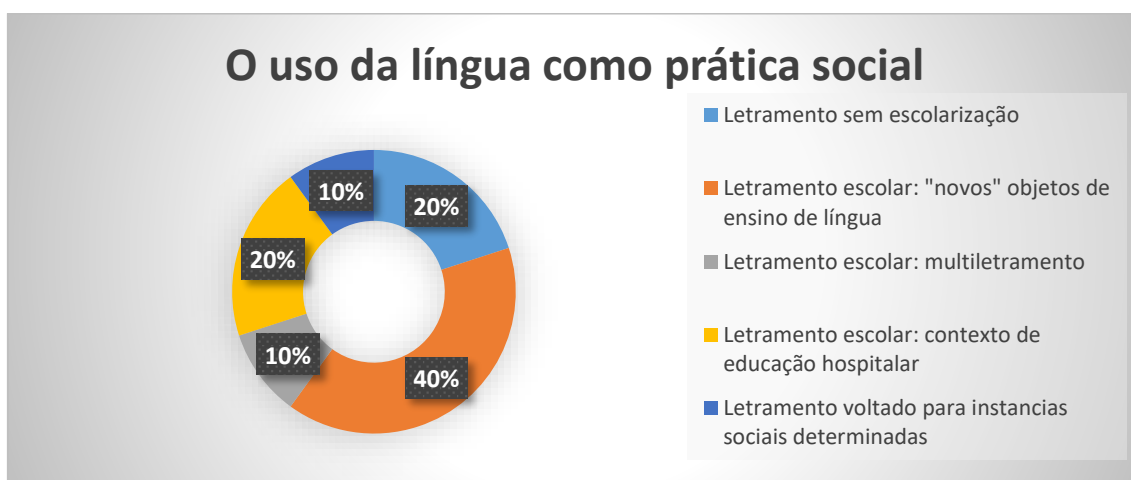
|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nre – U. V.02   | <i>A construção de “novos” conhecimentos de maneira que desperte o interesse com liberdade, dinamismo e incentivo, fazendo com que se torne um aprendizado desejado sem tantas cobranças e regras gramaticais.</i>                                                                                   |
| Nre – A.M.S. 01 | <i>Em todas. Neste hospital partimos do princípio que a língua em si é uma prática social, este processo não ocorre desvinculado.</i>                                                                                                                                                                |
| Nre – Mar. 01   | <i>Os próprios relatos do educando quando questionado sobre os conteúdos que estava estudando em sua escola de origem, através da primeira abordagem e do preenchimento da ficha perfil que utilizamos, o diálogo estabelecido entre professora e educando, família e os profissionais da saúde.</i> |

Fonte: a autora.

Nove (09) professores responderam à questão, apresentando suas considerações sobre a pergunta realizada, demonstrando diferentes pontos de vista sobre a questão apresentada. Das respostas é possível isolar diferentes pontos de vista sobre letramento e ensino de língua associados ao uso da linguagem como prática social. Foi a análise desses diferentes modos de interpretar a pergunta e se posicionar frente à questão que nos deu respaldo para delimitar as seguintes categorias de conteúdo: 1) letramento sem escolarização; 2) letramento escolar: “novos” objetos do ensino da língua; 3) letramento escolar: multiletramentos; 4) letramento escolar: contexto da educação hospitalar; 5) letramentos voltados a instâncias sociais determinadas.

O Gráfico 13 mostra uma análise quantitativa da recorrência de cada ponto de vista. Esse primeiro olhar analítico nos ajuda a interpretar, posteriormente, os dados gerados pelos discursos dos docentes.

**Gráfico 13** – Análise quantitativa: categorias de conteúdo geradas pela pesquisa



Fonte: a autora.

A análise das respostas nos permite identificar alguns aspectos interessantes. O primeiro deles é o de que 20% dos professores apenas focalizam as práticas sociais de uso da língua pelo viés dos letramentos sociais, sem fazer menção ao meio escolar ou ao ensino da língua – letramento sem escolarização. Demonstram, assim, conexão com as discussões teóricas sobre letramentos, de uma forma geral, e certo entendimento do que seja a prática social de linguagem, porém, parecem não levar em consideração que o ensino da língua necessita criar eventos de letramento que tenham como objetos de referência práticas de linguagem reais (materializadas em textos/discursos), e que isso exige que o professor crie um contexto propício para que esses eventos se tornem significativos e gerem desenvolvimento (tanto cognitivo como social). No caso da educação hospitalar, a criação desse contexto precisa ainda levar em consideração a situação do aluno-paciente.

Por outro lado, 70% concebem a prática social como objeto de ensino e de produção de letramento escolar, apontando que embora o professor tenha conhecimento de que a linguagem se materializa em práticas sociais, há a preocupação em pensar o uso da linguagem no contexto de ensino, sobretudo, quando esse contexto é tão singular como é o da educação hospitalar. Aliás, apenas 20% dos professores priorizam, em sua resposta, o ambiente hospitalar como espaço de letramento escolar, dando indícios da pouca conexão que faz entre práticas de letramento e educação hospitalar.

Interessante notar que há professores da educação hospitalar (10%) que deram ênfase na sua resposta à compreensão da prática social de uso da linguagem como sinônimo de multiletramentos ou de um trabalho com múltiplas linguagens. Embora não seja um percentual significativo, isso mostra que a preocupação com os *multiletramentos* (ROJO, MOURA, 2012) já começa a adentrar também a educação hospitalar.

Com um percentual significativo de 40%, aparece a menção aos “novos” objetos de ensino da língua, especificamente o trabalho com os gêneros textuais. Aqui é possível fazer uma articulação com as DCE do Paraná, uma vez que esse documento coloca os gêneros como “conteúdos básicos” do letramento escolar, em articulação com o “discurso como prática social” (conteúdo estruturante),

mostrando, assim, que a voz social do discurso oficial da educação está eclodindo nas respostas dos professores:

Pensemos, então, como o Conteúdo Estruturante, desdobra-se no trabalho didático-pedagógico com a disciplina de Língua Portuguesa. A Língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal.

Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação (PARANÁ, 2008, p. 63).

Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries (PARANÁ, 2008, p.91).

Fica evidente também a citação de um processo de letramento voltado para instâncias sociais específicas, como a questão da cidadania. 10% dos professores apontam este fator como elemento de uso social de linguagem.

Como foi apresentado no Gráfico 13, as respostas dos professores destacam diferentes pontos de vista e enfoques para a questão do letramento em contexto escolar, considerando que o “escolar”, nesse contexto, refere-se à educação hospitalar. Em seguida, exploramos cada uma das categorias privilegiadas por nossa pesquisa, procurando não fazer julgamentos quanto ao “certo” ou “errado”, pois esse não é o foco da pesquisa, mas trazendo à tona a ênfase dada em cada resposta, o que acaba nos dando indícios para orientar os caminhos para o letramento no contexto da educação hospitalar, uma vez, na nossa pesquisa de mestrado, a qual esse artigo se vincula, trazemos um caderno com orientações teórico-metodológicas para o professor de língua portuguesa que trabalha nesse contexto.

### ***Letramento sem escolarização***

Segundo Street (2014, p. 127), “ O letramento [...] não precisa ser associado com a escolarização ou com a pedagogia” e é preciso “evitar juízos de valor acerca

da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos”. É nesse sentido que delimitamos a categoria “letramentos sem escolarização”, na qual priorizamos as respostas que envolvem um dos pontos de vista em relação aos letramentos, o que considera sua dimensão social, mas sem associá-la a uma atividade escolar, que os entende como uma prática social, ou seja, compreende o uso da língua que as pessoas fazem a partir das práticas de leitura e escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções, etc. Assim, elencamos um conjunto de respostas que apresentam uma noção ampla dos processos de letramento.

No exemplo citado a seguir, o professor Nre-Ctba-01 evidencia essa amplitude conceitual, ao afirmar que o uso da língua enquanto prática social se apresenta “em todas as situações de uso da língua”. Essa visão remete a uma noção ampla do conceito de letramento que não tem, necessariamente, uma relação com a escolarização – foco da questão e do questionário como um todo.

Na resposta: *Em todas, visto que os alunos estão constantemente em contato com a língua* (Nre – Ctba 01), ao utilizar o pronome indefinido “*todas*” o respondente aponta para uma concepção de que ao *usar* a língua estamos em processo de letramento, evidenciando um fato. No entanto, seu texto não aponta para o modo como a *aula* traz essa prática social como objeto de ensino. O professor, no seu processo de *responsividade ativa* (BAKHTIN, 2003), generaliza o contexto de uso da linguagem e se abstém de trazer o foco para a questão do ensino. Sua colocação é pouco precisa, pois não há menção ao letramento escolar e a como ele organiza esse processo.

Podemos interpretar a resposta do professor Nre-Ctba-01 como uma ancoragem à *voz social* (BRONCKART, 1999) do discurso oficial da educação, mais especificamente, das DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008, p.55), pela sua genenericidade; não há a indicação de uma resposta pensada especificamente para o ensino de língua, foco da pergunta, e para a situação citada na pergunta.

[...] a linguagem é vista como *fenômeno social*, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. [...] Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os

*discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos.* (PARANÁ, 2008, p. 49-50).

O trecho prescritivo destacado das DCE aponta para o fenômeno social de uso da linguagem, fato revozeado pelo professor Nre-Ctba-01, e projeta para o âmbito do ensino um dos objetivos visados quando se adota essa perspectiva, algo que ficou silenciado no discurso do professor. Ou seja, ele se omite em trazer para o viés da educação linguística as consequências de se pensar a linguagem como um fenômeno social.

A segunda resposta vinculada a essa categoria também aponta um caráter genérico, de totalidade, provocado pelo uso pronominal indefinido. Embora o professor tenha feito a menção ao “hospital” para referenciar o lugar de onde fala, não consideramos essa resposta na categoria do letramento em contexto hospitalar, pelo fato de o professor não expandir sua generalização inicial e não trazer nenhum exemplo ou explicação que pudesse “localizar” seu discurso.

Em todas. Neste hospital partimos do princípio que a língua em si é uma prática social, este processo não ocorre desvinculado. (Nre – A.M.S. 01).

Como vemos, o depoente complementa sua fala explicando seu ponto de vista para a atividade com a língua, de forma bastante genérica. O uso da língua sempre está envolvido em uma prática social, mas o problema é que quando estamos pensando no contexto escolar, no qual essa prática é, de alguma forma, *artificializada*, por conta do objetivo de ensinar e aprender, precisamos pensar “como” essa artificialização é concebida dentro da prática escolar, sobretudo, quando estamos num ambiente tão especial como é a educação hospitalar. A grande questão do ensino de línguas é como o contexto escolar dialoga com outras práticas sociais de linguagem e como o professor traz essas práticas como objeto/instrumento de ensino nas suas aulas.

Vemos que o relato do professor Nre-A.M.S.-01 indica a preocupação com a linguagem em situação de uso real, pautado na prática social. “[...] *partimos do princípio que a língua em si é uma prática social, este processo não ocorre desvinculado*”. Pensar na linguagem enquanto prática social é, como afirma Orlandi (2003, p.03), “levar a sério a afirmação de Saussure de que a língua é fato social.



Pensamos a língua como fato e significamos o que é social, ligando a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente”, ou seja, a linguagem perpassa todas as ações humanas e está presente no processo de construção social.

Segundo Oliveira (2009), as práticas sociais de linguagem envolvem “complexidade e multiplicidade” que devem ser compreendidas para que se perceba também a função e o propósito das práticas de letramento.

Uma compreensão sistemática de toda a complexidade e multiplicidade a que as práticas de letramento estão vinculadas pode ser percebida em três dimensões: 1) os diferentes contextos de atividade; 2) as atividades particulares da vida cultural e 3) os diferentes sistemas simbólicos. (OLIVEIRA, 2009, p. 06).

Diante dos itens 1 e 2 da afirmação de Oliveira (2009), percebemos que para as atividades de linguagem se constituírem em processos de letramento necessitam ter vínculos direto com o contexto e com a vida das pessoas. No caso da educação hospitalar, levar em consideração esse contexto especial e inclusivo e a relação entre o professor deslocado para esse meio específico e o aluno-paciente é ancorar-se na proposta de *letramentos ideológicos* de Street (2014), a qual privilegia a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Pensar as práticas de letramento em ambiente hospitalar a partir desse modelo exige a compreensão de um processo inclusivo, pois esses evidenciam a ação direta de tornar a pessoa com uma necessidade educacional específica incluída na vida social (principalmente nesse outro contexto em que está temporariamente) e nos sistemas de acesso ao conhecimento.

### ***Letramento escolar: multiletramentos***

Pensar no letramento escolar significa tomar um processo que compreenda o sentido, numa determinada situação, de um produto cultural não só escrito (letra), como tradicionalmente se concebia o letramento, mas produtos que se utilizam de várias linguagens, que articulam múltiplas semioses (imagem fixa, em movimento, som, cores, etc.), que advém de várias instâncias sociais, valorizadas ou não. Significa pensar nos seus objetos de ensino, como esses são incorporados no

processo de escolarização do letramento. Significa também tomar como parâmetro os vários contextos em que esse letramento pode ser institucionalizado como fenômeno escolar, como é o caso da educação hospitalar, foco deste trabalho.

Diante dessa perspectiva, delimitamos algumas categorias que privilegiam o viés da escolarização do letramento e associamos a algumas respostas dos professores que participaram da pesquisa. A primeira categoria a ser analisada nessa direção é a que coloca os *multiletramentos* (ver ROJO; MOURA, 2012) como foco de discussão, dando ênfase a um dos pontos desse fenômeno: o uso das múltiplas semioses de realização das linguagens.

Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos engloba as atuais discussões referentes aos novos estudos do letramento, dando ênfase não só à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade, mas também fazendo referência à multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos, bem como a uma gama de suportes e meios de circulação dos textos e dos processos comunicativos. Resumidamente, essa concepção de letramento aborda tanto a multiplicidade de práticas letradas (jornalísticas, do cotidiano, etc.), a imbricação entre as várias semioses (verbais e não verbais), como a multiplicidade cultural de usos da linguagem (letramentos locais, marginalizados, dominantes, etc.). É uma perspectiva que pensa, sobretudo, numa “pedagogia para os multiletramentos”.

A resposta selecionada para esta categoria vem carregada de conceitos e de elementos que remetem ao processo de letramento escolar, sobretudo, ao conceito de multiletramentos – “linguagem verbal com as outras linguagens”; “múltiplas linguagens”; “arte, música, cinema, fotografia, semiologia, vídeos, publicidade, quadrinhos, multimídia”. Isso é bastante relevante, considerando que essa perspectiva dos novos letramentos é de suma importância para a escolarização contemporânea. “Hoje, no Brasil, é não só perfeitamente possível, como desejável a adoção de uma didática dessas [pedagogia dos multiletramentos]” (ROJO, 2012, p. 31).

Considerando-se que o letramento e as práticas discursivas devem propiciar ao educando, além dos textos escritos e falados a integração da linguagem verbal com as outras linguagens, as situações diversas de conhecimentos nas aulas devem ter relações dialógicas. Isso evidencia-se nas leituras de múltiplas linguagens

(arte, música, cinema, fotografia, semiologia, vídeos, publicidade, quadrinhos, multimídia, etc) usados nas aulas de maneira a envolver os alunos em diálogos intertextuais. Esse envolvimento de atitude responsiva a outro texto e contexto, aparecem dessa forma em situações de prática social, desde que envolvam situações cotidianas em que os educandos possam entender, interagir e responder criticamente às necessidades sociais, como sujeitos atuantes na sociedade. Quando é realizada com propriedade a leitura de múltiplas linguagens durante as aulas, por si só se evidencia com prática discursiva social pois envolve o sujeito com todas as condições sociais, culturais, políticas, cognitivas e linguísticas em que está inserido. (Nre – Ctba 04).

Nessa atitude responsiva do professor percebemos, claramente, sua intenção de trazer a “novidade” dos multiletramentos, porém visto somente pelo viés da multiplicidade semiótica e diversidade de meios e suportes de veiculação dos textos. O problema é quando se reduz a visão a um único enfoque: *Quando é realizada com propriedade a leitura de múltiplas linguagens durante as aulas, por si só se evidencia com prática discursiva social pois envolve o sujeito com todas as condições sociais, culturais, políticas, cognitivas e linguísticas em que está inserido.* Nesse final, o professor é categórico ao atrelar o desenvolvimento de práticas letradas no ambiente escolar à “leitura de múltiplas linguagens”, desconsiderando, em certa parte, os letramentos canonizados pela tradição escolar. Ou seja, não podemos “abraçar o novo” e “jogar fora o velho”.

Outro ponto de interpretação no discurso do professor é a presença da voz *social da academia*, retomada pelo discurso oficial da educação linguística, quando o professor menciona conceitos como “múltiplas linguagens”, “intertextualidade” (*diálogos intertextuais*), “dicotomia entre língua falada e língua escrita” (*textos escritos e falados*), “atitude responsiva”. Como não estamos analisando a prática do professor, mas seu discurso, materializado em suas respostas, não temos como verificar se esses conceitos são realmente transpostos didaticamente para o contexto da escolarização hospitalar, porém, já é relevante constatar que o professor associa o letramento escolar a uma visão mais pluralista e contextual da língua.

Numa perspectiva polifônica, vemos que a voz *social* dos textos prescritivos das DCE se cruza com a voz do autor do texto, sem que haja uma referência explícita, já que o professor não cita o documento oficial que respaldou a sua fala, como podemos verificar nesses trechos das DCE:

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos): (PARANÁ, 2008, p. 50).

Enfim, a resposta redigida deixa claro que há o domínio do texto oficial e prescritivo claramente marcado no uso do modalizador deve (*“devem”*, utilizado duas vezes) que aponta para aspectos do conteúdo temático voltado para a prescrição que está implícita no discurso das DCE.

### ***Letramento escolar: “Novos” objetos de ensino da língua***

Pensar em processos de letramento a partir de “novos” objetos que os documentos oficiais da educação, ancorados em estudos linguísticos diversos, trazem para o âmbito do ensino da Língua Portuguesa requer que entendamos esse novo cenário para o qual esses “novos” objetos se encaminham. Um cenário marcado pelo fenômeno da “democratização do ensino”, a partir do qual a escola pública começou a receber alunos oriundos de diversas classes sociais. Ela deixou de ser elitizada e precisou adequar-se ao novo contexto. Para além desse fenômeno, a sociedade mudou, em todos os aspectos: culturais, linguísticos, políticos... As novas tecnologias da informação e comunicação trouxeram inovações que revolucionaram a forma como interagimos com o mundo, como adquirimos informações, etc.; com isso nossos jovens também não são mais os mesmos. Nesse sentido, como os objetos e metodologias de ensino poderiam ser os mesmos? É nesse bojo de mudanças que o texto passa a ter um lugar central no ensino da língua. É a partir dele que buscamos respaldo para analisar as respostas enquadradas nessa categoria.

Primeiramente, trazemos respostas que focam um dos objetos discursivos mais discutidos na atualidade: os gêneros textuais/discursivos. Pensar nesse objeto implica na compreensão de que os letramentos são sempre situados e de que o sujeito precisa se apropriar de um gênero (como produtor ou leitor) para ser

letrado na prática de linguagem da qual ele emerge. Nesse sentido, privilegiamos nessa categoria respostas que dessem indícios desse letramento situado.

Na resposta do professor Nre-U.V.-01 há uma menção muito clara dos gêneros trabalhados: bilhetes, listas, cartas, letras de música; e também uma ênfase na produção escrita, apontando que o domínio da escrita por meio de diferentes gêneros textuais favorece o processo de letramento. Interessante como o professor, na sua atitude responsiva, simplifica sua resposta, ao mencionar os gêneros que abordou no trabalho com a produção escrita, como se o nome do gênero já bastasse para “provar” que trabalha numa perspectiva de letramento.

Já trabalhei a produção de bilhetes, listas de supermercado (para os que estavam em estágio inicial de produção escrita), mas as cartas que escrevem para seus familiares, com letras de música. (Nre – U.V. 01).

O texto do professor Nre-U.V.- 01 remete à linguagem no seu contexto de uso – *“Já trabalhei a produção de bilhetes, listas de supermercado.* O uso do tempo verbal “pretérito” reforça a ideia de que não é uma prospecção, mas um relato, algo que realmente foi realizado. Este é um professor que demonstra claramente uma prática voltada para o letramento dos seus estudantes, no entanto, seu o relato não deixa evidente o trabalho na educação hospitalar, embora quando ele diz “cartas que escrevem para os familiares” pode estar fazendo referência a esse contexto. Aliás, essa é uma prática de letramento escolar bastante valorizada na educação hospitalar, pois tem significação social para o aluno desse contexto.

Um elemento que chama a atenção na resposta do professor Nre-U.V.- 01 é o uso do verbo no passado “já trabalhei”, como se não fosse necessário dar continuidade ao estudo da linguagem enquanto prática social, parece que as relações com a prática foram muito bem-feitas pelos exemplos citados “produção de bilhetes, listas de supermercado, cartas a família e letras de música”, mas na atualidade a realização deste trabalho não é possível ou é difícil ou ainda a professora está afastada do seu ambiente de trabalho, etc.

O professor Nre-U.V.-02 traz na textualidade da sua resposta a expressão “novos conhecimentos”, por isso, a priori, o enquadraremos nesta categoria.

A construção de “novos” conhecimentos de maneira que desperte o interesse com liberdade, dinamismo e incentivo, fazendo com que se torne um aprendizado desejado sem tantas cobranças e regras gramaticais. (Nre – U. V.02).

Na resposta deste professor há um conjunto de elementos que podem ser percebidos e pensados sobre sua prática. Quando o professor afirma que pensa sobre *A construção de “novos” conhecimentos*, indica que o seu objeto de estudo tem relação com as práticas de letramento e que, ao se referir a esses objetos utilizando o termo “novos”, marcado com aspas, pode estar se referindo a qualquer um dos “novos” objetos/saberes/perspectivas teórico-metodológicas de ensino da língua trazidos por documentos oficiais da educação ou por pesquisas científicas, como: letramentos, textos, parâmetros de textualidade, gêneros, discursos, etc. Isso fica evidente quando ele contrapõe esses conhecimentos à excessiva cobrança da escola a “regras gramaticais”.

Na segunda parte da resposta construída pelo professor Nre-U.V.-02 o professor faz referência de modo muito sutil a um aprendizado que tenha sentido, que seja útil para o estudante – fazendo *com que se torne um aprendizado desejado* – e, na sequência, discute a questão gramatical – *sem tantas cobranças e regras gramaticais*. Esse discurso traz à tona o que, em certo sentido, as pesquisas sobre letramento vêm apontando: o fato de que não há necessidade de um ensino exaustivo de regras gramaticais para se desenvolver múltiplos letramentos, ou seja, para que nossos alunos se tornem bons leitores e produtores de textos. Isso é bem mais contundente no cenário da educação hospitalar, onde os alunos têm condições especiais e precisam, muitas vezes, ser atendidos pela mediação do lúdico ou de recursos especiais que não prejudiquem sua enfermidade.

O texto do professor Nre-U.V.-02 apresenta um discurso bem afinado com as teorias atuais de letramento e ensino de línguas, em poucas palavras esse professor consegue apresentar um conjunto de elementos que estão presentes nas discussões atuais de linguagem. Estão presentes na fala dele as noções de gênero, de análise linguística, de letramento e do ensino dosado de gramática.

O terceiro texto analisado neste conjunto de resposta, do professor Nre-Ctba-03, traz dois conceitos linguísticos importantes como elemento de discussão nos processos de letramento: visão de mundo e variação linguística (diferença entre

norma-padrão, culta e popular) – embora tenha usado a expressão “linguagem culta...”.

Ao ensinar o aluno propomos condições de que ele veja o mundo, discutindo o que se passa a sua volta e através da linguística o professor entende a forma de comunicação, linguagem culta, padrão ou popular. (Nre – Ctba 03).

Neste texto do professor Nre-Ctba-03 há novamente a menção às discussões sobre o objeto de ensino da língua. Embora ele afirme que o professor entende a *forma de comunicação, a linguagem culta, padrão ou popular*. Há uma proposição de um processo de letramento subentendido na expressão *propomos condições de que ele veja o mundo, discutindo o que se passa a sua volta*; há clareza do professor de que o ensino da linguagem envolve a prática social. Ele envolve no seu texto a questão da ciência linguística – *através da linguística o professor...* –, porém, não podemos esquecer que essa ciência apenas nos dá ferramentas para estudarmos a língua, para compreendê-la, mas ela não pode ser tomada como o “meio” para se atingir o letramento, como parece demonstrar a fala do professor. Esse professor relaciona também o letramento às variedades linguísticas, no entanto, menciona muitos conceitos, mas só menciona, não relata como aplica isso em suas aulas. Portanto, interpretamos que sua atitude responsiva é desviada da questão principal, pois ele não responde realmente à questão proposta: é como se ele ficasse “dando voltas” e pensando sobre o que foi questionado.

O fato que chama a atenção na resposta do professor Nre-Ctba-03 é a despersonalização do discurso do professor que ocorre pelo uso da terceira pessoa do singular numa situação de resposta pessoal – *...através da linguística o professor entende...* há uma referência à figura do professor como sendo outro e não o dono do discurso. É esse “outro professor” que tem o olhar sobre a linguística, a comunicação e a linguagem. O uso do verbo (propomos) deixando subentendido o pronome de primeira pessoa do plural “nós” complexifica ainda mais esse discurso. Quem são os sujeitos que compõem esse “nós” representado no verbo? A que conjunto esse professor se refere nessa relação dialógica? Há algumas possibilidades para a leitura desse plural: pode ser a equipe de professores que atua no hospital, pode ser uma interlocução com o pesquisador ou ainda ser uma referência ao coletivo de professores de língua portuguesa. O interessante aqui é

perceber que o depoente usa recursos diferentes para determinar a responsabilidade enunciativa do referente “professor”.

### ***Letramento escolar: contexto da educação hospitalar***

Para Kleiman (1995) as práticas de letramento são plurais, determinadas socialmente, histórica e culturalmente, e compreendidas a partir de uma relação continua entre práticas sociais orais e escritas que exploram o universo da escrita. O ambiente hospitalar determina os processos de letramento que nele devem ser priorizados. Há neste espaço uma gama de conhecimentos e conceitos que exigem um letramento situado para a compreensão da situação global e que envolvem tanto as crianças e adolescentes como seus familiares e acompanhantes.

A escolarização é do ponto de vista coletivo o mecanismo mais eficaz de promoção de inclusão social, no entanto, este ponto de vista só se concretiza se a escola considerar de fato o seu papel diante dos eventos e práticas sociais de letramento.

A primeira resposta selecionada para esta categoria apresenta um misto de elementos a serem pensados e discutidos.

Todas as situações de aprendizagem que fazem sentido para o estudante evidenciam o uso da língua em situação de prática social. Exemplo: quando ele consegue resolver situações-problemas enviados pela escola de origem, mantendo vínculo com seus pares, seja da enfermaria ou da escola, através da realização das mesmas atividades, apropriando-se do conteúdo, o que lhe propicia realização pessoal, porque ele se sente pertinente ao mundo que o cerca; o que lhe confere a ideia de ser um cidadão inserido. Este aspecto da escolarização hospitalar provoca no estudante um benefício emocional muito significativo. (Nre – Ctba 06).

Nesta resposta o professor dá ênfase a atividades didáticas que podem se caracterizar por eventos de letramentos que ocorrem na escolarização hospitalar, o que é bastante válido, já que, muitas vezes, o professor não vê esse contexto como propiciador de desenvolvimento de práticas letramentos. Compreende que esses precisam “fazer sentido para o estudante”, fato esse que é bastante relevante, visto que o aluno se encontra em uma situação “especial”. Julgamos, porém, que para as atividades se tornarem realmente eventos de letramento



precisam ter relação direta com alguma prática de linguagem de referência, não basta que sejam “indicados pela escola de origem”.

[...] aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num processo específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação (STREET, 2014, p.154).

Os processos de letramento emergem das relações diretas entre as pessoas e a linguagem; no caso da educação hospitalar, entre o professor desse contexto e o aluno-paciente. Ou seja, o pertencimento a que se refere o professor muda de foco quando o aluno é hospitalizado. Ele deve se sentir integrado àquele ambiente, mesmo sem perder os vínculos com a escola de origem. Por isso é importante que o significado parta também daquele contexto e não somente do meio escolar de origem do aluno.

Além disso, podemos discutir sobre a “tarefa escolar” pontuada pela professora. Por si só ela não se constitui em um evento de letramento, pois há conteúdos que isolados, que não possuem nenhum significado ou sentido, seguem apenas uma rotina de exercícios escolarizados. O discurso desse professor evidencia que embora ele tenha noção do conceito de letramento, as atividades que cita como exemplo do que seria o letramento em situação de escolarização hospitalar ainda não indicam a passagem da teoria para a prática em sala de aula.

Por outro lado, não há como ter a certeza de que o estudante tenha discernimento do que é importante para o seu desenvolvimento linguístico e intelectual. Muitas práticas que *a priori* não fazem sentido para o estudante, são essenciais para o processo de aprendizagem: há objetos de ensino, por exemplo, que são importantes para a formação da consciência e o desenvolvimento crítico do sujeito leitor e produtor de textos e que os estudantes não compreendem sua importância.

O discurso do professor Nre-Ctba-06, mesmo trazendo em evidência a educação hospitalar, demonstra uma mistura de concepções: o uso da expressão “*todas as situações de aprendizagem*”, de forma genérica, não têm relação direta com o uso da língua em situação de prática escolar hospitalar. O professor afirma que “*Todas as situações de aprendizagem que fazem sentido para o estudante*

*evidenciam o uso da língua em situação de prática social*”: essa afirmativa é um pouco utópica, pois muitas situações de aprendizagem podem fazer sentido para um aprendiz, mas nem sempre elas estarão relacionadas ao uso da língua. O uso de frases declarativas como “...o que propicia...”, “...o que lhe confere...”, “...provoca no estudante...” imprimem ao texto um caráter de verdade absoluta. Entretanto, “a verdade” do texto é desconstruída pelo caráter genérico do início do texto.

Pensando numa prática de letramento situada na educação hospitalar e considerando todo o contexto diferenciado de abordagem e de ensino de língua, o professor Nre-Mar-01 conseguiu estabelecer uma pequena relação na sua reposta entre a prática social e o contexto de atuação.

Os próprios relatos do educando quando questionado sobre os conteúdos que estava estudando em sua escola de origem, através da primeira abordagem e do preenchimento da ficha perfil que utilizamos, o diálogo estabelecido entre professora e educando, família e os profissionais da saúde. (Nre – Mar. 01).

Embora a referência ao contexto seja sutil, a resposta do professor apresenta um ponto de vista muito interessante, o de que esse letramento já começa no uso da linguagem que, *a priori*, parece apenas relacionado a questões da própria hospitalização, mas, na verdade, perpassa toda trajetória do estudante. Outro fator interessante, que envolve a prática social e o trabalho com a linguagem é a coleta de informações sobre esse sujeito da educação – *Os próprios relatos do educando quando questionado sobre os conteúdos que estava estudando em sua escola de origem*; tanto o relato proposto como a escuta do estudante demonstram um olhar de quem promove letramentos situados no contexto da educação hospitalar. Essa escuta é essencial para o início do vínculo entre novo professor (o professor que irá atender o aluno no hospital) e o aluno em situação especial.

O termo “escuta pedagógica”, citado pelo professor Nre-Mar-01, é um termo explicitado por Ceccim (2010), que defende e explica a sua conceituação.

O termo “escuta pedagógica” foi proposto por mim em 1997 ao organizar o livro *Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta à vida* e retomado em três publicações: *Revista Pátio* (1999), *Revista Integração* (1999a) e *Revista Temas sobre o Desenvolvimento* (1999). A palavra escuta diferencia-se da palavra audição. Enquanto a última se refere a um dos órgãos do sentido,

a captação dos sons ou a sensibilidade do ouvir, a primeira se refere à captação das sensações do outro, realizando a integração ouvir–sentir. A associação com a palavra “pedagógica” sugere que este ouvir–sentir decorre de uma sensibilidade aos processos psíquicos e cognitivos experimentados pelo outro, no caso, a criança hospitalizada. (CECCIM, 2010, p.34).

Ao utilizar o termo “escuta pedagógica” Ceccim (2010), refere-se à capacidade do professor de compreender a criança na sua totalidade e de ser capaz de ler todo contexto que lhe foi imposto pela doença e pelo tratamento altamente agressivo em alguns casos. Em outras palavras o termo quer significar a capacidade do professor de compreender o estado e as condições de aprendizagem da criança hospitalizada.

Na sequência do relato, o professor Nre-Mar-01 aponta que *o diálogo estabelecido entre professora e educando, família e os profissionais da saúde* faz parte da sua proposta de ensino, deixando evidente uma prática situada de letramento que contempla todos os envolvidos no processo de atendimento a este estudante que está no momento em tratamento de saúde. Para Fontes (2005), a escuta pedagógica e o diálogo são a base da educação hospitalar:

A escuta pedagógica diferencia-se das demais escutas realizadas pelo serviço social ou pela psicologia no hospital, ao trazer a marca da construção do conhecimento sobre aquele espaço, aquela rotina, as informações médicas ou aquela doença, de forma lúdica e, ao mesmo tempo, didática. Na realidade, não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda a educação. (FONTES, 2005, p.123 - 124).

O papel docente, no contexto da educação hospitalar é o de articular escuta pedagógica e diálogo para a produção de conhecimento significativo e científico que seja capaz de articular todos os elementos do contexto hospitalar.

### ***Letramentos voltados a instâncias sociais determinadas***

Outro elemento que surgiu nas respostas dadas pelos professores foi a questão do letramento como elemento muito específico, voltado para certas instâncias sociais. Na resposta do professor Nre-Ctba-02), há claramente a ideia de que se faz letramento apenas com *textos reflexivos* e com temática voltada para

a *escolarização e cidadania*, embora o desenvolvimento da cidadania esteja relacionado com os processos de letramento, isso não se faz apenas com textos específicos: “Textos reflexivos sobre escolarização e cidadania” (Nre – Ctba 02).

Apesar de a resposta ser extremamente sucinta há nela um revozeamento do texto prescritivo oficial, a fala do professor apresenta resquícios do que diz a DCE de língua portuguesa em relação a um dos objetivos do ensino: inserção social e exercício da cidadania.

É na escola que um imenso contingente de alunos que frequentam as redes públicas de ensino tem a oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favoreça sua inserção social e exercício da cidadania. (PARANÁ, 2008, p. 53).

O estranho é que professor propõem trabalhar textos “sobre” a cidadania e não que o letramento escolar possa dar acesso ao aluno ao exercício pleno da sua cidadania. No texto do professor a cidadania parece entrar como um conteúdo, o que é totalmente equivocado. Isso acontece também com a “escolarização” – ele fala em textos “sobre” a escolarização, mas o que seria isso? A escolarização como conteúdo? Para além da textualização da resposta, talvez aqui o professor tivesse querendo colocar a importância de se pensar em processos de letramento escolarizados que colocassem em evidência a importância de inserir o aluno nas discussões sociais, de forma reflexiva e agentiva, para que ele pudesse assumir, fora da escola um papel atuante como cidadão responsável e consciente.

Ao questionar os professores sobre o conhecimento linguístico dos estudantes a articulação dos conteúdos para o aprimoramento do discurso, utilizamos novamente a questão aberta que permitiria ao professor expor todo o seu conhecimento e articulação necessária para organizar suas aulas e o processo de ensino? “De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa no Estado do Paraná, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. De que modo essa afirmação se torna verdadeira na educação hospitalar? ”

Há nessa afirmação o uso explícito da teoria discursiva cujos conceitos envolvem a análise do discurso e o uso da linguagem pautado na prática social. Ao responder as questões os professores foram convidados a relatar como organizam suas aulas para que os conteúdos propostos estejam relacionados com a prática discursiva. O discurso dos professores com relação à questão foi sistematizado e organizado no Quadro 12, que traz a reprodução das respostas apresentadas.

**Quadro 12 – Conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos**

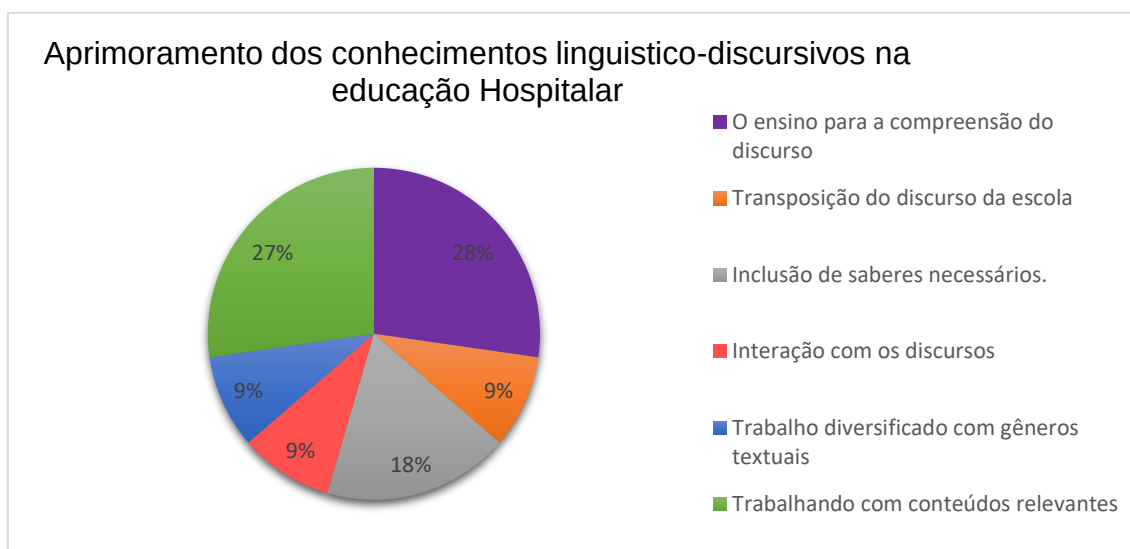
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa no Estado do Paraná, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. De que modo essa afirmação se torna verdadeira na educação hospitalar? |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Nre – Ctba 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>O ensino dos conteúdos possibilita esta compreensão sobre os discursos que os cercam.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Nre – Ctba 02                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Auxiliar os alunos a compreensão da linguagem oral e escrita em sua totalidade.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Nre – Ctba 03                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Através das atividades propostas pelo professor, sua metodologia e forma de comunicação. O discurso que ocorre na escola também se desenvolve no hospital.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Nre – Ctba 04                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>No contexto hospitalar, o ensino de Língua Portuguesa não difere do propósito citado, pois aprimorando os conhecimentos discursivos dos educandos, mesmo em ambiente diferenciado e singular, eles terão reais condições de interagir, pelas diferentes práticas sociais utilizando a leitura, escrita e oralidade, em diferentes esferas. Isso se torna verdadeiro quando o processo de inserção se efetiva, pela inclusão dos saberes necessários e acesso ao conhecimento irrestrito dos discursos que os cercam.</i> |
| Nre – Ctba 05                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Não respondeu o questionário</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Nre – Ctba 06                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Por ser quase sempre ensino individualizado ou em pequenos grupos, ocorre com alto nível de pertinência o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, possibilitando a eles condições efetivas de interação com estes discursos.</i>                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Nre – PG 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <i>O trabalho diversificado com gêneros textuais escritos e orais insere o aluno no contexto linguístico colaborando para a interação com os outros.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Nre – U.V. 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Quando trabalhamos a interpretação de textos, digo a produção de textos, tento fazer a reflexão linguística, peço para que troquem as suas produções, conversamos se os colegas compreenderam o que foi escrito para que eles percebam que nossos interlocutores precisam nos compreender. E, tentando trabalhar com os conteúdos que lhes faltam.</i>                                                                                                                                                                   |
| Nre – U. V.02                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Auxiliar os alunos não somente com a programação escolar, mas levando a eles a continuidade de aprenderem com situações reais, com fatos cotidianos e que eles se identifiquem com temas próximos da realidade social.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nre – A.M.S. 01 | <i>Se torna verdadeira a partir do momento em que trabalhamos com conteúdos com relevância e significação real ao processo cognitivo do aluno paciente.</i>                                                                          |
| Nre – Mar. 01   | <i>Na minha visão se torna mais verdadeira pelo significado atribuído pelo nosso educando (a alguma coisa) diante da confiança, credibilidade e responsabilidade com que interage e se compromete com as atividades trabalhadas.</i> |

Fonte: a autora.

A leitura analítica das respostas nos faz perceber diferentes elementos que podem ser elencados e analisados a partir dos aspectos textuais apresentados. Pensando nesse caminho, dados foram organizados no Gráfico 14, com a finalidade de demonstrar o discurso dos professores de modo quantitativo pela recorrência de termos que utilizam em seu discurso.

**Gráfico 14 – Aprimoramento dos conhecimentos linguístico-discursivos**



Fonte: a autora.

No relato dos professores o aprimoramento dos conhecimentos linguístico-discursivos se dá tomando como base diferentes elementos. Para 28% dos professores do SAREH, o aprimoramento linguístico acontece por meio de um ensino que possibilita a compreensão do discurso; 27% dizem que o aprimoramento se dá por meio do trabalho com conteúdos relevantes; 18% apontam a inclusão de saberes necessários e acesso irrestrito dos discursos que os cercam como elementos de aprimoramento linguístico; 9% mencionam a transposição do conteúdo da escola; outros 9% apontam a interação com os

discurso e outros 9% dizem que o aprimoramento se dá por de um trabalho diversificado com gêneros textuais.

Segundo Brandão (2015), a palavra *discurso* apresenta diferentes significados. Para definir discurso é importante também definir linguagem: atividade exercida entre falantes o que fala e o que ouve o que escreve e o que lê, a linguagem é um fenômeno essencialmente humano.

Quando produzem linguagem os homens produzem discurso, ou seja, uma atividade comunicativa entre interlocutores que produz sentido e ocorre na interação entre dois ou mais falantes situados em um determinado tempo e espaço. Todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem.

O discurso deve ser compreendido como algo que ultrapassa o nível puramente gramatical e linguístico nele há um apoio na gramática da língua. No nível do discurso os interlocutores devem ter conhecimentos do ponto de vista linguístico e conhecimentos extralinguísticos; que se tornam conhecimentos para produzir discursos adequados a cada momento e situação. Há no discurso uma contextualização que gera a produção de sentido. Ele é sempre produzido por um sujeito, é interativo, é uma forma de agir e atuar sobre o outro, trabalha com enunciados, segue um princípio geral que o regimenta, é dialógico, apresenta efeito polifônico e constrói uma rede de outros discursos.

A análise do discurso busca entender o discurso no seu momento político e social de produção, o que importa para a análise são as condições de produção de um enunciado considerando todos os aspectos externos à língua. Nesta abordagem são considerados os elementos históricos, sociais, culturais e ideológicos que envolvem o discurso.

Sendo o discurso uma manifestação ideológica a sua análise estuda também a formação ideológica do discurso, entendendo-o como um jogo que provoca ação e reação. A formação ideológica compreende várias formações discursivas, sendo que cada formação discursiva irá reunir uma gama de diferentes enunciados marcados por características comuns. Logo a formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica.

Outro papel importante na análise do discurso é o do sujeito. Ele é marcado pela historicidade, ideologia, dialogia, e por outras vozes que atuam na construção do discurso.

A manifestação linguística do discurso ocorre por meio de textos. Logo é analisando os textos que se chega ao discurso e seu funcionamento. O texto pode ser oral ou escrito e construído nas relações interacionais da língua. Deste modo para compreender um texto é preciso considerar as condições de produção e as condições amplas de produção que envolve os valores, crenças, domínio de linguagem, etc. dos seus interlocutores.

Quando os professores apontam para o discurso enquanto elemento de aprimoramento dos conhecimentos linguísticos, nos cabe saber como se está pensando nesse discurso e de que modo ele é tratado enquanto objeto de ensino.

### ***O ensino para a compreensão do discurso***

Pensar no ensino enquanto elemento de compreensão do discurso pressupõe um trabalho voltado para os gêneros textuais enquanto objeto de ensino. Trabalhar com os conteúdos de língua tendo o discurso como elemento essencial pressupõe um trabalho voltado para os diversos gêneros presentes nos processos de interação humana. Para Nobrega (2015, p. 190), tendo o gênero como centro do conteúdo estruturante, “assume-se o texto como unidade de ensino, já que a linguagem se constitui na interação verbal”, pois o “texto é entendido como a materialização de um discurso”.

O professor Nre – Ctba 01 aponta que “O ensino dos conteúdos possibilita esta compreensão sobre os discursos que os cercam”, no entanto, depende do conteúdo e do modo como o conteúdo será trabalhado. A afirmativa do professor só será verdadeira se ele pensar no ensino com um olhar para o letramento, por meio de gêneros ou a partir de uma análise discursiva. Se não estiver pensando por este viés não possibilitará a compreensão do discurso e o aprimoramento linguístico.

Para o professor Nre – Ctba 06, o aprimoramento linguístico acontece por meio da interação com o discurso e com a coletividade.



Por ser quase sempre ensino individualizado ou em pequenos grupos, ocorre com alto nível de pertinência o *aprimoramento dos conhecimentos linguísticos* e discursivos dos alunos, possibilitando a eles condições efetivas *de interação com estes discursos*. (Nre – Ctba 06 – grifos nossos).

O professor Nre – Mar. 01 afirma que o aprimoramento do discurso está relacionado à construção de significado e ao comprometimento com “as atividades trabalhadas”, mas isso não significa que de fato haja aprimoramento linguístico ao se ter comprometimento. O aprimoramento linguístico depende da atividade desenvolvida, do modo como o ensino da língua é organizado e proposto e do que se considera importante ser trabalhado.

Na minha visão se torna mais verdadeira pelo significado atribuído pelo nosso educando diante da confiança, credibilidade e responsabilidade com que interage e se compromete com as atividades trabalhadas. (Nre – Mar. 01).

Pensar em uma metodologia de ensino a partir do que é proposto enquanto concepção de ensino e do conteúdo a ser trabalhado na perspectiva do compromisso com a ampliação do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, nos guiaria por uma metodologia do trabalho com gêneros, com processos de letramento e com análise do discurso. No entanto, o contexto de atuação estabelece e exige processos diferenciados de tratamento dos conteúdos, de adaptação dos métodos e dos recursos a serem utilizados.

### ***Trabalho com conteúdos relevantes***

O trabalho com conteúdos relevantes é apontado pelo professor Nre – A.M.S. 01 como elemento de aprimoramento linguístico, no entanto, só o conteúdo relevante não indica aperfeiçoamento ou domínio da linguagem.

Se torna verdadeira a partir do momento em que trabalhamos com conteúdos com relevância e significação real ao processo cognitivo do aluno paciente. (Nre – A.M.S. 01).

O processo de letramento exige muito mais do que um “conteúdo relevante”, o conteúdo faz parte de um conjunto de procedimentos: a prática social, o gênero

utilizado, os elementos estruturantes, o papel do autor, o papel do leitor, entre outros elementos que aprimoram o domínio linguístico.

### ***A inclusão de saberes necessários***

Pensar em saberes linguísticos que são necessários para o estudante é um desafio ao professor, pois a escolha e a seleção dos conteúdos pauta-se em currículos do estado e das escolas de origem. Sendo assim, cabe ao professor conectar elementos curriculares com os conhecimentos do estudante e com as necessidades de domínio linguístico-discursivo do momento.

Para o professor Nre – Ctba 04, o propósito do ensino de língua é o aprimoramento linguístico, mas há de se considerar as peculiaridades do ambiente em que se desenvolve o processo de compreensão e interação discursiva. Para que os conteúdos linguísticos reflitam a prática discursiva eles devem ter uma relação direta com o contexto e com a prática social de uso da linguagem. Dessa forma, o acesso ao conhecimento no ambiente hospitalar deve ser pensando considerando também as características do contexto.

No contexto hospitalar, o ensino de Língua Portuguesa não difere do propósito citado, pois aprimorando os conhecimentos discursivos dos educandos, mesmo em ambiente diferenciado e singular, eles terão reais condições de interagir, pelas diferentes práticas sociais utilizando a leitura, escrita e oralidade, em diferentes esferas. Isso se torna verdadeiro quando o processo de inserção se efetiva, *pela inclusão dos saberes necessários e acesso ao conhecimento irrestrito dos discursos que os cercam*. (Nre – Ctba 04).

O professor Nre – Ctba 04 aponta para os aspectos do contexto, da condição de interação, para os conteúdos a serem trabalhados e marca o modo como isso pode ser feito, mencionando a “inclusão de saberes necessários e acesso ao conhecimento irrestrito dos discursos que os cercam”. No seu discurso, o professor deixa transparecer que o seu trabalho com a linguagem é pautado no domínio discursivo e que toma como base os estudos desta área da linguagem para definir a sua prática.

### ***Transposição do discurso da escola***

A transposição do discurso da escola na educação hospitalar é um fato verdadeiro. Muitos professores chegam para o trabalho na educação hospitalar com a visão de que o modelo de educação da escola regular cabe tal e qual no ambiente hospitalar. No entanto, o contexto é outro e neste contexto há uma série de elementos que o diferenciam e que exigem uma atuação diferenciada do docente.

O professor Nre – Ctba 03, afirma que o discurso da escola também se desenvolve no hospital. Mas, não é bem isso que acontece. Há uma série de adaptações que se fazem necessárias para que a educação hospitalar tenha êxito.

[... ] através das atividades propostas pelo professor, sua metodologia e forma de comunicação. O discurso que ocorre na escola também se desenvolve no hospital. (Nre – Ctba 03).

Não é exatamente a transposição da escola para o hospital que temos e nem é este o propósito, se a intenção, é de acordo com a DCE, trabalhar o “discurso enquanto prática social”, no ambiente hospitalar o discurso é outro, logo não se pode desenvolver o mesmo discurso em um ambiente completamente diferente e diverso.

### ***Interação com os discursos***

A DCE do estado do Paraná prioriza o trabalho com o discurso. Segundo o documento, a “ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações” (PARANÁ, 2008).

Pensando na concretização do processo discursivo, o professor Nre – U. V.02 relata que:

Auxiliar os alunos não somente com a programação escolar, mas levando a eles a continuidade de aprenderem com situações reais, com fatos cotidianos e que eles se identifiquem com temas próximos da realidade social. (Nre – U. V.02).

Como a informação dada pelo professor Nre – U. V.02, subentende-se que ele tentou apontar para o domínio discursivo, enfatizando a importância da interação com diferentes discursos no processo de aprimoramento discursivo. No entanto, ele ainda não apresenta domínio pleno dos conceitos que quer apresentar, o texto demonstra que o professor reconhece a importância dos elementos que cita, sabe fazer isso em suas aulas, mas não consegue definir claramente esse processo.

### ***Trabalho diversificado com gêneros textuais***

Diante de muitos estudos realizados no Brasil e fora dele o trabalho didático que oportuniza a apropriação do funcionamento da língua materna é pautado na abordagem de determinados gêneros discursivos das esferas sociais de circulação para cada etapa de aprendizagem, de acordo com os diferentes níveis de complexidade e de possibilidades, manifestos em cada um dos gêneros para que os alunos aprendam essas diversidades. Pensar no ensino de língua pautado no conceito de gêneros textuais exige uma organização do processo de ensino para trabalhar com o letramento e com as práticas sociais.

A organização do professor nesta proposta é fundamental pois o trabalho com o gênero prevê uma sequência de atividades e um roteiro de ações estabelecido a partir das características do gênero. Para o professor Nre – PG 01 o aprimoramento linguístico-discursivo se dá por meio do trabalho com gêneros textuais, o que de fato é verdade.

O trabalho diversificado com *gêneros textuais* escritos e orais insere o aluno no contexto linguístico colaborando para a interação com os outros. (Nre – PG 01). Grifo nosso.

Outro elemento que chama atenção no discurso do professor Nre – PG 01 é o olhar para o contexto linguístico e para a interação como elementos da linguagem e de aprendizagem.

Em outra reposta o professor Nre – U.V. 01 apresenta um olhar voltado para o texto e o gênero, mas não deixa isso explícito, seu relato indica um trabalho com a produção, a leitura, os elementos do texto e a revisão, porém o discurso não

menção o termo gênero, é uma percepção de que se trata de um trabalho pensado pelo viés dos gêneros, com base na leitura discursiva do processo de ensino apresentada no relato do professor.

Quando trabalhamos a *interpretação de textos*, digo a *produção de textos*, tento fazer a *reflexão linguística*, peço para que troquem as suas *produções*, conversamos se os colegas *compreenderam o que foi escrito* para que eles *percebam* que nossos interlocutores precisam nos compreender. E, tentando *trabalhar com os conteúdos* que lhes faltam. (Nre – U.V. 01). Grifo nosso.

O conjunto de ideias apresentadas pelo professor Nre – U.V. 01 remete ao trabalho com o gênero “interpretação”, “produção de textos”, compreensão da escrita percepção e retomada para estudo dos elementos que ainda não foram dominados. Esse encadeamento de informações direciona o olhar para uma prática docente voltada para o trabalho com o gênero.

Quando trabalhamos com o gênero em aulas de língua portuguesa visamos o desenvolvimento das suas características e da estrutura textual presente no gênero. Desse modo, concluímos que a proposta do professor, apesar dele não relatar é guiada pelo trabalho com o gênero.

Finalizando a investigação, questionamos os professores sobre as modalidades de ensino de língua que são desenvolvidas no contexto da educação hospitalar, com uma questão semiestruturada baseada na proposta de ensino de língua portuguesa do Estado do Paraná: “Quais (ou qual) modalidades do ensino da língua você desenvolve no seu contexto de educação hospitalar? ( ) prática de oralidade; ( ) leitura; ( ) escrita? Qual delas é prioridade?”. A última questão do questionário visava investigar qual a modalidade da linguagem é prioridade para os professores do programa SAREH”.

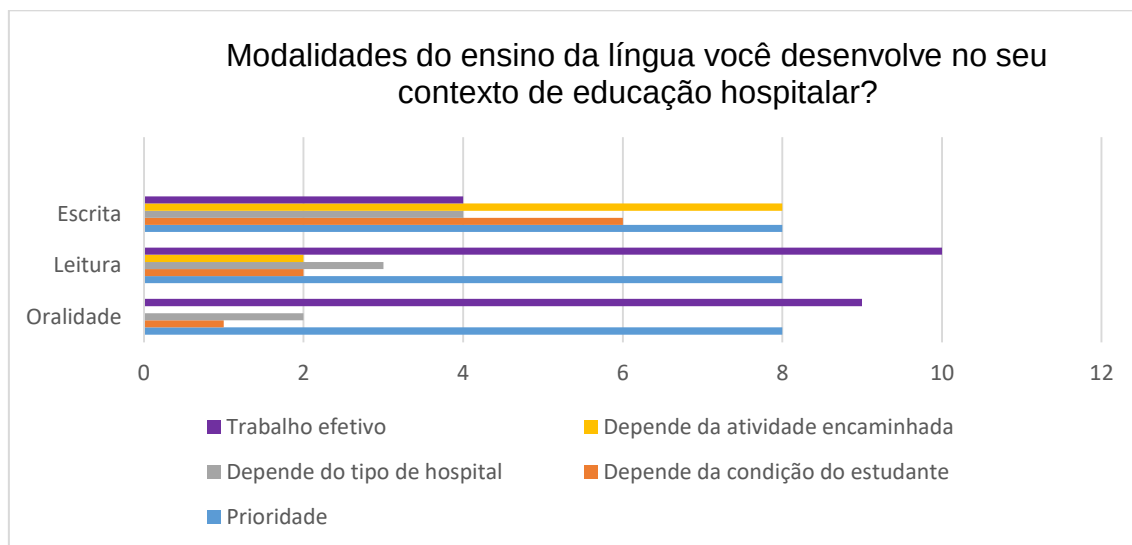
Nas respostas a essa questão aparece algo interessante: os professores afirmam que trabalham as três modalidades. Mas, ao definir a prioridade, a afirmativa anterior se dilui na justificativa da escolha de uma prioridade.

**Quadro 13 – Modalidades do ensino de línguas e contexto hospitalar**

|                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quais (ou qual) modalidades do ensino da língua você desenvolve no seu contexto de educação hospitalar? ( ) prática de oralidade; ( ) leitura; ( ) escrita? Qual delas é prioridade? |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Nre – Ctba 01                                                                                                                                                                        | <i>Prática de oralidade, leitura e escrita. Depende do aluno.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Nre – Ctba 02                                                                                                                                                                        | <i>Prática de oralidade, leitura e escrita. Depende da realidade do aluno talvez a escrita.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Nre – Ctba 03                                                                                                                                                                        | <i>Prática de oralidade, leitura e escrita. Todas pois dependemos de como esta esse paciente no dia do atendimento.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Nre – Ctba 04                                                                                                                                                                        | <i>Prática de oralidade, leitura e escrita. Todas são relevantes e se complementam, quando atreladas ao trabalho pedagógico, possibilitam a leitura, produção oral e escrita, como entendimento e visões de mundo.</i>                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Nre – Ctba 06                                                                                                                                                                        | <i>O ideal é que se consiga viabilizar o trabalho com as três modalidades, mas nem sempre a condição do estudante em tratamento de saúde permite. Por isso, é que se faz necessária a avaliação diagnóstica, que é o elemento que possibilita ao professor planejar as atividades com foco na necessidade real do aluno.</i>                                                                                                                                                       |
| Nre – PG 01                                                                                                                                                                          | <i>Prática de oralidade, leitura e escrita. Leitura e compreensão textual.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Nre – U.V. 01                                                                                                                                                                        | <i>Prática de oralidade, leitura e escrita. Por conta dos conteúdos vindos da escola acabamos priorizando a leitura e a escrita.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Nre – U. V.02                                                                                                                                                                        | <i>Prática de oralidade, leitura e escrita.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Nre – A.M.S. 01                                                                                                                                                                      | <i>Prática de oralidade, leitura e escrita. Na verdade, as três. Explico: não tenho formação técnica em língua portuguesa; as seleções de conteúdos variam de acordo com as condições do aluno/paciente. A língua portuguesa é trabalhada de maneira geral, pois precisamos ministrar aulas prescritas ou por orientação médica, orientação do pedagogo, ou até da escola (quando enviam); como prática social exercitamos aqui a prática de oralidade, a leitura e a escrita.</i> |
| Nre – Mar. 01                                                                                                                                                                        | <i>Na minha perspectiva não existe prioridade, mas sim a observação das condições do educando e como ele pode interagir diante das atividades. Essas modalidades podem ser variáveis dependendo do estado clínico de cada educando, de sua receptividade pelo atendimento e também com relação ao tempo de internação.</i>                                                                                                                                                         |

Fonte: a autora.

As respostas apresentadas para essa questão evidenciam um dilema: o professor percebe a importância das três modalidades, no entanto, nem sempre o trabalho com oralidade, leitura e escrita se torna possível na Educação Hospitalar; em virtude de inúmeros fatores, tais como: intercorrências do tratamento, imobilidade, isolamento de materiais, as condições da própria saúde do estudante impossibilitam as atividades de escrita ou de oralidade dependendo da ocasião. Todo o processo de ensino acaba sendo adaptado e pautado no que é possível realizar diante da complexidade de alguns quadros.

**Gráfico 15 – Modalidades do ensino de língua na educação hospitalar**

Fonte: a autora.

Os dados observados evidenciam que há unanimidade na prioridade da modalidade desenvolvida: 8 professores apontam oralidade, leitura e escrita como elementos importantes; 10 professores afirmam que a modalidade mais trabalhada é a leitura; para metade dos professores o trabalho com a escrita depende do hospital, ou seja, depende do contexto; oitos professores declaram que trabalham a escrita quando ela é encaminhada pela escola de origem e, por fim, 6 professores apontam que a escrita não é trabalhada por que tem uma relação direta com a saúde do estudante e suas possibilidades de realização das atividades.

As respostas apresentadas para esse questionamento trouxeram reflexões interessantes. Aparecem respostas muito sucintas do tipo “Depende do aluno” (Nre – Ctba 01), como se não houvesse necessidade de se perguntar isso; tentativas de explicação do que o professor relatou ser prioridade: “Prática de oralidade, leitura e escrita. Todas são relevantes e se complementam, quando atreladas ao trabalho pedagógico, possibilitam a leitura, produção oral e escrita, como entendimento e visões de mundo” (Nre – Ctba 04). O relato parece colocar que todas as modalidades são importantes, no entanto ficou confuso e mal estruturado.

Outra professora relata que:

O ideal é que se consiga viabilizar o trabalho com as três modalidades, mas nem sempre a condição do estudante em

tratamento de saúde permite. Por isso, é que se faz necessária a avaliação diagnóstica, que é o elemento que possibilita ao professor planejar as atividades com foco na necessidade real do aluno. (Nre – Ctba 06).

O relato desse professor é mais cuidadoso e apresenta a atenção a linguagem e também as necessidades linguísticas dos estudantes. O professor tem como elemento norteador a avaliação diagnóstica e afirma que o foco do seu trabalho é a “necessidade real do aluno”.

A resposta de um dos professores é extremamente interessante, pois o próprio relata não ter domínio dos conhecimentos técnicos da área da linguagem, mas demonstra que reconhece a importância das três modalidades e a necessidade de trabalhá-las.

Prática de oralidade, leitura e escrita. Na verdade, as três. Explico: não tenho formação técnica em língua portuguesa; as seleções de conteúdos variam de acordo com as condições do aluno/paciente. A língua portuguesa é trabalhada de maneira geral, pois precisamos ministrar aulas prescritas ou por orientação médica, orientação do pedagogo, ou até da escola (quando enviam); como prática social exercitamos aqui a prática de oralidade, a leitura e a escrita. (Nre – A.M.S. 01).

No relato de outro professor há outras informações interessantes:

Na minha perspectiva não existe prioridade, mas sim a observação das condições do educando e como ele pode interagir diante das atividades. Essas modalidades podem ser variáveis dependendo do estado clínico de cada educando, de sua receptividade pelo atendimento e também com relação ao tempo de internação. (Nre – Mar. 01).

O fato de não haver prioridade chama a atenção, indica que o professor reconhece a importância de todas as modalidades e que também volta seu olhar para a criança ou adolescente hospitalizado, pois considera as condições do estudante como requisito para a organização e o planejamento do trabalho.

As práticas de linguagem no ambiente hospitalar dependem das condições em que a criança ou adolescente se encontra, o trabalho é feito dentro dos limites do aprendiz. Há situações que só é possível trabalhar a oralidade e a leitura, em outros somente a leitura será possível, outras situações exigem a busca de outras alternativas de comunicação e a escrita é trabalhada quando a situação do



estudante permite ir além ou quando se quer muito registrar algo por meio da escrita e o professor serve de escriba ou o familiar próximo.

De acordo com Adam (2011), o texto é definido como uma ocorrência comunicativa e assim a linguística textual passa a ser denominada também de pragmática textual. Relaciona-se então linguagem e ação desenvolvida em torno dela.

A análise do discurso compreende a formação sociodiscursiva, a interação social, a ação da linguagem, o interdiscurso e os diferentes gêneros textuais. Organizados a partir da textura, da estrutura, da semântica, da enunciação e dos atos de discurso. Observando toda essa relação, compreende-se que um texto não é elemento de um único gênero ele é sim uma combinação de muitos outros inseridos no contexto sociodiscursivo.

Todas as ações da linguagem ocorrem inseridas no espaço social, compreendido como um lugar de formação sociodiscursiva. Em suma, um evento social permeado por uma língua construída e baseada em diferentes gêneros discursivos. Assim, desenvolver uma prática de ensino pautada no discurso enquanto prática social de oralidade, leitura e escrita exige a compreensão de que o discurso se apresenta nos textos e que é a partir deles que o trabalho com a língua se desenvolve.

### **3.5 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES**

Neste trabalho propôs-se investigar as práticas de letramento escolar realizados no programa de escolarização hospitalar (SAREH) do Estado do Paraná e produzir orientações para subsidiar a área de códigos e linguagem desse programa. Os dados levantados junto aos doze professores da área de linguagem do programa SAREH indicam que há múltiplos fatores que precisam ser pensados com relação a área e o ensino de língua portuguesa na educação hospitalar.

A análise inicial tratou dos aspectos da formação dos professores que atuam no programa SAREH na área de linguagem, verificando se havia formação na disciplina da língua portuguesa ou não, apontou para um grupo misto, em que há professores com diferentes formações (Letras, Arte e Educação Física) atuando no programa e com a responsabilidade de ser docente de língua portuguesa. Outro

elemento apontado nesta primeira parte da avaliação foi o tempo de atuação no programa e neste caso a variação do tempo de atuação no programa SAREH interfere com relação ao conhecimento que se tem do espaço de atuação, das peculiaridades do estudante, da legislação e domínio metodológico para este contexto.

Quando tratamos de letramentos entendemos que há um conjunto de situações e procedimentos que envolvem os interlocutores, o espaço, e as práticas sociais de uso da língua. Assim, o docente que não conhece o seu espaço de atuação dificilmente conseguirá elaborar propostas didáticas para o letramento entendido como: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19), se não há domínio deste contexto específico, não haverá proposta de ensino que contemple esses elementos. Obviamente o ensino de língua acabará fugindo do que se pensa como processo de letramento e também das propostas de ensino de língua apresentadas e defendidas oficialmente pelos documentos prescritivos.

Quando pensamos se a formação em uma disciplina que não letra poderia interferir na organização dos conteúdos do ensino de língua, compreendemos a partir do discurso dos professores que a formação não interfere tanto na organização do ensino, mas exige muito estudo, ou seja, ser formado em educação física ou arte e atuar no SAREH, faz com que o professor retome seus estudos sobre a língua portuguesa.

O segundo eixo de análise tomou como base as informações sobre os dados do atendimento escolar hospitalar, ou seja, os conhecimentos sobre o campo de atuação do professor, tempo de atuação e formação específica na educação hospitalar.

Neste ponto o conjunto de informações revela a relação direta entre tempo de atuação e conhecimentos sobre educação hospitalar. Os profissionais que apresentam um conjunto de saberes, como aponta Tardif (2002), são os professores que tem uma atuação no programa de mais de quatro anos.

Se os saberes da docência são plurais e envolvem os saberes da formação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, quando pensamos no tempo de atuação na docência em educação hospitalar essa

pluralidade é comprovada. Mesmo o professor sendo formado em uma determinada área do conhecimento, tendo domínio do conteúdo da disciplina de formação, sabendo do currículo prescrito, a falta de experiência na educação hospitalar e de conhecimentos específicos desse campo de atuação faz com que a ação docente seja prejudicada.

Entendemos que há nesse campo duas questões diretamente relacionadas: a falta de conhecimento teórico específico da educação hospitalar, pois a academia e, principalmente, os cursos de licenciatura não abordam a questão e a falta da experiência prática no campo da educação hospitalar.

Para Tardif (2002, p.03), “a atividade dos professores é um exercício profissional complexo, composto, na realidade, de várias atividades pouco visíveis socialmente”. Desse modo, fica claro que não conhecer o espaço de atuação docente e suas nuances interfere diretamente nessa complexidade, a ponto de paralisar as ações a causar o que Machado (2009) chama de “estresse profissional”, que está diretamente relacionado com a necessidade de fazer algo que está prescrito, mas não se sabe o que e nem como fazer.

Para Machado (2009, 106), o “estresse e a fadiga” estabelecem uma relação direta com “amputação do agir possível do trabalhador”, ou seja, estar num ambiente que exige nova ordenação, nova prescrição para o docente provoca a paralisação da sua ação. Diante disso, cabe considerar que ter o conhecimento do espaço de atuação – educação hospitalar – se constitui em uma vantagem para as capacidades de ação docente neste espaço.

O terceiro eixo de análise teve como foco a metodologia de ensino empregada pelo professor no programa SAREH, investigando recursos utilizados, procedimentos de ensino e procedimento de avaliação. Para esse campo, utilizamos questões mistas e questões abertas, para possibilitar que o docente expressasse sua opinião sobre as questões tratadas.

No campo da prescrição metodológica os professores foram questionados sobre a existência de prescrição. Esperava-se que fossem relatados os documentos prescritivos e o modo como cada docente articula seus saberes com o que está prescrito para a disciplina e para a docência em ambiente hospitalar, embora não tenha ainda uma prescrição específica para o ensino de língua nesse contexto.

Neste campo foram citadas as DCE (9%), caderno SAREH (9%), escuta pedagógica (9%), condição do estudante (46%), adaptação da educação especial (27%). Os dados visuais dessa questão chamam a atenção, pois o título dos agrupamentos do gráfico 05, é oriundo do discurso dos professores e evidenciam uma busca de recursos. Cada docente relatou na questão, como já foi citado anteriormente, a sua trajetória de busca por informações e mecanismos de apoio para a atuação na educação hospitalar. Outro fator interessante que embora o trabalho do SAREH seja organizado em equipe nas unidades hospitalares o professor faz essa busca por metodologia, recursos e apoio teórico sozinho.

Outro item de análise no terceiro eixo tomou como base a organização da questão anterior, que visava saber da prescrição metodológica para educação em ambiente hospitalar. Nessa questão o participante professor precisava descrever que metodologia utilizava para o ensino de língua portuguesa no hospital. O que mais chamou atenção nessa resposta foi a “não resposta”: 38% dos participantes não responderam à questão, deixando evidente a incapacidade de relatar o modo como ensina os conteúdos de língua portuguesa. Por outro lado, 39% afirmaram que ensinavam língua portuguesa seguindo as orientações da DCE; 15% deixaram claro que organizam o ensino de língua portuguesa na Educação Hospitalar consultando seus colegas da disciplina na escola em que trabalham e 8% se referem a outros elementos que fugiam da questão.

Dessa maneira, fica evidente que o texto prescritivo tem uma parcela de contribuição na organização do processo de ensino, as duas questões relacionadas a utilização e a necessidade de ter um documento de apoio deixam claro que o professor utiliza e que busca estes materiais como elementos de organização do seu trabalho.

Segundo Machado (2009, p.107), a ausência total de “prescrição para o agir” traz problemas de não saber o que e nem como fazer algo; o texto “vago, incompleto” também não orienta; “a falta de recursos materiais” impossibilita as ações e o alcance dos objetivos e a “dificuldade de manuseio”, técnica também tornam o processo de ensino complexo e ineficaz.

Dessa maneira, compreende-se que as prescrições são importantes, mas que elas precisam considerar o papel ativo dos sujeitos a que se destinam e o gênero da atividade, como defende Machado.

Se as prescrições produzidas pelas instituições não levarem em conta o gênero de atividade que já é seguido pelos trabalhadores, isso pode levar a uma desregulação da ação individual, pois, a cada vez que esse gênero lhes falta, a própria vida psíquica pessoal de cada um é profundamente atingida. Em outras palavras, pode-se gerar um “déficit instrumental”, que leva o trabalhador a um sentimento de impotência. (MACHADO, 2009, p. 107).

Entendemos, assim, que as prescrições, quando bem elaboradas, facilitam e apoiam o trabalho docente, pois se constituem em um documento de apoio e respaldo as suas ações. Na busca por esse apoio trazemos a proposta de uma orientação teórico-metodológica para o desenvolvimento de processos de letramento e ensino de língua portuguesa na Educação Hospitalar (ver apêndice C), que visa dialogar com os documentos prescritivos oficiais e com o docente enquanto agente ativo do processo de ensino.

Ainda no terceiro eixo questionamos os professores sobre os conteúdos a serem ensinados na educação hospitalar, visando entender de que modo cada professor tinha acesso aos conteúdos da escola regular dos estudantes.

Quatro itens foram citados como mecanismo de acesso aos conteúdos: pela listagem encaminhada pela escola; observando o caderno do estudante; ouvindo seus relatos sobre os conteúdos e por meio da avaliação diagnóstica. Estabelecer relação entre o atendimento educacional hospitalar e os conteúdos da escola de origem é um dos objetivos do programa SAREH. No entanto, o acesso ao conteúdo da escola ainda é um complicador, pois as escolas de origem do estudante deveriam encaminhar o seu rol de conteúdos para o hospital ou para a família, quando o estudante está em tratamento de saúde, mas essa relação ainda é muito difícil para as escolas regulares.

Pensar em ter acesso ao conteúdo tomando como base o envio das escolas apresenta um percentual muito baixo de retorno, pois dificilmente essa possibilidade é eficiente. Observar o caderno do estudante é algo mais raro ainda, ocorre apenas nas clínicas de tratamento psiquiátrico, onde os estudantes permanecem por longos períodos e levam consigo seus materiais pessoais. Um dos mecanismos mais utilizados para ter acesso ao conteúdo da escola de origem é a avaliação diagnóstica desenvolvida quando é possível em algumas unidades. Por fim, o mecanismo mais utilizado para o acesso ao conteúdo estudado na escola

de origem que é a conversa com o estudante, que não deixa de ser um diagnóstico, mas sem protocolo ou formalidade.

Saber o conteúdo da escola de origem, talvez não seja tão importante quanto compreender os conteúdos que são necessidade do estudante e que muitas vezes estão relacionados ao seu cotidiano, a sua nova rotina, a sua dieta, entre outros fatores. Para Freire (1996, p.30), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e mais que isso, pensar tais saberes como elemento de elaboração de novos saberes articulando o conhecimento do educando o conhecimento do objeto de estudo.

Em outra questão apresentamos a discussão sobre os procedimentos de ensino utilizados pelo professor em suas aulas no ambiente hospitalar. A investigação dos procedimentos indica que tanto a escolha do procedimento quanto a ação do professor por meio de um determinado procedimento não são neutras. Há uma relação de intencionalidade a partir do procedimento selecionado. Na educação hospitalar há um conjunto de procedimentos utilizados, porém o que se destaca é a leitura. Para Freire (1982, p. 14), “o ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido”. Destacando assim, que não basta a leitura pela leitura é preciso consciência do que se faz e por que se faz o processo de leitura.

Outro elemento que tem uma relação com o processo de ensino e com os procedimentos utilizados pelo professor e que também determina a intencionalidade do processo educativo e o modo como a educação é pensada é o recurso pedagógico selecionado para as aulas. Por meio da seleção do recurso é possível ter pistas de como o processo educativo se desenvolve; se ele está mais voltado para a reprodução de conteúdo ou para a formação de consciência crítica. Neste campo o relato dos professores surpreendeu e desapontou as expectativas da pesquisa. Diante de uma DCE com perspectiva crítica que defende um ensino de língua pautado na prática social e um espaço que favorece a diversidade de recursos; o livro didático ainda foi citado pela maioria dos professores como recurso pedagógico que é utilizado nas unidades de atendimento a estudantes em tratamento de saúde. Enquanto professora de línguas deixo aqui as minhas ressalvas com relação a este recurso no espaço da educação hospitalar. Há no livro didático o fato de ser um recurso limitador e limitado; produzido a partir de

fragmentos de textos o que para a proposta oficial de ensino da língua prescrita na DCE não condiz. Se a prioridade é para o trabalho com a língua em seu contexto de uso voltado para a prática social, como é que se concebe a ideia de utilização de um livro didático num contexto variante e com um conteúdo vivo, flexível.

Para Freitas (2009, p.26), a utilização de materiais e recursos tem uma função específica; “uma das principais funções do material didático é, também, dinamizar a aula, aguçando a curiosidade do aluno, despertando sua atenção para o que vai ser tratado naquele momento”.

Do ponto de vista teórico, pelo viés que apresentamos neste trabalho, o livro didático seria um recurso bem escasso e não o mais utilizado. Além disso, outra questão envolvendo o livro didático é o fato de ele ser o recurso que a escola regular possui para o ensino. Se a proposta do programa SAREH é flexibilizar os conhecimentos e trabalhar de modo efetivo o conteúdo da língua, não vemos isso possível com o uso do livro didático, pois ele é um material que prevê sequência, continuidade, recorrência, exatamente o contrário do que temos no ambiente hospitalar. De acordo com Freitas (2009, p.89):

Embora o livro seja um excelente recurso didático, se usado de maneira inadequada ou como único instrumento de mediação da aprendizagem, o “feitiço pode virar contra o feiticeiro”, isto é, o livro pode trabalhar contra a aprendizagem, contra o ensino.

Entendemos, dessa maneira, que o livro didático não seria o melhor recurso para ser utilizados no ensino de língua portuguesa em ambiente hospitalar, pois além das questões já apontadas, há ainda a questão da higiene desse tipo de material. Como manter higienizado um material que terá que ser compartilhado entre vários estudantes, que é um material pesado e frágil, além de ser caro para que seja inserido na dinâmica do ambiente hospitalar. Se não for higienizado adequadamente, ao invés de contribuir, pode prejudicar a criança na medida em que pode servir de disseminador de bactérias ao passar de um leito a outro, de um estudante a outro, etc.

Para o trabalho com a linguagem há uma gama de materiais autênticos que circulam todos os dias em todos os espaços e que podem ser utilizados como elementos de leitura, compreensão e disparadores de produções do estudante. Mas, para que isso aconteça o professor precisa ser instrumentalizado para lidar

com a linguagem observando cada gênero em sua plenitude e as possibilidades didáticas que cada material oferece. Não basta que o texto prescritivo aponte como deve ser o ensino sem que haja transposição didática do texto prescritivo para ação docente e da ação docente para o ensino dos objetos linguísticos.

A seleção dos recursos pedagógicos e didáticos é importante em duas etapas do processo de ensino: avaliação e ensino propriamente dito.

Finalizando o terceiro eixo de análise provocamos a reflexão sobre avaliação do processo de aprendizagem e a elaboração de parecer descritivo e avaliativo. Neste item foram abordados os recursos utilizados para avaliação e a base de elaboração do parecer descritivo.

A seleção dos recursos de avaliação aponta também o modo como o professor interpreta o processo de ensino e a leitura que faz da aprendizagem dos seus estudantes. Nas respostas apresentadas a pesquisa foram elencados alguns recursos: prova escrita; trabalho; atividade oral; vídeo; apresentação oral e outros recursos que demonstram uma relação com elementos anteriores e apontam para transposição da sala de aula regular para o ambiente da educação hospitalar.

Infelizmente, no relato dos professores podemos perceber que o discurso conjunto de informações acaba direcionando o olhar para a escola regular e seus modelos de ensino. Embora todos apontem que educação hospitalar precisa ser flexível, aberta e adaptada no momento da avaliação e principalmente pelo uso de determinados instrumentos fica visível que há uma ligação muito forte entre o que a escola regular produz e utiliza e o que o docente da educação hospitalar tem utilizado como recurso de avaliação.

A elaboração do parecer é outro elemento novo no trabalho do professor. Na educação regular emite-se uma nota. Ao adentrar na educação hospitalar do Paraná o professor precisa trabalhar com a elaboração de um parecer descritivo, ou seja, descrever o trajeto de aprendizagem dos estudantes, os conteúdos trabalhados, os recursos utilizados e os avanços do processo de ensino. Com a produção escrita dos resultados do processo de ensino é algo novo para o docente. Ele toma como base para a escrita alguns instrumentos que auxiliam na elaboração textual.

Para produzir o texto parecer, os professores relatam os elementos norteiam seu processo de escrita: 57% dos professores apontam que escrevem o texto com



na DCE da disciplina, 17 % afirmam que a base para a elaboração do documento é uma descrição da trajetória pedagógica com o estudante em tratamento de saúde; 16% dos professores relatam que atribuem nota as atividades desenvolvidas e 10% relatam que produzem o parecer tomando como base os conteúdos trabalhados com o estudante.

Compreendendo o processo de elaboração do parecer percebe-se que a relação com a escrita é necessária para o docente e que a interação com o documento prescritivo DCE, também aponta implicações para a tarefa de ensinar. Considerando o percentual (57%) de professores que relatam ter como apoio para a escrita do parecer o texto prescritivo, podemos concluir que há uma leitura desse texto e que o professor reflete sobre as prescrições de conteúdos e de avaliação postas oficialmente, resta saber se esse conteúdo observado na DCE se desmembra na proposta de ensino do professor.

Finalizamos a análise buscando informações sobre o ensino de língua portuguesa, compreender que referências norteiam o trabalho dos professores, como o professor articula os saberes no processo de ensino, como compreende a proposta atual de ensino de línguas pautada na prática social e quais modalidades de língua o professor trabalha na educação hospitalar do programa SAREH. Para esta etapa da investigação trabalhamos com questões mistas e abertas que possibilitavam a dissertação sobre cada questionamento apresentado.

Iniciamos as discussões do processo de ensino de língua em ambiente hospitalar com a questão relacionada ao planejamento das aulas para o estudante em tratamento de saúde. Elencamos os documentos prescritivos e acrescentamos duas expressões, (outro e por que) após nomear os documentos. Entretanto, foram marcados todos os documentos prescritivos, apenas uma professora respondeu o questionamento sobre outro documento e porquê da utilização desse documento que era o plano da aula do professor da escola de origem.

Esse fato também se mostra contraditório em relação às informações apontadas anteriormente, pois se havia a afirmativa de que o professor considerava o conhecimento prévio dos estudantes e o conteúdo encaminhado pela escola de origem, por que ao planejar suas aulas o conteúdo real não é considerado, fica-se apenas no conteúdo prescrito. Esse item nos dá margem para pensar na articulação desses elementos. É preciso que haja um processo de organização

integral do conteúdo e do discurso docente, talvez um processo de formação continuada pontual que conecte os pontos que estão soltos, para que de fato o processo de ensino na educação hospitalar seja voltado para a necessidades dos sujeitos da aprendizagem e se constitua em processo de letramento e desenvolvimento de leitura e escrita.

A sequência desse eixo de investigação foi pautada na reflexão sobre a prática pedagógica em língua portuguesa, trouxemos nesta questão informações e questionamos o modo como o professor articulava o estudante; os conhecimentos de Língua Portuguesa envolvidos nas práticas de linguagem e a mediação do professor, procurando entender como essa articulação acontece em nas aulas de língua em ambiente hospitalar.

Os relatos foram computados e agrupados gerando informações visuais e percentuais de elementos bem variados: 29% dos professores relatam que consideram o diálogo como principal elemento, em seguida 21% afirmam que os aspectos sociais também precisam ser considerados, 21% informam que o conhecimento de mundo é um dado relevante, 22% apontam que a adaptação e a flexibilização são elementos importantes para a articulação do ensino, 7% dos professores apontam para o papel do contexto como elemento de articulação, 7% citam que a articulação se dá por outros fatores sem definir um elemento na articulação.

A articulação do processo de ensino é um elemento extremamente importante para o estudante em tratamento de saúde. É por meio dessa articulação do conteúdo que o avanço acontece. Os elementos apontados pelos professores: diálogo, conhecimento de mundo, observação dos aspectos sociais, contexto situado, adaptação e flexibilização evidenciam um trabalho consciente centrado na aprendizagem.

De acordo com Carvalho (2014, p. 121-122), ao ter um trabalho centrado na aprendizagem “o professor torna-se mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades para a aprendizagem e participação de todos e desloca o eixo de sua ação pedagógica do ensinar para o aprender”, há uma inversão da lógica tradicional e o profissional torna-se profissional da aprendizagem constituindo-se no mediador dos processos de construção do conhecimento.

Ao ter a aprendizagem como foco central do trabalho, provocamos e pensamos numa organização curricular estruturada em função do estudante e pensada a partir de suas necessidades de aprendizagem. Dando ênfase na organização triangular do currículo apontada anteriormente que toma como base nos estudos de Covic e Oliveira (2011), e que entende a relação curricular a partir do currículo prescrito, do currículo da escola de origem e do currículo necessário vindo das necessidades e anseio do estudante.

Ainda no quarto eixo de análise dos dados levantados com a aplicação do questionário ao analisar as respostas apresentadas aos professores do SAREH, no campo da prática social da língua, foi apresentada uma questão que trazia, primeiramente, uma definição de letramento de Soares (2004) para, então questioná-lo sobre a prática de letramento em ambiente hospitalar. As dez respostas obtidas foram analisadas à luz de seis categorias de conteúdo delimitadas pela pesquisa, a partir de observações preliminares: 1) letramento sem escolarização; 2) letramento escolar: “novos” objetos do ensino da língua; 3) letramento escolar: multiletramentos; 4) letramento escolar: contexto da educação hospitalar; 5) letramentos voltados a instâncias sociais determinadas.

As discussões foram encaminhadas a partir dessas categorias, que nos deram respaldo para levantar algumas considerações, que, no trabalho de Mestrado servirão de base para a elaboração de orientações teórico-metodológicas para os professores de língua portuguesa que trabalham nesse contexto.

De forma geral, os discursos dos professores fazem um diálogo com os estudos sobre letramentos, pautadas, em grande parte, nas DCE (PARANÁ, 2008), cuja proposta “dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008, p. 48). Logo, se as práticas são o ponto central do trabalho com a língua, elas são também geradas pela interação entre os sujeitos.

As análises mostram que há uma diversidade de enfoques nas respostas dos professores, mas, de forma, geral, é possível perceber que todos associam a língua a uma situação de uso, a uma prática social, aproximando-se com as discussões teóricas sobre letramento. Alguns são bastante genéricos na sua atitude responsiva, e não se assumem-se como professores de linguagem, pois não

associam, no seu discurso, as práticas sociais de uso da linguagem ao contexto de ensino-aprendizagem. Isso mostra como a identidade de professor de linguagem parece estar um pouco comprometida.

Por outro lado, são poucos os que fazem menção, também, ao contexto específico no qual atuam – a Educação Hospitalar. Isso é bastante preocupante, pois é nesse contexto que as práticas de letramentos devem ser concretizadas. Assim, mais preocupante ainda é essa fragilidade na incorporação do papel de professor de linguagem da educação hospitalar.

Acreditamos que as aulas de língua portuguesa na Educação Hospitalar podem ser um momento privilegiado de desenvolvimento de eventos de letramento, mas para isso o professor precisa ter uma boa formação, tanto em relação à disciplina que ministra como em relação à atuação nesse contexto singular e especial, que é a Educação Hospitalar. Nesse sentido, pensar em políticas de formação e valorização para esses profissionais se faz não só necessário, mas, sobretudo, urgente.

Outro questionamento apontado ainda no eixo dos conhecimentos de língua portuguesa referia-se ao aprimoramento linguístico e discursivo dos estudantes, em que os professores foram questionados sobre o modo com desenvolviam os conhecimentos linguístico-discursivos na educação hospitalar.

As discussões desta questão estão articuladas com os dados da questão da anterior e guiam a elaboração do material de apoio produzido no curso de Mestrado. O discurso docente presente nas respostas da pergunta colocam em evidencia o contato do docente com o texto da DCE, o uso da prescrição oficial por parte de alguns docentes explicitado pelo relato apresentado, e ainda uma noção vaga das informações apresentadas, pois no relato não houve uma explicação do modo como o professor desenvolvia o processo em suas aulas.

Ficou evidente também que alguns professores reconhecem os textos oficial e que além de trabalhar na perspectiva apontada oficialmente pela DCE, trabalham numa abordagem voltada para o gênero textual.

A análise deste tópico confirma os dados anteriores e indica a necessidade de um instrumental teórico e prático para a docência na educação hospitalar. Envolvendo os saberes de formação, neste caso formação continuada em língua portuguesa e em educação hospitalar e também um olhar crítico, cuidadoso e

detalhado voltado para a experiência e para a prática da docência em ambiente hospitalar.

Finalizando as discussões, abordamos as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita questionando aos professores se havia prioridade com relação a uma ou outra em suas aulas na Educação Hospitalar. Os dados obtidos para esta questão evidenciam muitas questões envolvidas. Apontam que todas as práticas devem ser trabalhadas, mas que a leitura é a prática mais comum na educação hospitalar, seguida da oralidade e da escrita cujo trabalho ocorre se a escola de origem solicitar.

Tais informações trazem à tona o instrumental metodológico do professor para o trabalho com as práticas sociais da linguagem. O trabalho com oralidade e escrita é tão importante quanto o trabalho com a leitura. No entanto, é preciso saber o que pode ser trabalhado desses gêneros e como trabalhar um determinado gênero oral ou escrito no ambiente hospitalar?

Diante de tantas constatações, dúvidas, respostas e propostas apresentadas em cada etapa do questionário apresentado aos docentes concluímos que para atuar como docente na Educação Hospitalar não basta apenas que o docente seja formado em uma licenciatura e que conheça os conteúdos da sua formação. Há um conjunto de saberes da língua que exigem domínio pleno para que sejam colocados em prática.

Para que o professor da Educação Hospitalar seja capaz de desenvolver processos de letramento no ambiente hospitalar é necessário que ele reconheça o ambiente hospitalar como um espaço que possibilita aprendizagem e que tenha noção clara de como os processos de letramento se desenvolvem. Assim, entendemos que pensar na linguagem enquanto prática social implica compreender que há implícito nessa prática os processos de letramento. E para o desenvolvimento pleno desses processos de atuação no mundo letrado e de ensino para este mundo, exige-se preparo e conhecimento por parte dos docentes.

#### 4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA OS DOCENTES: ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Finalizamos o estudo com a produção do material de apoio ao professor – orientações teórico-metodológicas de Linguagem/Língua Portuguesa do SAREH –, que é de ordem propositiva e advém como uma “resposta” às etapas anteriores. A finalidade é, pois, propor orientações teórico-metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa no contexto atípico do SAREH. Como contribuição, anseia-se que esse material sirva de apoio aos novos professores de Linguagens que ingressam no sistema, e que irão atuar como docentes de Língua Portuguesa, uma vez que, na atualidade, não há nenhum instrumento específico para esse fim. Pretende-se, também, auxiliar a coordenação do programa no processo de formação desses professores, tendo como apoio o material produzido<sup>8</sup>.

A existência de uma orientação teórico-metodológica voltada especificamente para o contexto do SAREH é essencial para o estudante hospitalizado, pois adequar o ensino a este sujeito se constitui num desafio para a escola e professores de apoio hospitalar e domiciliar. Quando o tempo e o espaço se alteram em virtude da doença, o direito de acompanhar os conteúdos escolares é o que permanece. E, nesse caso, a adaptação e organização de um currículo mais claro, coeso e objetivo é uma necessidade na escolarização hospitalar.

Criar uma sugestão teórico-metodologia para o ensino de língua materna em ambiente hospitalar, e pensar sobre o que de fato leva o estudante do ensino fundamental em tratamento de saúde a um processo efetivo de letramento é de extrema importância para o ensino de Língua Portuguesa e, obviamente, para o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança hospitalizada ou em tratamento de saúde.

Ao propor tal organização teórico-metodológica, o trabalho visa contribuir com o ensino da língua portuguesa no contexto da Educação Hospitalar, de modo que se possa desenvolver processos de letramentos situados, mesmo num espaço inusitado, a fim de aprimorar capacidades de linguagem nos jovens que, por questões diversas, dependem desse espaço atípico de aprendizado.

---

<sup>8</sup> A coordenação já manifestou interesse nesse sentido.

O produto final da Dissertação é destinado aos professores da área de Códigos e Linguagens/Língua Portuguesa do programa SAREH. Sua função é apontar caminhos para que o processo de letramento se concretize no espaço da educação hospitalar. O material toma como base as teorias sobre letramentos (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2015; MOLLICA, 2012; STREET, 2014; entre outros).

No desenvolvimento do material há uma busca para que ele seja o mais didático possível, sem perder o caráter de documento teórico-metodológico de base orientadora. Busca-se a definição conceitual dos termos técnicos e a sugestão de pesquisa e leitura dos textos teóricos que embasaram a dissertação e a produção do material. Para este material a opção de apresentação do material foi a de apresentar brevemente cada tópico organizado.

No tópico intitulado *Educação hospitalar, desde quando?* Apresenta-se o histórico da educação hospitalar no Brasil, relatando os estudos de Fonseca (1999, 2011, 2015) e Paula (2004, 2012, 2015) e, na sequência, aborda-se o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná (SAREH); apresentando o programa, suas peculiaridades e diferenças com relação a outros serviços de escolarização hospitalar em hospitais brasileiros.

Os primeiros relatos sobre a área levantados por Fonseca (1999) datam de 1950, com o surgimento da primeira classe escolar em hospital brasileiro. Segundo Fonseca (1999, p.10), “o crescimento do número de classes hospitalares coincide com o redimensionamento do discurso social sobre a infância e à adolescência, que culminou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e seus desdobramentos posteriores” e, obviamente, com a clareza dos direitos de acesso à educação para todos, que promove uma série de debates, discussões e divulgação de informações sobre o direito à educação da criança em tratamento de saúde.

É somente a partir da década de 90 que os movimentos em defesa das classes hospitalares ganha forma e de fato atenção social. E os atendimentos educacionais as crianças hospitalizadas começam a acontecer de modo mais sistemático. Na prática esse atendimento demorou muito tempo para se concretizar e a tomar forma.

A organização da educação hospitalar é uma responsabilidade de Estados e Municípios, como prevê o documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”:

O SAREH é compreendido como um programa de inclusão educacional, criado pelo governo do Estado do Paraná em 2007, por meio da Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de dar continuidade ao processo educativo formal, em ambiente diferenciado, especificamente o ambiente hospitalar. Tem como meta assegurar às crianças, adolescentes, jovens e adultos, o cumprimento do princípio da universalização e do acesso à educação, bem como os preceitos constitucionais da educação como direito social e dever do Estado. Visa atender os educandos em seu direito de estudante e dar continuidade ao seu processo educacional de forma singular e diferenciada. Foi o primeiro serviço instituído no Brasil que visa o atendimento de estudantes matriculados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O diferencial do programa também é centrado na organização por áreas do conhecimento. O que exige compreensão do professor e muita disponibilidade de pesquisa e de desenvolvimento do conhecimento.

Atualmente o SAREH está presente na modalidade de educação hospitalar em sete (7) núcleos do estado: Curitiba, Londrina, Cascavel, Maringá, Paranaguá, União da Vitória, Ponta Grossa e Área Metropolitana Sul. Com atendimento em dezoito locais diferentes, sendo quatorze hospitais, três clínicas e uma casa de apoio.

Na sequência do texto informativo sobre o programa SAREH e sua organização nas unidades hospitalares apresenta-se um relato sobre o estudante que será atendido pela escolarização hospitalar. O tópico é apresentado com o título *O SAREH atende a quem?* E faz uma pequena apresentação do modo como esses estudantes encontram-se academicamente.

O estudante do SAREH é um sujeito matriculado numa escola regular ou especial que se ausenta da sua escola por razões do tratamento de saúde. Seu processo de escolarização, na maioria das vezes, é fragmentado: ocorre no hospital, nos períodos de internação, algumas vezes, em casa, com professor de atendimento domiciliar, quando o afastamento é longo e com tarefas domiciliares se o afastamento for por períodos curtos.



Oriundo de diferentes cidades do estado, ou de diferentes estados, o aluno do SAREH vive as mudanças provocadas pelo deslocamento de sua cidade e de sua casa, pelo tratamento e pelas restrições impostas por suas condições de saúde. Há junto com a hospitalização um processo de adaptação das novas condições de vida.

Além das informações gerais, traz-se neste texto peculiaridades das condições de saúde e tratamento que podem interferir no processo de aquisição e/ou produção de conhecimento.

Na sequência o foco é o professor de língua portuguesa. Com o texto intitulado *O professor de língua portuguesa no SAREH?* Há considerações sobre o trabalho do docente no programa e a atuação por área do conhecimento.

Discutimos neste tópico que os saberes do professor da educação hospitalar são múltiplos envolvem a diversidade de conhecimentos dos estudantes, os diferentes níveis de ensino, as disciplinas envolvidas em cada área do conhecimento, os aspectos didáticos e metodológicos do ensino de língua portuguesa, as concepções de ensino, o contato com os documentos prescritivos e os aspectos afetivos e emocionais do envolvimento com pessoas em situação de fragilidade física e emocional.

Segundo Fonseca (2010), as especificidades do atendimento pedagógico em ambiente hospitalar compreendem a diversidade de estratégias para favorecer o ensino e aprendizagem e a consideração sobre a situação hospitalar do aluno. Além disso, é necessário um olhar sensível e diferenciado do docente, preparado para perceber os aspectos cognitivos, psicológicos e sociais deste aluno.

A função do professor no ambiente hospitalar vai além do currículo formal, cabe nele uma compreensão ampla de educação, currículo oculto e conceitos de cultura, valores sociais e morais, valores éticos e estéticos, bem como noções de direito e cidadania. Cabe ainda pensar que a educação em si contempla aspectos diversos e que o professor precisa de uma atenção redobrada neste campo para fazer uso de todas as questões que envolvem o espaço do educar.

Para Tardif (2002, p.03), “a atividade dos professores é um exercício profissional complexo, composto, na realidade, de várias atividades pouco visíveis socialmente”. Os saberes da docência em língua portuguesa são plurais envolvem os saberes da formação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os

saberes experienciais. Após a apresentação e definição dos saberes da docência em língua portuguesa para a educação hospitalar discute-se os aspectos da língua em si.

O pensamento inicial é sobre o conteúdo estruturante da Diretriz Curricular do Paraná – DCE, tendo em vista que ela é um dos documentos que norteiam o processo de ensino. O capítulo *O que supõe o discurso enquanto prática social* visa discutir os conceitos de discurso no campo da linguagem e que aspectos da prática social linguística podem ser transpostos para o trabalho com a língua portuguesa na educação hospitalar. De acordo com Furlanetto (2007, p. 132), “falar em práticas discursivas implica lidar com um objeto chamado discurso”. Assim, discutir o que se quer dizer ao apontar o discurso como conteúdo estruturante é uma das “tarefas” do docente de língua portuguesa. Para Possenti (2015), “Discurso é o enunciado ou texto produzido em uma situação de enunciação e determinado pelas condições históricas e sociais”. Sendo assim, as condições de produção determinam ou ditam as relações discursivas que se constroem nas práticas sociais e que se apresentam por meio de gêneros.

Dando sequência as discussões apresentamos os *Estudos sobre letramentos* (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2015; MOLLICA, 2012; STREET, 2014; entre outros); trazendo a questão teórica dos processos de letramento para explicar o que é a relação entre letramento, prática social e ensino de língua.

Kleiman (1995, 1995, p. 19-20) define letramento como: “Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos”. O letramento significa, entre outras coisas, compreender o sentido, numa determinada situação, de um produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

A dimensão individual do letramento se refere aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas envolvendo a leitura e a escrita. A dimensão social do letramento considera o mesmo uma prática social, ou seja, compreende o uso que

as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções.

A perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum. (KLEIMAN, 2007, p. 10).

Ainda considerando os estudos de Kleiman (2005), o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades, conhecimentos e competências que nem sempre têm relação direta com a leitura.

O letramento não está restrito ao sistema escolar, no posicionamento de Kleiman (1995), cabe a ele envolver os estudantes em um processo mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Ele é um processo complexo que envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê.

Todo processo de letramento envolve múltiplas capacidades e habilidades que mobilizam as capacidades de leitura e escrita e exige um conjunto de competências que pressupõe imersão no mundo da escrita e abrange a prática social da língua.

A partir da discussão conceitual de letramentos inserimos no texto os conceitos de letramento no ambiente hospitalar, o hospital como uma comunidade de letramento, práticas situadas de letramento, o conceito de eventos de letramento na educação hospitalar e a prática situada do professor para o letramento. Apresentando resumidamente cada um desses conceitos que foi delineados no estudo:

No processo de acompanhamento escolar das crianças hospitalizadas ou em tratamento de saúde há múltiplas possibilidades de letramento propiciadas pelo contexto, os quais envolvem tanto fatos relativos às novas situações vivenciadas quanto à necessidade de aprendizagem do momento, do tempo, do que não se deu em outros tempos e até de aprendizagens sobre o novo local em que estão inseridos. Trazemos essas questões no tópico *Letramento no ambiente hospitalar*.

Definir ou explicar uma comunidade é uma tarefa complexa, pois há uma gama de fatores históricos, culturais e sociais que estão inseridos no próprio

conceito de comunidade. Além da diversidade de elementos que compõem o conceito, há também variação do conceito de acordo com a área que se propõe a realizar os estudos sobre a definição de comunidade. Esse é o foco do tópico *O hospital como uma comunidade de letramento*.

De acordo com Barton e Hamilton (2003), uma comunidade de letramento é formada por um grupo de pessoas que compartilham algo em comum: uma história, um objetivo, um modo de vida, ou um conjunto de interesses. E é a partir deste conjunto de interesses que as práticas de letramento acontecem, caracterizam o grupo e constituem a comunidade. Outro fator determinante das práticas de letramento em uma comunidade é necessidade de interação que esse grupo tem por meio da linguagem na modalidade escrita ou oral. Barton e Hamilton (2003, p.43) afirmam que “atender ao apelo visual por informações oferece caminhos para as práticas de letramento na comunidade” (tradução nossa). Simultaneamente as comunidades promovem o letramento, utilizam seus recursos e exigem dos seus membros a inserção nas práticas letradas.

Diante desses conceitos, o hospital se constitui em uma comunidade muito peculiar e específica de letramento, formada por indivíduos cuja trajetória é advém de diferentes práticas de letramento e processos diversos de formação, que vão gerar uma diversidade muito grande de conhecimentos e capacidades de leitura e de escrita.

Pensar nos múltiplos fatores que envolvem a comunidade hospitalar é entender a importância dos sujeitos nas comunidades letradas e, mais do que isso, é pensar numa comunidade multiletrada que irá promover eventos de letramento que envolvem tanto as crianças e adolescentes internados quanto familiares e acompanhantes dessa criança ou adolescentes.

Há, na comunidade hospitalar, uma variedade de práticas letradas que envolvem todos os participantes dessa comunidade e obviamente promove práticas de letramento em eventos completamente inusitados que contam com uma mistura de oralidade, escrita e imagens na comunicação diária de todos os membros dessa comunidade. A comunidade hospitalar promove diferentes tipos de letramento: letramento em saúde, letramento em nutrição, letramento em comunicação e “letramento escolar”.

No ambiente hospitalar as propostas de letramento são compreendidas, de acordo com Kleiman (2005), como uma “prática situada”, ou seja, os objetivos da leitura e da escrita na educação hospitalar estão diretamente relacionados ao contexto de produção do conhecimento. Todas as questões que envolvem a criança e o adolescente no processo de tratamento – deslocamento de cidade, alteração de rotina, uso de medicamentos, mudança de hábitos de vida em virtude do tratamento – interferem também no processo educativo e ditam os caminhos que professor e aluno vão percorrer. Esse é o foco do tópico *Práticas situadas de letramento*.

As práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características das práticas sociais (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade de linguagem desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da instituição/esfera social (religiosa, familiar). (KLEIMAN, 2005, p. 25-26).

As práticas situadas de letramento acontecem, desse modo, em um contexto de produção da linguagem e dos processos de aprendizagem que é completamente diferenciado em termos de ambiente de produção e de finalidade da produção. É preciso compreender que os usos da língua são extremamente heterogêneos, variando segundo o contexto/situação mais imediato e mais amplo.

As práticas situadas de letramento na educação hospitalar pressupõem ações de linguagem que envolvem tanto o contexto imediato – necessidades do cotidiano, da convivência no ambiente hospitalar e de situação de tratamento da saúde, contato com a escola de origem, as informações com a família que ficou distante, o vínculo com os amigos, etc. – como as necessidades do contexto amplo – que envolvem tanto os aspectos contextuais da situação como o momento sócio-histórico, a cultura, os fatores sociais, os elementos linguísticos (variação linguística em função dos diferentes locais de procedência das crianças e adolescentes).

O conceito de eventos de letramento na educação hospitalar é tratado no tópico seguinte. A definição de um evento de letramento perpassa pelos locais em que a prática se desenvolve. Logo o evento reflete a situação de interação entre os participantes e o processo que constituem essa interação. De acordo com Oliveira,

Tinoco e Santos (2014), a situação concreta é o evento de letramento, do qual as práticas de letramento emergem. Dessa forma, as aulas de língua no espaço hospitalar constituem-se eventos de letramento desenvolvidos nesse contexto.

No tópico, a prática do professor para o letramento trazemos as discussões de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015), sobre o papel do professor como promotor de letramento, agente do conhecimento e mediador dos processos de oralidade, leitura e escrita.

Realizada esta etapa mais teórica e conceitual apresentamos as possibilidades de trabalho com a: oralidade, leitura e escrita na educação hospitalar relatando propostas práticas de trabalho que indicam caminhos para o desenvolvimento de processos de letramento. As propostas relatadas neste tópico tomam como base o trabalho que vem sendo desenvolvido como caminho de letramento no hospital em que a professora pesquisadora atua como docente, e as atividades dos docentes da pesquisa que relatam práticas de letramento consistentes e coerentes com a educação hospitalar.

Finalizamos o material com um conjunto de *sugestões de leitura comentada* na qual pretendemos apresentar livros de fácil acesso, inserindo informações e um comentário sobre cada livro indicado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva atual não há como ignorarmos os estudos e os processos de letramento. Assim, diante dos estudos apresentados neste trabalho entende-se que as práticas de letramento no programa SAREH precisam ser discutidas, aperfeiçoadas e orientadas para que o professor tenha mais segurança ao relatar e ao desenvolver o processo de ensino da linguagem, os eventos de letramento e as práticas de letramento que emergem das aulas de língua.

Entendemos que no ambiente hospitalar, as propostas de letramento são compreendidas, de acordo com Kleiman (2005), como uma prática situada, ou seja, os objetivos da leitura e da escrita na educação hospitalar estão diretamente relacionados ao contexto de produção do conhecimento. E dizer que práticas de letramento são práticas situadas, significa afirmar que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características das práticas sociais e o espaço em que estão inseridas (por exemplo, uma receita, uma prescrição nutricional), da atividade de linguagem desenvolvida (ler o prontuário, mandar um e-mail), da instituição/esfera social (médica, familiar).

As práticas situadas de letramento acontecem, desse modo, em um contexto de produção da linguagem e dos processos de aprendizagem que é completamente diferenciado em termos de ambiente de produção e de finalidade da produção. É preciso compreender que os usos da língua são extremamente heterogêneos, variando segundo o contexto/situação mais imediato e mais amplo. É na junção entre experiência linguística (repertório de palavras, expressões, frases), prática social (o uso efetivo da linguagem) e novos saberes que o ensino de língua na Educação Hospitalar se constrói e se concretiza.

Quando o professor pensa e planeja as atividades para o estudante hospitalizado, os objetivos de cada aula, o modo de realizar as atividades; os materiais utilizados são adaptados para cada situação e voltados para a necessidade comunicativa desse estudante que se encontra impossibilitado de frequentar a escola regular. Porém, na Educação Hospitalar essa adaptação contempla ainda as condições físicas, psíquicas e espacial de desenvolvimento e interação com o conhecimento a ser trabalhado.

Há todo um conjunto complexo de condições de tratamento de saúde, de interações e intervenções, tanto internas quanto externas, que interferem no modo de realizar as aulas e nos níveis de conhecimento do estudante que está no ambiente hospitalar. Assim, a prática situada de letramento, como afirma Kleiman (2005), se concretiza em cada aula de língua portuguesa. Dessa forma, os materiais devem ser sempre disponibilizados e pensados para cada atividade e para cada estudante, seguindo os objetivos das atividades e a situação de linguagem que surgiu do planejamento realizado entre professor e estudante.

Na Educação Hospitalar, o uso e o entendimento da linguagem devem se tornar mais próximos do uso real e social da língua. As situações de interação, interferência, uso linguístico se aproximam muito e exigem uma prática situada, pensada para esse espaço atípico, para um determinado aprendiz nele inserido, para o familiar que o acompanha e com o propósito comunicativo determinado pela situação posta. Dessa forma, reitera-se o fato do letramento ser uma prática situada e determinada pelo contexto de uso da linguagem e pelo ambiente no qual ela se desenvolve.

O questionamento aos professores demonstrou que há a necessidade de pensar em orientações metodológicas próprias para o ensino de língua portuguesa em ambiente hospitalar e de orientar os processos de letramento que o professor pode desenvolver ao atuar com o estudante hospitalizado ou em tratamento de saúde. Há neste espaço processos de letramento muito peculiares que podem ser descritos para que o professor perceba seu campo de ação e atuação.

Cabe considerar ainda, que as reflexões sobre a prescrição teórico-metodológica para educação hospitalar no SAREH, indicam que é a parceria teórica entre o conteúdo e a metodologia de línguas e as orientações da Educação Especial que produzem melhores resultados. Muitos termos e conceitos importantes para a educação especial são utilizados e necessários à Educação Hospitalar. Adaptação curricular, flexibilização de conteúdos, metodologias alternativas, material adaptado entre outros, são termos dos manuais de educação especial incorporados à educação hospitalar e se constituem em elementos fundamentais para que a educação no ambiente hospitalar aconteça de fato e de direito.



Por fim, é imprescindível que o conhecimento teórico sobre os estudos da linguagem, sobre letramentos e multiletramentos e os estudos em educação hospitalar esteja em sintonia e em pauta na formação continuada dos professores de área de linguagem que atuam no programa. Não há desenvolvimento coerente de propostas de ensino sem o entendimento dessa proposta e sem um processo de transposição da teoria para a prática. No entanto, a transposição didática só acontece de fato se houver uma conexão entre teoria e prática e investimento em tempo de formação e de planejamento das ações a serem desenvolvidas.

Para Paulo Freire (1994, p. 10) “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica necessárias as relações educativas”. O que pressupõe uma postura voltada para o conhecimento, mas um conhecimento crítico, construtivo, ético, pautado no diálogo e nas práticas sociais nas quais está inserido.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2008.

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2 ed. São Paulo: Cortex, 2011, p. 21-27 / 43-65.

APPLE, Michael W. *Educational and Curricular Restructuring and the Neo-liberal and Neo-conservative Agendas: Interview with Michael Apple*. Disponível em: Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp. i-xxvi, Jan/Jun 2001.

BAGNO, Marcos [et al]. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo, Parábola, Ponta Grossa, UEPG, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec. 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Gêneros do discurso*. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. França, 1977.

\_\_\_\_\_. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70, 2011. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BARROS, Eliana M. D. *Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica*. RBLA, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 177-200, 2009.

BARTON, David. HAMILTON. *Local Literacis*. Londres, Routledge, 2003.

BATISTA JR, José Ribamar Lopes. *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos*. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. SATO, Denise Tamaê. *Letramentos nas salas de recursos multifuncionais*. Anais do V Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita Belo Horizonte 12 a 14 de agosto de 2014.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Ensino de língua portuguesa e contextos teórico – metodológicos*. In: DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Ana Raquel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo, Parábola, 2010.

BERNI, Katia Denise Costa. *Avaliação por parecer descritivo na educação física escolar: estudo de caso*. Orientador Flavio Medeiros Pereira. Pelotas: UFPEL: ESEF, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo, Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin: outros conceitos – chave*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação e Cultura. SECADI. Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – Ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analizando o discurso*. Disponível em: [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_1.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf). Acesso em 15-01-2015.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 1999.

CAMPOS, Marcela Luz Saraiva de. *As funções da escrita na perspectiva do letramento como prática social*. 2004146f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6ª ed., Porto Alegre, Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 11ª ed., Porto Alegre, Mediação, 2016.

CECCIM, Ricardo. *Classes educacionais hospitalares e a escuta pedagógica no ambiente hospitalar*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

COVIC, Amália Neide. OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. *O Aluno Gravemente Enfermo*. São Paulo: Cortez, 2011.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. NASCIMENTO, Elvira Lopes. *O debate como gênero textual a ser fomentado nas aulas de línguas*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 5, p. 125-157, dez. 2002.

FABRI, Vanessa Cristina. PETERS, Itamara. *O experimento enquanto objeto de estudo do conhecimento científico, nas aulas de ciências naturais no Hospital Pequeno Príncipe*. Curitiba, EDUCERE, PUC/PR, 2015.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *A psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Uma Reflexão sobre a Língua Oral e Aprendizagem da Língua Escrita*. Revista Pátio, 2004.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 7ª. ed. Curitiba: Positivo, 2014.

FONSECA, Eneida Simões. *Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

\_\_\_\_\_. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. 2ª ed. São Paulo, Mennon, 2008.

\_\_\_\_\_. *O papel do professor no ambiente hospitalar e a inter-relação da equipe pedagógica com a equipe de saúde e a família da criança hospitalizada*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

FONTES, R.S. *A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n.29, p. 119-138 Maio/Ago, 2005.

FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. Shor, Ira. *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

GALLO, Silvio. *Educação e Controle*. Artigo publicado na Revista Sinpro Cultura - caderno de cultura do Sindicato dos Professores de Campinas e Região, ano XII, nº 23, julho/95, caderno especial "Para Debater".

Gil, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo organização do documento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2015.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Romeu. *Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo, Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. Ed.. São Paulo, Editora Ática, 2008.

JOUE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2002. Trad. Brigitte Hervot.

JUNG, Maria Neiva. *Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social*. In: BAGNO, Marcos...[et al] *Práticas de Letramento no Ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, UEPG, 2007.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. *O Aprendizado da Leitura*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. *Ação e Mudança na Sala de Aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. Revista Perspectiva. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, v.28, n.1, 2010.

KOCH, Ingedore Vilaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2006.

LEAL, Marisa. MOLLICA, Maria Cecília. *Letramentos na escola e na vida*. In: SOUZA da Silveira, M.L. *Educação popular e leituras do mundo*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007. P. 35-42.

LEPRE, Rita Melissa. *Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão*. In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. V.12. MEC, 2007. Atendimento Educacional Especializado.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MACHADO, Ana Raquel. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Et all. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, Mercado da Letras, 2009.

MACHADO, Ana Raquel. BUENO, Luiza. *A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?* *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 303-319, 1º sem. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos*. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas Deficientes - LEPED/UNICAMP, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Integração X Inclusão: escola de qualidade para todos*. 1998. Pátio -revista pedagógica/ Artes Médicas. Porto Alegre/RS, 5(2), p. 48-51.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?* São Paulo, Summus, 2015.

MANTOAN, M.T.E. *Ensinando a Turma Toda*. Pátio, Porto Alegre, ano 5, n 20, p. 18-23, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Ângela Paiva. *Fala e escrita*. 1.reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARQUEZAN, Reinaldo. Aprendizagem: explicações para as dificuldades. *Revista de Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, RS, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, nº 27, 2005.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 185-202, Editora UFPR, 2004.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia hospitalar: A humanização integrando educação e saúde*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *A hospitalização escolarizada e a formação do professor para atuar em contexto hospitalar*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

MASETTO, M. *Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões*. In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. (org) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MENEZES, Cintia Vernizi Adachi de. *Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar: o caráter inovador na construção de uma política pública no estado do Paraná*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

MEZZONO, Augusto Antônio et al. *Fundamentos da Humanização Hospitalar: uma versão multiprofissional*. São Paulo: Loyola 2003.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. *Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?* Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set., 1993.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINETTO, Maria de Fátima. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba, InterSaberes, 2012.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo, Melhoramentos, 2009.



MOLLICA, M. C. M. & SILVA, C. A. P. P. G. *O Letramento de sujeitos típicos e atípicos*. In: Palomanes, Roza; Bravin, Angela Marina (org.) *Práticas de ensino do Português*. 1. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2012. v. 1, 272p.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, Letramento e Inclusão Social*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. Em busca de novo paradigma nas ciências humanas. *Revista Interfaces*, Rio de Janeiro, Ano 20, nº 21, jul. /dez. 2014.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa e Candau, Vera Maria. *Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura Brasília*: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>

\_\_\_\_\_. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 23, 2003.

MORESI, Eduardo. *Metodologia da Pesquisa*. Brasília, UCB, 2003.

NASCIMENTO, Deise Fernandes. FREITAS, Marcos Cezar. *A importância da formação e capacitação de profissionais da saúde, educação e assistência social para a compreensão das vulnerabilidades infanto juvenis e o papel da prevenção*. Memórias Convención Internacional de Salud Pública. Cuba Salud 2012. La Habana 3-7 de diciembre de 2012.

NOBREGA, Maria José. *Ensinar e aprender Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental*. Cadernos Cenpec; São Paulo, v.5, n.2, p.187-212, jul. /dez. 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Gêneros Textuais e Letramento*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345. 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. TINOCO, Glícia Azevedo. SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinell. *Discurso, imaginário social e conhecimento*. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan. /mar. 1994.

\_\_\_\_\_. *Análise do Discurso em suas Diferentes Tradições Intelectuais: o Brasil*. Unicamp, 2003. Seminário de Estudos em Análise do Discurso (1: 2003: Porto Alegre, RS) *Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico]* – Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html>>ISSN 2237-8146.

PACHECO, José. EGGERTSDÓTTIR, Rósa. MARINÓSSON, Gretar L. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe docente*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

PAULA, Ercília M. A. T. de. *Educação, diversidade, esperança: a práxis pedagógica no contexto da educação hospitalar*. Salvador: UFBA, 2004. Tese de doutorado.

\_\_\_\_\_. *Educação nos hospitais: necessidade de discussão desse cenário educativo na formação de professores*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

PARANÁ. *DELIBERAÇÃO N.º 014/99. PORTARIA CEE N.ºs. 020 e 027/99*. Conselho Estadual de Educação, Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_. *Coletânea de legislação educacional*. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. *Coletânea de legislação educacional*. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares da educação básica: Língua portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. *Instrução Nº 006 / 2008 – SUED/SEED*. Secretaria Estadual de Educação, Curitiba, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140, p. - (Cadernos temáticos).

\_\_\_\_\_. *Instrução Nº 016/2012 – SEED/SUED*. Secretaria Estadual de Educação, Curitiba, 2012.

PINHEIRO, Claudia Gewehr. *Pareceres Descritivos: Narrativas que a escola nos conta*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, UFRS, 2006.

POSSENTI, Sírio. In: CEALE, Glossário. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>, (acesso em 9/07/2016).

RANGEL, Mary. *Métodos de Ensino para a Aprendizagem e Dinamização das Aulas*. Campinas: Papirus, 2005.

REGO, L. L. B. *Repensando a Prática Pedagógica na Alfabetização*. Isto se aprende com o Ciclo Básico; Projeto Ipê curso II, Secretaria do Estado da Educação - coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>, acessado em 20/02/2012.

\_\_\_\_\_. *Texto*. Revista Interfaces / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes – Ano 20, nº 21 (julho-dezembro 2014) – Rio de Janeiro: UFRJ/CLA, 2014 – semestral.

ROJO, R. H. R. *A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”*. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED. 2002.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola*. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

RUBIO, Claudia Grau. GONZALES, Carmen Ortiz. *La pedagogía hospitalaria em al marco de uma educación inclusiva*. Málaga, Ediciones Aljibe, 2001.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SATO, Denise Tamaê Borges. *A inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Identidades docentes, discursos e letramentos*. 2008. 149p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. MAGALHÃES, Izabel; BATISTA JR, José Ribamar Lopes. *Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento*. RBLA, Belo Horizonte, 2012.

SOARES, Magda. *Travessia: Tentativa de um Discurso da Ideologia*. Belo Horizonte: Amigos do Livro, 1982.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 1986

\_\_\_\_\_. *Alfabetização no Brasil: O Estado do Conhecimento*. Brasília: INEP/REDUC, 1989.

\_\_\_\_\_. *Português Através de Textos* (Coleção Didática, 4 Volumes). São Paulo: Moderna, 1990.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998 - 2014.

\_\_\_\_\_. *As diferenças entre letramento e alfabetização*. Jornal Diário do Grande ABC (29/08/2003).

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. 6ª ed., São Paulo. Contexto, 2014.

SOARES, Maria Inês Bizzoto. *Alfabetização Linguística: da teoria à prática*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOUZA, Salete Eduardo. *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". Arq Mudi;11(Supl.2). 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2009

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

STREET, Brian. *What is "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. V.5. London: Kings College, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Práticas e Eventos de letramento*. King's College London - Linguagem e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG/ Faculdade de Educação-FAE / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE, 2014.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Daniele. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro/ 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda V. *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A sociologia da educação na França: um percurso produtivo. Educ. Soc. vol.24 no.83 Campinas Aug. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302003000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302003000200013&script=sci_arttext)

VEIGA NETO, Alfredo. *Incluir para excluir*. Revista Proposições; São Paulo: UNICAMP, em 2001.

VIANNA, Sylvia. *Limites entre o normal e o patológico*. In. MOLLICA, Maria Cecilia. Linguagem para a formação em letras, educação e fonoaudiologia. São Paulo, Contexto, 2009.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

# APÊNDICES

## Apêndice A:

### Questionário aplicado aos docentes de Linguagem do SAREH

Este questionário tem como objetivo identificar o perfil dos profissionais da educação paranaense que atuam em espaços hospitalares na área de Códigos e Linguagens, a fim de se constituir uma rede de contatos e trocas de informações, contribuindo, assim, para a qualidade do processo de ensino aprendizagem dos educandos que se encontram em tratamento de saúde.

Agradeço sua valiosa colaboração. Atenciosamente!

Pesquisador Responsável: Itamara Peters (41)99045597 [itamarapeters@gmail.com](mailto:itamarapeters@gmail.com).

#### 1. IDENTIFICAÇÃO:

**1.1.** Formação superior: ( ) Letras: Língua Portuguesa; ( ) Letras: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira; ( ) Arte; ( ) Educação Física. ( ) Outra. Qual curso? \_\_\_\_\_

**1.3.** Pós Graduação? ( ) NÃO ( ) SIM. Qual curso e em qual instituição?

#### 2. DADOS SOBRE O ATENDIMENTO HOSPITALAR:

**2.1.** Existem portarias ou alguma legislação no âmbito nacional sobre a Educação Hospitalar? ( ) Não ou ( ) Sim Quais?

**2.2.** Qual seu local de atuação?

**2.3.** O hospital é? ( ) Municipal; ( ) Estadual; ( ) Federal; ( ) Privado; ( ) Filantrópico

**2.4.** Há quanto tempo desenvolve esta atividade?

\_\_\_\_\_

**2.5.** Você realizou algum curso específico para este cargo? Qual?

**2.6.** Como seu serviço é identificado institucionalmente?

( ) classe hospitalar ( ) pedagogia hospitalar ( ) escola hospitalar ( ) educação hospitalar. ( ) Outros?

**2.7.** Existe um espaço físico específico para o atendimento educacional hospitalar? ( ) sala; ( ) enfermaria; ( ) ala; ( ) setor; ( ) outro. Qual?

**2.8.** Existe um setor da Secretaria de Educação que supervisione e acompanhe seu trabalho? ( ) Não ( ) Sim – Qual?

**2.9.** Quantos alunos você atende diariamente? ( ) 1; ( ) 1 a 5; ( ) 5 a 10.

**2.9.1.** Qual a faixa etária dos alunos atendidos? ( ) 6 a 8; ( ) 8 a 10; ( ) 11 a 13; ( ) 13 a 15; ( ) 15 a 18; ( ) Outra - Qual?

**2.9.2.** Qual o tempo de permanência dos alunos no hospital? ( ) 3 a 5 dias; ( ) 5 a 10; ( ) 10 a 30 dias; ( ) 30 a 60 dias; ( ) 60 a 180 dias; ( ) mais de 180 dias.

### **3. INFORMAÇÕES SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO.**

**3.1.** Há alguma prescrição metodológica que deve ser utilizada para o atendimento ao estudante em tratamento de saúde? ( ) Sim; ( ) Não. Se sim, que orientação é essa? Descreva em cinco linhas.

**3.2.** Se não há orientação metodológica da mantenedora com relação à metodologia, de que modo você ensina os conteúdos de Língua?

**3.3.** De que forma você estabelece contato com os conteúdos da classe regular de seus alunos?

- ( ) pela listagem encaminhada pela escola de origem.
- ( ) observando o caderno do estudante;
- ( ) ouvindo seus relatos sobre os conteúdos;
- ( ) avaliação diagnóstica.

**3.4.** Quais os procedimentos que você utiliza em suas aulas?

- ( ) exposição dos conteúdos; ( ) desenhos; ( ) debate; ( ) estudo de caso;
- ( ) ensino com pesquisa; ( ) ensino com projetos; ( ) dinâmicas de grupo; ( ) painéis integrados; ( ) leituras; ( ) outros. Quais?

---

**3.5.** Quais recursos pedagógicos você utiliza? ( ) livros literários; ( ) livros didáticos; ( ) mapas; ( ) obras de arte; ( ) computadores; ( ) CDs; ( ) Vídeos; ( ) celulares; ( ) músicas. Outros – Quais? \_\_\_\_\_

**3.6.** Quais os recursos utilizados para avaliar seus alunos? ( ) provas escritas; ( ) trabalhos; ( ) atividades orais; ( ) vídeos; ( ) apresentação oral; ( ) outros – Quais?

**3.7.** Ao término de seu atendimento, na alta do seu aluno, como você elabora o parecer? Utiliza as Diretrizes da disciplina como base? Descreva.

**3.8.** Você identifica a necessidade de materiais pedagógicos específicos para seu trabalho? ( ) Sim ( ) Não. Quais? ( ) livros; ( ) CD com músicas; ( ) jogos; ( ) manuais; ( ) materiais adaptados as necessidades educacionais específicas; ( ) outros – Quais? \_\_\_\_\_

### **4. DADOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA**

**4.1.** Ao preparar suas aulas, que documentos você utiliza como base? ( ) Diretriz Curriculares Estaduais da disciplina; ( ) Caderno de expectativas de aprendizagem; ( ) Livros didáticos; ( ) Parâmetros Curriculares Nacionais; ( ) Matriz de Referência do SAEB; ( ) Outro – Qual? \_\_\_\_\_



**4.2.** A prática pedagógica refletida no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa se apresenta como resultado da articulação de algumas variáveis: O estudante; os conhecimentos de Língua Portuguesa envolvidos nas práticas de linguagem e a mediação do professor. De que modo essa articulação acontece em suas aulas de Língua Portuguesa em ambiente hospitalar?

**4.3.** Letramento: “estado ou condição de quem apenas não sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p.47). Que situações de sua aula indicam o uso da língua numa situação de prática social?

**4.4.** De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa no Estado do Paraná, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. De que modo essa afirmação se torna verdadeira na educação hospitalar?

**4.5.** Quais (ou qual) modalidades do ensino da língua você desenvolve no seu contexto de educação hospitalar? ( ) prática de oralidade; ( ) leitura; ( ) escrita? Qual delas é prioridade? \_\_\_\_\_

**Obs.** Se achar relevante anexe uma de suas atividades utilizadas nas aulas de língua portuguesa, como instrumento de estudo e contribuição.

**Apêndice B:**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO.**

Título da Pesquisa: **Práticas de letramento escolar no programa de escolarização hospitalar (SAREH) do Estado do Paraná**

Eu, \_\_\_\_\_

Professor (a) participante do programa de escolarização hospitalar declara ter sido informado (a) que estará **participando voluntariamente** de um estudo de cunho acadêmico, que tem por objetivo pesquisar os conceitos de letramento e os processos de ensino de língua materna realizados no espaço educacional hospitalar.

**Entendo que sou livre para recusar minha participação nesta pesquisa ou para desistir a qualquer momento, bastando para isso, informar minha decisão à pesquisadora.** Estou ciente de que a coleta de dados para esta pesquisa constará do uso das atividades realizadas no processo de formação, bem como os textos e demais produções individuais ou em grupo, garantindo-se toda a privacidade e a confidência destas informações. Os resultados gerais obtidos por meio desta pesquisa serão utilizados a fim de alcançar os objetivos deste trabalho, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Como meu anonimato será preservado por questões éticas, confirmo estar sendo informado por escrito dos objetivos deste estudo científico. O (a) Sr (a) **não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela participação na pesquisa.** Além disso, compreendo que **há o risco de publicação anônima ou identificada se autorizada das informações por mim descritas neste questionário,** reconheço ainda que ao participar desta pesquisa me **possibilita discutir a minha atividade docente** e traz benefícios teóricos para a área da educação hospitalar.

Em caso de alguma dúvida ou do descumprimento dos itens citados neste termo posso entrar em contato imediatamente com a Universidade Estadual do Norte do Paraná: Prof. Dr. Fernando Moreno da Silva; Telefone: (43) 3525-3589; E-mail: [moreno@uenp.edu.br](mailto:moreno@uenp.edu.br) / [dpes@uenp.edu.br](mailto:dpes@uenp.edu.br).

O termo aqui assinado segue as orientações e regulamentações do Conselho

de Ética e Pesquisa- CEP e do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, bem como as regulamentações da Secretaria Estadual de Saúde e Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.

**Feito em duas vias**, este termo de compromisso ficará **uma via** com a pesquisadora responsável e **outra via** me será fornecida.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de, 2015.

Assinatura do Participante da Pesquisa : \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável: Itamara Peters \_\_\_\_\_

Professora-orientadora: Dr<sup>a</sup>. Eliana Merlin Denagutti de Barros.  
([elianamerlin@uenp.edu.br](mailto:elianamerlin@uenp.edu.br)).

Maiores informações Itamara Peters: (41)99045597/ 97991515.

[itamarapeters@gmail.com](mailto:itamarapeters@gmail.com).

**Apêndice C:**  
**Orientações teórico-metodológicas para os docentes de Linguagem/Língua**  
**Portuguesa do SAREH**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Itamara Peters  
Eliana Merlin Deganutti de Barros (orientadora)

## SUMÁRIO

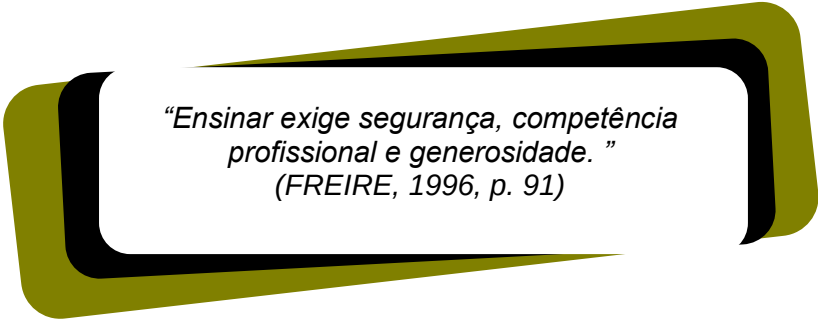
|          |                                                                                                                                                 |    |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.       | Introdução                                                                                                                                      | 03 |
| 2.       | Em que espaço estamos adentrando? Educação Hospitalar                                                                                           | 04 |
| 2.2.     | O que é o Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH?                                                                    | 06 |
| 2.2.1.   | Como se organiza o atendimento SAREH?                                                                                                           | 08 |
| 2.3.     | O SAREH atende a quem?                                                                                                                          | 09 |
| 2.4.     | O professor de língua portuguesa no SAREH                                                                                                       | 10 |
| 2.4.1.   | Que saberes?                                                                                                                                    | 12 |
| 2.4.2.   | Que saberes de ensino de língua portuguesa é preciso: Ler? Escrever? Falar? Gramática? Literatura? Texto? Linguística? Leitura? História? Arte? | 13 |
| 2.4.2.1  | Os saberes da formação                                                                                                                          | 13 |
| 2.4.2.2. | Os saberes disciplinares                                                                                                                        | 14 |
| 2.4.2.3. | Os saberes curriculares                                                                                                                         | 14 |
| 2.4.2.4. | Os saberes experienciais                                                                                                                        | 18 |
| 3.       | O que supõe o discurso enquanto prática social?                                                                                                 | 19 |
| 3.       | Estudo sobre letramentos                                                                                                                        | 21 |
| 3.1.     | Letramento no ambiente hospitalar                                                                                                               | 21 |
| 3.2.     | Compreendendo o hospital como uma comunidade de letramento                                                                                      | 23 |
| 3.3.     | Práticas situadas de letramento em ambiente hospitalar                                                                                          | 25 |
| 3.4.     | Eventos de letramento: aulas de língua portuguesa na educação hospitalar                                                                        | 27 |
| 4.       | Prática situada do professor                                                                                                                    | 30 |
| 5.       | Possibilidades de trabalho: oralidade, leitura e escrita                                                                                        | 31 |
| 5.1.     | Oralidade                                                                                                                                       | 35 |
| 5.2.     | Leitura                                                                                                                                         | 36 |
| 5.3.     | Escrita                                                                                                                                         | 37 |
| 6.       | Sugestão de leitura comentada                                                                                                                   | 38 |
|          | Referências                                                                                                                                     | 42 |

## Introdução

Este material foi desenvolvido no programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, tendo como foco as discussões sobre letramento no programa de escolarização hospitalar (SAREH) do Estado do Paraná. Sua função é apontar caminhos para que o processo de letramento se concretize nesse contexto especial e inclusivo.

O material aqui apresentado toma como base concepções sobre letramentos e letramento escolar (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004; MOLLICA, 2012; STREET, 2014; ROJO, 2015; entre outros). A pesquisa sobre letramentos em ambiente hospitalar foi gerada a partir das inquietações da professora-pesquisadora com a sua prática docente em ambiente hospitalar e com a problemática sobre o ensino da língua materna que se estabelece oficialmente.

Trata-se de um material cuja finalidade é orientar as práticas de letramento escolar na educação hospitalar.



*“Ensinar exige segurança, competência  
profissional e generosidade. ”  
(FREIRE, 1996, p. 91)*

## Em que espaço estamos adentrando? Educação Hospitalar

Os primeiros relatos sobre a área levantados por Fonseca (1999) datam de 1950, com o surgimento da primeira classe escolar em hospital brasileiro. Ainda segundo Fonseca (1999, p.10), “o crescimento do número de classes hospitalares coincide com o redimensionamento do discurso social sobre a infância e à adolescência, que culminou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e seus desdobramentos posteriores” e, obviamente, com a clareza dos direitos de acesso à educação para todos, que promove uma série de debates, discussões e divulgação de informações sobre o direito à educação da criança em tratamento de saúde.

### Eneida Simões da Fonseca

Professora do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da UERJ, possui graduação em Pedagogia (UERJ, 1983). É especialista em Estimulação Essencial ao Desenvolvimento (UFRJ, 1984), mestre em Distúrbios emocionais /comportamento em sala de aula (Noruega, 1989) e PhD em Desenvolvimento e Educação de Crianças Hospitalizadas (Institute of Education - University of London/Inglaterra, 1995). Foi professora de alunos de Educação Infantil (entre 1983 e 2007) na Escola do Hospital Municipal Jesus (SME-RJ) de onde se aposentou em 2008. É membro da Rede Latino Americana e do Caribe pelo Direito à Educação de Crianças e Jovens Hospitalizados ou Impossibilitados de Frequentar Escola por Motivos de Doença (REDLACEH) com sede no Chile e da Organização Europeia de Pedagogos em Hospitais (HOPE).

É somente a partir da década de 90 que os movimentos em defesa das classes hospitalares ganha forma e, de fato, atenção social. Ademais, os atendimentos educacionais às crianças hospitalizadas começam a acontecer de modo mais sistemático. Na prática esse atendimento demorou muito tempo para se concretizar e a tomar forma.

O atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar devem estar vinculados aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, como também às direções clínicas dos sistemas e serviços de saúde em que se localizam. Compete às Secretarias de Educação, 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.16).

A organização da educação hospitalar é uma responsabilidade de Estados e Municípios, como prevê o documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”:

O atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar devem estar vinculados aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, como também às direções clínicas dos sistemas e serviços de saúde em que se localizam. Compete às Secretarias de Educação, 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.16).

A grande questão é que este documento de 2002 diz o que deve ser feito, mas sem dizer o modo como deve ser ou exigir que o serviço seja prestado. Além disso, ele é em termos federais o único documento a mencionar a educação hospitalar sem definir de quem é a obrigatoriedade do serviço, quem financia, quem gerencia, que Secretaria é responsável pelo acompanhamento das ações desenvolvidas e dos processos educativos.

Até o momento, as classes hospitalares, o atendimento a escolarização hospitalar e o atendimento educacional domiciliar estão vinculados as Secretarias de Educação Básica Regular ou as Secretarias de Educação Especial dos Estados e Municípios.

No contexto hospitalar é importante compreender que a visão do mundo muda de foco de acordo com o olhar de quem a vê: “Quando alguém adoece o seu mundo entra em parafuso: as certezas tornam-se dúvidas, a força, muitas vezes cede lugar à fraqueza, o otimismo é suplantado pelo pessimismo” (MEZZONO, 2003, p.335). E dessa forma compreender o mundo da criança em tratamento de saúde implica entender a mudança de foco, as angustias e suas necessidades imediatas.

Os tipos de atendimento no universo hospitalar dependem da especificidade de cada unidade conveniada, esses atendimentos variam entre os feitos a alunos internados por longos períodos como: pacientes da hematologia, hemodiálise, queimados, transplantados, neurologia, cirúrgicos, entre outros; e atendimentos aos alunos internados por períodos mais curtos como: traumatizados, os



atendimentos e hemocentros, hospital-dia<sup>9</sup>, ambulatórios e atendimento domiciliar<sup>10</sup>.

Segundo Fonseca (2010), as especificidades do atendimento pedagógico em ambiente hospitalar compreendem a diversidade de estratégias para favorecer o ensino e aprendizagem e a consideração sobre a situação hospitalar do estudante. Além disso, é necessário um olhar sensível e diferenciado do docente, preparado para perceber os aspectos cognitivos, psicológicos e sociais deste aluno.

O trabalho de escolarização dos estudantes internados (pacientes do hospital) deve ser realizado visando atender os direitos da criança/adolescente estabelecidos pela LDB, pelo ECA, pela lei dos Direitos da Criança e dos Adolescentes Hospitalizados e pelas políticas de Educação Especial definidas pelo MEC e do documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar também do MEC. Além desses aspectos deve-se considerar as diferentes formas e estruturação das práticas educativas retratadas na literatura específica.

### **O que é o Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH?**



O SAREH é compreendido como um programa de inclusão educacional, criado pelo governo do Estado do Paraná em 2007, por meio da Secretaria de Estado da Educação, com o foco de dar continuidade ao processo educativo formal, em ambiente diferenciado, especificamente o ambiente hospitalar. Tem o objetivo de assegurar às crianças, adolescentes, jovens e adultos, o cumprimento do princípio da universalização e do acesso à educação, bem como os preceitos constitucionais da educação como direito social e dever do Estado. Visa atender os

<sup>9</sup> É o nome dado a procedimentos de reposição ou aplicação de medicamentos que ocorre semanalmente, em que as crianças passam o dia no hospital.

<sup>10</sup> O atendimento domiciliar ocorre quando a criança/adolescente recebe alta dos hospitais, mas não pode retornar à escola em função das restrições do tratamento ao qual está submetido: precauções de contato, impossibilidade de locomoção, entre outras questões que a equipe médica recomenda o afastamento.

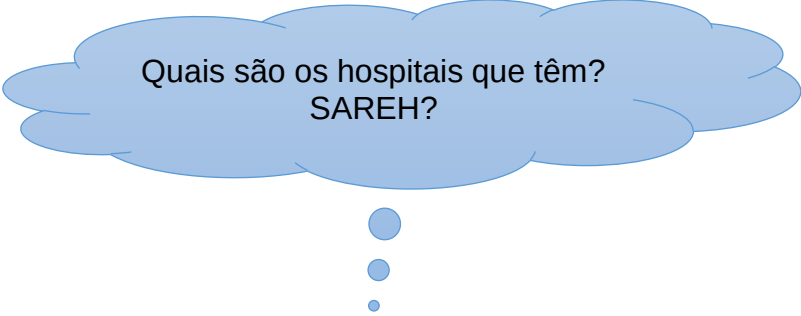
educandos em seu direito de estudante e dar continuidade ao seu processo educacional de forma singular e diferenciada.

O SAREH teve início em 2005, com a pesquisa da professora Cinthya Vernizi Adachi de Menezes, e com um levantamento realizado pela Secretaria Estadual de Educação junto aos 27 Estados e Distrito Federal em busca de informações sobre a existência de programas de classes hospitalares e suas organizações.

Após esse levantamento inicial, a professora (que atuava na Secretaria de Educação do Paraná), buscou saber se havia um número significativo de crianças e adolescentes nos hospitais paranaenses que justificasse a criação do programa SAREH. Levantamento realizado e percebida a necessidade de existência de um mecanismo de acompanhamento educacional das crianças hospitalizadas, o programa foi desenhado, estruturado e implantado inicialmente em oito unidades hospitalares, sendo seis em Curitiba, uma em Londrina e uma em Maringá, por meio de convênio com as unidades hospitalares.

Atualmente o SAREH está presente na modalidade de educação hospitalar em sete núcleos do estado: Curitiba, Londrina, Cascavel, Maringá, Paranaguá, União da Vitória, Ponta Grossa e Área Metropolitana Sul; com atendimento em dezoito locais diferentes, sendo quatorze hospitais, três clínicas e uma casa de apoio.

**Cinthya Vernizi Adachi de Menezes** - Mestre em Mídia e Conhecimento pela UFSC, Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Paraná, Pedagoga da Rede Estadual de Ensino, responsável pela concepção e implantação do SAREH na Secretaria de Estado da Educação do Paraná.



Quais são os hospitais que têm?  
SAREH?

- 1.Associação Paranaense de Apoio à Criança com Neoplasia - Curitiba
- 2.Centro Hospitalar de Reabilitação Ana Carolina Moura Xavier - Curitiba
- 3.Clínica Médica HJ – União da Vitória
- 4.Comunidade Terapêutica Esquadrão da Vida - Ponta Grossa
- 5.Comunidade Terapêutica Melhor Viver - Ponta Grossa
- 6.Hospital Cajuru (Curitiba)
- 7.Hospital de Clínicas da UFPR - Curitiba
- 8.Hospital do Câncer – Londrina
- 9.Hospital do Câncer UOPECCAN – Cascavel
- 10.Hospital do Trabalhador - Curitiba
- 11.Hospital Erasto Gaertner - Curitiba
- 12.Hospital Infantil Doutor Waldemar Monastier - Campo Largo
- 13. Hospital Pequeno Príncipe - Curitiba
- 14. Hospital Regional do Litoral - Paranaguá
- 15.Hospital Universitário do Oeste do Paraná - Cascavel
- 16. Hospital Universitário Evangélico - Curitiba
- 17. Hospital Universitário Regional - Maringá
- 18.Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná -Londrina

### Como se organiza o atendimento SAREH?

O trabalho do Sareh é organizado a partir de uma instrução normativa que determina as funções da secretaria, dos núcleos, dos hospitais, das escolas de origem dos estudantes e dos professores que atuam no programa.

**Instrução nº 006/2008 - Sued/Seed. Paraná.**  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=464.](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=464)

A instrução também aponta como deve se organizar a formação das equipes na unidade hospitalar.

O atendimento educacional hospitalar será desenvolvido pelos professores e pedagogos do Quadro Próprio do Magistério, selecionados mediante Edital nos Núcleos Regionais de Educação. Os profissionais da educação, vinculados ao Programa SAREH, manterão sua lotação em suas escolas de origem (PARANÁ, 2012).

A instrução indica ainda a carga horária que deve ser cumprida pelos profissionais selecionados para a atuação no programa:

Cada entidade conveniada terá 01(um) professor pedagogo com disponibilidade de 40 (quarenta) horas-aula semanais para coordenar, acompanhar e avaliar os trabalhos pedagógicos.  
A carga horária dos professores atuantes no Programa SAREH será de 16 horas aula e 04 horas-atividade semanais no período vespertino. (PARANÁ, 2012).

O documento delimita o tempo do pedagogo e dos professores na educação hospitalar e aponta para um conjunto de saberes do docente indicando uma determinada responsabilidade por área do conhecimento. O atendimento docente no SAREH é organizado com o olhar para três áreas do conhecimento: linguagens, exatas e humanas. Fato este que já aponta para um olhar diferenciado dos objetos de ensino.

A carga horaria dos professores atuantes no Programa SAREH será de 16 horas aula e 04 horas-atividade semanais no período vespertino e os conteúdos abordados serão divididos por áreas de conhecimento:

- área de Linguagens (disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física);
- área de Ciências Exatas (disciplinas de Matemática, Ciências, Biologia, Química e Física);
- área de Ciências Humanas (História, Geografia Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso). (PARANÁ, 2012).

Assim, o professor da área de códigos e linguagem no SAREH é responsável por um conjunto de disciplinas: língua portuguesa, línguas estrangeiras, arte e educação física. Ele é selecionado de acordo com as normas gerais do processo que não contemplam conhecimentos específicos de nem uma disciplina da área de linguagem. Assim, para ser professor da área de linguagem o professor pode ser formado em qualquer uma das disciplinas que compõe a área e atuar tranquilamente com os conteúdos dessas disciplinas. No entanto, o currículo das disciplinas é bastante diverso e a carga horária das disciplinas também varia.

## O SAREH atende a quem?



O estudante do SAREH é um sujeito matriculado numa escola regular ou especial que se ausenta da sua escola por razões do tratamento de saúde. Seu processo de escolarização, na maioria das vezes, é fragmentado: ocorre no hospital, nos períodos de internação, algumas vezes, em casa, com professor de atendimento domiciliar, quando o afastamento é longo e com tarefas domiciliares se o afastamento for por períodos curtos.

Oriundo de diferentes cidades do estado, ou de diferentes estados, o aluno do SAREH vive as mudanças provocadas pelo deslocamento de sua cidade e de sua casa, pelo tratamento e pelas restrições impostas por suas condições de saúde. Há junto com a hospitalização um processo de adaptação das novas condições de vida.



Ao pensar no estudante em uma situação de tratamento de saúde precisamos considerar elementos fundamentais:

- O processo de ensino-aprendizagem é na maioria das vezes fragmentado;
- Este estudante frequenta poucas aulas na escola de origem, principalmente se for portador de doença crônica, pois os acompanhamentos do tratamento o impedem de estar assiduamente na escola;
- A ausência da escola por longos períodos, ou por faltas recorrentes, provoca prejuízos na aquisição do conhecimento;
- Não há para ele uma sequência de conteúdos estabelecida num currículo fixo que determine o que deve ser estudado antes ou depois;
- Há muita fragilidade emocional e problemas de saúde que interferem no processo de ensino-aprendizagem por exemplo:
  1. Perda de memória ocasionada por medicamentos;
  2. Tremores que inibem o desejo e a capacidade de escrever;

3. Sentimentos de medo e medo de errar as tarefas;
  4. Acesso venoso ou fistula no braço que escreve e isso dificulta o processo de escrita e de registro;
  5. Alterações de visão que prejudicam a leitura;
  6. Dores intensas que exigem a suspensão de atividade;
  7. Impossibilidade de qualquer movimento, entre outros fatores.
- Muitas vezes o estudante pode ter situações complexas de tratamento que limitam alguns procedimentos básicos (escrever, ler, falar, mover-se, sentar-se, segurar um objeto ou utilizar material de apoio) e isso exigem uma completa readequação de todo o processo de ensino;
  - É preciso que o professor seja criativo para trabalhar o conhecimento mesmo quando a situação parece ser impossível e improvável de acontecer; atendimentos nas unidades de terapia intensiva –UTI e em salas de hemodiálise por exemplo.

### **O professor de língua portuguesa no SAREH**

No programa SAREH a atribuição do professor é delimitada por uma instrução normativa, que estabelece suas atribuições e carga horária. O programa foi criado para atender estudantes da fase II do Ensino Fundamental e estudantes do Ensino Médio da rede pública ou privada, do ensino regular ou EJA.

A Instrução Normativa Nº 016/2012 – SEED/SUED, Paraná –, que estabelece as normas de criação e implantação do programa, determina legalmente o papel do professor no ambiente hospitalar. Ao tratar da função dos docentes, o documento afirma que cabe ao professor:

- a)** desenvolver e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos;
- b)** participar dos cursos de formação continuada ofertados pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional no âmbito do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar;
- c)** definir com o pedagogo a metodologia de trabalho;
- d)** participar da elaboração do Plano de Ação Pedagógico-Hospitalar;
- e)** registrar dias trabalhados, conteúdos e informações necessárias na Ficha Individual do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar;
- f)** cumprir a carga horária previamente definida no Serviço;
- g)** submeter-se a exames médicos, conforme determinação da Secretaria de Estado da Educação. (PARANÁ, 2008, p. 04).

Além das linhas gerais sobre a atuação do professor no SAREH, explicitadas pela Instrução normativa. É importante considerar outros aspectos que envolvem o papel do professor na educação hospitalar.

Ao ingressar no SAREH o professor precisa ter clareza de que:

- Irá atuar com uma área do conhecimento;
- A língua portuguesa é elemento essencial por ser a língua materna, mas as línguas indígenas também fazem parte das possibilidades;
- A língua estrangeira pode variar de acordo com o nível do estudante e a localização da escola de origem (língua inglesa, espanhola, alemã, italiana ou outra);
- As adaptações curriculares são de responsabilidade do professor;
- É preciso dinamismo e capacidade de decisão imediata;
- Necessita estudar muitos conteúdos ao mesmo tempo, pois a demanda de conhecimentos dos estudantes exige;
- Precisa estar preparado para o inusitado;
- É necessário lidar com a complexidade;
- Respeitar as dores do outro faz parte do processo educativo;
- Ouvir o outro é um exercício diário de aprendizagem;
- Que em alguns momentos a leitura do contexto e da necessidade da criança/adolescente é superior a tarefa escolar preparada e planejada para o momento.

## **Que saberes?**

Os saberes do professor da educação hospitalar são múltiplos e envolvem a diversidade de conhecimentos dos estudantes, os diferentes níveis de ensino, as disciplinas envolvidas em cada área do conhecimento, os aspectos didáticos e metodológicos do ensino de língua portuguesa, as concepções de ensino, o contato com os documentos prescritivos e os aspectos afetivos e emocionais do envolvimento com pessoas em situação de fragilidade física e emocional.

Segundo Fonseca (2010), as especificidades do atendimento pedagógico em ambiente hospitalar compreendem a diversidade de estratégias para favorecer

o ensino-aprendizagem e a consideração sobre a situação hospitalar do aluno. Além disso, é necessário um olhar sensível e diferenciado do docente, preparado para perceber os aspectos cognitivos, psicológicos e sociais do aluno.

A função do professor no ambiente hospitalar vai além do currículo formal e dos programas pré-estabelecidos, é preciso ter uma compreensão ampla de educação, de currículo oculto, de conceitos sobre cultura, de valores sociais e morais, de valores éticos e estéticos, bem como noções de direito e cidadania. Cabe ainda pensar que a educação em si contempla aspectos diversos e que o professor precisa de uma atenção redobrada neste campo para fazer uso de todas as questões que envolvem o espaço do educar. Para Mattos (2010):

A construção da prática pedagógica, para atuação em ambiente hospitalar, não pode esbarrar nas fronteiras do tradicional. As dificuldades, muitas vezes, persistem porque não se consegue ver nelas a oportunidade de uma atuação diferenciada, pois os valores e as percepções de condutas e ações estão ainda muito enraizados nas formações reducionistas. Essa prática, portanto, deve transpor as barreiras do tradicional e as dificuldades da visão cartesiana. A ação pedagógica, em ambiente e condições diferenciadas, como é o hospital, representa um universo de possibilidades para o desenvolvimento e ampliação da habilidade do pedagogo/educador. Desenvolver tais habilidades requer uma visão oposta à contemplada pelo reduativismo, ou seja, ela deve, sim, contemplar o todo. (MATTOS, 2010, p. 51).

Assim, ser professor da educação hospitalar é criar novas possibilidades de ensino, é aceitar o desafio de pesquisar, de criar coisas novas e de ir em busca do conhecimento científico, mas principalmente humano. O professor da educação hospitalar é um promotor de humanização, agente da mudança no processo educativo.

**Que saberes de ensino de língua portuguesa é preciso:  
Ler? Escrever? Falar? Gramática? Literatura? Texto?  
Linguística? Leitura? História? Arte?**



Para Tardif (2002, p.03), “a atividade dos professores é um exercício profissional complexo, composto, na realidade, de várias atividades pouco visíveis socialmente”.



Os saberes da docência em língua portuguesa são plurais e envolvem os saberes da formação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

### Os saberes da formação



Os saberes da formação são provenientes dos anos de academia que o professor frequentou, envolvem os conhecimentos científicos sobre a área desenvolvidos durante a formação inicial e continuada. De acordo com Tardif (2002), o conjunto dos saberes da formação profissional envolve ainda os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Em língua portuguesa esses saberes se configuram a partir dos conhecimentos de linguagem, linguística, literatura, gramática, didática de ensino de língua, estudos lexicais, domínio ortográfico, metodologia de ensino de línguas entre outros, que são estudados durante a graduação em Letras inicialmente e depois, nas especializações na área.

### Os saberes disciplinares



Envolvem os conhecimentos do campo da linguagem, produzidos e acumulados durante a história da humanidade, são conhecimentos organizados cientificamente e compõe uma gama de saberes que serão apresentados, discutidos, difundidos e acessados por meio da instituição educacional. De acordo com Tardif e Gauthier (2010, p. 483), “o docente se serve de conteúdos historicamente produzidos”, para ter seu objeto de ensino.

A apresentação desses conhecimentos se configura nos documentos e teorias que regem a construção de diretrizes educacionais em nível nacional, estadual e municipal. É a partir, de um conjunto de teorias pensadas sobre a linguagem e da discussão com especialistas nos estudos da linguagem e da literatura é que se definem os conteúdos que serão apresentados as instituições de ensino.

Normalmente na organização deste processo estão envolvidos os estudos desenvolvidos nas Universidades por especialistas de cada área da linguagem, os conselheiros do Conselho Nacional de Educação e os técnicos do Ministério da Educação responsáveis pela seleção curricular, configuração do currículo, divulgação, análise, consulta pública e implementação. Considerando que, a partir deste primeiro processo desenvolvido no âmbito nacional é que as secretarias irão organizar-se para chegar a sua seleção curricular que será apresentada, discutida, aceita ou não e implementada no sistema de ensino.

### Os saberes curriculares

Estão relacionados ao modo de organização institucional com relação ao conhecimento social e historicamente produzido e que devem ser repassados aos estudantes. Sua apresentação se dá por meio dos programas, diretrizes e orientações curriculares que trazem consigo os objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, etc. que devem ser compreendidos pelos professores e aplicados nas escolas.



Para iniciar as discussões é interessante pensar sobre a função de um documento cujo título é Diretriz. A Diretriz é um documento com uma função específica. De acordo com o dicionário Diretriz é:

**Diretriz:** *adj (lat diretrice)* Feminino de **diretor**. Que dirige: **A voz diretriz do maestro.** **Sf. 3** Conjunto de instruções ou indicações para se levar a termo um negócio ou uma empresa. (Michaelis, 2009).

Linha segundo a qual se traça um plano de qualquer estrada ou caminho. Norma de procedimento. Ou ainda Meta ou alvo que se quer atingir, posição estratégica a ser obtida (Aurélio, 2014).

Assim, de acordo com o parecer CNE/CEB nº 15/1998 MEC (1998). A diretriz é um conjunto de ações com a finalidade específica de direcionar as ações do sistema educacional conforme citação abaixo:

“Diretriz” refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação. Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.

Confirmando o caráter orientador do processo educativo e do que deve ser repassado aos estudantes em conformidade com o nível e a modalidade de ensino. De acordo com o Conselho Nacional de Educação a Diretriz é um documento criado para que Estados, Municípios e Distrito Federal, possam ter a flexibilidade na aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com os documentos norteadores do Estado do Paraná uma Diretriz deve conter os seguintes itens:

A proposta pedagógica será constituída pelos seguintes elementos:

- I – Explicitação sobre a organização da entidade escolar;
- II – Filosofia e os princípios didático-pedagógicos da instituição;
- III – conteúdos, competências e habilidades propostas e os respectivos encaminhamentos metodológicos;
- IV – Atividades escolares, em geral, e as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas durante o tempo escolar;
- V – Matriz curricular específica e a indicação da área ou fase de estudos a que se destina;
- VI – Processos de avaliação, classificação, promoção e dependência;
- VII – Regime escolar;
- VIII – Calendário escolar;
- IX – Condições físicas e materiais;
- X – Relação do corpo docente e técnico-administrativo;
- XI – Plano de formação continuada para os professores;
- XII – Plano de avaliação interna e sistemática do curso. (PARANÁ, CEE, 1999, p.10)

Sendo assim, é importante também compreender o que a Diretriz Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Paraná propõe com relação aos processos de letramento no ensino da linguagem.

O texto da Diretriz discorre sobre o histórico da linguagem, apontando para o estudo da linguagem de modo mais aberto e vivo, relacionado ao contexto real de produção da linguagem:

Essas considerações resultaram, nas DCE, numa proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico. (PARANÁ, DCE, 2008, p.48).

O documento ressalta o papel da metodologia de trabalho deixando claro que tem a intenção de orientar o modo de fazer como se espera de um texto prescritivo.

[...] é importante pensar sobre a metodologia. Se o trabalho com a Língua deve considerar as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, é preciso que, a partir disso, seja trabalhada a inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os multiletramentos, a fim de constituírem ferramentas básicas no aprimoramento das aptidões linguísticas dos estudantes. (PARANÁ, 2008, p.48).

A DCE do Paraná aponta para um compromisso com uma concepção aberta de linguagem, entendida como elemento de interação e de ação social.

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas (...)”, mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. (PARANÁ, 2008, p. 49).

O documento reafirma seu compromisso com a concepção de linguagem pautada no processo de interação social ao tomar como base os estudos de Bakhtin e Volochinov argumentando com relação ao papel da palavra, da linguagem e dos

discursos nas interações sociais. O texto defende os elementos constituintes do discurso o modo como os mesmos devem ser trabalhados e que teorias ou pontos de vista são considerados teoricamente para nortear o processo de ensino de linguagem.

Assim, a DCE do Paraná traz como conteúdo estruturante “O discurso enquanto prática social” (2008). Tomar o discurso como conteúdo implica assumir definitivamente a concepção sociointeracionista de ensino. Para Bronckart (1999) uma concepção de língua que centraliza o discurso tem como foco de trabalho os “enunciados” (textos orais e escritos).

A organização dos conteúdos é dada pela DCE/PR (2008, p.63) tendo como princípio de que a *“Língua será trabalhada, na sala de aula (independente do espaço), a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante”*. O trabalho com a disciplina considerará *“os gêneros discursivos que circulam socialmente”*: observando grau de relevância, adequação ao ensino e a adaptação as necessidades do estudante.

Os conteúdos básicos são definidos pela DCE-PR (2008, p. 89) como os *“conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica”*. Em língua portuguesa os conteúdos básicos são provenientes do discurso enquanto prática social que encaminha como conteúdo básico o gênero textual e suas práticas discursivas. Assim, os conteúdos de língua estarão atrelados as exigências do gênero discursivo/textual trabalhado.

### **Os saberes experienciais**

São saberes que envolvem os conhecimentos da prática docente. São produzidos a partir da inserção no espaço educacional e contempla as relações no âmbito deste espaço. Professor – aluno, professor – professores, professor- gestão escolar, professor-conhecimento, etc. Neste campo, de acordo com Tardif (2002) mesclam-se os saberes entram em cena o “saber-fazer e o saber - ser”, fazer à docência e ser docente.



A experiência constitui a expressão de aprendizagem profissional e, pelo contato diário com os alunos e os colegas, torna-se o modo de adquirir competências profissionais que se traduzem no perfil do "bom professor". (TARDIF, 2002, p.03)



No entanto, no âmbito da educação hospitalar há muitos dilemas, principalmente no que se refere à formação para um contexto tão específico e diverso, como o hospital. Há controvérsia com relação a formação se é a formação em Educação Especial e Inclusiva, se é seria uma formação específica em Educação Hospitalar, se é uma formação em Educação e Saúde ou seria nos moldes da formação que temos hoje. Professores graduados em pedagogia ou nas disciplinas que assumem as aulas nas unidades de tratamento de saúde em vão se informando e formando teorias, metodologias e conceitos a partir da atuação nesse contexto.

Para Covic e Oliveira (2011), a formação docente deve atrelar “teoria e prática em seus múltiplos condicionantes contextuais e sociais de uma teoria idealista e reflexiva”. No entanto, “não dispomos no momento, na formação inicial, de teoria sistematicamente organizada que dê conta dessa reflexão para o espaço hospitalar” (COVIC; OLIVEIRA, 2011, p. 73).

Diante de tais afirmações nos cabe pensar que se não há conhecimentos teóricos e técnicos para o ensino de línguas em ambiente hospitalar no campo da formação inicial, a formação continuada também é rara e muito complexa. Restamos como campo de construção do saber o processo experiencial, embora esse também seja um dilema quando se trata da educação hospitalar. A formação normalmente ocorre por meio de ações reflexivas das práticas, que são promovidas por alguns grupos no próprio local de atuação docente.

Desse modo, na educação hospitalar a formação docente específica para esse contexto ocorre muito mais a partir do olhar e do relato do outro sobre o espaço e o modo de fazer, com formações por iniciativa dos professores e formações das mantenedoras quando é possível, do que por teorias específicas sobre a docência em educação hospitalar.

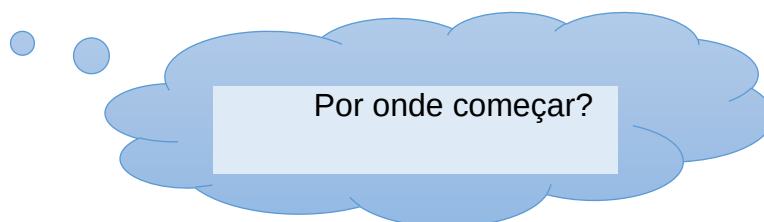
Na educação hospitalar o que se percebe é que o papel do professor é também o papel de um pesquisador da própria prática. Para Bortoni-Ricardo (2008, p.46), “a figura do professor pesquisador, têm trazido contribuições para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem”.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46)

O professor é antes de qualquer outra coisa o sujeito mediador do conhecimento. Mas, esse se constrói pesquisador quando assume o compromisso de refletir sobre a própria prática, ressaltando aspectos positivos e procurando solução para os problemas do seu cotidiano de ensino.

Os saberes da docência pressupõem um conjunto de elementos e conceitos a serem pensados: conteúdo estruturante das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná -DCE/PR, letramento, prática situada do docente e que possibilidades de trabalho o docente pode ter considerando todos esses aspectos.

Enfim!•



### O que supõe o discurso enquanto prática social?

Iniciamos este tópico discutindo a questão do **discurso enquanto prática social** pois, ele está posto como conteúdo estruturante da Diretriz Curricular do Estado do Paraná – DCE (PARANÁ, 2008), documento em vigor até o momento e que orienta a prática docente. É com base no documento da Secretaria Estadual de Educação que as escolas organizam os seus projetos e os professores elaboram o plano de trabalho. De acordo com Furlanetto (2007), “falar em práticas discursivas implica lidar com um objeto chamado



discurso”. Assim, discutir o que quer se dizer ao apontar o discurso como conteúdo estruturante é uma das “tarefas” do docente de língua portuguesa.

Para Possenti (2016, s./p.) “Discurso é o enunciado ou texto produzido em uma situação de enunciação e determinado pelas condições históricas e sociais.” Sendo assim, as condições de produção determinam ou ditam as relações discursivas que se constroem nas práticas sociais e que se apresentam por meio de gêneros.

Segundo Brandão (2015), a palavra *discurso* apresenta diferentes significados. Para definir discurso é importante também definir linguagem: atividade exercida entre falantes o que fala e o que ouve o que escreve e o que lê, a linguagem é um fenômeno essencialmente humano.

Quando produzem linguagem os homens produzem discurso, ou seja, uma atividade comunicativa entre interlocutores que produz sentido e ocorre na interação entre dois ou mais falantes situados em um determinado tempo e espaço. Todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem.

O discurso deve ser compreendido como algo que ultrapassa o nível puramente gramatical e linguístico nele há um apoio na gramática da língua.

No nível do discurso os interlocutores devem ter conhecimentos do ponto de vista linguístico e conhecimentos extralinguísticos; que se tornam conhecimentos para produzir discursos adequados a cada momento e situação. Há no discurso uma contextualização que gera a produção de sentido. Ele é sempre produzido por um sujeito, é interativo, é uma forma de agir e atuar sobre o outro, trabalha com enunciados, segue um princípio geral que o regimenta, é dialógico, apresenta efeito polifônico e constrói uma rede de outros discursos.

A análise do discurso busca entender o discurso no seu momento político e social de produção, o que importa para a análise são as condições de produção de um enunciado considerando todos os aspectos externos à língua. Nesta abordagem são considerados os elementos históricos, sociais, culturais e ideológicos que envolvem o discurso.

Sendo o discurso uma manifestação ideológica a sua análise estuda também a formação ideológica do discurso, entendendo-o como um jogo que provoca ação e reação. A formação ideológica compreende várias formações discursivas, sendo



que cada formação discursiva irá reunir uma gama de diferentes enunciados marcados por características comuns. Logo a formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica.

Outro papel importante na análise do discurso é o do sujeito. Ele é marcado pela historicidade, ideologia, dialogia, e por outras vozes que atuam na construção do discurso.

A manifestação linguística do discurso ocorre por meio de textos. Logo é analisando os textos que se chega ao discurso e seu funcionamento. O texto pode ser oral ou escrito e construído nas relações interacionais da língua. Deste modo para compreender um texto é preciso considerar as condições de produção e as condições amplas de produção que envolve os valores, crenças, domínio de linguagem, etc. dos seus interlocutores. O envolve os conceitos diretamente os conceitos de letramento e prática social.

### **Estudo sobre letramentos: Letramento no ambiente hospitalar**

No processo de acompanhamento escolar das crianças hospitalizadas ou em tratamento de saúde há múltiplas possibilidades de letramento propiciadas pelo contexto, os quais envolvem tanto fatos relativos às novas situações vivenciadas quanto à necessidade de aprendizagem do momento, do tempo, do que não se deu em outros tempos e até de aprendizagens sobre o novo local em que estão inseridos.

A dimensão individual do letramento se refere aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas envolvendo a leitura e a escrita. A dimensão social do letramento considera-o uma prática social, ou seja, compreende o uso que as pessoas fazem com as capacidades de leitura e escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções. Segundo Kleiman (2007, p.10), “A perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social da escrita”, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum. Ainda considerando os estudos de Kleiman (2005), “o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê”. Envolve múltiplas

capacidades, conhecimentos e competências que nem sempre têm relação direta com a leitura do texto em si, mas com a leitura de mundo. O letramento é um processo que envolve a leitura do contexto, a prática social da linguagem, e todos os processos que cercam quem está envolvido. Na educação hospitalar esse processo contempla os saberes sobre o espaço, as delimitações de tempo e território, os horários de medicamento e de disponibilidade para o estudo, a condição de saúde do estudante, o familiar que acompanha a criança ou o adolescente, o papel do professor neste espaço bem como a seleção das atividades e metodologias que o docente escolhe para apresentar ao estudante.

O letramento não está restrito ao sistema escolar. No posicionamento de Kleiman (1995), cabe a ele envolver os estudantes em um processo mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Todo processo de letramento envolve múltiplas capacidades e habilidades que mobilizam as capacidades de leitura e escrita e exige um conjunto de competências que pressupõe imersão no mundo da escrita e abrange a prática social da língua. Kleiman (2007, p. 25) defende ainda o conceito de letramento como prática situada: “refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”.

### **Compreendendo o hospital como uma comunidade de letramento**

Definir ou explicar uma comunidade é uma tarefa complexa, pois há uma gama de fatores históricos, culturais e sociais que estão inseridos no próprio conceito de comunidade. Além da diversidade de elementos que compõem o conceito, há também variação do conceito de acordo com a área que se propõe a realizar os estudos sobre a definição de comunidade. Para este trabalho o conceito selecionado baseia-se inicialmente na definição dicionarizada:

Comunidade s.f. 1. Qualidade ou condição do que é comum: comunidade de interesses; comunidade de sentimentos. 2. Conjunto de pessoas que partilham o mesmo espaço geográfico e traços culturais e religiosos, as tradições e os interesses. 3. Sociedade de pessoas que vivem em comum e seguem uma regra. 4. Conjunto de pessoas da mesma etnia, do mesmo país ou de uma mesma região, vivendo num determinado local. (DICIONÁRIO ABL, 2008, p.333)

É a partir do conceito mais básico de comunidade que pode se compreender o que é uma comunidade de letramento e suas funções no processo de ensino e nas práticas letradas. De acordo com Barton e Hamilton (2003), uma comunidade de letramento é formada por um grupo de pessoas que compartilham algo em comum: uma história, um objetivo, um modo de vida, ou um conjunto de interesses. E é a partir deste conjunto de interesses que as práticas de letramento acontecem, caracterizam o grupo e constituem a comunidade.

Outro fator determinante das práticas de letramentos em uma comunidade é necessidade de interação que esse grupo tem por meio da linguagem na modalidade escrita ou oral. Barton e Hamilton (2003, p.43) afirmam que “atender ao apelo visual por informações oferece caminhos para as práticas de letramento na comunidade” (tradução nossa). Simultaneamente as comunidades promovem o letramento, utilizam seus recursos e exigem dos seus membros a inserção nas práticas letradas. Segundo Street (2014, p.127), “o letramento e outras habilidades se tornam partes recíprocas de um processo de trocas”, o que evidencia a interação e reforça a ideia de uma comunidade de letramento em que há diferentes níveis e possibilidades de ação e atuação.

Diante desses conceitos, o hospital se constitui em uma comunidade muito peculiar e específica de letramento, formada por indivíduos cuja trajetória advém de diferentes práticas de letramento e processos diversos de formação, que vão gerar uma diversidade muito grande de conhecimentos e capacidades de leitura e de escrita. Pensar nos múltiplos fatores que envolvem a comunidade hospitalar é entender a importância dos sujeitos nas comunidades letradas e, mais do que isso, é pensar numa comunidade multiletrada que irá promover eventos de letramento que envolvem tanto as crianças e adolescentes internados quanto familiares e acompanhantes dessa criança ou adolescentes.

Há, na comunidade hospitalar, uma variedade de práticas letradas que envolvem todos os participantes dessa comunidade e obviamente promove práticas de letramento em eventos completamente inusitados que contam com uma mistura de oralidade, escrita e imagens na comunicação diária de todos os membros dessa comunidade.

A comunidade hospitalar pode promover diferentes tipos de letramento: letramento em saúde, letramento em nutrição, letramento em comunicação e

“letramento escolar”. Lembrando que o letramento escolar, segundo Castanheira (2015) “refere-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar”, é uso da linguagem com fins didáticos, voltado para o processo de aprendizagem dos recursos da língua. Enfim, as produções de leitura e escrita na escola possuem um aspecto diferente do uso da leitura e da escrita na sociedade, no uso real da linguagem não há um processo avaliativo das habilidades envolvidas em ler, escrever, comentar, etc. e isso que diferencia os processos de letramento desenvolvido na sociedade dos processos de letramento escolar.

Embora o letramento escolar mencionado seja desenvolvido de modo integrado e complementar aos outros eventos de letramento mencionados como exemplo, ele tem a finalidade de ensino, é um processo didático, planejado e executado para o desenvolvimento de habilidades de oralidade, leitura e escrita.

Enfim, a comunidade hospitalar pressupõe na sua prática o que Street (2014) denomina de **letramento ideológico**, pois o aprender neste local se baseia muito nos processos de interação e nas necessidades de aprendizagem da criança/adolescente e seus familiares.

Argumento em favor de um modelo “ideológico” de letramento metodológica e teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita. (STREET, 2014, p.159).

Nessa perspectiva, a comunidade hospitalar trabalha a todo momento com a variação tanto das práticas letradas quanto do público atendido e da função dos sentidos e significados da leitura e da escrita neste grupo. Cada pessoa que se insere neste grupo traz consigo um determinado conhecimento que agrega ao grupo ao mesmo tempo que revela suas necessidades de aprendizagem e de se letrar em determinados aspectos, níveis ou situações específicas da comunidade em que foram inseridas.

### **Práticas situadas de letramento em ambiente hospitalar**

No ambiente hospitalar as propostas de letramento devem ser são compreendidas como **práticas situadas**, ou seja, os objetivos da leitura e da

escrita na educação hospitalar devem estar diretamente relacionados ao contexto de intervenção. Todas as questões que envolvem a criança e o adolescente no processo de tratamento – deslocamento de cidade, alteração de rotina, uso de medicamentos, mudança de hábitos de vida em virtude do tratamento – interferem também no processo educativo e ditam os caminhos que professor e aluno vão percorrer.

As práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características das práticas sociais (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade de linguagem desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da instituição/esfera social (religiosa, familiar). (KLEIMAN, 2005, p. 25-26).

As práticas situadas de letramento devem acontecer, desse modo, em um contexto de produção da linguagem e dos processos de aprendizagem que é completamente diferenciado em termos de ambiente de produção e de finalidade da produção. É preciso compreender que os usos da língua são extremamente heterogêneos, variando segundo o contexto/situação mais imediato e mais amplo.

De acordo com Kleiman (2005, p. 25), “a prática situada refere-se ao entrosamento ou a sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”. É nessa junção entre experiência linguística (repertório de palavras, expressões, frases), prática social (o uso efetivo da linguagem) e novos saberes que o ensino de língua na educação hospitalar se constrói e se concretiza.

Quando o professor pensa e planeja as atividades para o estudante hospitalizado, os objetivos de cada aula, o modo de realizar as atividades; os materiais utilizados são adaptados para cada situação e voltados para a necessidade comunicativa desse estudante que se encontra impossibilitado de frequentar a escola regular. Porém na educação hospitalar essa adaptação contempla ainda as condições físicas, psíquicas e espacial de desenvolvimento e interação com o conhecimento a ser trabalhado.

Há todo um conjunto complexo de condições de tratamento de saúde, de interações e intervenções, tanto internas quanto externas, que interferem no modo

de realizar as aulas e nos níveis de conhecimento do estudante que está no ambiente hospitalar. Assim, a prática situada de letramento, se concretiza em cada aula de língua portuguesa. Dessa forma, os materiais devem ser sempre disponibilizados e pensados para cada atividade e para cada estudante, seguindo os objetivos das atividades e a situação de linguagem que surgiu do planejamento realizado entre professor e estudante.

Logo, as práticas situadas de letramento na educação hospitalar pressupõem ações de linguagem que envolvem tanto o contexto imediato – necessidades do cotidiano, da convivência no ambiente hospitalar e de situação de tratamento da saúde, contato com a escola de origem, as informações com a família que ficou distante, o vínculo com os amigos, etc. – como as necessidades do contexto amplo – que envolvem tanto os aspectos contextuais da situação como o momento sócio-histórico, a cultura, os fatores sociais, os elementos linguísticos (variação linguística em função dos diferentes locais de procedência das crianças e adolescentes).

O próprio caráter personalizado das atividades de linguagem na educação hospitalar pressupõe práticas situadas de letramento. Street (2014, p. 71) afirma que: “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-la em contextos culturais”. Ou seja, o fato da educação em foco se desenvolver no ambiente hospitalar, determina uma série de saberes em relação ao mundo letrado que extrapolam os limites conteudísticos da escola regular.

Nesse contexto, na educação hospitalar, o uso e o entendimento da linguagem devem se tornar mais próximos do uso real e social da língua. As situações de interação, interferência, uso linguístico se aproximam muito e exigem uma prática situada, pensada para esse espaço atípico, para um determinado aprendiz nele inserido, para o familiar que o acompanha e com o propósito comunicativo determinado pela situação posta. De acordo com Jung (2007),

[...] as práticas de letramento seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. (JUNG, 2007, p. 85).

Dessa forma, reitera-se o fato do letramento ser uma prática situada e determinada pelo contexto de uso da linguagem e pelo ambiente no qual ela se desenvolve.

### **Eventos de letramento: aulas de língua portuguesa na educação hospitalar**

A definição de um evento de letramento perpassa pelos locais em que a prática se desenvolve. Logo o evento reflete a situação de interação entre os participantes e o processo que constituem essa interação. De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014), a situação concreta é o evento de letramento, do qual as práticas de letramento emergem. Dessa forma, as aulas de língua no espaço hospitalar podem constituir-se eventos de letramento desenvolvidos nesse contexto.

O texto apresenta, segundo Jung (2007), um papel importante nos eventos de letramento, pois é ele que configura e define os caminhos e a necessidade de utilização da escrita nos eventos de letramento. Assim, eventos de letramento se referem a qualquer ocasião em que “um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 apud STREET, 2014, 18). Ainda de acordo com Street (2012, p. 75), “o evento de letramento e sua conceituação ajudam a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”.

No contexto da educação hospitalar, há elementos visíveis nos eventos de letramento: participantes (o professor, o aluno, o familiar e, (às vezes, o enfermeiro, o psicólogo, o médico), espaço físico (a enfermaria, o quarto, a sala de hemodiálise, etc.), artefatos – utensílios (os livros, as músicas, o computador, a receita, entre outros) e atividades (dispositivos didáticos como jogos, textos para leitura e análise, produções escritas, etc.). Os eventos de letramento são situações reais em que se enquadram as práticas de letramento.

As situações reais de ensino da língua portuguesa no campo da educação hospitalar são provocadas pelo professor a partir daquilo que o estudante aponta como necessário para o seu desenvolvimento linguístico, intelectual e /ou pessoal, no momento. Tais situações devem acontecer contemplando os estudos sobre letramentos e pautadas no que orientam as Diretrizes Curriculares de Estado do

Paraná, cuja proposta “dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008, p. 48). Logo, se as práticas são o ponto central do trabalho com a língua, elas são também geradas pela interação entre os sujeitos.

Os eventos de letramento são situações mediadas pela escrita e envolvem a linguagem, seja na leitura e análise ou na produção textual. Na educação hospitalar os eventos podem caracterizar-se pela leitura de um texto por um adulto, pela contação de uma história ou um fato, pela interação com o texto, pela compreensão que se evidencia das informações escritas ou lidas, entre tantos outros fatos.

As aulas de língua portuguesa na educação hospitalar são um momento privilegiado de desenvolvimento dos processos de letramento. Cada atividade deveria ser pensada em parceria professor, aluno, familiar acompanhante e escola de origem que atuam juntos no processo de aprender. No primeiro encontro com o estudante o professor pode fazer uma conversa sobre sua trajetória escolar, domínios e habilidades, bem como gostos e preferências a partir dessa conversa inicial, elencar os objetivos do trabalho com a língua vão sendo traçados.

Devem participar desse primeiro momento o professor, o estudante e o familiar que acompanha a criança durante o internamento e que irá acompanhar também todas as atividades de escolarização deixando o processo de letramento ainda mais característico e específico.

No momento inicial, o estudante pode escolher entre um conjunto de materiais o que mais lhe agrada: livros, computadores, mapas, jogos, dicionários, etc. feita a escolha trabalha-se com o material escolhido realizando a leitura, conhecendo o material e discutindo os elementos que o envolvem. O gênero textual trabalhado e suas características surgem a partir da escolha do livro ou dos caminhos que a criança dá ao professor sobre o estudo. Normalmente, este processo pode acontecer nos primeiros atendimentos ou quando a criança tem uma previsão de permanência curta no ambiente hospitalar.

Na segunda etapa a organização das atividades pode ser pensada com a criança a partir dos conteúdos encaminhados pela escola e de suas necessidades de aprendizagem. O professor pode selecionar os conteúdos, os gêneros que serão



estudados e os textos que vão compor o material que será trabalhado nas aulas. Feita a escolha do material de trabalho podemos realizar a leitura, a análise, e a reflexão do conteúdo apresentado.

Após as etapas de leitura e análise recomenda-se algum tipo de registro da aula, que depende muito das condições de produção e registro da criança; pode ser uma foto, um desenho, uma produção escrita, um livro de imagens, um livro textual. Enfim, a síntese do conteúdo trabalho depende da situação das crianças/adolescentes e dos materiais disponíveis para o registro.

Outro momento dos processos de letramento é absolutamente dependente da proposta que o estudante traz consigo, ou seja, é a necessidade de aprendizagem manifestada por ele que constitui o objeto de aprendizagem. Essa fase é muito evidente com os estudantes que frequentam o hospital em tratamentos crônicos de longa duração, suas idas e vindas, carrega os desejos e necessidades de aprendizagem que são marcadas por um conteúdo escolar em trânsito ou uma curiosidade com relação a fatos, notícias ou a aspectos do próprio tratamento.

Além das atividades definidas pelo professor e planejadas exclusivamente para cada criança/adolescente da educação hospitalar, as crianças presentes no hospital poder ser convidadas a participam de uma série de eventos de letramento que são desenvolvidos por meio de oficinas, de apresentações dialógicas, de aulas que envolvem diferentes conteúdos, de experimentos científicos, de discussões com as equipes multiprofissionais, etc. Todos os eventos de letramento envolvem aprendizagem e envolvem diferentes tipos de aprendizagem.

### **Prática situada do professor**

“Todas as crianças têm direito ao ensino escolar; mas para isso é necessário criar espaço de ensino nos hospitais pediátricos, ou correlatos, onde estejam hospitalizados crianças ou adolescentes em idade de escolarização. ” (MATOS & MUGIATTI, 2009, p.41).

As atividades pedagógicas no ambiente hospitalar devem ser pensadas no âmbito do direito de acesso à aprendizagem, ao brincar e principalmente no direito ao conhecimento. Para D'Ovidio (2014, p.13) “O direito da criança tem que prevalecer sobre todo o resto, e todo o resto deve se curvar diante deste imperativo”. Ou seja, o professor precisa reconhecer todos os direitos dessa criança/adolescente hospitalizado para pensar sua prática na educação hospitalar.

O trabalho docente na educação hospitalar exige, segundo Albertoni (2014), “preparo para trabalhar com a diversidade humana”, identificando as necessidades educacionais especiais dos estudantes impossibilitados de frequentar a escola, “além de ter que definir e utilizar estratégias de ensino diversificadas e flexíveis que atendam às exigências curriculares”. Diante disso, o professor deve entender todo esse contexto de atuação e de relações que se estabelecem, como elemento que define a prática docente como uma prática completamente situada: num contexto; num conjunto de metodologias e num princípio educativo muito claro e coerente.

Assim, ter uma prática situada:

- Exige relação imediata e constante com o ambiente;
- Pensar e planejar as ações com um propósito educativo;
- É focada no estudante;
- Prioriza a relação entre estudantes e conhecimento.
- É ter disposição e disponibilidade para criar e recriar.
- É lidar com o conhecimento em toda sua completude.
- E ter a clareza de que ser professor implica num conjunto de saberes.

Para Albertoni (2014, p.35), a atuação docente na educação hospitalar exige “a agregação de saberes, mas não pode deixar de reconhecer como norte a perspectiva da atenção integral ao estudante com foco da qualidade da assistência pediátrica”. Deixando claro que o papel da educação no ambiente hospitalar é complementar aos cuidados da saúde e deve respeitar todas as recomendações do cuidado com a criança e sua saúde.

Loiola e Therrien (2003, p.158) destacam que:

“O saber-fazer contextualizado se elabora a partir das características do contexto no interior do qual o professor ou a professora evolui”. Assim, a leitura do espaço da educação hospitalar determina a prática docente e os caminhos pedagógicos trilhados neste campo.

Para Matos e Mugiatti:

O conhecimento da realidade da criança/ adolescente hospitalizado e as medidas preventivas que se façam necessárias são, portanto, pontos determinantes, também, do ato pedagógico que vai se delinear a partir destes aspectos. (MATOS e MUGIATTI, 2009, p. 73).

Assim sendo, os saberes do professor da educação hospitalar são múltiplos e envolvem a diversidade de conhecimentos dos estudantes, os diferentes níveis de ensino, as disciplinas envolvidas em cada área do conhecimento, os aspectos didáticos e metodológicos do ensino das disciplinas, as concepções de ensino, o contato com os documentos prescritivos e os aspectos afetivos e emocionais do envolvimento com pessoas em situação de fragilidade física e emocional. Todos esses saberes são compreendidos a partir de uma prática situada que compreenda o contexto de atuação.

### **Possibilidades de trabalho: oralidade, leitura e escrita**

Quando pensamos na criança/adolescente hospitalizado vem em mente o que e como organizar atividades para este estudante. Para Fonseca (2008),

Cabe ao professor criar estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, contextualizando-o com o desenvolvimento e experiências daqueles que o vivenciam (FONSECA, 2008, p.30).

A partir desses apontamentos podemos dizer que o professor precisa conhecer e lidar com as prescrições oficiais do ensino (Diretrizes nacionais, estaduais, municipais e planos de ensino das escolas de origem) tomando-as como elemento orientador, mas a sua atuação com os estudantes se dá com planos e programas abertos, adaptáveis, móveis, variantes que são alterados constantemente pela situação especial e individual de cada criança/adolescente da educação hospitalar.

Para ação de um programa de atendimento educacional a alunos hospitalizados, oriundos de diversos estabelecimentos de ensino, em diferentes estágios do processo de ensino e aprendizagem, é necessário que se tenha clareza quanto às condições em que se dará este atendimento, uma vez que outros aspectos, além do educacional, estarão em evidência, tendo em vista o tempo e os espaços peculiares da realidade do ambiente hospitalar. As atividades planejadas

e ofertadas ao estudante devem observar a sua possibilidade de realização e finalização.

Cabe ao professor considerar que um aluno nunca é igual a outro, perceber o potencial de cada um e atingir um desafio contínuo, que muitas vezes parece mais difícil do que trabalhar com uma classe regular e mais ou menos homogênea. Para chegar às adaptações e ter sucesso, além de estudar muito e se aprimorar; sempre, é necessário saber ser flexível e principalmente contar com o apoio e saber da coordenação pedagógica e de colegas no momento de encontrar novas formas de ensinar. A tarefa de planejar se torna imprescindível quando temos contato com um contexto cercado de necessidades educacionais, de atendimento diferenciado e ou especializado.

De acordo com os documentos oficiais do MEC – Política Nacional de Educação Especial (1994); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.017/2001; Adaptações Curriculares e Projeto Escola Viva –, há a necessidade de adaptar o espaço, o tempo, o conteúdo e os recursos de aprendizagem para garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, flexibilizando o processo e garantindo aquisição de conhecimentos.

Ainda de acordo com os documentos citados, as principais adaptações voltadas a alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar, tem a função de favorecer o processo educativo, indicando caminhos para que a inclusão aconteça. Tomando como base tais afirmações, propõe-se que a educação hospitalar adapte espaço, tempo, conteúdo e recursos para garantir um processo educativo centrando nos sujeitos de processo (estudantes em tratamento de saúde). Os quatro aspectos mencionados podem ser compreendidos ao pensarmos na Educação Hospitalar e nos elementos estruturais que precisam ser considerados para que a prática educativa ocorra no hospital com êxito.

**Quadro 1** – Adaptações de pequeno porte na educação hospitalar

| <b>Espaço</b>                                                                                                     | <b>Tempo</b>                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Conteúdo</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Recursos</b>                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| É preciso reconhecer no hospital um ambiente diferenciado, mas que também pode ser um espaço para a aprendizagem. | Determinação de um período maior para que crianças e jovens possam retomar conteúdos, realizar tarefas mais complexas, e também criar atividades mais curtas e objetivas que deem conta do conteúdo proposto sem demora ou interferência nos cuidados com a saúde. | Adequação do programa previsto no currículo ou no planejamento de cada aula com o objetivo de garantir que estudantes com necessidades educacionais diferenciadas possam ter acesso a esse currículo. E mais possam participar de práticas letradas, se desenvolvam e se tornem indivíduos letrados. em lugar de se dispersar por enfrentar desafios acima de suas possibilidades. | Busca de materiais didáticos ou de outras estratégias para ensinar determinados conteúdos, facilitando, propiciando e favorecendo) a aprendizagem. É a mais comum, geralmente relacionada a todos os tipos de apoio educacional. |

Fonte: a autora (2016)

Pensar as concepções de língua e ensino para língua portuguesa na educação hospitalar exige uma busca por um caminho flexível e coerente com as questões educacionais, sociais, culturais e do tratamento de saúde que envolve os estudantes. Nessa perspectiva, o ensino que visa os processos de letramento deve considerar a linguagem como elemento vivo e fruto dos processos comunicativos da sociedade; cuja concepção de língua se volta para a prática social.

Ter uma concepção interacionista de linguagem significa assumir que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual. Assim, uma concepção interacionista pressupõe:

- O entendimento da língua como atividade de interação verbal entre dois ou mais interlocutores;
- Uma concepção funcional e contextualizada para fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante;

- Que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situação social e por meio das práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos;
- A compressão do papel do leitor como um dos sujeitos da interação, que participa ativamente nos processos textuais recuperando e criando sentidos, por meio da sua interpretação e compreensão;
- Assumir que a escrita é uma atividade interativa, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos que são partilhados com os leitores sejam eles primários os secundários;
- Considerar que a fala é adequada às situações de uso social da língua, seja formal ou informal, respeitando os padrões gerais da conversação.

O ensino tomando como base tal concepção retoma o que foi discutido anteriormente, que é preciso considerar os aspectos históricos, sociais e contextuais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para trabalhar os conteúdos de língua na educação hospitalar o professor precisa ter a escuta pedagógica (é uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda a educação) como elemento integrante da sua metodologia de trabalho. A partir do diálogo com o estudante e da sua escuta surgem os conteúdos e a definição do que pode ser trabalhado.

Mesmo diante desta realidade e da crença na interação entre professor e estudante ousamos apontar alguns caminhos para os processos de letramento na educação hospitalar.

Tomando como eixo a oralidade, a leitura e a escrita apontamos algumas atividades já desenvolvidas na educação hospitalar e que demonstraram sucesso na execução e nos resultados alcançados.

## **Oralidade**

A oralidade é o eixo que apresenta a maior gama de possibilidades de trabalho na educação hospitalar. As intervenções do professor de língua iniciam com a conversa. Mas, é preciso pensar em aspectos da oralidade que serão trabalhados no ambiente hospitalar. A adequação a situação de uso da linguagem, os elementos que estruturam o gênero oral a ser trabalhado, o modo de registro da atividade, etc.

Como exemplo e sugestão de trabalho com a oralidade registro aqui possibilidades interessantes:

**A entrevista:** muitas vezes a criança e sua família são entrevistadas no momento da consulta ou da internação. Tomando esse fato como elemento inicial podemos propor que o estudante se torne o entrevistador. Observa-se os elementos de uma entrevista, o contexto de produção, a finalidade entre outros elementos. Depois seleciona-se quem vai ser entrevistado (médico, psicólogo, enfermagem, auxiliar, professor, familiar, etc.), elabora-se um roteiro que pode ser escrito ou oral e faz-se a entrevista. O registro dessa atividade pode ser a gravação em áudio utilizando gravador comum ou gravador de áudio do celular e pode ser uma entrevista em vídeo que utiliza o celular ou a câmera fotográfica.

**Anúncio publicitário:** muitas crianças/adolescentes têm acesso ao rádio e a televisão e as propagandas estão muito presentes nesse meio, muitos estudantes memorizam as falas da propaganda. Logo a criação de propagandas se torna um elemento interessante linguisticamente, pois envolve muitas habilidades da língua para se chegar ao produto final. O texto do anúncio publicitário oral tem uma finalidade, uma estrutura, entre outros elementos que podem ser analisados. A produção de anúncios para o rádio por exemplo se torna um elemento de diversão para o estudante. A gravação desse anúncio além de envolver a linguagem envolve muitas questões sociais, éticas, estéticas, etc.

**Telefonema e mensagem de voz:** é uma atividade interessante de fácil desenvolvimento e que está presente no cotidiano dos nossos estudantes. O uso do telefone é constante em inúmeras situações e o professor pode utilizar essa ferramenta como possibilidade de ensino. Simular o agendamento da consulta, comunicar a escola da ausência nas aulas e solicitar o conteúdo que será trabalhado no hospital, avisar a família sobre sua saúde, etc. são situações de linguagem que exigem adequação e promovem aprendizagem quando trabalhadas intencionalmente pelo professor.

## **Leitura**

As atividades de leitura na educação hospitalar envolvem três pontos: a leitura para a criança/adolescente; a leitura com o estudante e a leitura de textos pelo próprio estudante. O que se percebe é que observados esses três pontos que

vão da mediação a autonomia leitora. Um fator é extremamente importante para o desenvolvimento do processo de leitura, é a possibilidade de escolha da obra ou do tipo de texto que o estudante deseja ler. Mesmo que o professor faça uma seleção prévia de materiais para a leitura que julgue serem mais adequados para o nível do estudante. Permitir que ele escolha o livro ou o texto que vai ser lido de acordo com seu interesse de conhecimento estabelece uma relação mais harmônica com o ato de ler.

Os livros e os textos para leitura e análise, podem ser selecionados a partir de uma temática que professor e estudante definem juntos. Se o estudante gosta muito de natureza os textos trabalhados podem ser voltados para essa temática ou se o foco do adolescente é a mídia seleciono os textos a partir desse interesse e depois o repertório de leitura vai se ampliando. Pensando nesse processo o professor teria como sugestão algumas atividades que podem ser trabalhadas para o desenvolvimento da leitura.

**Quebra-cabeça de textos:** para trabalhar elementos específicos da leitura autônoma e compreensiva podemos utilizar o quebra-cabeça de textos que pode ser feito com o texto separado em parágrafos para organização textual, separação do texto em frases para a sequência completa das ideias do texto ou, pode-se ainda retirar algumas palavras para e criar uma caixa de texto e ver como o texto se completa. Após o processo de leitura o professor pode explorar o texto. Realizando questionamentos, identificando elementos que favorecem ou dificultam a compreensão, etc.

**Ilustração:** o desenho é o primeiro elemento de compreensão textual, marca visualmente o texto lido. Sua intenção é a de acompanhar, interpretar, explicar, acrescentar informações, sintetizar ou até, simplesmente, dar vida ao texto. A ilustração exige do leitor o entendimento do texto. Além de envolver o domínio da leitura a ilustração proporciona ao estudante o envolvimento lúdico com a atividade proposta. Após a ilustração o professor pode elencar elementos do texto que quer enfatizar e trabalhar com tais elementos: organização do plano textual; elementos de construção de sentido; aspectos contextuais; escolha lexical entre outros.

**Ouvir com atenção:** pode ser uma adaptação das atividades de língua estrangeira em que o professor seleciona um texto em áudio ou vídeo, apresenta o texto impresso com a ausência de algumas palavras que devem ser percebidas



com a leitura do texto e com a tarefa de ouvir o texto. Nesse repertório podem estar as músicas preferidas do estudante, o hino do seu time, canções relacionadas ao tema estudado nas aulas; informações sobre sua cidade de origem, entre outras possibilidades.

## **Escrita**

A escrita é o eixo mais complexo para ser trabalhado na educação hospitalar em função do tempo. Sendo assim, a seleção do gênero escrito a ser trabalhado é extremamente importante. No entanto, o trabalho com o gênero depende do seu uso enquanto elemento de comunicação. Normalmente o gênero que está em evidência no ambiente hospitalar é o prescritivo (receita, o atestado, o regime alimentar, os cuidados com a saúde).

O elemento gerador do trabalho pode ser o gênero em evidência, mas pode ser também um gênero que o estudante solicite a partir das suas necessidades comunicativas.

Para o trabalho com a escrita no hospital apresentamos, como sugestão:

**O texto prescritivo:** a leitura e a produção do texto envolvem os conteúdos de língua o estudo do gênero receita médica, sua função, os horários estabelecidos, a dosagem com uma finalidade bem definida. Já o estudo da prescrição alimentar e com um rol de proibições desencadeia um trabalho interdisciplinar que envolve o conhecer sobre inúmeros fatores (por que o sódio é proibido, por que é preciso repor bicarbonato de sódio), que exigem outros gêneros e o contato com outros conteúdos.

**Carta e-mail e mensagem:** no processo de afastamento da família e da cidade de origem o gênero mais presente no processo comunicativo dos estudantes é o que estabelece contato com os familiares de longe. Embora tenhamos a ideia de que o domínio desses elementos já existe, não é bem assim que as coisas se apresentam. O gênero é fácil de ser compreendido, utilizado e estruturado, mas muitos estudantes apresentam dificuldade na sua elaboração.

Trabalhar com os elementos do gênero e-mail é permitir que o processo de comunicação dos estudantes com seus familiares e colegas de escola se efetive e que o ensino de língua esteja adequado às necessidades dos seus usuários. Há no trabalho com o gênero e-mail a presença dos interlocutores, dos elementos da

estrutura do gênero, o suporte desse gênero que também é muitas vezes uma novidade os estudantes e ainda o propósito comunicativo.

**Panfletos e folhetos:** presentes no contexto da saúde os panfletos e os folhetos também podem ser trabalhados no contexto da educação hospitalar. Observadas as características do gênero é uma produção que trabalha com texto relativamente com informações objetivas e não requer uma sequência didática com muitos passos até a produção final.

**Dicionário de sentimentos:** é uma atividade interessante que pode contemplar muitos conteúdos linguísticos. Em um gênero curto, verbete, mas dotado de muitos significados e conteúdos.

**O jornal do hospital:** também é uma possibilidade de trabalho interessante que pode contemplar os gêneros da esfera jornalística e diferentes propostas de produção. O estudante que estiver em atendimento por um período curto pode trabalhar com os classificados, com o horoscopo ou com a propaganda. Já os que permanecem em atendimento por vários dias trabalhariam com os gêneros mais elaborados (notícias, reportagens, campanhas, etc.). O jornal pode ser impresso ou digital depende da escolha dos envolvidos.

Considerando o contexto, o interesse e a necessidade dos estudantes, as produções podem variar; o professor e seu estudante é que vão definir o que cabe em cada momento.

### **Sugestão de leitura comentada:**

Pensando em dar maior subsídio teórico aos professores interessado essa seção foi criada para apresentar alguns textos da área da linguagem e da educação hospitalar abordados nas discussões acima.

- ❖ Letramento: um tema e três gêneros – Magda Soares. É um texto de fácil compreensão produzido para leitores professores com a finalidade de esclarecer o significado do termo letramento, é um texto informativo, descritivo e crítico. Aborda o termo a partir do conceito de verbe, de texto didático e de texto analítico. É um texto para quem se interessa em saber mais sobre o tema.

- ❖ **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? – Angela Kleiman.** Neste livro a autora apresenta a definição do termo letramento e os aspectos linguísticos envolvidos nesse processo. A obra tem como objetivo apontar aspectos do uso da escrita que são relevantes para o trabalho com a leitura, conceituando letramento e suas interfaces. É um texto curto, didático e muito acessível pensado para leitores que querem entender os processos de letramento em suas aulas.
- ❖ **Oficina de Leitura: teoria e prática – Angela Kleiman.** A obra apresentada traz muitos conceitos de leitura e exemplos de como o processo se organiza em sala de aula. Como o próprio nome apresenta o livro tem o viés de estabelecer uma relação bem didática entre a teoria sobre leitura e a prática docente com ela. É um texto mais longo e focado nos leitores professores de língua portuguesa.
- ❖ **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula – Stella Maris Bortoni-Ricardo.** É um livro que se propõe a ser um facilitador do processo de ensino. A autora apresenta aspectos da língua falada no Brasil, traz essa pluralidade para a obra e apresenta muitas sugestões de atividades orientando como o professor deve fazer a sua aula para que os resultados sejam positivos.
- ❖ **Fala, letramento e inclusão social – Maria Cecília Mollica.** É mais uma obra que alia teoria e prática; discutindo conceitos de aprendizagem, domínio linguístico, cultura letrada e princípios dinâmicos da fala. Além do aspecto teórico o livro apresenta muitas sugestões de propostas pedagógicas na perspectiva inclusiva.
- ❖ **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso- Djane Antonucci Correa e Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.** Este livro apresenta uma discussão teórica focada no processo de ensino e pautada em prática de letramento em língua materna nas escolas brasileiras.

- ❖ Aula de português: encontro e interação: Irandé Antunes. É uma obra reflexiva que aponta caminhos mais consistentes para o ensino de língua portuguesa.
- ❖ Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho – Irandé Antunes. É um texto extremamente didático que discute aspectos do ensino da língua, das regras de organização da linguagem e da metodologia de trabalhos dos professores. O texto visa apontar caminhos para um processo de ensino mais coerente e consistente.
- ❖ Produção escrita e dificuldades de aprendizagem – Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabricio Decândio. É um livro muito interessante, que apresenta uma adaptação para a realidade brasileira sobre o ensino da escrita e as dificuldades dos estudantes nesse processo. Há na obra uma preocupação com a apresentação de caminhos possíveis para o ensino da escrita.
- ❖ Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais – Eliana Merlin Deganutti de Barros e Eliane Segati Rios-Registro. É um livro mais longo que apresenta uma proposta de trabalho com língua portuguesa e língua inglesa. Traz um aporte teórico bem consistente nas práticas que apresenta, mas exige conhecimento do professor da teoria que embasa as propostas apresentadas.
- ❖ Inclusão escolar: o que é? Por quê? E como se faz? – Maria Tereza Egler Mantoan. É um livro com um propósito definido já no título, sua intenção é discutir e apresentar caminhos para a inclusão escolar. É uma leitura fácil e muito didática.
- ❖ Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico – Rosita Edler Carvalho. É uma obra que traz o olhar do trabalho pedagógico centrado e focado no ensino. Neste livro a autora discute vários conceitos relacionados: a inclusão, ao trabalho pedagógico, as políticas públicas, a aprendizagem, adaptação curricular e a escola enquanto espaço de inclusão. É uma obra

interessante e relevante pelo aspecto provocativo de buscar mais informações sobre a temática.

- ❖ Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio – Maria de Fátima Minetto. É um livro que traz um olhar sobre a versatilidade do currículo, ressaltando a importância da compreensão que se deve ter dos envolvidos no processo de ensino e das questões de são relevantes para esse processo.
- ❖ Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde – Elizete Lúcia Moreira Matos e Margarida Maria Teixeira de Freitas Mugiatti. É uma obra que apresenta os aspectos da pedagogia hospitalar, enfatizando a importância do ensino para a criança/adolescente em tratamento de saúde.
- ❖ O aluno gravemente enfermo – Amália Covic e Fabiana Aparecida de Melo Oliveira. Esta obra apresenta uma reflexão sobre as faces do atendimento a crianças e adolescentes com doenças graves e que passam longos períodos afastadas da escola. O texto discute o papel da escola de origem, dos professores, dos currículos e da junção destes elementos no atendimento dos estudantes.
- ❖ Atendimento escolar no ambiente hospitalar – Eneida Simões da Fonseca. É um livro que aborda aspectos gerais sobre o ambiente hospitalar e seus profissionais salientando o papel do professor neste espaço. É uma leitura agradável situada no tempo e no espaço, dirigida a professores que querem conhecer um pouco da rotina dos atendimentos no ambiente hospitalar.
- ❖ A inclusão escolar de alunos com doenças crônicas: professores e gestores dizem que... – Léa Chuster Albertoni e Brasília Maria Chiari. É mais um livro bem situado que estabelece o direito à educação, a classe hospitalar como fator de atenção integral à criança hospitalizada, a doença crônica e suas implicações no processo de escolarização, a inclusão escolar e os aspectos da educação no ambiente hospitalar.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTONI, Léa Chuster. CHIARI Brasília Maria. *A inclusão escolar de alunos com doenças crônicas: professores e gestores dizem que...* Curitiba, Appris, 2014.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2008.
- BAGNO, Marcos [et al]. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo, Parábola, Ponta Grossa, UEPG, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70, 2011.
- BARTON, David. HAMILTON. *Local Literacis*. Londres: Routledge, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analisando o discurso*. Disponível em: [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_1.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf). Acesso em 15-01-2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- CASTANHEIRA, Maria Lucia. In: CEALE, Glossário. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>, (acesso em 9/07/2016).
- COVIC, Amália Neide. OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. *O Aluno Gravemente Enfermo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FONSECA, Eneida Simões da. *O papel do professor no ambiente hospitalar e a inter-relação da equipe pedagógica com a equipe de saúde e a família da criança hospitalizada*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

\_\_\_\_\_. *Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

FURLANETO, Maria Marta. *Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa*. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 131-150.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). *A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JUNG, Maria Neiva. *Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social*. In: BAGNO, Marcos...[et al] *Práticas de Letramento no Ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, UEPG, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. *Ação e Mudança na Sala de Aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. Revista Perspectiva. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, v.28, n.1, 2010.

\_\_\_\_\_. MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

D'OVIDIO, Elvira Silvia Lefebvre. *Carta dos direitos da criança em fim da vida*. Fundação Maruzza Lefebvre D'Ovidio Onlus, Itália, 2014. Tradução: Maria Emilia Marega Pacheco.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. *Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar*. Petrópolis, Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *A hospitalização escolarizada e a formação do professor para atuar em contexto hospitalar*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

\_\_\_\_\_. MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia hospitalar: A humanização integrando educação e saúde*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MENEZES, Cintia Vernizi Adachi de. *Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar: o caráter inovador na construção de uma política pública no estado do Paraná*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

MEZZONO, Augusto Antônio et al. *Fundamentos da Humanização Hospitalar: uma versão multiprofissional*. São Paulo: Loyola 2003.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Gêneros Textuais e Letramento*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345.2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. TINOCO, Glícia Azevedo. SANTOS Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal, EDUFRN, 2014.

PAULA, Ercília M. A. T. de. *Educação, diversidade, esperança: a práxis pedagógica no contexto da educação hospitalar*. Salvador: UFBA, 2004. Tese de doutorado.

\_\_\_\_\_. *Educação nos hospitais: necessidade de discussão desse cenário educativo na formação de professores*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

PARANÁ. *DELIBERAÇÃO N.º 014/99. PORTARIA CEE N.º s. 020 e 027/99*. Conselho Estadual de Educação, Curitiba, 1999.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares da educação básica: Língua portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (**Cadernos temáticos**).

\_\_\_\_\_. *Instrução Nº 016/2012 – SEED/SUED*. Secretaria Estadual de Educação, Curitiba, 2012.

POSSENTI, Sírio. In: CEALE, Glossário. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>, (acesso em 9/07/2016).

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004.

STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.



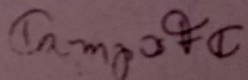
TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco. *Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional*. CD-ROM. Anais do XVI EPENN. Aracaju, Se. 2003.

# ANEXOS

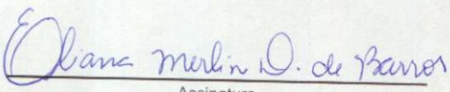
### Anexo 1:

Autorização para realização da pesquisa com os professores de SAREH

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <br><b>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO</b><br><b>SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | FOLHA DE DESPACHO<br>PROTOCOLO<br>N.º 13.774.486 - 4 |
| Ao NRE de Curitiba                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                      |
| <b>Assunto:</b> Projeto de Pesquisa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                      |
| <p>1. Itamara Peters, RG 7.413.756-3, solicita autorização para realizar pesquisa com Professores do Programa SAREH, da área de Códigos e Linguagens.</p> <p>2. Considerando a pertinência da pesquisa apresentada, somos favoráveis a sua autorização. Para tanto, devem ser atendidas as seguintes ações:</p> <p>a) Fica a critério das Unidades Hospitalares em que o SAREH atua a anuência para o desenvolvimento da pesquisa em suas dependências.</p> <p>b) No caso de ser autorizada pelas Unidades Hospitalares, deverá ser indicado um servidor do DEEIN/NRE para acompanhar o andamento do trabalho de pesquisa, encaminhando as informações pertinentes solicitadas pela SEED.</p> <p>c) Que a solicitante apresente ao DEEIN/NRE documento que a identifique como pesquisadora da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.</p> <p>d) Que a pesquisadora atenda o</p> | <p>Solicitado às fis. 28: a aplicação do questionário não deverá interferir no horário de trabalho e hora-atividade dos docentes. Solicita ainda, que a ação seja intermediada pelas pedagogas das unidades conveniadas do SAREH.</p> <p>3. Fica sob a responsabilidade da pesquisadora, enviar à Superintendência da Educação uma cópia digitalizada do resultado do trabalho efetuado.</p> <p>Curitiba, 14 de outubro de 2015.</p> <p style="text-align: center;"> <br/> <b>Fabiana Cristina Campos</b><br/> <b>Superintendente da Educação</b><br/> <b>Dec. 1473/2015</b> </p> <p>Ciente: <i>Stefano</i> - 21/10/15.</p> |                                                      |

## Anexo 2:

## Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

|  <b>MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP</b><br><b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa:<br>Práticas de letramento escolar no programa de escolarização hospitalar (SAREH) do Estado do Paraná                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |                                                                                       | 2. Número de Participantes da Pesquisa:<br>22                                                      |                                      |
| 3. Área Temática:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
| 4. Área do Conhecimento:<br>Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
| <b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
| 5. Nome:<br>Itamara Peters                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
| 6. CPF:<br>024.316.809-83                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  | 7. Endereço (Rua, n.º):<br>LODOVICO GERONAZZO BOA VISTA casa CURITIBA PARANA 82560040 |                                                                                                    |                                      |
| 8. Nacionalidade:<br>BRASILEIRO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  | 9. Telefone:<br>(41) 3257-2425                                                        | 10. Outro Telefone:                                                                                | 11. Email:<br>itamrapeters@gmail.com |
| 12. Cargo:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
| Data: <u>11</u> / <u>08</u> / <u>2015</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |                                                                                       | <br>Assinatura |                                      |
| <b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
| 13. Nome:<br>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  | 14. CNPJ:<br>08.885.100/0001-54                                                       |                                                                                                    | 15. Unidade/Órgão:                   |
| 16. Telefone:<br>(43) 3542-8000                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  | 17. Outro Telefone:                                                                   |                                                                                                    |                                      |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>                                                                                                                                                                                                                                                              |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
| Responsável: <u>ELIANA MERLIN DE AGUIAR DE BARROS</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  | CPF: <u>125.284.538-33</u>                                                            |                                                                                                    |                                      |
| Cargo/Função: <u>COORDENADORA DO PROLETRAS</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
| Data: <u>11</u> / <u>08</u> / <u>2015</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |                                                                                       | <br>Assinatura |                                      |
| <b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
| Não se aplica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |
| Universidade Estadual do Norte do Paraná<br>Campus Cornélio Procopio<br>Prof. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros<br>Coordenadora Local - PROLETRAS<br>Portaria 144/2014                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |                                                                                       |                                                                                                    |                                      |