



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do
Sul
Brasil

Kling Ferraz de Carvalho, Vanessa Alvim; Petrilli, Antonio Sergio; Neide Covic, Amalia
Educação Infantil na Escola Hospitalar: a construção dos saberes escolares
Educação & Realidade, vol. 40, núm. 4, outubro-diciembre, 2015, pp. 1209-1233
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317241516014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Educação Infantil na Escola Hospitalar: a construção dos saberes escolares

Vanessa Alvim Kling Ferraz de Carvalho¹
Antonio Sergio Petrilli¹
Amalia Neide Covic¹

¹Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo/SP – Brasil

RESUMO – Educação Infantil na Escola Hospitalar: a construção dos saberes escolares. Este artigo descreve, no âmbito do atendimento escolar hospitalar, a partir de uma pesquisa-ação realizada nesse espaço, o processo de construção da relação com o saber escolar por crianças de quatro e cinco anos, pacientes do IOP/GRAACC/UNIFESP. Trata-se de uma reflexão crítica sobre o atendimento escolar oferecido pela Escola Móvel/Aluno Específico à faixa etária correspondente à Educação Infantil pelo eixo de análise do letramento, da teoria da enunciação de Bakhtin e dos pressupostos sobre relação com o saber e figuras do aprender de Charlot. Para tanto, foram analisadas gravações com falas de 14 professores sobre 23 alunos, colhidas entre maio e dezembro de 2010.

Palavras-chave: Atendimento Escolar Hospitalar. Educação Infantil. Oncologia Pediátrica. Análise do Discurso. Saberes Escolares.

ABSTRACT – Early Childhood Education at a Hospital School: the construction of school knowledge. This article describes, within the range of school hospital assistance, from an action-research, the process of construction of the relationship with school knowledge by children aged four and five years old, patients in IOP/GRAACC/UNIFESP. This is a critical reflection about the school attendance offered by Escola Móvel/ Aluno Específico (Mobile School/ Specific Student) – EMAE – to kids in the age group corresponding to preschool by doing an analysis of the literacy. As theoretical references, there are contributions from Bakhtin's theory of enunciation and Charlot's assumptions about the relationship between knowledge and figures of learning. There were analyzed speeches from 14 teachers about 23 students, recorded between May and December of 2010.

Keywords: School Assistance at Hospital Environment. Childhood Education. Pediatric Oncology. Discourse Analysis. School knowledge.

Introdução

Larrosa, partindo do que Arendt (2007) diz sobre a educação ter a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, diz:

[...] de um lado o nascimento constitui o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação, de sua progressiva individualização; por outro lado, o nascimento constitui um episódio na continuidade da história do mundo (Larrosa, 2003, p. 187).

Quando no caminho da cronologia iniciada pelo nascimento da criança há a doença, o diagnóstico, o tratamento, é preciso pensar o papel da educação neste percurso. Se, para Arendt, educação tem a ver com o nascimento, qual a relação entre a educação e a doença que pode ter em si o significado de interrupção, momentânea ou definitiva, da vida?

Esse artigo é fruto de uma Pesquisa-ação realizada, entre 2010 e 2012 no Instituto de Oncologia Pediátrica, Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina e Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer (IOP/GRAACC/UNIFESP), com enfoque nas atividades realizadas pela Escola Móvel-Aluno Específico (EMAE), partindo do ponto de vista de uma pesquisadora que atuava como professora nesse espaço.

Projeto Pedagógico Hospitalar Escola Móvel – Aluno Específico

Instalada desde 2000 no Instituto de Oncologia Pediátrica, em São Paulo, a Escola Móvel – Aluno Específico (EMAE) oferece atendimento escolar aos pacientes neoplásicos que passam pelo hospital, oriundos de diferentes localizações, seja da capital e de outras cidades paulistas, seja de diferentes estados brasileiros, ou outros países da América Latina.

Estes pacientes, em algum momento do tratamento, devido a sintomas da doença, efeitos dos medicamentos, internações, cirurgias ou por terem deixado suas cidades de origem para receberem os cuidados de saúde em São Paulo, afastam-se da rotina de suas escolas. A EMAE é o departamento do hospital responsável pelo atendimento escolar das crianças e atua de maneira que o contato com a escola destes pacientes, mesmo à distância, possa ser mantido, e que as atividades pedagógicas possam continuar acontecendo dentro do hospital.

Esse serviço, até o fim de 2008, destinava-se a alunos do Ensino Fundamental e Médio e, a partir de 2009, passou a atender também alunos em idade pré-escolar (4 e 5 anos). O corpo docente é composto

por professores licenciados, predominantemente recém-formados, em áreas específicas, como Letras, História, Geografia, Física, Matemática, Química e Pedagogia.

Os professores, no período da coleta de dados, faziam parte do curso Especializando em Pedagogia Hospitalar, oferecido pelo Instituto de Oncologia Pediátrica/Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer. Recebiam, assim, formação prática – por conta da atuação junto aos alunos, atendimento às escolas de origem e elaboração de relatórios – e teórica – nas aulas e seminários que assistiam duas vezes por semana.

Quanto à rotina de atendimento dos alunos pelo hospital, esta se configura da seguinte maneira: os alunos são atendidos individualmente pelos professores nos diferentes ambientes deste espaço, como o andar em que recebem o tratamento quimioterápico, a internação, a brinquedoteca e o saguão de espera. Não há, portanto, uma sala de aula fisicamente definida; o objetivo é que as aulas sejam adaptadas à rotina do tratamento neoplásico do aluno.

Assim, a duração das aulas também varia. Além de depender da disposição do aluno, sujeito a indisposições causadas pela doença, tratamento e exames, depende também de fatores externos, pois “[...] às vezes, em meio à aula, o discente é chamado para uma consulta, um exame ou algo do gênero” (Oliveira, 2010, p. 114).

Diariamente, é feito um levantamento dos pacientes/alunos que estão no hospital, possibilitando aos professores saber quais alunos devem procurar e onde podem encontrá-los. O paciente, no primeiro contato com a EMAE, informa sua escola de origem, para que o acompanhamento dado ao aluno caminhe de acordo com a escola regular. A preocupação é que a situação de matrícula esteja regularizada, que o conteúdo das aulas acompanhe o da escola e que o aluno não perca o ano.

Ao final de cada dia, os professores se reúnem com os coordenadores para discutir os atendimentos realizados no dia. Nessas discussões, avalia-se cada aluno, caso a caso, em companhia do histórico de cada um no banco de dados, para que seja possível acompanhar os conteúdos nas diferentes disciplinas, o desenvolvimento de suas habilidades e competências e o estado clínico do aluno, para que sejam pensados e planejados os encaminhamentos para os atendimentos futuros de cada um.

No fim de cada trimestre ou semestre de atendimento ao aluno, são produzidos e enviados às escolas de origem relatórios sobre os atendimentos aos alunos, juntamente com as atividades arquivadas. Com base nesses relatórios, as escolas ficam a par do que se passa com seus alunos, avaliam-nos e dão continuidade a seus históricos escolares.

O Tratamento Oncológico e seus Efeitos

O retorno à vida escolar vem acompanhado de dificuldades para alunos-pacientes oncológicos após tratamento clínico prolongado (Covic, 2008). A rotina desses pacientes, mesmo quando não há necessidade de uma internação, uma vez que a maior parte das crianças vai com frequência ao hospital para receberem o tratamento quimioterápico e passarem em consulta, está submetida à rotina hospitalar, que se caracteriza de maneira bastante diferente daquela que seguiam antes do tratamento. Retornar, portanto, após tratamento, ao cotidiano exige uma readaptação aos contextos aos quais a criança já estava acostumada.

Entre esses contextos está a escola, que traz para a criança questões como:

[...] problemas de adaptação à rotina escolar, de acompanhamento do ritmo das diferentes aprendizagens, de aceitação social, de alterações psicológicas e os de natureza específica das aprendizagens, como dificuldades de leitura e escrita, da localização tempo e espaço, de resolução de problemas relacionados com a transposição das diversas linguagens, etc. (Covic, 2008, p. 2).

Covic também levanta o fato de que crianças e adolescentes que passam pelo tratamento de câncer podem desenvolver sérios efeitos tardios cuja “ocorrência se dá ao longo de vários anos” (Covic, 2008, p. 2).

Esses efeitos afetam vários órgãos e sistemas, especialmente o sistema nervoso central e a área do comportamento. Determinados tipos de quimioterapia, principalmente as que são administradas de forma intra-tecal com objetivo de profilaxia ou tratamento do sistema nervoso central, radioterapia de crânio e/ou na medula, e cirurgias mutiladoras do cérebro são as principais causas de problemas de aprendizagem, memória, dificuldade de concentração e diminuição da habilidade de realizar atividades escolares com a autonomia esperada para idade. Ainda são relatados [...] sintomas como fadiga, problemas auditivos, visuais e motores que dificultam a inserção e o bom andamento escolar (Covic, 2008, p. 3).

Além dos efeitos considerados tardios, existem os efeitos que acontecem durante o tratamento por conta da própria doença – tamanho e localização do tumor -, medicações, diferentes procedimentos clínicos e cirúrgicos e internações. Esses efeitos, que podem ser de ordem física ou psicológica, afetam o desempenho escolar da criança durante o tratamento e, ainda, depois do mesmo, na readaptação da criança à rotina escolar.

É importante ressaltar que o desempenho da criança na escola pode ser afetado antes mesmo do início do tratamento, por conta dos sintomas da doença ainda não diagnosticada, além do tempo em que a

criança se afasta da escola em decorrência da doença e do tratamento. Esse tempo pode variar em média de 127 dias, para casos de tumores de Wilms, a 350 dias, para casos em que há a necessidade do Transplante de Medula Óssea¹.

As dificuldades escolares relacionadas ao câncer podem ser de diferentes origens:

a) resultantes da doença ou do tratamento; falamos dos déficits neurológicos e sensoriais, da fadiga e da lentidão, que podem problemas de atenção, memória, concentração ou compreensão; (b) período de interrupção na formação acadêmica anterior ao adoecimento; (c) ocorrência da doença em período-chave da aprendizagem, como o da alfabetização, em que um período de faltas prolongadas interrompe processos de sistematização; (d) problemas psicológicos e/ou emocionais manifestados como a falta de confiança em si próprio ou no futuro, sentimento de fracasso ou de isolamento; e (e) insuficiente resposta dos pais manifestada na superproteção da criança, na subestimação das capacidades ou do papel da escola (Covic, 2011, p. 194).

Moore (2009), durante a conferência *CNS Treatment for Childhood ALL: Advancing Knowledge and Improving Cognitive Outcomes*, aponta que o tratamento de prevenção com Metotrexato (MTX) para o Sistema Nervoso Central, em crianças com Leucemia Linfoblástica Aguda (LLA), está associado a evidências de déficits de atenção, inteligência e habilidades acadêmicas seis anos após o diagnóstico da doença.

Problematização e Metodologia

Considerando essa breve descrição sobre as implicações do tratamento e da doença sobre o percurso escolar dos alunos-pacientes oncológicos, somada ao fato de que as crianças de 4 e 5 anos atendidas pela EMAE, em alguns casos, ao começar o tratamento nunca haviam frequentado uma instituição escolar, mas que ao fim do mesmo, com certeza, frequentariam, a continuidade ou o início da escolarização dessas crianças configurou-se um problema a ser resolvido pelo serviço escolar hospitalar do hospital.

É importante retomar que as crianças dessa faixa etária passaram a ser alunas da EMAE em 2009. Ou seja, no período da pesquisa, tratava-se de um serviço que ainda estava em implantação e aprimoramento, o que trazia questões variadas para a equipe, como o planejamento das aulas, as metodologias aplicadas e os materiais a serem utilizados.

Uma busca na literatura indicava a ausência de pesquisas na área, o que fazia com que a prática das ações educacionais com esses alunos carecesse de fundamentos teóricos. Configurou-se, assim, um desafio impulsionador para todos os que trabalhavam com esses alunos pensar sobre as práticas educacionais junto às mesmas no contexto hospitalar.

Envolvendo a equipe, as ações junto aos alunos e um problema comum a ser resolvido na atuação da pesquisadora em parceria com a comunidade, foi proposta uma Pesquisa-Ação. As características de tal metodologia eram sinérgicas às necessidades do contexto de pesquisa, uma vez que, de acordo com René Barbier, a Pesquisa-Ação se caracteriza pela atuação do pesquisador na situação abordada (Barbier, 2002).

Segundo o autor, para que a pesquisa-ação ocorra é preciso que haja um problema sobre o qual o pesquisador age em parceria com a comunidade e desempenha, assim, “[...] seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (Barbier, 2002, p. 18).

O autor ilustra o percurso da pesquisa-ação como um movimento espiral dialógico que toma forma no seguinte esquema:

Situação problemática → planejamento e ação 1 → avaliação e teorização → retroação sobre o problema → planejamento e ação 2 → avaliação e teorização → retroação sobre o problema → planejamento e ação 3 → (continua até que se consiga uma avaliação satisfatória para a resolução do problema) → publicação dos resultados (Barbier, 2002, p. 143).

Assim, ao longo da pesquisa buscou-se analisar o processo de construção da relação com os saberes escolares, junto a crianças de 4 e 5 anos que recebem atendimento escolar no contexto hospitalar. Dessa forma, foi traçado o objetivo de investigar e descrever esse processo, problematizando-o e refletindo sobre o mesmo.

Surge, então, a partir dessa premissa e do objetivo proposto, a pergunta norteadora da pesquisa: Como é construída a relação com os saberes escolares, no atendimento escolar hospitalar de crianças de 4 e 5 anos?

Para tanto, a coleta e análise dos dados partiu das produções discursivas dos professores no delineamento do atendimento às crianças. As reuniões diárias de final de período em que professores e coordenadores discutiam os casos de cada criança foram gravadas e compuseram o escopo de análise do discurso.

Antes do início da pesquisa, o que se observava era que boa parte do trabalho com as crianças começava se estruturar em torno de atividades que englobavam habilidades relacionadas à Linguagem Oral e Escrita. Era preciso refletir também sobre essas atividades e sobre tais habilidades, problematizar sobre as possibilidades que o trabalho com a Linguagem Oral e Escrita traziam para aprendizagem com as crianças.

Buscou-se assim, na escuta dos enunciados, entender o percurso de atendimento que responderia a pergunta proposta, tendo como eixo

de análise as habilidades de Letramento trabalhadas junto às crianças. Observou-se como crianças de 4 e 5 anos em situação hospitalar, atendidas pela EMAE, se apropriavam do uso social da leitura e da escrita.

Habilidades e Letramento

Foram analisadas as habilidades envolvidas no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, associadas ao contexto em que estão inseridas, ou seja, as categorias de observação e análise iam além de estratégias de alfabetização, mas estavam relacionadas às práticas sociais da linguagem oral e escrita.

Com atividades lúdico-pedagógicas planejadas no decorrer do processo descrito, os professores trabalhavam junto às crianças, entre outras competências e habilidades, as quatro competências linguísticas consideradas básicas pelo MEC (Brasil, 1998) – falar, escutar, ler e escrever –, agregando conteúdos, construindo conceitos e interagindo para que haja a construção mútua do conhecimento.

As categorias utilizadas para refletir sobre o eixo do letramento constituem-se das habilidades envolvidas nesse processo, detalhadas em seus descritores, elaborados no quadro anexado no final do artigo.

Por meio da observação dos descritores das habilidades, foram levantados dados sobre a construção do conhecimento escolar pelas crianças de 4 e 5 anos nos momento de atendimento junto aos professores da EMAE.

Para complementar a leitura destes dados, essa tabela também foi aplicada, em formato de questionário, a professoras de turmas de educação infantil que atendiam a mesma faixa etária analisada, da Escola Paulistinha de Educação (EPE). Por atender os filhos de servidores da UNIFESP e de funcionários do Hospital São Paulo, esta instituição conta com um público amplo, de diferentes regiões da malha metropolitana de São Paulo e variados níveis socioculturais, assemelhando-se à amplitude do público atendido pelo IOP/GRAACC/UNIFESP e servindo, assim, como elemento da escola regular para o diálogo com o atendimento escolar hospitalar.

Para cada descritor do quadro há uma questão para avaliação pela Escola Paulistinha de Educação. No total são 26 gráficos, e cada um corresponde a um tópico do questionário. Assim, o Gráfico 1 corresponde à questão 1.1, o Gráfico 2 à questão 1.2, sucessivamente, até que o Gráfico 26 corresponda à questão 9.3. Como no seguinte quadro 1:

Quadro 1 – Questão 1.1 do questionário Observação das habilidades relacionadas ao processo de Letramento de alunos de 4 e 5 anos

- | |
|---|
| <p>1. Uso da linguagem oral em situações de interação presentes no cotidiano</p> <p>1.1 Comunicação com adultos e outras crianças, expressão de desejos, necessidades e sentimentos</p> <p>a- Em situações de interação, o aluno faz uso principalmente de expressões emocionais e gestos; Começa a recorrer às palavras para comunicar seus desejos, necessidades e sentimentos para outros sujeitos e para mostrar compreensão sobre o que lhe comunicam.</p> <p>b- O aluno tem a linguagem oral como principal meio de interação com crianças e adultos, buscando expressar e tentar resolver necessidades, desejos e problemas.</p> <p>c- O aluno cria formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de se apropriar das convenções de linguagem.</p> <p>d- Em situações de interação, o aluno produz construções complexas de oralidade.</p> |
|---|

O Discurso dos Professores

Ao todo, foram analisadas gravações com falas de 14 professores sobre 23 alunos, colhidas entre maio e dezembro de 2010.

Segundo Bakhtin (2009), “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 2009, p. 280). O enunciado é, assim, a unidade real da comunicação verbal. A fala se concretiza na forma dos enunciados dos indivíduos que, por sua vez, são sujeitos de um discurso-fala (Bakhtin, 2009).

Tendo em vista que a EMAE se caracteriza pelo encontro de três esferas de produção que se relacionam – familiar, hospitalar e escolar –, é possível considerar que nesse encontro se tece a malha discursiva em que são produzidos os enunciados analisados. Logo, as primeiras leituras foram em busca de caracterização da EMAE enquanto contexto de produção discursiva.

Durante as mesmas, temas presentes nas falas dos professores foram se revelando na composição de uma lista que retratou as condições de produção de suas falas. Esses itens puderam ser divididos em três grupos: *O que acontece durante a aula*, *Expectativas e avaliações dos professores em relação às crianças*, *Relação de outros componentes com a aula* – e neles foi possível visualizar atividades próprias da esfera de produção, suas finalidades, seus agentes com os respectivos papéis sociais e os interlocutores envolvidos.

O que se percebe, fundamentalmente, nestes itens, são enunciados que se compõem nas relações entre os léxicos de diferentes campos discursivos, entre eles, principalmente família, saúde e educação. É no encontro destes campos, sintetizado nos três grupos, que se caracteriza o contexto enunciativo dos professores da escola hospitalar.

Partindo do contexto, buscou-se, nas leituras seguintes do discurso dos professores as características estáveis no que diz respeito aos fatores essenciais do gênero discursivo: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O primeiro diz respeito ao que todos os textos de gênero possuem como tema em comum. Já o estilo se define pela seleção de recursos da língua utilizados nesses textos. Por fim, a construção composicional corresponde à estrutura dos textos, às formas de organizá-los (Bakhtin, 1997).

É no primeiro fator que se encontram as questões relevantes para a análise. No conteúdo das falas dos professores sobre os momentos de atendimento às crianças desenvolve-se uma sequência de componentes temáticos que se estabiliza pela recorrência dos mesmos.

O primeiro deles é a identificação do aluno. A atividade em que o professor está inserido no momento da enunciação – a reunião de final de período – tem por objetivo compartilhar e discutir o percurso de aprendizagem da criança. Logo, a condição inicial para que todos os professores e coordenadores presentes na reunião possam participar e cumprir esse objetivo é saber de quem se está falando. O aluno é, portanto, o objeto do discurso do locutor e de todos os participantes da situação de enunciação.

É importante lembrar que os professores estão cientes das gravações realizadas pela pesquisadora. Logo, fala-se sabendo que a pesquisadora escutará. Nessa condição, identificar o aluno torna-se também uma forma de orientar a escuta da pesquisadora e de colocá-la como interlocutora – imediata ou não – da situação.

O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto (Bakhtin, 1997). Ao identificar o aluno, o locutor está convidando os outros interlocutores a participarem da situação, buscando a atitude responsiva destes em relação ao objeto e, muitas vezes, colocando suas respostas aos discursos anteriores dos outros interlocutores sobre a mesma criança.

Na medida em que esses interlocutores aderem à situação, outras informações que identificam o aluno, além de seu nome, vão sendo levantadas. Quando se trata de um aluno novo, por exemplo, o locutor traz as informações como forma de apresentar ao grupo um novo sujeito que passará a ser atendido pela Escola Móvel.

Assim, nas primeiras falas sobre a aluna YOP, a professora conta ao grupo, após dizer o nome e a data para a gravação:

AN: [...] Ela é descendente de índios [...] Ela acabou de fazer quatro anos e ela chora, ela tem chupeta [...] Ela vem, ela olha, ela senta, mas ela é muito grudada na mãe. Ela chora, se a mãe... (Professora AN, sobre a aluna YOP, em 6/7/10, linhas 3-5).

Sabendo que os interlocutores provavelmente atenderão essa aluna em outros momentos, a professora dá informações que os auxiliam a reconhecer a criança e a se prepararem para esses atendimentos.

Na segunda aula da mesma aluna, quando a mesma professora diz seu nome, a coordenadora assume seu turno na enunciação e traz uma nova informação:

AL: A Y., ela tem craniofaringioma, e, assim, ela vem... O tumor tá sob controle, então, ela vem periodicamente. Só que, não sei como, não consigo levantar, porque ela pediu para a gente agendar aula. Entendeu? Se foi alguém que falou, até agora não sei, porque teoricamente é uma menina que caminha bem, não caminha? (Professora AL, sobre a aluna YOP, em 5/8/10, linhas 51 – 54).

Além da nova informação para a identificação dessa aluna, a coordenadora do grupo traz uma problematização e um questionamento, decorrentes, na fala da coordenadora, dessa identificação.

Na medida em que a frequência de atendimento aos alunos aumenta, a quantidade de falas que identificam essas crianças diminuem. No caso da própria YOP, que teve dez aulas gravadas no período entre julho de 2010 e dezembro 2010, a partir da quarta aula (no dia 02/09), a identificação da aluna restringe-se ao nome da mesma, pois o grupo já tem informações suficientes para reconhecê-la.

No caso do aluno DCS, a seguinte fala do professor aparece no quarto relato de aula do aluno, em um total de cinco aulas gravadas:

MA: Eu dei aula para o D.C.S. Ele tem cinco anos. Ele falou que nunca tinha ido para a escola.
Então, eu dei aquela primeira aula, sabe? Ensinei um pouco sobre as vogais (Professor MA, sobre o aluno DCS, em 4/11/12, linhas 121 e 122).

A identificação aqui está a serviço da justificativa do trajeto de aula que o professor traçou junto ao aluno. Por conta de ter cinco anos e não ter ido à escola, o professor achou apropriado como tema de aula um tema que julga inicial, vogais.

A fala da professora quando faz a ficha de EVR, mesmo sem ainda tê-la atendido em aula, tem por objetivo situar seus companheiros sobre a nova aluna:

D: Então, o nome dela é E.V.R. Ela tem um tumor, a mãe falou que é um tumor entre o fígado e o estômago. Não sabe direito o que acontece. Mãe tem noção de nada, se o tratamento vai fazer com que ela saia da escola. Ela está numa pré-escola, numa EMEI. E é isso, quatro aninhos (Professora D, sobre a aluna EVR, em 8/6/10, linhas 6-9).

As informações que identificam e caracterizam o aluno são retomadas em diferentes momentos, por diferentes professores, num processo dialógico, de enunciações passadas e imediatas. Informações anteriores são resgatadas para que a construção de saberes sobre os sujeitos, objetos das situações comunicativas, possa continuar em elaborações contínuas.

Identificação feita, os professores passam, em seus enunciados, para o segundo componente temático, que consiste em revisitar os conhecimentos prévio^{s2} da criança. Expressões como:

MO: [...] Parece que ele sabe contar até quatro, cinco [...]
Professor MO, sobre o aluno RFV, em 14/09/10, linhas 4-5.

V: [...] Depois a gente comparou os nomes R. e Ritinha, para ver as letras. Ela sabe, pelo menos, reconhecer e renomear as letras. Reconheceu e nomeou todas, comparou bem, viu o que tinha e o que não tinha [...]
Professora V, sobre a aluna RVC, em 02/09/10, linhas 18-20.

LI: [...] ela não sabe, não tem a menor noção de contorno [...]
Professora LI, sobre a aluna MEPM, em 24/06/10, linha 12

G: [...] Ele não conta ainda. Ele sabe os números, mas ele conta aleatório (Professora G, sobre o aluno LBP, em 19/05/10, linhas 8 e 9).

JU: [...] Aqui ela desenhou ela mesmo. Essa é ela mesma. Ela desenhou. Você vê que não tem muita noção de perna ainda. Só tem o braço, a cabeça e o corpo (Professora JU, sobre a aluna EVR, em 05/08/1, linhas 137 e 138).

S: [...] Fui ver se ela reconhecia pelo menos algumas letras do nome, e ela reconhece (Professora S, sobre a aluna EVR, em 21/09/10, linha 217 e 218).

Seja por meio de uma sondagem formal, seja pelo o que observou durante a aula ou pelo que viu na pasta do aluno antes da aula começar, o professor percebe, entre os conteúdos escolares que considera apropriados para a idade do aluno, aqueles que o aluno conhece ou não. Além do professor que assume o papel de locutor principal sobre o aluno na reunião, os conteúdos prévios também são revisitados pelas falas dos outros professores/ interlocutores que participam da reunião, como na seguinte:

S: Hoje é dia 9 de dezembro de 2010. A aluna é a E.V.R. A E. Ela já tinha tido aula com o MA, mas ela quis ter aula com uma menina. Ela quis fazer um desenho do Papai Noel, e ela ainda não reconhece todas as cores, né? É bem difícil dela reconhecer.

LU: Nenhuma?

S: Ela não reconheceu nenhuma comigo.

LU: Nossa! Eu fiz com ela, acho que foi na terça-feira, a gente estudou um pouquinho das cores, e ela estava reconhecendo todas.

S: Ela não reconheceu nenhuma (Professoras S e LU, sobre a aluna EVR, em 09/12/10, linhas 352 a 359).

Apesar de a locutora ser a professora S, LU assume, no assunto, seu turno enquanto interlocutora para falar da relação da aluna com o conteúdo que diz respeito ao reconhecimento de cores.

Na contramão das informações de identificação da criança, que diminuem na medida em que os professores conhecem os alunos e re-

tomam, quando necessário, alguns pontos relacionados às questões de aprendizagem, as informações sobre os conteúdos prévios das crianças e a forma como esses conteúdos são trazidos para as aulas aparecem na maior parte das falas, independentemente da quantidade de aulas que a criança tem, do tempo de atendimento pela EMAE ou da quantidade de professores que conhecem o aluno atendido. A criança passa, assim, a ser identificada também pela relação que estabelece com os conteúdos trabalhados em aula.

S: E o A.S.S. Ele também tem quatro anos, mas ainda não reconhece as cores, só sabe escrever o nome dele. E, hoje, eu fiz uma atividade mais artística, digamos assim, que eu fiz uma colagem de papel picado em cima de um sapo (Professora S, sobre o aluno ASS, em 02/12/10, linhas 108 – 110).

No exemplo acima, a professora S começa sua fala identificando o aluno pelo nome e pela idade. Em seguida, informa também a relação do aluno com conteúdos que, para ela, estão relacionados à faixa etária da criança. Ou seja, faz parte da identificação do aluno apontar seus conhecimentos prévios. Identificação e conteúdo, enquanto componentes temáticos estão mesclados nesse caso.

A partir do que a criança já sabe, o professor planeja sua prática. Tendo como base as questões do conhecimento que a criança resolve com autonomia, o professor propõe atividades mais avançadas, que exijam a mediação do mesmo, até que a criança possa, aos poucos, conseguir resolvê-las com autonomia também e, assim, ir avançando no processo de construção dos saberes escolares e no desenvolvimento de suas funções.

S: O aluno é o A.S.S. Hoje eu trabalhei com ele de novo as vogais, a escrita das vogais. Ele tem muita facilidade no *a* e no *o*, que são do nome dele. Mas, na outra vez que eu tinha trabalhado vogais com ele, ele só tinha mesmo pego o *a* e o *o*. Hoje, no final da aula, eu vi que o *a*, o *o* e o *u* já tão muito bem (Professora S, sobre o aluno ASS, em 14/12/10, linhas 135-138).

Ainda sobre o aluno ASS, a mesma professora do exemplo anterior, com base no que o aluno produziu, em outros momentos com ela, planeja sua aula. Como no conteúdo relacionado ao reconhecimento e à escrita de vogais, o aluno já conhece e utiliza as vogais *a* e *o*, ela planeja mais uma aula sobre o mesmo tema, para que a criança, aos poucos, possa se apropriar também do uso das outras vogais. Parte do objetivo se cumpre para ela, uma vez, que, ao fim da aula, o aluno está utilizando também a letra *u*.

Quando o professor se depara com um conteúdo que não é dominado pela criança, ele encontra um obstáculo e é sobre esse que se debruça e busca estratégias para que possa mediar a relação da criança com esse conteúdo de forma que a criança se aproprie do mesmo e possa utilizá-lo com autonomia.

Pode-se, assim, passar para o terceiro ponto temático estável nas enunciações dos professores: As estratégias por eles criadas nesse pro-

cesso de mediação. Entre essas estratégias estão a composição e proposição de diferentes atividades, as explicações que o professor dá sobre determinado assunto, a busca de diferentes recursos didáticos para a aula e, principalmente, a flexibilidade de conseguir adaptar sua prática às demandas do aluno.

JU: 02 de agosto de 2010. O aluno é o L.S.R. Bom, lembra que eu falei que, toda vez que eu sentava com ele, ele queria desenhar carro?

E: Hum, hum.

JU: O que eu fiz? Mudei minha estratégia. Já levei um livro pra ele. “Bichos do Jardim”. Ele gostou bastante, conversou, perguntava, falou um monte, assim, viu os desenhos, comentava. Interagiu bastante com o livro. Não é um livro de história, é um livro explicativo. Então, fui contando umas coisas, nem lia exatamente tudo. E, depois, a gente fez alguns exercícios, do gafanhoto. E ele se interessou, pela primeira vez, em escrever. Ele pediu para escrever (Professora JU, sobre o aluno LSR, em 02/08/10, linhas 162 – 180).

No decorrer das aulas com o aluno LSR, a professora encontra um obstáculo: não consegue propor novas atividades para o aluno, pois, sempre que estão juntos, ele solicita que o momento da aula seja utilizado para desenhar carrinhos. Na leitura da transcrição de todas as aulas do aluno percebe-se que, nas primeiras aulas, a professora aproveita o interesse de LSR para explorar conteúdos que possam ser relacionados à temática dos carros.

Depois, ao perceber que é preciso partir para outros conteúdos, ela muda sua *estratégia*. Decide que, ao abordar o aluno para a aula, antes que ele possa pedir para desenhar um carro, ela proporá um novo tipo de atividade, a exploração de um livro. Para ela, a estratégia teve tanto êxito que, ao final da aula, algo inédito aconteceu: o aluno quis, *pela primeira vez*, escrever. Por meio da nova estratégia, professora e aluno passaram a interagir por meio de uma nova linguagem: a da escrita. Se, antes, a aula se construía pelo desenho, agora a aula passa a se construir com o enfoque na escrita, no mundo letrado.

A discussão sobre possibilidades de estratégia diante de um obstáculo encontrado em aula fica clara no seguinte exemplo:

G: [...] Isso ela faz sem nenhum problema. O grande problema foi quando apareceu assim ‘tem mais meninos ou mais meninas?’. Aí, ela não conseguiu fazer, de mais e menos. A gente contou, tinha seis meninas e doze meninos, e ela dizia que tinha mais meninas. Aí, eu perguntei para ela, eu fiz assim, ‘qual mão é maior? A minha ou a sua?’. Aí, ela pôs as duas do lado e falou ‘a sua’. Aí, eu pus cinco dedos numa mão e três na outra, ‘qual mão tem mais dedos?’, ‘a mão de cá tem mais dedos’, ela fez certo. Então, aonde tem mais meninas? Quem tem mais, meninas ou meninos?, ela respondeu ‘meninas’ de novo. Eu pedi a mão dela emprestado, a gente fez doze de uma lado. Depois, do outro lado, a gente fez seis com mão da mãe dela também, mesmo assim, ela continuava dizendo que eram as meninas. Não sei se era porque ela queria que tivesse mais meninas ou porque ela não entendeu que tinha mais meninos. Mas, no final, eu disse

para ela que tinha mais meninos. Mas, então, foi isso. Ela foi bem, tirando essa parte de quem tinha mais.

AL: Será que não seria melhor voltar nessa questão da quantidade?

G: Eu acho. Até porque tinha uma tabela que ia de um a trinta.

AL: É bastante, né...

G: É. De um a trinta. Ela conta, reconhece os números sem nenhum problema...

AL: Talvez ela não saiba...

G: ...Perguntou para ela qual era o maior número e o menor número, ela também não conseguiu fazer sozinha, qual era o maior, qual era o menor.

AL: Então, talvez a gente precise trabalhar isso, que um é maior que o outro...

V: É.

G: Isso eu acho que ela não entendeu...

AL: Talvez o maior para ela, ela entenda tamanho...

V: É tamanho...

G: É. Por isso que eu fiz a brincadeira da mão, para ela eu acho que é isso...

AL: talvez maior é tamanho, e o que tem mais talvez seja alguma coisa que não represente o que a gente está perguntando.

V: Sim. Será que, na hora de resolver um exercício assim, tentar alinhar, colocar seis meninas e doze meninos no papel, de bonequinho mesmo, e um pra outro, um pra outro, até ela perceber que está sobrando.

AL: Pode ser. Tentar trabalhar com a relação. Fazer isso que você falou, com as posições, né?

V: É.

AL: Associar, né? Fazer uma aula só disso, porque me parece que ela não está... E trabalhar com dados, quando é pra jogar e saber quem está ganhando, quem tem mais ponto e menos ponto (Professoras G, AL e V, sobre a aluna L.M.M, em 08/06/10, linhas 81-11).

A partir do relato e da inquietação da professora sobre a dificuldade de LMM em entender a noção comparação de quantidades, com *mais* e *menos*, traça-se uma discussão sobre como o conteúdo poderia ser abordado nas aulas seguintes para que os mesmos conceitos continuassem sendo trabalhados com a aluna. É problematizada primeiramente a estratégia utilizada em aula pela professora, a comparação entre as mãos e, em seguida, levantadas as outras possibilidades.

Ao observar esse trecho, acompanhado do restante do relato da professora, e o trecho anterior, sobre o aluno LSR, vê-se que a identificação dessas crianças é dada apenas pelo nome. Em seguida, passa-se para os conteúdos trabalhados a partir das demandas de cada criança e às estratégias pensadas por cada professora.

O que se percebe, de maneira geral, na observação cronológica dos enunciados dos professores, são falas que se reconstroem na medida em que os professores se aprofundam no conhecimento de cada criança, na produção escolar de cada uma, na maneira como os conhecimentos escolares vão sendo percorridos e construídos nas especificidades da atuação junto à faixa etária abordada e na inserção no contexto da escola situada em uma instituição hospitalar.

Conforme o atendimento a esse aluno amadurece, melhor se percebe o movimento entre os três componentes temáticos estáveis. Identificação, conteúdos e estratégias vão sendo revisitados e reorganizados de acordo com o que cada aluno aprendeu num movimento espiral de aprendizagem, de construção de saberes e relação com os mesmos.

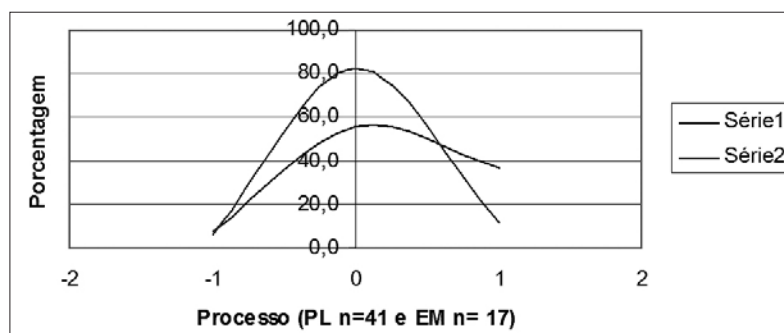
Temos, portanto, um movimento espiral dialógico que se assemelha ao esquema proposto por Barbier (2002) para ilustrar o processo da pesquisa-ação. Da mesma forma que a pesquisa-ação se desenvolve nesse movimento, pois conta com um aprendizado contínuo do professor sobre o aluno – uma vez que no decorrer das reuniões há sempre a reflexão sobre as ações propostas para os alunos e a proposição de novas ações –, a aprendizagem do aluno também se desenvolve nas constantes retroações e reflexões sobre os problemas/obstáculos do conhecimento escolar.

É no conteúdo temático do discurso dos professores, em meio ao percurso de retroações e reflexões sobre os problemas/obstáculos na experiência de cada aluno com o conhecimento escolar que se encontram as habilidades relacionadas aos descritores do Letramento, eixo de análise dessa pesquisa.

Entre elementos de identificação, conteúdo e estratégia, foram destacados na fala dos professores questões pertinentes às habilidades, o que possibilitou à pesquisadora realizar a observação do questionário sobre o tema para o grupo da EMAE.

De posse dos questionários preenchidos, os dados foram tabulados e, a partir destes, juntamente aos dados obtidos com os questionários preenchidos pelas professoras da Escola Paulistinha de Educação (EPE), gerados gráficos que ilustram o percurso dos alunos dos dois grupos (EMAE e EPE) no eixo de análise. Como o seguinte, que ilustra a questão exposta anteriormente:

Gráfico 1 – Questão 1.2 – Sobre perguntas e respostas



Quadro 2 – Gráfico e Tabela para Questão 1.2 do Questionário.
Observação das habilidades relacionadas ao processo de
Letramento de alunos de 4 e 5 anos

Tabela 2 – Sobre perguntas e respostas		
Processo	PL (n=41)	EM (n=17)
-1	7,3%	5,9%
0	56,1%	82,4%
1	36,6%	11,8%

Em cada gráfico, é possível observar duas linhas, uma representando o grupo de crianças da Escola Paulistinha (PL- Série 1) e outra representando o grupo de alunos da EMAE (EM – Série 2). As linhas, por sua vez, trazem o percurso de cada grupo para cada questão, demonstrando, entre o primeiro e o segundo momento de preenchimento do questionário (primeira leitura e segunda leitura), a porcentagem de alunos de cada grupo que caminhou num percurso prospectivo entre as alternativas, indo de *a* em direção a *f*; a porcentagem de alunos que manteve a mesma alternativa nas duas leituras e a porcentagem de alunos que caminhou num percurso retrospectivo, indo de *f* em direção a alternativa *a*.

Nas tabelas que geraram os gráficos, a porcentagem de alunos que retroagiram sobre as alternativas recebeu a marcação -1, a das que se mantiveram na mesma alternativa receberam a marcação 0, e as que somaram novas possibilidades às alternativas receberam a marcação 1. As tabelas acompanham os respectivos gráficos para complementar a leitura dos mesmos.

No eixo vertical dos gráficos estão as porcentagens. Já no eixo horizontal encontra-se o processo marcado por três pontos que representam as três possibilidades de percurso nas alternativas. Dessa forma, visualiza-se para cada ponto, em cada grupo, a porcentagem de alunos que lhe corresponde.

É importante ressaltar que, apesar de a quantidade de crianças contempladas pelo estudo ter sido fixada previamente pelo número de alunos nas turmas da EPE ($n = 41$) e pelos critérios de inclusão e exclusão para os alunos atendidos pela EMAE ($n = 23$), a quantidade de crianças contempladas em cada questão variou, o que pode ser visto abaixo de cada gráfico.

Tal variação se deve ao fato de algumas respostas, por parte das professoras da EPE, serem consideradas nulas, pois segundo o olhar das

professoras o processo de alguns alunos em certas questões não estava contemplado em nenhuma alternativa, como o caso da questão 9.1 (Escrita de letras e palavras do cotidiano), a observação de que *A aluna reproduz o gesto de escrita fazendo apenas o uso das letras do nome*, o que, para as professoras, não estava contemplado em nenhuma das alternativas.

No caso da EMAE, as variações são maiores e mais frequentes. Elas acontecem por meio de respostas nulas que se dão quando elementos das alternativas que compõem os descritores das habilidades não são contemplados nas falas dos professores sobre os alunos, o que impossibilita a observação do questionário para certas questões em alunos específicos.

Por conta da variação das quantidades e para que se possa perceber a proporção entre as respostas nos dois grupos, foi utilizada, para a confecção dos gráficos, a porcentagem válida no lugar de números absolutos.

O que se pode ver no gráfico previamente exposto é que, tanto para o grupo da EPE quanto para o grupo da escola hospitalar, a maior porcentagem de crianças (56,1% para a Paulistinha e 82, 4% para a EMAE), entre o primeiro e o segundo momento do questionário, manteve-se na mesma alternativa preenchida para a questão 1.2 *Elaboração de perguntas e respostas*.

Em seguida, nos dois grupos, está a porcentagem (36, 6% para a Paulistinha e 11, 8% para a EMAE) de crianças cujas alternativas marcadas, entre os dois momentos do questionário, variaram de forma prospectiva, trilhando um percurso de A a E entre as possibilidades de resposta. Por fim, encontra-se a porcentagem de crianças (7,3% na Paulistinha e 5,9 % na EMAE) cujas alternativas marcadas, entre os dois momentos, variaram de forma retrospectiva, indo de E em direção a A nas possibilidades de respostas.

Tendo em vista que entre os objetivos desse trabalho não estava a comparação entre as ações realizadas na escola regular e as ações realizadas na escola hospitalar, mas, sim, ter a EPE como um dos instrumentos de análise para a reflexão do trabalho realizado na EMAE, é importante perceber o ponto de encontro entre as duas instituições.

Em mais da metade dos gráficos, assim como no gráfico acima, as linhas dos dois grupos se assemelham, independentemente do intervalo de tempo entre os dois momentos de preenchimento do questionário e da quantidade de crianças incluídas nas questões. Tem-se, portanto, a relação com os saberes escolares construída, em alguns aspectos, de maneira equivalente nos dois grupos.

A escola regular conta com o planejamento prévio anual ou semestral, com um currículo a ser cumprido por todos e com a organização do tempo, do espaço e das pessoas de forma a percorrer o planejamento e o currículo ao longo do ano letivo.

Já na EMAE, o que se vê é o tempo, o espaço e as pessoas organizados de acordo com a rotina do hospital, da doença e do tratamento. As aulas acontecem adaptadas às demandas dessa instituição e das ações que nela ocorrem. O planejamento e o currículo são específicos para cada aluno e se delineiam no percurso dos atendimentos, do contato com a própria criança, com sua família e com a escola de origem, quando há vínculo com alguma escola.

São esses aspectos que aproximam, ao mesmo tempo em que distanciam, a construção dos saberes escolares em ambas. Segundo Marchesan, Bock, Petrilli, Covic e Kanemoto (2009), “[...] os critérios para a organização e a condução do trabalho passam a ser outros na escola hospitalar, diferentes, mas não opostos aos da escola de origem” (Marchesan; Bock; Petrilli; Covic; Kanemoto, 2009, p. 489-490).

O que emerge do encontro e interação entre as três esferas de atividade – saúde, escola e família – é a construção de currículos individuais, pautados tanto na identidade de cada aluno, quanto nos aspectos do tratamento que está vivenciando e no que é previsto pelas diretrizes educacionais nacionais para as respectivas faixas etárias. Ao mesmo tempo em que o currículo provém desse encontro, ele é constituidor e mantenedor do mesmo. Afinal, no que diz respeito ao problema impulsionador da pesquisa realizada, o que se tem é a comunidade debruçada sobre o atendimento escolar das crianças e, portanto, na constituição desse currículo.

Na busca de informações no histórico hospitalar dos alunos, pouco foi possível concluir sobre especificidades do diagnóstico e do tratamento sobre a aprendizagem das crianças. No entanto, fica claro o impacto da rotina hospitalar sobre o processo de escolarização quando, ao observarmos os prontuários dos alunos, se percebe a associação entre uma quantidade reduzida de aulas e a presença de longas pausas entre as aulas combinadas à alta frequência do paciente no hospital.

As múltiplas variáveis no tratamento para cada criança demonstram, mais uma vez, a necessidade de se considerar, na rotina dos atendimentos escolares, as particularidades do histórico clínico no planejamento das atividades pedagógicas para cada aluno. Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de um currículo específico para cada criança atendida.

Ao perceber que os percursos das crianças pelas questões se assemelham na maior parte dos gráficos o que se conclui é a aproximação da construção do conhecimento escolar. É na/ pela linguagem, na interação com os professores, que a criança age, retroage e avança-nos diferentes saberes escolares constituidores das aulas. Esses saberes estão transpostos para a análise como descritores de um quadro do qual se origina um questionário, e o movimento de construção de cada criança sobre esses saberes é representado pelos gráficos analisados.

O fato de ser ter gráficos que mostram tanto a maior parte das crianças mantendo-se em alternativas semelhantes, quanto retrocedendo e avançando sobre as mesmas, demonstra o processo em espiral de construção dos saberes escolares por parte dos alunos. Num movimento de ação contínua e reflexão sobre cada saber, durante as aulas com os professores, o processo das crianças de assemelha, assim, ao movimento do planejamento das aulas pelos professores e ao movimento da pesquisa.

Os gráficos e as falas dos professores tornam evidentes, por parte das crianças, o exercício de reflexão constante sobre o saberes. Exercício que, em termos de percurso, se aproxima do realizado pelos alunos da EPE.

Tais fatores possibilitam supor que uma criança que passou pela escola hospitalar no período da educação infantil, ao se deparar, após o tratamento, com a rotina e os conhecimentos escolares de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola regular, não se sentirá desconfortável ao que diz respeito aos conhecimentos escolares aqui postos, nem será excluída do processo de escolarização.

Na verdade, ao ser atendida pela escola hospitalar, essa criança, apesar de fisicamente afastada da escola regular, não está excluída da escolarização. Na construção de um currículo específico para cada aluno nas circunstâncias acima citadas, o que se busca – e se alcança, de acordo com o que foi observado nesse trabalho – é que a criança esteja incluída nas práticas de cultura escolar, ou seja, na forma escolar que se tem hoje, que se constituiu ao longo da história como lugar específico do trabalho “[...] que tem a primazia para a organização dos saberes que são transpostos do mundo social para o mundo específico dos cadernos, letras, professores currículos, prédios etc.” (Freitas, 2011, p. 43). Trabalho que se estrutura pela divisão dos saberes em disciplinas, pela prática simultânea, no mesmo lugar, com a mesma contagem de tempo, os mesmos objetivos, fins, ritmos e conteúdos, em grupos considerados homogêneos (Freitas, 2011).

Garante-se, com o atendimento escolar hospitalar configurado dessa maneira, que os alunos de quatro e cinco anos possam dar continuidade à *obrigação de aprender* constituindo-se, assim, em seu triplo processo de *hominização*, de singularização e de socialização, descrito por Charlot (2000).

Para o autor, o ser humano ao nascer está diante da “obrigação de aprender”, pois durante toda sua vida o homem irá “[...] constituir-se, em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)” (Charlot, 2000, p. 53).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, tem-se um sujeito que nasce inserido numa sociedade construída cultural e

historicamente e que, na interação com os outros indivíduos constituirá sua subjetividade, se desenvolverá e participará da construção dessa sociedade (Vygotsky, 1997). Ao estabelecer um diálogo dessa perspectiva com as palavras de Charlot, o processo de subjetivação está sempre pautado pela aprendizagem.

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros.

Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (Charlot, 2000).

Se, para Vygotsky, a educação atua no desenvolvimento do sujeito, por suas interações, pela zona de desenvolvimento proximal, por sua mediação simbólica em relação aos conhecimentos culturais, para Charlot, a educação também está no processo interativo das relações inter e intrassubjetivas, pela mútua constituição entre sujeito e mundo. Apropriando-se do mundo, ao mesmo tempo em que o constitui, o indivíduo se forma enquanto sujeito, e aí está aprendizagem, a educação, os diferentes saberes e as relações com os mesmos.

Ou seja, além do triplo processo de *hominização*, de singularização e de socialização, o que está garantido, por meio do atendimento escolar hospitalar, para os alunos pacientes, é também o processo de constituição cultural das crianças enquanto sujeitos, a constituição de suas subjetividades enquanto seres sociais e participação nas diferentes esferas sociais das quais fazem parte.

Para que se possa entender melhor a contribuição do atendimento escolar hospitalar para tais processos, tornam-se necessárias mais investigações sobre a interação entre o tratamento oncológico e escolarização, cujas limitações temporais e metodológicas desse estudo não permitiram.

Possibilidades e Continuidades

Outra questão que sinaliza para a possibilidade de continuação da investigação diz respeito aos conteúdos trabalhados em aula com as crianças. No contato com os exemplos de interações aqui colocados, percebe-se que, apesar das categorias de análise estarem relacionadas às práticas de linguagem oral e escrita, há uma preocupação constante dos professores com o ensino de números e letras, com a alfabetização propriamente dita.

Como já foi dito, a pesquisa aconteceu em um período em que as crianças da faixa etária em questão começavam a ser atendidas pela Escola Móvel. Consequentemente, os professores também estavam aprendendo sobre as necessidades e especificidades dessa faixa etária. Por

serem recém-formados em diferentes licenciaturas, para muitos deles o atendimento de crianças de 4 e 5 anos era algo inédito em suas experiências iniciais como docentes.

Assim, pode-se perceber, nas práticas representadas em seus discursos, a cultura escolar sendo significada por esses professores como o ensino formal dos conteúdos da matemática e da língua portuguesa.

Nesse estudo o que se vê é a adaptação, transformação e aprendizagem constante dos professores no decorrer das aulas com os alunos, o que corresponde ao observado na pesquisa dentro de seu tempo e limitações, com o objetivo de perceber o processo como as atividades escolares acontecem no espaço hospitalar e caracterizar melhor esse espaço e esse tipo de atendimento. O próximo passo para a formação desses docentes e para futuras investigações seria instigá-los a amadurecer seus conhecimentos em relação à faixa etária, a conhecer as teorias, as práticas e as reflexões relacionadas à Educação Infantil, para a continuidade das transformações de suas aulas.

Por ora, o que se pode concluir, resgatando a pergunta desse trabalho: Como é construída a relação com os saberes escolares, no atendimento escolar hospitalar de crianças de 4 e 5 anos? –, é que essa relação se constrói num processo espiral, de constante reflexão e retroação sobre esses saberes, por parte dos professores – em relação aos conhecimentos dos e sobre os alunos – e por parte dos alunos – sobre os próprios conhecimentos.

Essa relação só se torna possível pelo fato de haver um olhar individualizado para as crianças, na construção de um currículo específico que leva em conta as diretrizes curriculares para Educação Infantil, o contato com as escolas de origem e com as famílias e a rotina hospitalar de cada aluno. Essa relação só se torna possível pelo fato de se construir no encontro das três esferas: família, escola e saúde.

É nesse encontro que, voltando ao trecho de Larrosa (2003), é possível perceber que a educação possibilita que a cronologia percorrida por cada criança no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação, de sua progressiva individualização, mesmo que atravessada pela doença e suas implicações, não é interrompida, assim como não é interrompido o fato de que o nascimento de cada uma dessas crianças constitui um episódio na continuidade da história do mundo.

Recebido em 08 de maio de 2014

Aprovado em 28 de novembro de 2014

Notas

1 Dados retirados do quadro Tempo Médio de Ausência Escolar Durante o Tratamento, presente em Covic (2011).

2 Utiliza-se aqui o conceito de conhecimentos prévios de acordo com Pozo (2002): Os “[...] conhecimentos prévios são, em sua imensa maioria, se não em

sua totalidade, resultado de aprendizagens anteriores” (Pozo, 2002, p. 128) que abraçam uma gama de aprendizagens “desde as comportamentais e sociais, às conceituais e procedimentais” (Pozo, 2002, p. 130). A natureza desses conhecimentos pode se de ordem implícita – pela detecção de regularidades no ambiente ou por mecanismos de influência e identificação social como representações sociais – ou explícita, em contextos instrucionais. No “[...] processo de tentar assimilar ou compreender novas situações ocorre não só um crescimento ou expansão desses conhecimentos prévios, como também, como consequência desses desequilíbrios ou conflitos entre os conhecimentos prévios e a nova informação, um processo de reflexão sobre os próprios conhecimentos” (Pozo, 2002, p. 212).

Referências

- ALVIM, Vanessa Ferreira. **Educação Infantil na Escola Hospitalar**: estudo sobre o processo de construção dos saberes escolares nos momentos de interação professor/criança. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Pediatria) – Programa de Pós-graduação em Pediatria e Ciências aplicadas à Pediatria, Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora; Série Pesquisa em Educação, v. 3, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF; v. 3 - Conhecimento de mundo, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- COVIC, Amália Neide. **Aprendizagem da Docência**: um estudo a partir do atendimento escolar hospitalar. 2008. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.
- COVIC, Amália Neide. Educação, Câncer e Escolarização. In: COVIC, Amália Neide; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. **O Aluno Gravemente Enfermo**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 194. (Coleção Educação & Saúde).
- FREITAS, Marcos Cezar de. **O Aluno-Problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Educação & Saúde).
- LARROSA, Jorge. O Enigma da Infância. In: LARROSA Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 183-198.
- MARCHESAN, Eduardo Caliendo; BOCK, Ana Mercês Bahia; PETRILLI, Antônio Sérgio; COVIC, Amália Neide; KANEMOTO, Eduardo. A Não-Escola: os sentidos atribuídos à escola e ao professor hospitalares por pacientes oncológicos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, p. 476-493, 2009.
- MOORE, Ida Ki. **CNS Treatment for Childhood ALL**: advancing knowledge and improving cognitive outcomes. Disponível em: <<https://www.cure4kids.org/seminar/1706/>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. **Projeto Pedagógico Escola Móvel – Aluno Específico**: cultura escolar a panorama do debate acadêmico. 2010. 272f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas, Tomo V, Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

Vanessa Alvim Kling Ferraz de Carvalho é formada em Letras e Pedagogia pela Universidade de São Paulo, com mestrado concluído no programa de Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria pela Universidade Federal de São Paulo. É professora no primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da UNIFESP/campus Guarulhos.

E-mail: vanessa.alvim@gmail.com

Antonio Sergio Petrilli é professor associado da Disciplina de Especialidades Pediátricas do Departamento de Pediatria da UNIFESP-EPM, chefe do Setor de Oncologia Pediátrica do Departamento de Pediatria da Escola Paulista de Medicina, diretor geral do Instituto de Oncologia Pediátrica GRAACC/UNIFESP e membro da SIOP - International Society of Paediatric Oncology, da American Society of Clinical Oncology ASCO e do Children's Oncology Group (International Associate Member).

E-mail: sergiopetrilli@graacc.org.br

Amalia Neide Covic é atualmente coordenadora e formadora de Professores para atuação em Atendimento Escolar Hospitalar no Instituto de Oncologia Pediátrica - Grupo de Apoio ao Adolescente e a Criança com Câncer - Universidade Federal de São Paulo. Também é docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da UNIFESP/campus Guarulhos.

E-mail: amalia.covic@gmail.com

Anexo A – Quadro 3 – Recorte do quadro habilidades escolares dos alunos

Habilidade	Descrição
Uso da linguagem oral em situações de interação presentes no cotidiano.	Comunicação com adultos e outras crianças, expressão de desejos, necessidades e sentimentos;
	Elaboração de perguntas e respostas;
	Exposição de opiniões e argumentação de ideias.
Relato de experiências vividas.	Relato de fatos e experiências do cotidiano;
	Seleção, hierarquização e detalhamento dos fatos contados;
	Narração dos fatos em sequência temporal e causal.
Participação em situações de leitura.	Compreensão das histórias contadas;
	Interação com a história por meio de antecipações, perguntas e opiniões;
	Capacidade de recontar a história;
	Capacidade de relacionar a história ao material de apoio, gravuras, bonecos, fantoches.
Participação em situações cotidianas em que aparece o uso da leitura e da escrita.	Reconhecimento de placas e sinalizações;
	Percepção de que há conteúdos sendo comunicados pelos mesmos;
	Antecipação do significado do material a partir de elementos não-verbais.
Observação e manuseio de material impresso.	Percepção de que há um conteúdo sendo relatado pelo material;
	Manuseio de material na forma padrão (de cima para baixo, da esquerda para a direita);
	Tentativas de ler o conteúdo dos materiais, inferindo significados a partir do contexto.

Conhecimento e reprodução de jogos orais.	Participação em atividades como trava-línguas, cantigas, parlendas, adivinhas e poemas;
	Percepção de elementos de sonoridade nesses jogos;
	Reprodução oral dos textos.
Reconhecimento de sinais gráficos:	Identificação de sinais escritos;
	Diferenciação de letras e números;
	Diferenciação de códigos escritos e códigos imagéticos.
Reconhecimento de palavras.	Reconhecimento do próprio nome em meio a outros;
	Reconhecimento de letras do nome em outros contextos;
	Reconhecimento de palavras e letras que fazem parte de seu cotidiano em diferentes contextos.
Escrita de palavras.	Escrita de letras e palavras (mesmo que não seja de maneira convencional) do cotidiano;
	Escrita do próprio nome;
	Em atividades gráficas, reconhecimento ou solicitação de um lugar para a escrita do nome.

