

DOI: 10.14393/LL63-v33n1a2017-12

## Letramentos no contexto da educação hospitalar

### Literacies in hospital education

Itamara Peters\*

Eliana Merlin Deganutti de Barros

**RESUMO:** Este estudo aborda as concepções de letramento que emergem do discurso dos professores que atuam na área de Linguagem no Serviço de Atendimento à Rede Escolarização Hospitalar (SAREH) do Paraná, instrumentalizado pela aplicação de um questionário aos professores que atuam nesse contexto. 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. Pautou-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 unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, para dez 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. O trabalho tem como referencial teórico de base estudos sobre letramento, sua escolarização e seu desmembramento na educação escolar hospitalar. Para este texto, a finalidade é investigar as representações sobre letramento que emergem dos discursos dos referidos docentes em 2015. Busca-se, assim, contribuir para os estudos acerca dos processos de letramento no programa de escolarização hospitalar.

**ABSTRACT:** This study addresses the conceptions of literacy that emerge from the discourse of the teachers who work in the Language area in the Service to Hospital Schooling Network (SAREH) in the State of Paraná, Brazil. It is built on the application of a questionnaire to teachers who work in this context. The general objective was to analyze and understand how the teaching of the Portuguese Language is discussed in SAREH, in order to develop theoretical and methodological guidelines for teachers who work in the area. Based on a qualitative approach and a case study, a mixed questionnaire with closed and open-ended questions was used to collect data from 10 teachers in the area of Codes and Languages in nine hospital units contracted with the Paraná State Department of Education of Paraná. Content analysis was carried out (BARDIN, 2011) using categories established from observing the data. The study is theoretically based on studies on literacy, its teaching and its hospital schooling education counterpart. The purpose was to investigate the representations of literacy that emerged from the teachers discourses who worked at SAREH in 2015. The aim is to contribute to studies on the literacy processes in a hospital education program.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Ensino de Língua Portuguesa. Educação hospitalar.

**KEYWORDS:** Literacy. Teaching of Portuguese Language. Hospital education.

---

\* Docente de língua portuguesa no programa SAREH/SEED-Paraná no Hospital Pequeno Príncipe, Curitiba. Membro do GP DIALE (CNPq/UENP).

\*\* Possui graduação em Letras/Anglo pela Universidade Estadual de Londrina (2005), especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Unopar (2007) e mestrado (2008) e doutorado (2012) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. É professora adjunta da Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP/Cornélio Procópio).

## 1 Introdução

Este artigo apresenta uma investigação sobre as concepções de letramento presentes no discurso dos professores do programa de escolarização hospitalar (SAREH) do Estado do Paraná. A análise dos processos de letramento no ambiente hospitalar foi gerada a partir de um questionário de pesquisa aplicado aos professores do programa de escolarização hospitalar no Paraná (SAREH), com foco no ensino da Língua Portuguesa no contexto da educação hospitalar. Trata-se de um recorte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), cujo objetivo geral é 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.

O trabalho pauta-se metodologicamente na abordagem qualitativa e no estudo de caso, tomando como ferramenta de geração de dados um questionário misto, com questões abertas e fechadas, o qual foi aplicado em nove unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, para dez professores da área de Códigos e Linguagem. Este artigo se propõe a analisar uma das respostas apresentadas aos professores do SAREH, que trazia, depois de uma definição de letramento de Soares (2004) a seguinte questão: “Que situações de sua aula indicam o uso da língua numa situação de prática social?”. A análise do material coletado foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir de cinco categorias estabelecidas durante a observação dos dados: 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.

A pesquisa tem como referencial teórico de base os estudos sobre letramentos (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2002; MOLLICA, 2012; STREET, 2014; entre outros). Considerando os estudos sobre letramento, o texto apresenta brevemente a sua conceituação e de alguns outros conceitos a ele relacionados, como práticas e eventos de letramento. Traz também o letramento no âmbito do trabalho escolar e uma discussão sobre os processos de letramento em educação hospitalar – foco da pesquisa.

Na análise das respostas dos professores, levantamos uma discussão sobre letramento e sua escolarização e seu desmembramento na educação escolar hospitalar, a partir das cinco categorias delimitadas durante a exploração inicial dos dados.

## 2 Letramento(s): apresentação conceitual

Atualmente, espera-se que a escola desenvolva eventos de letramento, a fim de formar indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins acadêmicos, profissionais, culturais etc. No caso do Brasil, esse desafio é muito grande, uma vez que ainda não vencemos o analfabetismo e estamos enfrentando as novas exigências educacionais: formar indivíduos letrados que saibam usar a língua para produzir sentidos nos mais variados contextos de uso e que consigam não apenas decodificar palavras e textos, mas que sejam leitores proficientes, críticos, flexíveis, que conheçam uma variedade de gêneros discursivos, ou seja, que a língua não seja vista por esses sujeitos apenas como um código, mas como um meio de interação discursiva.

Soares (1988, p. 20), 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.

Porém, a discussão deve ir além do conceito, pois as ações a serem realizadas para que a pessoa desenvolva capacidades para atuar em diferentes eventos de letramento, sobretudo os mais valorizados pela sociedade contemporânea, exigem método de ensino, formação docente, estrutura escolar, currículo, entre várias outras coisas, para garantir ao educando, de fato, o direito do domínio pleno da leitura e da escrita.

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. 2)

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, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Nessa perspectiva, Keiman (2005 p. 18) ressalta que o letramento envolve um “conjunto de situações e de capacidades” que devem ser consideradas como integrantes de todo processo.

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. 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.

## 2.1 Letramento escolar

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 (1998) e Street (2014), 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, p. 18) 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, p. 183), 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.

De acordo com Barros (2014), quando se conceitua letramentos escolares, em qualquer visão teórica, se coloca a necessidade de inserção dos alunos em práticas de linguagem autênticas, emergidas de diversas esferas de comunicação, não somente da esfera escolar. Desse modo, letrar significa promover o acesso a bens simbólicos da cultura letrada, valorizados ou não, de forma que o aluno tenha oportunidade de desenvolver capacidades para agir eficazmente, fora da sala de aula, como leitor, ouvinte e produtor de gêneros de textos diversos. (BARROS, 2014).

## 2.2 O letramento na educação hospitalar

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 contínua 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* dicionarizada 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 (2008) afirma 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 (2007, p. 15), “As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa” do que em outras escolas.



### **3 Metodologia e descrição do contexto da pesquisa**

A pesquisa baseia-se metodologicamente na abordagem qualitativa, e pauta-se em um estudo de caso. Utiliza como instrumento de geração de dados um questionário do tipo misto, com questões abertas e fechadas, aplicado em 09 (nove) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, a 10 (dez) professores da área de Códigos e Linguagem do SAREH. A análise dos questionários foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir de algumas categorias delimitadas na exploração inicial dos dados.

O SAREH é um programa criado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná entre 2005 e 2007, 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 foi prestado em 18 unidades, sendo quatorze (14) hospitais (dois totalmente infantis), três (03) clínicas e uma (01) casa de apoio.

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 vespertino, conforme prevê a resolução do programa.

O SAREH foi criado com uma estrutura específica para atender os estudantes que já avançaram no seu processo de escolarização. Pois, os professores selecionados 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). E devem trabalhar com a área organizando os conteúdos e trabalhando com os conhecimentos que compõe a área para a qual foram selecionados.

### **4 O que se interpreta da frase “o uso da língua numa situação de prática social”?**

Esta análise traz resultados das respostas a uma das questões propostas aos professores que atuavam na área de Linguagem no SAREH em 2015. A finalidade é investigar as concepções de letramento desses professores, com o propósito de elaborar orientações teórico-metodológicas para subsidiar o ensino da Língua Portuguesa no contexto investigado.



Neste artigo, recorte da pesquisa de Mestrado, apresentamos a análise e interpretação dos dados gerados apenas por 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: “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). A pergunta feita aos professores foi: 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 Diretrizes Curriculares Estaduais (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.

Para a condução de nossa análise, elaboramos o Quadro 1, o qual traz: i) a pergunta realizada aos professores; ii) uma identificação numérica dos entrevistados, de acordo com o núcleo regional da educação (Nre) de cada um, preservando assim a identidade dos participantes; iii) respostas que cada professor redigiu para a pergunta realizada. O quadro auxilia a análise, pois facilita a aproximação e comparação dos dados por similaridade ou desigualdade, proporcionando a delimitação de algumas categorias, expostas na sequência do Quadro 1.

Dez 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.

Quadro 1 – O uso da língua numa situação de prática social

<b>4.3.</b> 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 dialogo estabelecido entre professora e educando, família e os profissionais da saúde.</i>

Fonte: as autoras.

O Gráfico 1 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.

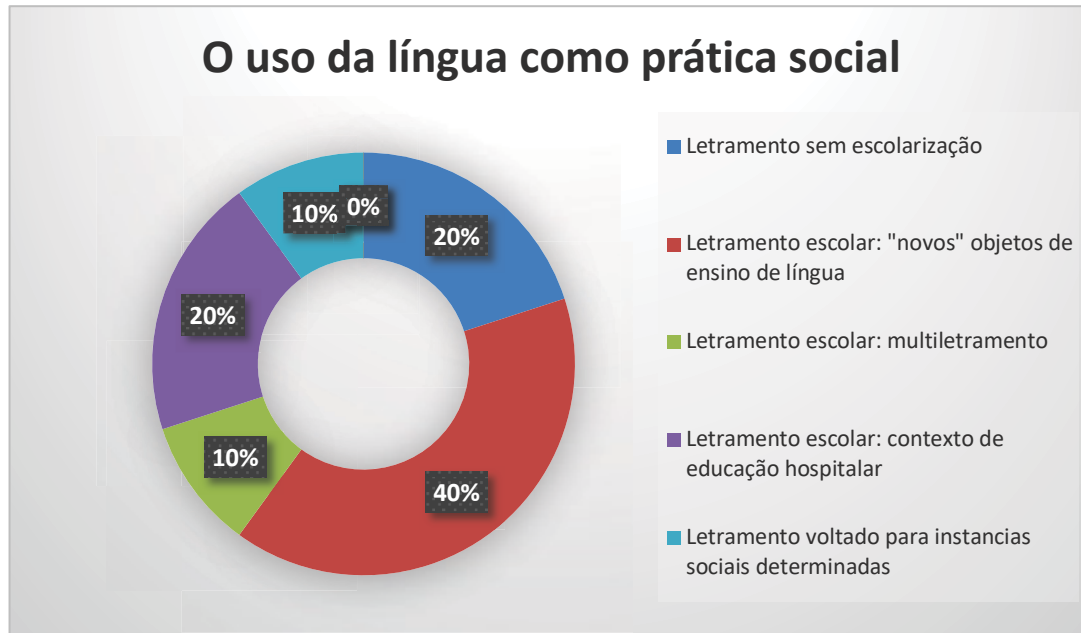


Gráfico 1 – Análise quantitativa: categorias de conteúdo geradas pela pesquisa

Fonte: as autoras.

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. Demonstrem, 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. Nesse contexto, 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 1, 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 este artigo se vincula, trazemos um caderno com orientações teórico-metodológicas para o professor de Língua Portuguesa que trabalha nesse contexto.

#### 4.1 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 esse 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 genericidade; 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. 3), “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. 6)

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.

#### **4.2 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.

### **4.3 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 pela 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, dentre outros. 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 enquadrámos 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 mesmo 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 a 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”.

#### **4.4 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 contínua 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 à atividades didática 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 tem 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 resposta 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.

#### **4.5 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. (DCE – PARANÁ, 2008, p. 53)

O estranho é que o professor propõe 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, 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.

## 5 Considerações finais

Este artigo se propôs a analisar uma das respostas apresentadas a professores do SAREH, que trazia, primeiramente, uma definição de letramento de Soares (2004) para, então questioná-lo: “Que situações de sua aula indicam o uso da língua numa situação de prática social?” 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 Diretrizes Curriculares de Estado do Paraná (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 do professor, 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 assume 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.

## Referências

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2011.

BARROS, E. M. D. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos escolares**. Campinas: Pontes, 2014. p. 137-168.

BATISTA JR, J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos.** 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo, EDUC, 1999.

CECCIM, R. Classes educacionais hospitalares e a escuta pedagógica no ambiente hospitalar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao SAREH. Curitiba: Seed-PR., 2010. (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.

KLEIMAN, Â. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Â. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MOLLICA, M. C. M.; SILVA, C. A. P. P. G. O. Letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Org.). **Práticas de ensino do Português.** São Paulo: Contexto, 2012.

MOLLICA, M. C. M.; SILVA, C. A. P. P. G. O. **Fala, letramento e inclusão social.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2009.

ORLANDI, E. P. A análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 1., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre, Artmed, 2007.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Curitiba: SEED, 2008.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: FREIRAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores.** São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002. p. 31-52.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016