PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Amália Neide Covic

Aprendizagem da Docência: um estudo a partir do atendimento escolar hospitalar

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Univerdade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Tarcísio Masetto

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

Este trabalho é dedicado aos alunos e aos professores que constroem o cotidiano da Escola Hospitalar.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcos Tarcísio Masetto, pela competente orientação e apoio, essenciais que foram para a estruturação deste trabalho, e pela convivência preciosa, que me permitiu ampliar horizontes de maneira decisiva, contribuindo para minha formação pessoal e profissional.

À Profª Drª Myrtes Alonso, com quem iniciei os estudos do Doutorado e que contribuiu sobremaneira com o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Aos professores do Programa de Educação (Currículo), pelos constantes ensinamentos e disponibilidade para nos ouvir e auxiliar na buscas de caminhos para o desenvolvimento de nossas pesquisas.

Ao Dr. Antonio Sergio Petrilli, que constantemente junto com toda a equipe do IOP-GRAACC-UNIFESP, constrói possibilidades para o funcionamento da Escola Móvel.

Às professoras e aos professores estagiários, que estiveram conosco durante este período, pela competência, alegria e disponibilidade com as coisas do saber.

À CAPES, pela bolsa de estudos que possibilitou meus estudos.

Aos amigos e amigas do Doutorado, pela constante disponibilidade.

À Drª Eliana Monteiro Caran, supervisora de Medicina dos professores e das professoras da Escola Hospitalar, pela disponibilidade constante.

Aos Voluntários do GRAACC, pela adesão ao cotidiano escolar hospitalar.

Aos Funcionários do GRAACC, pela colaboração e atenção diárias.

À Equipe Técnica da Brinquedoteca Senninha, Patrícia e Dora, pela adesão ao nosso trabalho.

Às minhas amiga Eliana e Meire, que sempre estiveram por perto

Ao Edu e ao André, por estarem sempre presentes.

RESUMO

COVIC, A.N. "*Aprendizagem da Docência: um estudo a partir do atendimento escolar hospitalar."* São Paulo: PUC/SP,
Tese de Doutorado, 2008, 226p.

O estudo pretende contribuir com a construção do conhecimento acerca da aprendizagem da docência em contextos externos às salas de aulas tradicionais, mais especificamente no ambiente hospitalar. Para tal, partiu-se dos pressupostos: (i) Existe aprendizagem da docência ao se enunciarem ações escolares cotidianas, (ii) As enunciações de ações escolares cotidianas, quando percebidas como um artefato cultural, são passíveis de serem investigadas e (iii) O espaço de práticas situadas da docência é considerado uma estratégia de aprendizagem da docência. A pesquisa tem como orientação de investigação a pergunta: *Quais as possibilidades das enunciações de práticas cotidianas realizadas por professores estagiários em um ambiente hospitalar promoverem a construção da aprendizagem da docência ?.* A busca de respostas se deu pelo viés dos estudos predominantemente qualitativos, com orientação para a investigação de construção de significados em um espaço em que a ação comunicativa assume o lugar do experimento. Assim a produção de dados se dá com apoio da análise discursiva modular e dos estudos da Teoria da Ação Comunicativa habermasiana. Procuramos, nas enunciações de um grupo de oito professoras e professores estagiários do IOP-GRAACC-UNIFESP, indícios dos processos reflexivos da ação docente. As observações se deram de junho de 2005 até junho de 2006. Foi possível observar que, ao enunciar suas ações, o grupo ressignifica conhecimentos implícitos da docência quanto ao espaço institucional da Saúde e da Educação e: indicam tendências de adaptação dos currículos tradicionais para a realidade hospitalar; criam espaços de investigação do meio; fornecem argumentos para a busca de consenso ao abrirem espaço para diferenciação e mobilização da ação; antecipam as propriedades e criam adaptabilidade ao meio; constroem currículos específicos para os alunos pacientes em tratamento oncológico; significam a posição da esfera da Escola Hospitalar, entre as demais esferas de atividade do espaço hospitalar; estabelecem uma relação de pertencimento ao espaço hospitalar; investigam intersubjetivamente a própria prática com construção de autonomia do espaço da docência, constroem espaços para docência e mobilizam saberes ligados à solidariedade.

Palavras-chave: Aprendizagem da Docência, Escola Hospitalar, Teoria da Ação Comunicativa, Análise Modular do Discurso, Base de Conhecimento para o Ensino, Alunos-Pacientes Oncológicos.

ABSTRACT

This study contributes with the knowledge construction related to the learning to teach in an hospital context that have differences from the traditional classroom. These assumptions need to be made: (i) When scholar quotidian actions are enunciated there exists docent learning; (ii)The enunciations of the scholar quotidian actions, when seem as cultural artifacts, can be investigated; and (iii) the docent space of practices is considered a strategy of learning.

This research focus in this question: What are the possibilities that the practical enunciations made by intern teachers in an hospital environment promote the docent learning? The search to answer this question is sustained by studies with strong qualitative methodology, oriented in the investigation of the meanings construction in a space which the communicative action takes the place of the experiment.

The data for this study comes from the modular discursive analysis and from the study of the Habermas Theory of Communicative Action. The enunciations used in this research comes from a group of eight teachers and eight intern teachers of the IOP-GRAACC-UNIFESP from june 2005 to july 2006. It´s possible to observe that, in the enunciations of the actions used in this study, the group: creates new meanings to the implicit docent knowledge related to the institutional space of Health and Education; there are tendencies of traditional curriculum adaption to the hospital reality; investigation spaces are created in the process; there are arguments for consensus when spaces are open for differences and mobilization of the action; the properties appears as the environment adaptabilities are created; specific curriculum are constructed for the patient-students in oncology treatment; signifies the position of the Hospital School sphere of actions; create a relation of inclusion in the hospital space; investigates the practice with autonomy construction of the docent; space construction for docents; and mobilize knowledges linked to solidarity.

Key-words: Learning to teach, School Hospital, Theory of Communicative Action, Modular Discursive Analysis, Knowledge Base for Teaching, Patient-students Oncology

SUMÁRIO

PÁGINA

RESUMO ____ I

ABSTRACT ____ II

Lista de Anexos ____ VI

Lista de Diagramas ____ VII

Lista de Figuras ____ VIII

Lista de Gráficos ____ IX

Lista de Quadros ____ X

Lista de Imagens ____ XI

Lista de Tabelas ____ XII

Abreviaturas ____ XIII

CONSIDERAÇÕES INICIAIS ____ 1

CAPÍTULO 1

ASPECTOS DA PESQUISA ____ 10

1.1. Proposta da Pesquisa ____ 11

1.2. Desenho da Pesquisa ____ 15

1.3. Vetores da Pesquisa ____ 18

1.3.1. Das Enunciações ____ 19

1.3.2. Do instrumento de Análise do Discurso (AD) ____ 20

1.3.3. Das Práticas Situadas ____ 20

1.3.4. Das Políticas Públicas ____ 22

1.3.5. Das Considerações e Justificativas ____ 25

CAPÍTULO 2

ASPECTOS DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA HOSPITALAR ____ 27

2.1. Currículo na EMAE ____ 30

2.2. Aluno: uma indignação invertida ____ 37

2.3. O aprender na EMAE ____ 40

2.4.1. Construção do Conhecimento Escolar ____ 42

2.4.1. Caráter da Construção do Conhecimento ____ 43

2.4.2. Natureza da Construção do Conhecimento ____ 44

2.4.3. Sistematização da Construção do Conhecimento ____ 51

CAPÍTULO 3

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS ____ 55

3.1. Quadro Epistemológico e Metodológico da Pesquisa 56
3.2. Quadro Metodológico 59
3.2.1. Estudo de Caso 59
3.2.2. Vantagens e Limites do Estudo de Caso nesta Pesquisa 60
3.2.3. Vertente Teórica e Vertente da Ação Comunicativa em Complementaridade 62
3.2.4. Categorias da Análise (CA) 64
3.2.4.1. Módulo Situacional 66
3.2.4.2. Módulo Lingüístico 69
3.2.4.3. Módulo Textual 70
3.2.5. Compreensão em Profundidade 71

CAPÍTULO 4

REVISÃO DA LITERATURA: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DAS PUBLICAÇÕES 80

4.1. Plano Pragmático 83
4.1.1. Contexto no Plano Pragmático 83
4.1.2. Mobilidade no Plano Pragmático 84
4.2. Plano Crítico 86
4.2.1. Contexto no Plano Crítico 86
4.2.2. Mobilidade no Plano Crítico 86
4.3. Plano Hermenêutico 86
4.3.1. Contexto no Plano Hermenêutico 86
4.3.2. Mobilidade no Plano Hermenêutico 87
4.4. Plano Crítico-Reconstrutivo 87
4.4.1. Contexto no Plano Crítico-Reconstrutivo 87
4.4.2. Mobilidade no Plano Crítico-Reconstrutivo 88

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO E RESULTADOS 89

PARTE 1 DA ANÁLISE MODULAR 91

5. 1. Módulo Situacional : Unidade Fase e CA-Busca 91
5. 2. Módulo Situacional : Unidade Episódio e CA - Como é observada a busca 99
5.2.1. Unidade Episódio: Ação Técnico-Estratégica 100
5.2.3. Unidade Episódio: Ação Normativa 102
5.2.3. Unidade Episódio: Ação Interpretativa 102
5.2.4. Unidade Episódio: Ação Comunicativa 103
5.3. Módulo Textual : Unidade Intervenção 104
5.3.1. Ação Técnico-Estratégica: CA-Plano de Interesse 107
5.3.2. Ação Normativa: CA-Plano de Interesse 114

5.3.3. Ação Interpretativa: CA-Plano de Interesse _____ 119
5.3.4. Ação Comunicativa: CA-Plano de Interesse _____ 127
5.4. Módulo Situacional: Unidade Transação _____ 131
5. 5. Módulo Situacional: Unidade Incursão _____ 137
5. 6. Módulo Textual: Unidade Troca _____ 141
Parte 2 da Análise Modular _____ 147
Capítulo 6
Vertente Teórica: Análise Discursiva _____ 156
6.1. Dos Atos Discursivos às Ações _____ 158
6.1.1. Eixo de Análise: Ação Técnico- Estratégica _____ 162
6.1.2. Eixo de Análise: Ação Normativa _____ 165
6.1.3. Eixo de Análise: Ação Interpretativa _____ 168
6.1.4. Eixo de Análise: Ação Comunicativa _____ 170
6.2. Análise do Discurso e sua vertente Modular _____ 175
Capítulo 7
Vertente Teórica: Comunidade de Aprendizagem da Docência _____ 182
7.1. Uma Educação Social entre a Unidade e a Diversidade:Fundamentos da Comunidade de Aprendizagem _____ 184
7.1.1. Da Comunidade _____ 184
7.1.2. Da Teoria Crítica _____ 190
7.1.3. Da Aprendizagem _____ 192
7.1.3.1 Concepção _____ 192
7.1.3.2. Conteúdo _____ 195
7.1.3.3. Processo _____ 195
7.1.4. Da relação entre comunidade e aprendizagem _____ 197
7.1.4.1. Reflexão _____ 198
7.1.4.2. Docência _____ 205
7.2. A construção do significado de comunidade de aprendizagem para o espaço hospitalar _____ 208
Considerações Finais e outros Encaminhamentos _____ 211
Referências Bibliográficas _____ 219

Lista de Anexos

PÁGINA

Anexo I – Matriz de Percurso _____ AI
Anexo-II- Categoria de Análise Busca * _____ AII
Anexo III- Gráficos da CA-Busca * _____ AIII
Anexo-IV- Como é Observada a Busca?* _____ AIV
Anexo V- Unidade Transação* _____ AV
Anexo VI - Palavras Localizadas * _____ AVI

* digitalizado

Lista de Diagramas

PÁGINA

Diagrama 3.2.5.1 – Síntese Modular _____ 72
Diagrama 3.2.5.2 – Dinâmica de Significação da CA-Busca _____ 74
Diagrama 6.2.2- Movimento de Interdependência Entre Módulos _____ 178
Diagrama 6.2.3- Síntese das Unidades Discursivas da AD Modular _____ 180

Lista de Figuras

PÁGINA

Figura 2.3.1- Espaço e Tempo do Triplo Processo de Regulação da Construção do Conhecimento Escolar 40

Figura 2.4.1- Conhecimento Escolar na Interface Hospitalar 50

Figura 2.4.1 a,b,c – Relações Assimétricas com o Saber 53

Figura 3.1 - Dinâmica Modular da Análise do Discurso 65

Lista de Gráficos

PÁGINA

Gráfico 5.1 – Temas do Dia 1 _____ 95
Gráfico 5.6 – Temas do Dia 6_____ 95
Gráfico 5.5 – Temas do Dia 5_____ 96
Gráfico 5.8 – Temas do Dia 8 _____ 97
Gráfico-5.7.1- Temas do Dia 11_____ 98
Gráfico 5.3.1- Ação Técnico-Estratégica ao Longo dos Dias_____ 108
Gráfico 5.3.2- Ação Normativa ao Longo dos Dias _____ 114
Gráfico 5.3.3- Ação Interpretativa ao Longo dos Dias _____ 119
Gráfico 5.3.4- Ação Comunicativa ao Longo dos Dias _____ 127
Gráfico-5.7.1- Temas do Dia 11 _____ 149
Gráfico 5.1 – Temas do Dia 1 _____ AIII-1
Gráfico 5.2 – Temas do Dia 2 _____ AIII-1
Gráfico 5.3 – Temas do Dia 3 _____ AIII-1
Gráfico 5.4 – Temas do Dia 4 _____ AIII-2
Gráfico 5.5 – Temas do Dia 5 _____ AIII-2
Gráfico 5.6 – Temas do Dia 6 _____ AIII-2
Gráfico 5.7 – Temas do Dia 7 _____ AIII-3
Gráfico 5.8 – Temas do Dia 8 _____ AIII-3
Gráfico 5.9 – Temas do Dia 9 _____ AIII-3
Gráfico 5.10 – Temas do Dia 10 _____ AIII-4
Gráfico 5.11 – Falas da Coordenação _____ AIII-4

Lista de Quadros

PÁGINA

Quadro 2.1.1. Currículo na Interface da Escola Hospitalar _____ 32
Quadro 2.4.1. Construção do Conhecimento Escolar na Interface Hospitalar_____ 46
Quadro 3.1.1. Fundamentos da Pesquisa e suas Características _____ 60
Quadro 3.2.1. Plano Metodológico _____ 79
Quadro 4.1. Síntese para Leitura das Publicações _____ 83
Quadro 6.1.1. Tipos de Ações Segundo Habermas _____ 160
Quadro 6.1.1.1. Síntese da Ação Técnico-Estratégica _____ 165
Quadro 6.1.2.1. Síntese da Ação Normativa _____ 168
Quadro 6.1.3.1. Síntese da Ação Interpretativa _____ 170
Quadro 6.1.4.1. Síntese da Ação Comunicativa _____ 175

Lista de Imagens

PÁGINA

Estudo na Quimioterapia _____ 1
Estudo na TMO_____ 10
Fachada GRAACC _____ 27
Estudo na Brinquedoteca _____ 56
Quarto de Internação _____ 80
Reunião de Fim de Atendimento Escolar Hospitalar _____ 89
Estudo na Brinquedoteca _____ 156
Estudo na Brinquedoteca _____ 182
Representação “O mundo em que vivemos” - aluno VCAJ _____ 211

Lista de Tabelas

PÁGINA

Tabela 2.2.1 . Aspectos Ecológicos dos Alunos da EMAE _____ 38
Tabela 3.2.1 . Inter-relação: Módulo Situacional e TAC_____ 69
Tabela 3.2.2. Inter-relação: Módulo Lingüístico e TAC _____ 70
Tabela 3.2.3. Inter-relação: Módulo Textual e TAC _____ 71
Tabela 3.2.4. Percurso da Análise _____ 73
Tabela-5.1.1. O Que o Professor Estagiário Busca? (D1)_____ 92
Tabela-5.2.1. Como é Observada a Busca? (D1) _____ 100
Tabela-5.3.1. Densidade de Falas _____ 106
Tabela 5.3.2. Ação Técnico-Estratégica e Conhecimento para o Ensino _____ 109
Tabela 5.3.3. Ação Normativa e Conhecimento para o Ensino _____ 116
Tabela 5.3.4. Ação Interpretativa e Conhecimento para o Ensino. _____ 121
Tabela 5.3.5. Ação Comunicativa e Conhecimento para o Ensino_____ 129
Tabela 5.5.1. Processo de Racionalização da Ação _____ 138
Tabela 5.6.1. Contexto e Mobilidade nas Comunidades Hospitalares _____ 142
Tabela-5.7.1. Como é Observada a Busca? D11 _____ 147
Tabela-5.7.2. Aproximação Entre as Partes do Estudo _____ 150
Tabela-5.2.1-Como é Observada a Busca? _____ AIV-1
Tabela 5.4.1. Unidade Transação Anexo V _____ AV-1

Lista de Abreviaturas

AD – Análise do Discurso

CA – Categoria de Análise

DF – Densidade de Falas

EMAE – Escola Móvel/Aluno Específico

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de Ciências

GRAACC – Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer

IOP – Instituto de Oncologia Pediátrica

LLA – Leucemia Linfóide Aguda

QT – Quimioteca

RTP - Reflexão com tendência à prática

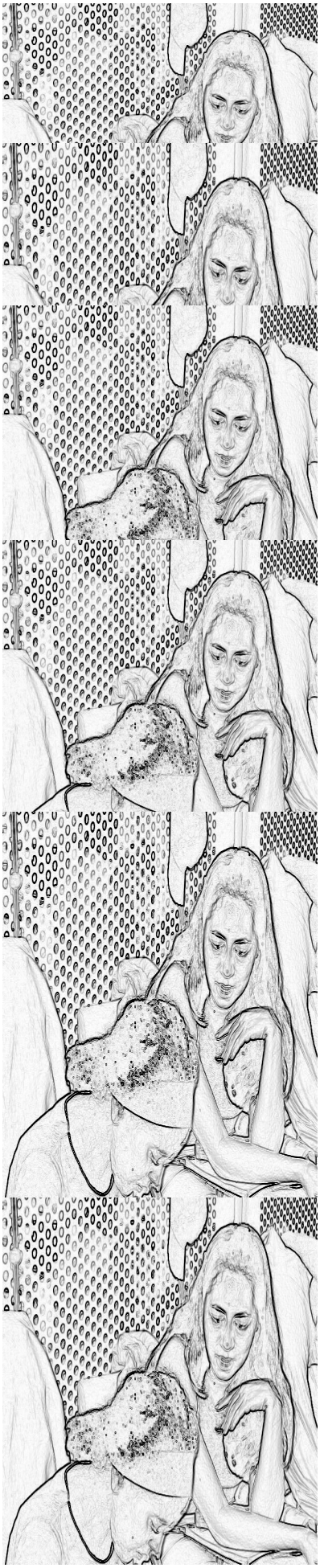
RTR – Reflexão com Tendência Reflexionante

SNC – Sistema Nervoso Central

TAC – Teoria da Ação Comunicativa

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

Considerações Iniciais



Não podemos pular fora do círculo mágico de "nossa" linguagem.
Habermas (2004d, p. 57/58)

Alunos-pacientes oncológicos, que durante um período de suas vidas passaram por tratamento clínico prolongado, têm dificuldade de retorno à vida escolar - esta é uma afirmação constante na literatura (YOUNG,J.L. ET AL. 1975; PUI,C.H. ET AL, 1994; LINK,M.P. ORG, 1997) e, adotada como objeto, mobiliza-nos para a pesquisa.

Assim, estas considerações iniciais apresentam o problema de pesquisa do Mestrado, algumas concepções que acompanharam esse estudo e uma síntese dos resultados da pesquisa. Com isto, pretende-se situar o percurso que dá origem a este estudo e, por fim, traz a organização do texto da investigação do Doutorado.

Analisado pelo viés de GOFFMAN (2007, p. 15-18), os hospitais podem ser considerados instituições totais, ou seja, espaços por onde circulam um grande número de pessoas que não necessariamente optaram por ali estar. Esses sujeitos têm restrições de contato com o mundo exterior à instituição hospitalar, os cuidados são em grande parte compostos por diretrizes previstas pela instituição, o contato entre os sujeitos é formal no convívio hospitalar, a instituição tem metas e quem ali circula faz parte dessas metas - tudo isto é constituinte de uma estrutura própria que se sobrepõe a quem dela participa.

Mesmo em um sistema de hospital dia, onde a pressão sobre a individualidade de cada um é minimizada, as crianças e os adolescentes em tratamento oncológico, passam parte de suas vidas vindo ao hospital periodicamente. Não podem por vontade própria deixar de comparecer ao hospital ou, ainda, de seguir o prescrito pelo tratamento, já que a participação numa entidade social impõe compromisso e adesão. A rotina que agora seguem prevalece sobre a que anteriormente possuíam e, após o tratamento, retornar ao cotidiano, como indica a literatura (PUI,C.H. ET AL, 1994), não é um processo tranqüilo de ser perseguido.

Caracterizam essa difícil reinserção, entre outros, problemas de adaptação à rotina escolar, de acompanhamento do ritmo das diferentes aprendizagens, de

aceitação social, de comprometimento da auto-estima, de alterações psicológicas e os de natureza específica das aprendizagens, como dificuldades de leitura e escrita, de localização tempo e espaço, de resolução de problemas relacionados com a transposição das diversas linguagens, etc.

É a partir da década de 80 que o tratamento oncológico da criança e do adulto jovem tem significativo avanço, quando então cresce a expectativa de vida e um maior número de crianças retorna à escola após o tratamento. (PETRILLI, org., 2000,p. 1251-1334). Historicamente não era comum, no ambiente escolar, um estudo multidisciplinar das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem desses alunos, julgava-se o problema exterior aos muros da escola. As crianças e os adolescentes eram atendidos por uma série de profissionais da área da Saúde e da Educação: fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo, neurologista, fisioterapeuta, professores de acompanhamento escolar. Nos casos mais específicos, eram encaminhados para classes ou escolas especiais. Cada profissional produzia o seu diagnóstico e procedimento de tratamento, independente da cultura escolar vigente. Não atuavam como mediadores de seus pacientes e suas escolas de origem. (COVIC, 2003).

Justifica-se assim a ausência de registros dos agentes escolares diretamente envolvidos nas relações aluno/escolaridade, do impacto do tratamento prolongado e da doença em si no processo de escolarização desses alunos.

Em revisão da literatura, como a realizada por VANCE e EISER (2002, p. 5-19), em que foram estudados 580 artigos publicados em língua inglesa, do período de janeiro de 1981 até março de 2000, foi apontado que o grupo de crianças e adolescentes do tratamento de câncer da infância podem desenvolver sérios efeitos tardios, e a ocorrência se dá ao longo de vários anos.

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 a idade. Ainda são

relatados pelos autores acima citados, sintomas como fadiga, problemas auditivos, visuais e motores que dificultam a inserção e o bom andamento escolar.

Estamos com isso querendo dizer que o grupo de crianças e adolescentes com alta clínica do tratamento do câncer pode ser considerado um grupo que requer estudos sistemáticos do seu processo de escolarização durante e após o período de tratamento.

Vem de encontro a essa necessidade as deliberações de Salamanca (1994), que buscaram refletir as novas políticas públicas de inclusão do século XXI e reforçar o espaço escolar como uma das principais fontes de relações sociais e educacionais. Esse espaço pode ser entendido, como sugere GIDDENS (1.991, p. 21-25), pelas suas dimensões: *intelectual*, como capacitação para entender o mundo; *de força de trabalho*, que necessita ter uma orientação mais cosmopolita e *emocional*, a de sentir-se um ator social que interage e interfere no mundo.

A escola, segundo as concepções acima, é aquela que responde às necessidades individuais de cada um. Necessita-se de uma educação e de educadores que ressignifiquem[1] seus espaços, tempos, horizontes, concepções, posições e formação. Sob esse contexto, com a intenção de intervir de forma dirigida em uma dada realidade, a pesquisadora deu início aos estudos do Mestrado em Educação com o tema "Atendimento Escolar Hospitalar".

A dissertação de Mestrado (COVIC, 2003) relatou os resultados da pesquisa realizada de março de 2.000 até junho de 2.002, no Instituto de Oncologia Pediátrica - Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer - Universidade Federal de São Paulo, IOP-GRAACC-UNIFESP, com 351 alunos-pacientes, que realizaram seus estudos na escola hospitalar durante o período de tratamento standard do câncer.

O problema central do Mestrado foi delimitado nos seguintes termos: qual a possibilidade e o lugar da ação pedagógica em um contexto hospitalar e quais as exigências de formação de educadores para atuar com segurança nesse contexto?

Quanto aos fins, o Mestrado pretendeu apresentar subsídios e idéias para a elaboração de propostas pedagógicas para outros contextos hospitalares, como também contribuir para a formação de educadores em ambientes diversos das

1 Entendemos ressignificar ao processo criativo de atribuir novos significados a partir do já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que o sujeito está imerso.

salas de aula tradicionais.

Quanto à pesquisa em si, propusemo-nos a etnografar saberes práticos e teóricos, "emprestando" da Sociologia a visão contextualizada do fenômeno educativo e a valorização da diversidade e heterogeneidade do contexto hospitalar.

Para interpretar os eventos do dia-a-dia hospitalar, ocorreu-nos a idéia sugerida por PRIGOGINE (1.996, p. 13) de que a função cria a estrutura, dessa forma o período de tratamento passou a ser analisado como um sistema longe do equilíbrio, e como tal, adquire novas propriedades, nunca está isolado, e é sempre submetido a fortes condicionantes externos, ou seja, sob a ótica dos processos irreversíveis.

Durante a pesquisa do Mestrado, os estudos foram desenvolvidos em três eixos de análise : (1) As relações do professor com o aluno/paciente, (2) As relações do professor com o contexto hospitalar e (3) As relações consigo mesmo enquanto professor.

Algumas revelações dos eixos de análise nos instigam a continuar a pesquisar, entre elas:

- Para as diversas neoplasias existe um período de muita ou completa ausência escolar, em função das vindas ao hospital ou impossibilidade física e/ou psicológica de freqüência escolar nos dias em que não comparecem ao hospital. O tempo médio de ausência escolar, evidenciado pela pesquisa, pode variar de 4 meses até 36 meses. Depende da neoplasia e do encaminhamento do tratamento.
- Pais e agente escolar optam por primeiro terminar o tratamento e depois voltar à escola. Isso implica no mínimo, em média, 2 anos de afastamento das atividades escolares.
- A escolaridade é assumida pelo aluno, quando a família aceita a continuidade dos estudos durante o período de tratamento standard.
- O envolvimento da escola de origem do aluno/paciente com as questões relativas à inclusão escolar é elemento facilitador da permanência e continuidade dos estudos, durante o período de tratamento standard.
- A pesquisa de vaga e matrícula escolar, durante o período de tratamento, é em média 52% realizada pelo professor hospitalar. As demais são realizadas por familiares do aluno/paciente.

- Ausência de profissionais formados que dêem conta do atendimento.
- Ausência de estrutura escolar concreta de inclusão escolar, para essa população.
- Quando atendidos adequadamente em suas necessidades para escolarização, podendo selecionar o que é relevante para eles, optam por estudar. É considerada necessidade para escolarização: o direito à matrícula escolar, o direito ao currículo específico em função das características do seu estado clínico, das suas peculiaridades e não um currículo de exigências parciais ou mínimas por comiseração.
- Quando iniciamos o projeto de intervenção escolar hospitalar, 46% dos pacientes em idade escolar, entrevistados em abril e maio de 2.000, não estavam matriculados. Após o período de intervenção, 7% continuavam sem matrícula.
- Os pacientes apresentam ansiedade e medo de serem rejeitados e humilhados pelos amigos.
- Faltas escolares contínuas em razão do medo dos pais em permitirem que seus filhos retornem à escola.
- "Fobia escolar", causada pela ansiedade da separação familiar ou de pessoas que possam desenvolver um papel protetor, uma vez que viveram situações de morte precoce.
- Necessidade de serviços básicos de inclusão, tais como: acomodação da sala de aula, material pedagógico diferenciado.

As reflexões do Mestrado, ao mesmo tempo em que trouxeram contribuições relativas ao entendimento do contexto hospitalar, do aluno-paciente enquanto estuda e de algumas necessidades para o professor que atua em ambiente hospitalar, deixaram lacunas, tanto relacionadas com o repertório de conhecimento para a docência nesse ambiente, como também aquelas relativas à contribuição do ambiente na formação docente.

Formamos um grupo de intervenção escolar hospitalar, existe assim uma necessidade intrínseca de entendimento do movimento de nossa atuação. A pesquisa de Mestrado, as leituras constantes, o envolvimento com meio, apontam para a necessidade do trabalho, para possibilidades de construção. Entretanto, por

que este momento é difícil? Naquele espaço não havia escola, nós não estávamos lá, somos os estrangeiros, talvez não queiramos estar, talvez queiramos construir sentidos, em uma exploração sempre inconclusa.

A Escola Hospitalar é uma construção de sentidos, ela ocupa na Educação um espaço etéreo. Somos senhores de nossas próprias construções, logo navegantes solitários. As questões não são as mesmas, somos ainda o que os gregos chamam de *ói neói,* mas sabemos que não construímos formações, pesquisas, atendimentos educacionais da mesma forma como se constrói tradicionalmente em Educação. Ser o estrangeiro nos deu a dimensão da necessidade.

Somos os Novos neste espaço, enquanto Educação. Nossos alunos e seus familiares acabaram de penetrar nesta Escola. Suas escolas de origem também. O Velho diluiu-se. A criança e o adolescente, com câncer, emancipam-se da sua escolaridade convencional, de seu mundo, e são mantidos artificialmente em um outro.

É atividade artificial pela suspensão das relações, dos vínculos, e os estudos do Mestrado nos deram a certeza de que - caminhamos com os alunos pelo sistema artificialmente mantido, sabendo que ele versa sobre extremidades, como também - ficamos com aquilo que flui no intervalo, sabendo que ele se apresenta sempre como tendência.

A pesquisa de Doutorado intenciona ampliar o entendimento sobre o tema: a***prendizado da docência em ambiente hospitalar***. Organizamos o texto da investigação inicialmente em seis capítulos e esta introdução. Toda pesquisa predominantemente qualitativa se faz no processo, e isto se deu. Concluída a organização dos capítulos, observou-se que estavam no ar. O chão é a Escola Hospitalar, faltava desconstruí-la e reconstruí-la para o estudo do Doutorado. Assim, inspiramo-nos em Geertz[2], que sempre aconselha esquivar-se do desenvolvimento de argumentos em um vácuo empírico ou ainda em informações exóticas e elaborou-se o segundo capítulo, que bem poderia ser o um negativo, por insistência dos Físicos que estão sempre em busca da localização do marco zero.

Esta pesquisadora é professora e coordenadora da Escola Hospitalar,

2 Geertz, C. O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Ed. Vozes, Petrópolis, 2003

vivenciou o percurso de diferentes grupos de professores estagiários e a forma como abordam os diferentes desafios que encontram sempre levantou questões. No CAPÍTULO 1– *ASPECTOS DA PESQUISA* – apresenta-se a proposta, o desenho e os vetores da pesquisa. Procurou-se evidenciar uma das questões que, na forma de problema de pesquisa, impulsionou-nos para a análise do discurso, enquanto meio de produção de dados[3].

Se estas CONSIDERAÇÕES INICIAIS têm a intenção de situar a pesquisa de Mestrado naquilo que diz respeito às intenções do Doutorado, o segundo CAPÍTULO 2– *ASPECTOS DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA HOSPITALAR* – significa o espaço da intervenção. Abordamos impressões, sensações, momentos e intenções do currículo, da ecologia, da aprendizagem e da construção do conhecimento na Escola Hospitalar. O ponto de vista da abordagem é o da pesquisadora, que visita o espaço da intervenção com um olhar realista, pelo viés pragmático da linguagem; portanto, epistêmico e construtivista nas questões do cotidiano (morais, sociais, profissionais, educacionais). Existe uma cumplicidade entre o espaço pesquisado e o que aqui está a se desenvolver, isto é intencional e é de onde vem a força interpretativa.

No CAPÍTULO 3 – *ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS* – constrói-se o quadro epistemológico e metodológico da pesquisa, propondo o paradigma crítico -reconstrutivo habermasiano como visão da realidade em estudo e a construção de um saber crítico-reconstrutivo da aprendizagem da docência em meio à realidade hospitalar como finalidade da pesquisa. Justifica-se então o caminho e a opção pelo método do Estudo de Caso e suas limitações. Também descrevemos aqui o processo de análise do discurso modular, incluindo nesse ato seus fundamentos e pertinência a este estudo.

Quanto ao componente social e situado da ação escolar em hospital para crianças em tratamento oncológico, pela ausência na área da educação escolar de pesquisas sistematizadas, compusemos no CAPÍTULO 4 – *REVISÃO DA LITERATURA: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DAS PUBLICAÇÕES*, uma síntese das publicações na área da Saúde e as ressignificamos para o contexto desta Tese, naquilo que diz

3 Queremos agradecer aos oito professores estagiários pela disponibilidade em participar da pesquisa, colocando à disposição suas enunciações para que pudéssemos analisá-las e publicá-las. Participa também das reuniões o professor coordenador da área de humanas, a ele também nosso agradecimento.

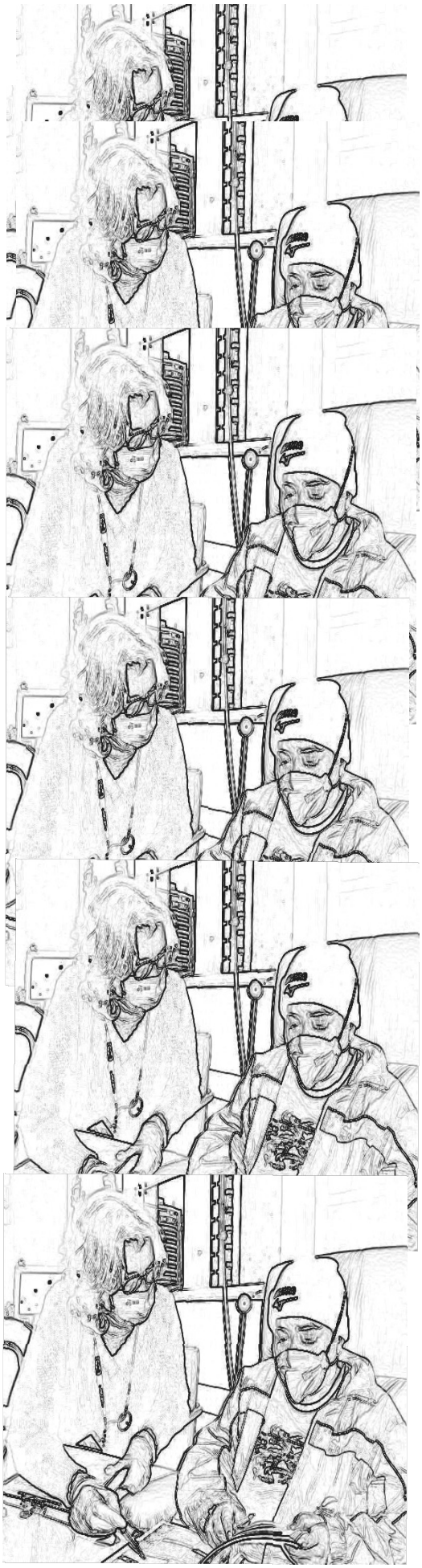
respeito às necessidades dos alunos-pacientes em relação ao tratamento a que são submetidos e ao câncer em si.

Por meio da leitura flutuante por sobre os textos das enunciações dos professores, ancorado nos referenciais sugeridos pela epistemologia e metodologia, apresentamos no CAPÍTULO 5 – *DISCUSSÃO E RESULTADOS,* os dados produzidos e suas interpretações. Ainda mais, com base nas construções deste capítulo fizemos uma leitura paralela entre os dados produzidos pela leitura flutuante das enunciações e os apontamentos da revisão da literatura.

Nos CAPÍTULO 6 – *VERTENTE TEÓRICA: ANÁLISE DISCURSIVA* e CAPÍTULO 7 – VERTENTE *TEÓRICA*: *COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA*, desenvolvemos os elementos teóricos considerados pela epistemologia e metodologia da pesquisa e ainda aqueles que emergem das interpretações dos dados produzidos pela análise modular do discurso.

Nas aproximações possíveis do material elaborado nos capítulos assinalados produziram-se teorizações a respeito da enunciação de práticas em contexto hospitalar, para contribuição aos estudos da aprendizagem da docência.

Por meio do círculo mágico de nossa linguagem, construímos as diversas leituras dos processos de reflexão que fazem parte da ação docente com a certeza de que outras tantas Considerações e outros tantos Encaminhamentos são necessários



Capítulo 1

Aspectos da Pesquisa

> *Hoje [...] tudo cai no redemoinho da experiência contingente: tudo poderia ser diferente do que é - [...]. E existem boas razões para isso. A própria razão comunicativa declara tudo contingente, inclusive as condições da gênese de seu próprio meio lingüístico. Entretanto, as estruturas do entendimento possível constituem um limite, um elemento intransponível, para tudo aquilo que pretende ter validez no interior de formas de vida estruturada*
>
> Habermas, 2002, p. 176

Após discorrer, nos segmentos anteriores, sobre o contexto que motivou e apontou a necessidade de ampliação da pesquisa realizada no Mestrado, apresenta-se a proposta de investigação que ocorre durante os estudos do Doutorado. Delimita, justifica e compõe os eixos de análise do problema de pesquisa do estudo em questão, o contorno da vivência da pesquisadora junto às cinco professoras e três professores estagiários dos cursos de Licenciatura de Língua Portuguesa e de Física durante os encontros diários, após atendimento escolar hospitalar na Escola Móvel/Aluno Específico, do Instituto de Oncologia Pediátrica - Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer - Universidade Federal de São Paulo.

1.1. Proposta da pesquisa

Ao iniciar o Doutorado, retoma-se o que se tem e observa-se que se mantém a preocupação do Mestrado com o tema ***aprendizagem da docência em ambiente hospitalar***, uma vez que prevalece a interação com o contexto hospitalar e com os artefatos sociais e culturais disponíveis no local, como também os atos de fala dos professores estagiários, inclinados à construção de conhecimento em uma área da Educação pouco conhecida. Entretanto, o foco não é mais o estudo das diferentes relações que o professor hospitalar estabelece com o espaço hospitalar, mas elementos da aprendizagem da docência nesse espaço.

Entender o processo de aprendizagem da docência implica percorrer distintos temas e diversas abordagens de métodos, metodologias e concepções do aprender a ser professor. Os ***fins*** aqui são de ampliação do conhecimento já existente sobre

as implicações da forma como os professores refletem suas ações cotidianas na construção de suas aprendizagens.

As evidências do percurso dessa aprendizagem, partilhada, desde o ano 2000, com diferentes grupos de professores estagiários na Escola Móvel/Aluno Específico, contribuem para o levantamento dos ***pressupostos*** que acompanham este estudo: (1) Existe aprendizagem da docência ao se enunciarem ações escolares cotidianas, (2) As enunciações[1] de ações educacionais cotidianas, quando percebidas como um artefato cultural, são passíveis de serem investigadas e (3) O espaço de práticas situadas da docência – a comunidade hospitalar – é considerado uma estratégia de aprendizagem da docência.

Os fins e os pressupostos são as bases da pesquisa enquanto que os diferentes postos de seu desenvolvimento, *investigados em função do conhecimento reflexivo para a docência por processos de análise lingüístico-discursiva,* têm como pergunta:

Quais as possibilidades das enunciações de práticas cotidianas realizadas por professores estagiários em um ambiente hospitalar promoverem a construção da aprendizagem da docência ?

Ao perguntar por possibilidades, remete-se a questão de pesquisa para o espaço das concepções do **"possível".** Por reflexão dos estudos piagetianos, possível é não algo observável ou uma meta a ser alcançada, mas a construção que a professora e o professor em interação com a comunidade hospitalar promovem no âmbito da auto-reflexão em termos de abertura para novos conhecimentos, e também de atualização daqueles que já possuem.

Em relação ao processo de aprendizagem, tomam-se como referência a teoria piagetiana do equilíbrio e o conseqüente descentramento reflexionante, como também aportes sugeridos por Habermas no desenvolvimento da Teoria da Ação Comunicativa . Temos a possibilidade de uma teoria[2] que parte das ações dos

1 A enunciação pode ser definida como a atitude do sujeito falante diante de seu enunciado. A atitude deixa marcas que são unidades discretas, como também deixa modulações que são processos contínuos (CHARAUDEAU, 2006, p.336)

2 A noção de **teoria** que acompanha este trabalho é aquela que não tem existência em si mesma, constrói-se à medida em que se apresenta. Nas palavras de Silva Tadeu, "uma teoria que leva em

sujeitos e que termina numa compreensão descentrada do mundo e, no caso desta pesquisa, a ação é de natureza lingüística. (PIAGET, 1995, p.274; HABERMAS, 1987b, p. 46-47 e HABERMAS , 2003, p.146-163).

É por meio da abstração reflexionante, como desenvolvido no CAPÍTULO 7– VERTENTE TEÓRICA: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA, que os elementos das estruturas de ação de cada professora e professor são postos à crítica, diferenciados e reconstruídos dialeticamente por complementaridade de uma construção anterior. Assim, no lugar de uma representação de um objeto de estudo, entra a concepção de um conhecimento lingüisticamente mediatizado e relacionado com o agir do dia-a-dia.

Ainda em relação ao processo de aprendizagem da docência, ele é desenvolvido ao longo da história das relações de cada professora e professor. Para o espaço pesquisado, importam as experiências enquanto aluno, formação inicial e a experiência vivida como professor estagiário no ambiente hospitalar. É, dessa forma, também resultado de busca de soluções de problemas vividos no cotidiano da escola hospitalar. E finalmente, o processo é guiado pelo discernimento dos próprios sujeitos envolvidos, uma vez que este é intersubjetivo.

O processo de aprendizagem é também singular e, pelo momento, essa compreensão fica explicitada pela noção para os termos conhecimento, aprendizagem e saber, que são ampliados no percurso do trabalho: o conjunto de conhecimentos situados que um professor possui é designado por ***p*** . Ao organizar a enunciação de uma ação junto ao seu aluno, a professora e o professor revisitam seus conhecimentos e os enunciam na composição ***p'.*** Essa enunciação ***p'*** é o saber produzido pelo grupo intersubjetivamente. A comunidade passa agora a possuir esse saber ***p'.*** O gradiente alcançado no processo de enunciação, de argumentação e contra-argumentação, é a aprendizagem construída pelo sujeito.

A literatura sobre o tema Aprendizagem da Docência, que abarca as posições construtivistas dessa aprendizagem e sua significância para o contexto da contemporaneidade, aponta convergência entre o construtivismo e a posição crítica da educação (IMBERNÓN, 2002, p.153-7; CRÓ, 1998, p.93-95). Assumimos essa convergência e nos apoiamos na Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Habermas para os estudos das enunciações dos professores. Isto está desenvolvido no

conta efeitos discursivos“ . (SILVA TADEU, 2000, p. 14)

Capítulo 6.

Essa mesma literatura também registra a ausência e a dificuldade da construção de pesquisa nesse enfoque. Aceito o desafio, tem-se como instrumento de crítica os estudos de análise discursiva modular. No CAPÍTULO 6 – VERTENTE TEÓRICA: ANÁLISE DISCURSIVA, constrói-se essa ferramenta e o ANEXO I- MATRIZ DE PERCURSO, sistematiza essa construção, que é explicitada ao longo do texto da Tese.

Enunciação é a atitude do falante diante de seu enunciado e este falante estabelece fronteiras entre o que seleciona para a fala e aquilo que rejeita. Tem-se aí um espaço vazio, aquilo que se opõe ao que os sujeitos trazem para o momento. Quando, no capítulo seguinte, apresenta-se o currículo da EMAE como aquele que é tecido no cotidiano, pretende-se que o espaço vazio faça, pouco a pouco, parte da situação de fala. Neste aspecto, a realidade pesquisada e a intervenção se nutrem; para tal, intenciona-se no cotidiano hospitalar uma situação ideal de fala habermasiana, ou seja, aquela em que adultos usam suas capacidades lingüísticas adequadamente, com disposição, sem coerção, de alcançarem o consenso.

Importa, pelo dito até o momento, a distinção, também de HABERMAS (2002, p. 86-89 e 2004b, p.245), entre entendimento e consenso, pois se pretende agora justificar o viés habermasiano da pesquisa. O entendimento é o meio, é o uso adequado das regras do discurso; não é, assim, um ente teleológico, mas um elemento do processo de busca do consenso. Portanto, as reuniões de fim de período de atendimento escolar hospitalar têm como finalidade, no contexto da aprendizagem da docência, a possibilidade de obtenção de consenso e é no percurso de busca desse *télos,* que a Teoria da Ação Comunicativa faz relação com os elementos da aprendizagem da docência aqui pesquisados e observados pelos diferentes processos de racionalização da realidade hospitalar vivificada pelos professores estagiários, ou seja, ***existe similaridade entre a ação comunicativa e a aprendizagem da docência em um ambiente exterior à sala de aula tradicional, quanto à racionalização e busca de legitimidade das ações.*** Esses aportes justificam a escolha habermasiana para a construção das categorias e eixos de análise da pesquisa.

A aproximação acima entre a teoria habermasiana da ação e a aprendizagem da docência sugere o mapeamento da resposta à pergunta central

deste estudo nos eixos de análise [3]: (HABERMAS, 1987a)

- ***ação técnico-estratégica,***
- ***ação normativa,***
- ***ação interpretativa e***
- ***ação comunicativa.***

Provisoriamente, uma vez que os eixos de análise estão delineados ao longo da Tese, temos que todas essas ações, na concepção habermasiana, podem ser sociais, assim se estabelecem pela interação e podem se diferenciar por vários elementos, entre eles o tipo de interesse posto em circulação quando de sua enunciação. A ação Técnico-Estratégica é voltada para os interesses Pragmático-Funcionalistas, a ação Normativa ao interesse Crítico, a Interpretativa ao Hermenêutico e a Comunicativa ao Crítico-Reconstrutivo.

Grosso modo, a análise das enunciações por essa proposta aponta, por ser de âmbito social, para o contexto em que cada um vive, e também sinaliza uma possibilidade do estudo da reconstrução da ação escolar. Os aspectos da Interpretação e Hermenêutica aproximam-se das crenças, intencionalidade, motivos, sem abandono da crítica. Já o interesse Pragmático-Funcionalista possibilita aflorar os elementos teóricos e atualizá-los para o contexto.

Quanto à natureza do conhecimento da docência, trabalha-se com as construções da vertente reflexiva da aprendizagem da docência (SCHÖN 1992, 2000 ; ZEICHNER ,1993 e SHULMAN,1987). Sustentado pela argumentação comunicativa, com propósito de consenso, Habermas faz uma releitura da auto-reflexão, esta intersubjetiva, que intenciona evitar o viés do futuro predeterminado e busca uma configuração renovada de cada decisão. Constrói-se, no CAPÍTULO 7–VERTENTE TEÓRICA: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA, uma relação entre comunidade e aprendizagem alinhavada pelos processos de reflexão dos autores escolhidos.

1.2. Desenho da Pesquisa

As condições de contorno são desenvolvidas com a conceptualização de

3 Anexo I: de [1,1] até [1,7]; de [2,1] até [2,7]; de [3,1] até [3,7] e [4,1] até [4,7] respectivamente.

comunidade de aprendizagem, como observado no CAPÍTULO 7–VERTENTE TEÓRICA: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA. Contudo, por ser um campo de pesquisa para o qual não foram produzidos estudos correlatos, que se abram para superação ou ainda permitam a construção de redes de significação, tem-se os desafios da ancoragem, da auto-relação e da delimitação da pesquisa. A solução encontrada para o não empobrecimento das análises está na perspectiva lingüística da ação comunicativa habermasiana. Os dois parágrafos abaixo explicitam esse encaminhamento e o CAPÍTULO 6 – VERTENTE TEÓRICA: ANÁLISE DISCURSIVA o desenvolve.

Quanto ao problema da *ancoragem*, a perspectiva lingüística de Habermas aponta uma possibilidade de superação dos caminhos sugeridos somente pelas concepções empírico-analíticas ou fenomenológicas do problema, uma vez que pela pragmática lingüística, quando são seguidas determinadas regras de ação social comunicativa, os dados a serem medidos podem ser tomados concomitantemente com o seu contexto simbólico.

A perspectiva lingüística é condição intrínseca da situação do grupo - a pesquisadora e outros parceiros pesquisados têm pré-compreensão e pré-interpretação da realidade escolar hospitalar, o que afasta esta pesquisa do empirismo analítico e da subjetividade fenomenológica, fator favorável à pesquisa, uma vez que é intenção avançar no entendimento do processo de reflexibilidade enquanto possibilidade de estudo da aprendizagem da docência e não o processo de intervenção da Escola Hospitalar, a ser abordado no capítulo seguinte como pano de fundo das ações.

No desenho da perspectiva comunicativa habermasiana, as ações sociais podem ser analisadas do mesmo modo que as relações internas entre símbolos, o que as tornam acessíveis à análise lingüística na medida em que são passíveis de significação, apesar de serem constituídas num nível de proposições acerca de fatos – e não dos próprios fatos (HABERMAS 2002a, p. 77-85). Parece que fica clara a tentativa de romper com a dicotomia teoria e prática, uma vez que o caráter teórico não prescinde das ações sociais, ele é constituinte da produção de conhecimento.

Para avançar no problema da *auto-relação*, buscaram-se as possíveis vertentes da ação humana percorridas ao longo da história pela teoria sociológica da ação. (HABERMAS, 2002a, p.232-254 e HABERMAS, 1987a, p. 110-115). Quanto à

delimitação da pesquisa, não é prudente a realização de um recorte, pois tal proposta implica o conhecimento de uma de suas dimensões, o que não ocorre. As intenções de Habermas no âmbito das pretensões de validade[4] de um ato lingüístico voltado ao entendimento são propostas como território da pesquisa, assim delimitam o estudo.

Abordadas no CAPÍTULO 6 – VERTENTE TEÓRICA: ANÁLISE DISCURSIVA e aqui anunciadas, as pretensões de validez, desenvolvidas historicamente - de **verdade proposicional,** que remete à *ação Técnico-Estratégica*, de **adequação ou correção à norma,** que remete à *ação Normativa*, de **autenticidade,** que remete à *ação Interpretativa -,* juntamente com a pretensão proposta por HABERMAS (1987a), da **inteligibilidade,** que remete à *ação Comunicativa*, determinam os planos de interesse de uma ação com base lingüística. Esses determinantes formam a delimitação da pesquisa.

Lingüisticamente, a dimensão de um ato de fala pode ser de ordem, de contestação, de representação, de regulação, de consenso e outras, entretanto, independente da proposta, o falante pretende que o afirmado, o revelado, o ordenado, o narrado, sejam considerado válidos, o que só ocorre se houver o consentimento de todos aqueles que participam da interação.

Detendo-se brevemente na dimensão lingüística considerada, esta sugere, por constituição, uma delimitação de pesquisa ampla, já que as pretensões de validade além de estarem presentes em todo ato de comunicação, também podem assumir diferentes configurações, e por indicação de MIZUKAMI (2002, p.164), um caráter abrangente na delimitação da pesquisa possibilita a construção de uma ferramenta de investigação adequada para espaços de difícil estabelecimento de rotas, dando sustentação metodológica a essas esferas para que, ao mesmo tempo em que se constituem, abram-se à pesquisa.

É possível entender até aqui que existem atos de fala, e que todos eles compreendem uma ação comunicativa, como também que em cada ato de fala, a pretensão de validade tem um significado distinto e que todos os atos de fala têm processos de compreensão e de racionalização de uma ação. Ainda mais que o ato de fala voltado ao consenso pressupõe o reconhecimento mútuo das pretensões de validade que caracterizam diversas categorias de um saber, saberes estes que se

4 No sentido de legitimidade que decorre da orientação para o entendimento.

encarnam em manifestações ou emissões simbólicas construídas intersubjetivamente, e é nesse sentido que o presente trabalho julga ser possível medir os conhecimentos imbricados na aprendizagem da docência.

Assumimos como um dos limites epistemológicos desta pesquisa, os próprios limites de análise apoiados na racionalidade comunicativa que a literatura aponta (LUHMANN, 1990, p.13; RORTY, 1996, p.25-27) e por problemas de ancoragem já explicitados e coerência reflexiva habermasiana, caminha-se com a hermenêutica crítica como suporte de reflexibilidade.

O estudo da teoria da linguagem de HABERMAS (1987a, 1987b e 2001), a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), representa uma possibilidade de vincular a teleologia típica das ações com necessidade de consenso ao conhecimento a elas intrínseco, assim acredita-se ser possível, pela direção da análise do discurso modular, medir os conhecimentos imbricados na aprendizagem da docência.

1.3. Vetores da pesquisa

Um vetor orienta, dá sentido e também comporta redes. Caso se liguem os nós, são permitidas interpolações, uniões, intersecções, unicidades e outras dinâmicas, além de composição em fractais. Tudo depende das intenções das ações.

Este item tem subitens que, isolados, abarcam espaços específicos da pesquisa. Em rede, possibilitam as várias leituras de um mesmo estudo, tão próprias que são da pesquisa qualitativa.

A técnica de recolhimento de informação foi o da gravação das reuniões de fim de período de atendimento na Escola Hospitalar. Essa escola teve início no ano de dois mil e periodicamente grupos de estagiários iniciam suas vivências no hospital. O grupo de estagiários que faz parte deste estudo iniciou suas atividades em junho de dois mil e cinco e a intenção inicial era que permanecessem por um período de um a dois anos.

As primeiras gravações foram descartadas por problemas técnicos locais. As reuniões de fim de período acontecem na Brinquedoteca e constantemente existe a chamada, pelo sistema de som do hospital, para o comparecimento de pacientes

aos consultórios, isso interferiu nas primeiras gravações. Uma vez contornado o problema, realizamos as gravações até o final de junho do ano de dois mil e seis. O critério de seleção do período para estudo é considerado no item abaixo

1.3.1. Das Enunciações

As enunciações realizadas de 17/06/2005 até 9/06/2006 *por oito professores estagiários, cinco do curso de Licenciatura de Letras e três de Física, todos da Universidade de São Paulo* [5]*,* durante as reuniões diárias, após período de atendimento escolar hospitalar no Instituto de Oncologia *Pediátrica da Universidade Federal de São Paulo - Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer,* são entendidas como um instrumento ou artefato cultural e buscar-se-ão indícios nas marcas lingüístico-enunciativo-discursivas, a partir da análise do discurso modular a ser conferida aos dados coletados por meio de gravação diária.

Espera-se que o estudo dessas marcas, por meio de categorias de análise da racionalização da ação[6] comunicativa, possibilite o entendimento do processo reflexivo da ação docente em um contexto peculiar, pois buscar-se-ão, no inventário dos indícios, os elementos da aprendizagem da docência.

Optou-se por dois períodos de análise: o primeiro fica com os dez primeiros dias de enunciações[7] e o segundo considera o último dia de observação[8], aquele em que o grupo inicial se mantém; após 10/02/2006, três estagiários retiraram-se do hospital.

Ao compormos a análise em dois períodos não se tem a intenção de compará-los, mas apresentar resultado do processo de aprendizagem. Ao realizar-se a análise discursiva, representamos por palavras-chave o significado das marcas lingüístico-discursivas evidenciadas nas enunciações[9] das professoras e dos professores estagiários.

Construiu-se no decorrer das análises um rol de palavras-chave; quando esta

5 Os professores permitem o uso da gravação para este estudo.
6 Anexo I: de [1,1] até [1,7]; de [2,1] até [2,7]; de [3,1] até [3,7] e de [4,1] até [4,7].
7 De 22/06/05 até 05/07/05
8 10/02/06
9 Para a composição deste texto usamos como de mesmo significado as palavras: enunciação, discurso, fala, ato enunciativo.

relação (treze palavras-chave) pôde ser capaz de representar as marcas que se sucediam, interrompemos as análises. Assim, o critério de seleção dos dez primeiros dias foi por exaustão. O critério para a seleção do último dia de análise diz respeito à densidade de enunciações, que é intensa em relação aos dias do primeiro período, como também o fato já anunciado da mudança de parte da equipe de estagiários [10].

1.3.2. Do instrumento de Análise do Discurso (AD)

Trouxemos da análise do discurso modular as mobilizações situacional, lingüística e textual como possibilidades para a análise das enunciações. Com esse referencial construiu-se um instrumento de Análise Discursiva Modular, materializado no ANEXO I –MATRIZ DE PERCURSO.

À medida que nos apropriávamos das enunciações das professoras e dos professores estagiários por meio do material colhido das gravações, fomos compondo o texto e o instrumento de análise que estão desenvolvidos nos CAPÍTULO 3–ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS e CAPÍTULO 6–VERTENTE TEÓRICA: ANÁLISE DISCURSIVA.

Espera-se com essa construção produzir dados que possibilitem respostas ao problema proposto para a investigação e abram novas questões para o tema aprendizagem da docência.

1.3.3. Das Práticas Situadas

As professoras e os professores estagiários comparecem em dias alternados ao hospital, de forma que em cada dia estejam presentes no mínimo quatro estagiários. Assim, o grupo pesquisado tem diferentes composições dependendo do dia da semana. O horário de atendimento escolar hospitalar dá-se, diariamente, das nove horas da manhã até o meio-dia e, após esse período, por trinta ou

10 No Anexo II, está a transcrição da gravação. Faz parte das gravações a participação de dois coordenadores da Escola Hospitalar.

quarenta minutos, encontramo-nos para a reunião de final de período.

O grupo vivencia situações no tempo e espaço delimitados, interagindo com um objetivo e com os recursos disponíveis no ambiente; essa vivência é assumida, pela pesquisa, como um estado de *Práticas Situadas*, e a intenção é que ela leve à construção de conhecimento contextualizado e social. SACRISTÁN & GÓMEZ (1996, p.47-50) apresenta essa construção como uma atividade solitária, mas essencialmente distribuída entre os diversos parceiros do ambiente, entre as fontes e os artefatos disponíveis. Propõe-se que esse conhecimento adquira validade, nesta pesquisa, pelo processo de racionalização da Teoria da Ação Comunicativa.

Ainda mais, a Prática Situada ocorre em um espaço e tempo que é considerado como *Lugar Praticado*, ou seja, aquele vivificado, experienciado pelos sujeitos. Para CERTEAU (2002), é a partir dos usos e das alterações cotidianas que esses lugares ganham fluidez e mobilidade, o que possibilita novas construções cotidianas. O lugar dessa forma alterado, nesta pesquisa é significado por Comunidade pelas categorias[11] de análise construídas para tal.

Um Lugar Praticado comporta diferentes esferas de atividades por onde trafegam formas simbólicas disponíveis em uma ou em outra esfera. Estudar as formas simbólicas em um espaço de circulação "ao ar livre", está sendo sem dúvida um empreendimento difícil, pois não se trata de ligar de forma biunívoca um sujeito da atividade ***A*** com a sua aprendizagem ***A***, mas, ao contrário, pelas indicações de CERTEAU e DE CORTE, considerar cognição, emoção, percepção, imaginação e memória, como sendo "construções sociais situadas", passíveis de serem medidas pela linguagem, esta sim com um caráter universal.

É possível, pelo considerado até aqui neste capítulo, que tenhamos nas vivências de atendimento escolar hospitalar, em que os professores estagiários interagem com um objetivo e com os recursos disponíveis, um estado de *Práticas Situadas*.

Ainda mais, também é possível a construção de um paralelismo entre as reflexões de CERTEAU sobre o fato de que *Lugares Praticados* possibilitam a produção de significados de ações cotidianas e a produção de significados das relações do grupo de atuação pedagógica hospitalar com os outros e com o ambiente em que atua. Isto interessa para a pesquisa, pois a significação perpassa

11 Anexo I: de [1,7] , [2,7], [3,7] e [4,7]

pelo consenso. A busca de consenso é elemento da aprendizagem em comunidades de aprendizagem e também elemento da ação comunicativa, dessa forma essa construção é uma possibilidade observada na pesquisa.

No caso, lugar praticado é a Escola Hospitalar do IOP-GRAACC-UNIFESP, e as enunciações dos professores estagiários sobre seus atendimentos pedagógicos, seus alunos, suas questões, passam a funcionar como um instrumento de desenvolvimento dos elementos do grupo. Podem, dessa forma, ao ouvir a si e aos demais reelaborar a sua própria identidade de atuação.

Os argumentos práticos enunciados pelas professoras e professores têm um duplo sentido no processo de construção da aprendizagem da docência, tanto se convertem em meio de conhecimento/investigação da própria prática, como também em ferramenta para refletir a prática. (ZEICHNER E LISTON ,1997 p. 91-109).

Assim, a enunciação é um instrumento em que está registrado o processo de aprendizagem da docência profissional e passa a ser o objeto de estudo.(HABERMAS, 2003)

1.3.4. Das Políticas Públicas

Poucas pesquisas se têm a respeito de como se formam os professores enquanto estagiários em contextos sociais distintos das salas de aulas. Entre as considerações de MASETTO & ABREU (1997), sobre a sala de aula na Universidade, está a indicação de que estudos, para além desse espaço, são necessários. Justificam suas considerações pela falta de esquemas conceituais e explicitação do que é ser professor, do que ensinar e o que se aprende, nesses outros ambientes.

Ainda, nesse último espaço e tempo de formação enquanto estudante e o primeiro contato com a realidade educacional, enquanto profissional, existe uma personagem também igualmente formadora, que é o profissional que, na instituição sede do estágio, recebe o estagiário e acompanha suas ações. Nossa legislação não possui um papel ou nome delimitado para essa personagem; a ausência de indicação sobre as especificidades desse formador bem como delimitação do seu papel, no processo formativo, torna ambígua e plural a sua função; ainda mais, as

relações funcionais entre o ambiente de estágio e o espaço de formação de origem também não são claramente delimitadas, o que contribui para que essa relação, que é de poder, seja bastante instável. (IMBERNÓN, 2001, p.115-115 ; ABIB , 2002, p.189 ; SACRISTÁN, 1999, p. 45)

Os estágios profissionalizantes de qualquer área profissional são regulamentados pela Lei nº 6.944 de 07/12/1977 e pelo Decreto Lei nº 87.497 de 18/08/1982 (Ministério Público do Trabalho, 2002) . Relativamente à Educação, o Art. 82 - Lei nº 9.394 de 21/12/96 da LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL), complementa os anteriores. Segundo a primeira, *os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares*, e de acordo com o Decreto no seu artigo 2º, o estágio curricular representa *as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio sendo que, na condição de procedimento didático pedagógico, é atividade de competência e responsabilidade da instituição de ensino*. Por fim, segundo a LDB*, os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição**. Parágrafo único**. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.*

Nas considerações acima, pode ser observado que não existe uma preocupação formalizada com o aspecto gerenciador das ações dos estagiários nos ambientes de estágio. Com relação à pedagogia hospitalar, verifica-se que a Enfermagem, ou a Terapia Ocupacional, ou a Assistência Social, ou a Psicologia, ou ainda um profissional da equipe médica, assume o papel de limitar e direcionar a atuação do professor hospitalar, uma vez que é incomum um profissional da área educacional ser contratado para compor a equipe hospitalar, uma vez que a Resolução CNE/CEB n° 02, de 11/09/01, que solicita implementação das classes hospitalares, não sinaliza a parceria entre o hospital e a universidade de origem dos estagiários.

Esse outro profissional no hospital atua como o gestor das questões escolares hospitalares. MASETTO (2003, p.80-83) nos traz de suas pesquisas algumas

pistas de necessidades educacionais de gestão, e estas apontam como elemento definidor do modo de agir de muitos gestores não a forma em si de gestão, mas principalmente os princípios educacionais pessoais, profissionais e formativos desses gestores. Durante o período de formação inicial, nos cursos de Licenciatura, não existem estudos voltados para as relações que se estabelecem entre gestores escolares e professores, logo também não há formação para outros referenciais que não sejam o escolar.

Observamos assim que existem indicações de caminhos, entretanto MASETTO alcança um ponto balizador: não são somente as ações geradoras dessa prática, mas o universo tanto micro como macro multidisciplinar que as envolve, permeado por concepções distintas de educação, que necessitam ainda ser formalizados pelas políticas públicas e estudados sistematicamente por pesquisadores.

O IOP-GRAACC-UNIFESP, local já sinalizado, é o campo das ações deste estudo, e optou por professores coordenadores de estágio. O horário e período do ano de atuação dos estagiários[12] é aquele que se propõe a atender às necessidades dos alunos em tratamento e como os pacientes comparecem ao hospital no período da manhã para início do seu atendimento em hospital dia[13], o período de intervenção pedagógica se dá matutinamente.

O IOP, enquanto hospital escola, espera que o grupo participante das ações hospitalares componha estudos que, junto a centros de pesquisas, gerem intervenções. Assim instalou um Setor de Pedagogia Hospitalar, que sistematiza, como nos demais setores, tanto as informações como as produções desse setor.

As pesquisas realizadas por OLIVEIRA (2006), e PAULA (2006), informam que até onde foi possível conhecer, além do IOP-GRAACC-UNIFESP, o hospital de Clínicas da Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal de Santa Catarina, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná e hospitais locais e os cursos de formação dos hospitais da Rede Sarah de Brasília e escolas da região, mantêm uma relação de formação segundo a abordagem acima considerada, sendo que, diferentemente do IOP, o estágio e o atendimento escolar hospitalar se

12O estágio é financiado por uma bolsa estágio segundo: Art. 82 - Lei nº 9.394 de 21/12/96 96 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), acima citado.

13 O hospital conta com 17 leitos de internação e 5 leitos de Transplante de Medula Óssea, o atendimento aos alunos internados, durante o período de coleta de dados, foi realizado no período da manhã, ou seja, no mesmo período daqueles do hospital dia.

adaptam ao tempo e objetivos do ano escolar universitário, ou seja, no período de férias e recesso universitário não existe atendimento escolar hospitalar e o vínculo de formação dos professores hospitalares, tanto estagiários como formadores, é exclusivo com a Universidade de origem e não com o hospital. Até aqui, não conseguimos obter informação de nenhum outro hospital, no Brasil, além dos já enunciados, que tenham explícito um processo de intervenção pedagógica e um trabalho de formação.

Ainda as pesquisadoras acima mencionadas, comentam em seus artigos que o acesso a essa informação é difícil, pois as relações entre os professores hospitalares e os hospitais sede do atendimento e inclui-se ainda as casas de apoio ao paciente e/ou casa da família, são múltiplas; ora se dá pela Universidade, ora com as diretorias de ensino[14] , ou ainda são autônomas, exercidas por professores voluntários. Dessa forma, não existe um setor ou departamento de pedagogia que centralize as informações e as distribua junto com os demais serviços prestados pelo hospital ou publique no rol de pesquisa a produção realizada pela equipe escolar hospitalar, como também não existe nas diretorias de ensino um registro dessa informação.

1.3.5. Das Considerações e Justificativas

Considerou-se, até aqui, os registros, as relações de estrutura interna entre o fazer na escola hospitalar e o espaço hospitalar, entretanto, quando somente esses elementos estruturais são postos à crítica, pode-se chegar a políticas de homogeneização, como as que se anunciam nas políticas públicas, que alocam o atendimento escolar hospitalar no plano da educação especial, uma alternativa que, se por um lado trouxe avanço, no sentido de uma resolução nacional, institucionalizando a necessidade; por outro, acomodou de modo simplista a questão, ou ainda trabalhou com pretensões de universalizar o atendimento regular educacional.

Existe dentro de um hospital que comporta uma classe ou escola hospitalar,

14 Como é o caso do Hospital Pequeno Príncipe no Paraná e do Hospital A.C. Camargo em São Paulo.

uma esfera de ação humana em construção, o professor interage com outras esferas profissionais e é "disputado" por diferentes concepções de mundo, por diferentes necessidades educativas, por diferentes concepções de indivíduo, diferentes formas de racionalização das questões que se apresentam; essa polissemia de representações necessita de ser entendida/estudada, para que possa então ser posta à crítica com categorias de análise e não somente de convencimento de sua necessidade.

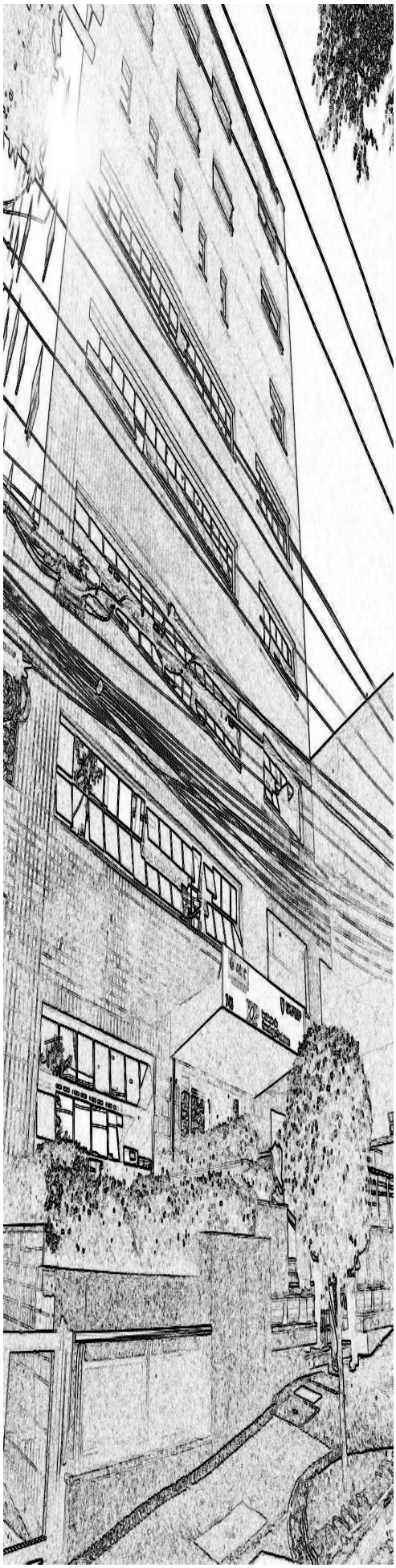
Com essa proposta de estudo das *Enunciações dos Professores,* com o levantamento da problemática da Escola Hospitalar em relação à prestação de serviço, investigação e atuação na Escola Hospitalar, chega-se ao desenho da pesquisa, onde a aprendizagem diz respeito a um sujeito que aprende; uma vertente cognitiva se anuncia, mas não só, diz respeito também à posição de construções intersubjetivas.

A aprendizagem da docência ocorre num espaço considerado de Práticas Situadas e a enunciação das ações cotidianas é percebida como um instrumento ou um artefato cultural, entendido este como um elemento das práticas sociais passíveis de serem investigadas pela análise do discurso modular.

Ao final da investigação, espera-se por meio da estrutura de análise construída contribuir mais diretamente com o entendimento de como pode se dar a aprendizagem da docência em espaços exteriores aos da sala de aula tradicional e, paralelamente, com a indicação das necessidades formativas para professores licenciados que atendam alunas e alunos que estudam durante o tratamento de câncer.

Capítulo 2_____

Aspectos do Processo de Intervenção na Escola Hospitalar



É só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação

Habermas (2004d-p.10)

Os aspectos metodológicos e epistemológicos da Escola Móvel/Aluno Específico (EMAE), aqui considerados, pretendem atualizar o cotidiano escolar para o espaço da Tese. Entendemos cotidiano como o conjunto de atividades e relações que constituem a esfera de atividade da escola hospitalar. (CERTEAU, 2002, p.18 e 31) É nas questões do dia-a-dia - ambíguas, prazerosas, belas, injustas, repetitivas, multifacetadas, cansativas, embotadas, alienadoras, reveladoras, criativas - que encontramos brechas para construir o currículo da escola hospitalar. (SACRISTÁN, 1999, p. 90-89 e 2002, p. 223-238)

Esse currículo é tácito, são construções que vêm ao encontro de nós mesmos, pressionam-nos dia a dia; assim, temos dificuldade em expressar quando acontece o planejamento, a avaliação e outros elementos formalmente prescritos nas estruturas das escolas de origem de nossos alunos. Sabemos que ele acontece em rede e ao mesmo tempo. É um currículo real, não o real no sentido do que é, pois isto seria impossível, mas com o cotidiano e não sobre ele. Um currículo que não se oculta, no sentido proposto, entre outros, por SILVA TADEU (2000, p. 77-80), e considera as situações de escolarização e toda a dinâmica do ambiente hospitalar como relações estabelecidas pela racionalidade comunicativa, pois estas possibilitam atribuir às pessoas e aos espaços o papel de sujeitos que, por meio de suas ações comunicativas, criam seus próprios produtos. (SACRISTÁN & PERÉZ GÓMEZ, 1996, p. 162 – 168).

Somos sujeitos que praticam a realidade. Inventamos nosso cotidiano. O hospital, a escola, o paciente, a família, o professor, a doença e tudo mais que nos rodeia são realidades históricas e sociais, são construções significadas pela linguagem[1]. É a este real significado pela linguagem, enquanto elemento improvável, mas constituinte do cotidiano, que fazemos referência na construção do texto do

1 Nesta Tese, entende-se por linguagem as várias formas de comunicação intersubjetiva com fins voltados ao consenso.

currículo.

Formamos uma comunidade multifacetada, cultural e profissionalmente, onde existe ao mesmo tempo um forte movimento de pertencimento a um grupo que persegue a cura, aí se tem um caráter de unicidade [2]. Ocupamo-nos assim, com as fronteiras entre a afirmação das individualidades e a ruptura com a solidariedade, pois essas são penetráveis e, depois, com o fato de que grupos solidários resistem à intervenção, uma vez que esta representa uma ação limitadora. (SACRISTÁN, 1999, p. 212- 214). Isto dá ao espaço um contorno incerto, instável, inseguro e específico. Soma-se a tudo isto, políticas públicas de funcionamento genérico para questões tão peculiares como são aquelas da inclusão.

O Estado garante apenas a existência da EMAE. O hospital que a recebe tem uma composição mista que se organiza entre uma Universidade Federal e o Terceiro Setor. O grupo de professores tem assim preocupações com sua sustentabilidade. Por ser do Terceiro Setor, o GRAACC trabalha com ações voluntárias e a Universidade Federal não pode contratar para o cargo de professor de classe hospitalar, pois este não é institucional.

O Setor de Pedagogia persegue sua profissionalização; assim, a atuação relacionada com o aprender e o ensinar é exercida por professores bolsistas, posto que existe um espaço de formação para o grupo. As ações voluntárias, exercidas por profissionais de outras áreas que não da Educação, ocupam-se com o que seria a participação da comunidade em uma escola: assumem o papel de parceiros das famílias, nos espaços em que estas não podem comparecer às escolas de origem em função do tratamento. Ainda mais, o grupo de voluntários realiza ações técnicas, como atualizar o Banco de Dados da EMAE.

Quando submetemos o processo de atendimento na Escola Hospitalar à crítica e entendemos sua natureza, criamos sistemáticas de mobilidade, ou seja, temos um real aberto e imprevisível, por ser processual; refletir esse cotidiano intersubjetivamente cria responsabilidades sobre as autorias das práticas cotidianas. A composição do texto para esse real implica ir além da racionalidade normativa, implica dar valor às crenças, aos motivos, desejos e interesses mobilizados na comunidade, pois o domínio do cotidiano está no todo e não apenas nos professores

2 Discute-se essa questão no CAPÍTULO 7 – VERTENTE TEÓRICA: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

ou ações escolares. (SACRISTÁN, 1999, p. 61-63, CHIZZOTTI, 1992)

A presença do cotidiano se dá pela necessidade de fuga do texto curricular que inventa *sujeitos escolares*, aos quais os processos curriculares devem se amoldar, relativizando o que é distinto e, em contrapartida, por inspiração nos estudos de CERTEAU (2000 e 2002), inventam-se questões, tais como:

> *Existe condição de aprendizagem da docência sem que se tenha a perspectiva da construção de uma esfera de atuação pedagógica no ambiente hospitalar? Trata-se de um aprendizado diferenciado, ou é como qualquer outro aprendizado da profissão-professor? Essa formação é uma preocupação do grupo de atuação hospitalar, ou faz parte da formação geral do professor? Existe mercado para essa necessidade? O grau de especialização afeta a multiplicidade desse aprendizado? O grau de mobilidade dos professores da escola hospitalar para a escola convencional afeta a aprendizagem? O tamanho da população atendida pela escola hospitalar altera essa aprendizagem? A situação de contato com outras esferas de profissão afeta a aprendizagem?*

e buscam-se ações que mobilizem a reflexão dessas questões, numa perspectiva de legitimizar o consenso. São práticas sociais que têm significado para aqueles que a realizam e, nesse sentido, abrem-se para novas possibilidades. (CERTEAU, 2000, p..142 e CERTEAU, 1995, p.214)

Dessa forma, em relação ao referencial teórico deste capítulo, optamos por nossa própria produção e demais autores que fundamentam a atuação. Entendemos que os temas – currículo, aluno e aprender na Escola Hospitalar - organizam e dão suporte à análise lingüístico-discursiva das enunciações dos professores naquilo que faz referência ao processo de intervenção.

2.1. Currículo na EMAE

Consideramos até aqui a Escola Hospitalar no IOP, ela tem um caráter de ser, não se projeta para frente, mas para o ato presente. As crianças e adolescentes em tratamento oncológico, têm na Escola Hospitalar o espaço maciço de encontro do conhecimento que possuem com o saber sistematizado histórica e socialmente, já

que as idas e vindas sistemáticas ao hospital acontecem em torno de oito meses a três anos, dependendo da neoplasia e do tratamento,(COVIC, 2003, p. 109)

Nessa condição, o currículo compreende conhecimento, idéias, valores, concepções, teorias, recursos, artefatos, procedimentos, competências e habilidades dispostas em dois núcleos de conhecimento: ciências humanas e ciências da natureza, sendo a linguagem o elo entre os núcleos, que mesmo sendo compostos por disciplinas escolares, não são disciplinares, pois se mobilizam em função das situações de ensino, das especificidades dos alunos e da formação inicial dos professores.

Para tanto, o currículo é um espaço problematizador, plural, crítico, criativo, coletivo, solidário, cooperativo e includente, o que compreende um tênue limite disciplinar (ABRAMOWICZ, 1999, p.43-45).

Por conta disso, entendemos interdisciplinar como o limite proposto por KAWAMURA (1997), que parte do pressuposto de que quanto mais disciplinar a proposta curricular do professor, mais próxima do multidisciplinar ela se encontra e novos textos sobre temáticas abordadas em aula podem ser construídos.

É fato constante na Escola Móvel, a professora e o professor estagiário ficarem surpresos, de início, com sua própria atuação, e no decorrer do processo buscar formas mais amplas de proposta curricular.

> *"Quando vim para cá pensei que ia dar aula de física, e preocupada em como os alunos juntam tudo aquilo que passamos para eles. Como vão estar situados quando voltarem para a escola de origem, qual sentido tem o que estamos estudando, e ainda quanto tempo vão ficar aqui; vi que tenho que abordar álgebra, geometria, história e não é em paralelo, mas tudo junto".* **P6**

Isto nos leva a uma construção curricular que se afasta da reprodução, assim rompe-se com a escola institucionalizada e mantêm-se as relações escolares: o currículo da EMAE não pode estar entre o Normativo e o de Resistência.

O Normativo é o prescrito pela escola de origem, feito para um outro tempo e espaço. O de Resistência dá voz ao oprimido, pelo olhar do dominante e simplifica a realidade escolar hospitalar. São leituras pela falta, pelo que resta e nesse sentido

produzem um currículo com demandas mínimas. (GIROUX, 1997, p. 34-41)

Na EMAE, constrói-se um currículo que rompe essa leitura de exclusão e absorve as demandas da Escola Hospitalar em sua complexidade, assim alcança a criança e o adolescente em tratamento como eles estão. Acredita-se que com isto o aluno possa, no decorrer do tratamento, participar da elaboração da sua situação escolar.

É um aluno-paciente por sua condição de necessidade de atendimento à doença, entendida como sugere CANGUILHEM (1982, p. 149-159), isto é, a doença não é uma variação da dimensão da saúde, ela é uma nova dimensão da vida; assim, exige mobilização por parte do sujeito, ou seja, opõe-se ao ser *paciente* em relação à sua história de vida e contingência de suas transformações. Esse aluno-paciente se constitui no cotidiano e isto demanda construções específicas, em ações para o seu atendimento escolar.

Nesse caso, um currículo construído para cada aluno pode se tornar mais amplo, mais próximo da realidade vivificada pelo aluno. Sabemos também que em igual medida pode afastá-lo do espaço escolar de origem. Como as relações entre os professores, os alunos e os saberes são refletidas por meio das situações de ensino, permeadas pela linguagem, na busca de consenso, acreditamos que possamos aproximar a escola de origem e a escola hospitalar.

A situação de ensino entre o aluno, a professora de ciências da natureza, a mãe e o quarto do Centro de Terapia Intensiva, desenvolvida no QUADRO 2.1.1-CURRÍCULO NA INTERFACE DA ESCOLA HOSPITALAR, explicita essa dimensão:

QUADRO 2.1.1-CURRÍCULO NA INTERFACE DA ESCOLA HOSPITALAR

ALUNO	É um paciente recente. Tem de 8 para 9 anos, é aluno do 3º ano do Ensino Fundamental. É um menino alegre, receptivo, conversador e demonstra estar confortável no espaço da internação. Presta atenção à televisão e ao game-boy ao mesmo tempo. Durante a entrevista inicial, reclama que não encontra a tecla do "Pausar" no jogo e assim perde para a máquina. Há 3 dias no hospital, ao dar entrada foi direto para a internação. O diagnóstico é de Leucemia, com necessidade ainda de algumas explicitações; dessa forma, mesmo sem febre e dor ainda segue em

	internação. Existe também pendência quanto à condução do tratamento em sua residência, que não oferece condições de salubridade ao acompanhamento quimioterápico.
MÃE	É muito reservada em sua conversa inicial com a professora, mas cordial com a situação. A professora explica o que é a EMAE, se concorda com que seu filho estude no hospital e se autoriza falarmos com a escola de origem. Ela responde que sim, demonstra entender a conversação, mas não lembra a data de nascimento do filho, diz que está muito nervosa e que podemos perguntar o nome da escola e outras coisas para o seu marido, tão logo ele venha com a roupa: : *"Cheguei aqui com esta roupa, meu filho já vestiu a do hospital, eu tomei banho, mas não tenho troca. Meu marido vai trazer."* O menino prontamente responde às perguntas da professora. Soletra o nome da escola e especifica que a sua escola é estadual. A mãe assume o diálogo quando é para dar o nome do local onde moram e diz que está próximo de uma favela.
ESCOLA DE ORIGEM	A professora conversa com a coordenadora da escola de origem. Bastante colaborativa, salienta que julga necessário o hospital saber que a casa do aluno não é de alvenaria, que as condições sociais do ambiente não são das melhores e pelo que ela conhece do tratamento passa essa informação como forma de colaborar. A professora hospitalar agradece e diz que transmitirá as informações para a assistente social e equipe de saúde. A coordenadora diz ainda que está assumindo a escola por aqueles tempos, que sabe da internação do aluno, pois seu irmão havia dado a informação, mas que não conhece a situação escolar do aluno. Faz perguntas sobre como ele se encontra e conversam sobre o tempo e modo do tratamento. Terminada a conversa, ficou ajustado que a Escola Hospitalar vai enviar periodicamente os relatórios dos estudos no hospital e os atestados de presença hospitalar. Por outro lado, a Escola de Origem remeterá o planejamento anual, tão logo este esteja formalizado. Em função do tratamento e da doença, ficou combinada uma conversa bimestral sobre os encaminhamentos das atividades.
SITUAÇÃO DE ENSINO	A professora bate na porta, entra no quarto e pergunta se o aluno vai estudar. Este afasta o olho do game-boy e diz que sim. Professora e mãe, antes da aula, higienizam as mãos, põem luvas e avental de restrição de contato e higienizam com álcool a mesa do quarto, os materiais de estudo e

os acomodam na cama para a aula.

Antes do início da aula, a mãe pergunta se pode descer para falar com a Assistente Social. A professora pergunta para o aluno se pode. Este responde que sim.

Mãe e professora retiram as luvas, higienizam as mãos, retiram o avental de proteção de contato, vão até o posto de enfermagem e solicitam a permissão da saída materna do quarto. Autorizada a saída, a professora dirige-se novamente ao quarto, higieniza as mãos, põe luvas, avental e dá início à aula.

A professora (P) solicita que o aluno (A) escreva seu nome e data na folha de estudo e explica que depois vai enviar o material para a escola. O aluno tem letra legível, escreve com traços firmes, pergunta o dia e compõe o solicitado.

P. O que você gosta mais de estudar na escola?	*A. Matemática.*
P. Você faz problemas na sua escola?	*A. Sempre.*

O aluno tem dificuldade de articular sons e usa um aparelho ortodôntico preso ao céu da boca. A professora tem uma relativa dificuldade em entender o que ele responde. Em alguns pontos da aula, solicita que repita a fala. Nessa situação, ele olha para a professora e repete pausadamente. Demonstra que já viveu essa situação anteriormente.

P. Vou escrever um problema. Enquanto escrevo, falo com você. Ok! Quando não entender é só perguntar. Com o dedo, faz o sentido de positivo.	*A. Sorri e responde afirmativamente ao sinal.*
P. Você tem irmão?	*A. Sim. Dois.*
P. Quem é o mais velho?	*A. Eric*
P. Escreve no papel (Erick) e pergunta se está certo.	*A. Não, o nome dele não tem " K ". Tem " K " o nome da minha irmã.*
P. Como é o nome da sua irmã?	*A.Kelly.*
P. Quantos anos eles têm?	*A.O Eric tem 12 e a Kelly, 5.*
P. Professora propõe o problema: A professora do Eric solicitou que ele lesse um livro. O Livro tem 68 páginas e o Eric já leu 16.	*A. Quantas páginas falta ele ler?*
P. Como você sabe o que vou perguntar?	*A. Só podia ser isso, não é?*
P. Muito bem. Então pode responder.	*A. Onde?*

P. Que tal escrever : Resposta	
Ele fica em silêncio. Fecha e abre as mãos. Conta nos dedos e propõe.	
	A. R= 58.
P. Como podemos saber se está certo?	*A. Eu peguei o 68 e tirei os ...Ih! Só tirei 10.*
P. O que podemos fazer?	*A. Tenho que tirar as outras 6. Nova pausa e diz: Não sei se dá 52 ou 42.*
P. Como faz na sua escola?	*A. Tiro novamente. Sabe, mas é muito que tem de tirar. Se era conta eu escrevia, mas é problema.*
P. Como assim?	*A. Em problemas a gente não escreve e em conta, sim.*
P. Será que não podemos escrever aí?	*A. Você pergunta para minha professora se pode?*
P. Pergunto, mas até eu telefonar, podemos escrever.	*A. Escreve 68 – 10 = 58 – 6 = 52.*
Para escrever " falta " na resposta, soletra várias vezes e procura no texto do problema onde está escrito. Apontando com o dedo, exclama: " é f "	
P. Posso fazer outro problema?	*A. Pode.*
P. Você conhece muitos números?	*A. Sei. Tenho um caderno que escrevo os números, estou quase chegando ao mil. Sei também mais que mil.*
P. O caderno é da escola?	*A. Não, é meu, eu faço os números e as contas.*
A mãe retorna e diz que ainda não tem data para alta. Senta-se e observa a aula em silêncio.	
P. Quem escreve as contas.	*A. Eu*
P. Gostaria de ver seu caderno.	*A. Peço para alguém trazer aqui. Você tem um caderno para eu fazer os números aqui?*
P. Neste quarto só podemos trazer folhas, como estas. Mas quando sair daqui, pode ter outro caderno.	*A. Então deixa as folhas para eu fazer os números.*
P. Perfeito. E pergunta: Qual é o nome de um tio que vai sempre a sua casa.	*A. Pedro.*
P. Compõe o problema: Pedro dá 177 reais ao Eric. O Eric distribui 12 para o Pedro e 15 para a Kely	*A. Tem outro " L" .*
P. Perfeito. O que você acha que eu vou perguntar aqui.	*A. Com quanto dinheiro o Eric ficou.*

	Ele fica em silêncio e diz: Aqui é melhor escrever.	
	P. Por que?	*A. É tira do tira. E é muito dinheiro.*
	P. O que você acha: quando precisa escreve e quando não, resolve somente colocando o resultado?	*A. É isso que estou fazendo* 177 _ 12 = 165 165 _ 15 = 160
	Novamente procura no texto a palavra " ficou " e transcreve para a resposta.	
	P. Podemos parar, não acha?	*A. Você volta amanhã.*
	P. Sim.	*A. Então não precisa deixar a folha dos números, traz amanhã. Hoje estou cansado.*
	A professora e mãe conversam sobre a próxima aula e sobre a atividade que o aluno acabou de desenvolver.	
CONHECI-MENTO SITUACIONAL	Ao fazer perguntas, relacionar a atividade de ensino com os irmãos do aluno, a professora solicita que este se inclua na aula. O objetivo é que o aluno coloque as concepções que tem sobre a atividade de ensino e também a forma como se relaciona com os saberes escolares. Não é uma simples avaliação de conteúdo formal, mas uma situação de aprendizagem, onde o currículo se tece. As necessidades e possibilidades de formalização dos saberes estão presentes: no entendimento do contexto de produção do problema, na representação do cálculo que não precisa escrever e daquele que precisa, na dificuldade de articulação e de sistematização de escrita e também na autonomia com que o aluno lida com ela ao procurar no texto o que deve escrever. A comunicação com a escola de origem situa o aluno em relação à sua comunidade e o inverso também ocorre. A presença da escola de origem no transcorrer da atividade relaciona a aprendizagem no hospital com aquela que anteriormente ocorria. Existiu formalização de conteúdo ao se estabelecer a questão do cálculo sem as anotações e o estruturado com as anotações. Observa-se que, na primeira situação, o aluno decompõe 16 em 10 + 6 e procede no papel como realizava a operação. Na segunda situação, trabalha com o sistema decimal já composto. O aluno deixa claro que existem as duas possibilidades. Esse é um conteúdo formalizado, de forma situacional.	

2.2. Aluno: uma indignação invertida

Já colocamos que o aluno se constitui no cotidiano; assim, a construção do conhecimento desse aluno se dá, na EMAE, a partir do ponto de vista do dia-a-dia escolar. Isto não significa que o contexto seja aquilo que fisicamente está em torno, mas que é por meio desse espaço próximo que se tem acesso a outras esferas de atividade.

A constituição é, dessa forma, social, no sentido de que tem pertencimento a um espaço em que perpassam opiniões, interpretações, exclusões, mobilidades, alienações, segregações, ética, valores, solidariedade e outros elementos que constituem socialmente o cotidiano e por ele são constituídos.

Tem-se observado que o aluno, ao se apropriar dessas questões com o cotidiano, age sobre essas estruturas, ressignificando-as e, com isso, nas relações escolares hospitalares, transforma intersubjetivamente esses elementos em seu objeto de conhecimento e aprende a se posicionar diante deles.

Na qualificação dos estudos de Mestrado foi sugerido pela banca, além do micro-acompanhamento dos alunos nas reuniões de fim de período e nos relatórios de encaminhamento para as escolas de origem, um macro-acompanhamento em relação aos elementos: adesão ao estudar no hospital, à matrícula escolar, ao retorno escolar logo após o fim do tratamento standard do câncer. Essa estrutura macro é uma síntese da entrevista dos alunos quando iniciam o tratamento no hospital e/ou os estudos na Escola Hospitalar. Ademais, está atualizada para os alunos desta Tese e permite um estudo ecológico dos que estudam na EMAE. Uma síntese dessa atualização está posta na TABELA 2.2.1-ASPECTOS ECOLÓGICOS DOS ALUNOS DA EMAE.

Uma leitura da tabela, comparando a idade esperada para a série e a idade média, aponta que em praticamente todas as séries existe defasagem escolar. Ou seja, existe no processo de escolaridade desses alunos um histórico de desistência ou repetência do ano escolar. Essa defasagem relaciona-se ao abandono do ano escolar em função da doença, mas também são questões já conhecidas de nossa realidade escolar como: desistência do ano escolar, não existência de escola

próxima à residência, mudança de domicilio, transferência de escola e não gostar de estudar.

Tabela 2.2.1 – Aspectos Ecológicos Dos Alunos Da EMAE
Período – 17/06/05 até 09/06/06

Ano Escolar	Masculino	Feminino	Total	Idade Esperado	Idade Média
Educação Infantil	4	5	9	6 anos	5 anos e 9 meses
1° Ano Ensino Fundamental	17	12	29	7 anos	8 anos e 3 meses
2° Ano Ensino Fundamental	23	20	43	8 anos	8 anos e 9 meses
3° Ano Ensino Fundamental	18	18	36	9 anos	10 anos e 2 meses
4° Ano Ensino Fundamental	24	20	44	10 anos	10 anos e 10 meses
5° Ano Ensino Fundamental	21	27	48	11 anos	12 anos e 4 meses
6° A no Ensino Fundamental	27	16	43	12 anos	13 anos e 6 meses
7° Ano Ensino Fundamental	23	20	43	13 anos	14 anos e 1 mês
8° Ano Ensino Fundamental	13	19	32	14 anos	15 anos e 2 meses
1° Ano Ensino Médio	17	12	29	15 anos	16 anos e 6 meses
2° Ano Ensino Médio	11	14	25	16 anos	17 anos e 5 meses
3° Ano Ensino Médio	13	8	21	17 anos	18 anos e 7 meses
Pré-Vestibular	3	6	9	#	21 anos e 2 meses
Supletivo Ensino Fundamental	5	2	7	#	19 anos e 4 meses
Supletivo Ensino Médio	1	2	3	#	24 anos
Educação Especial	1	2	3	#	12 anos e 6 meses
Não matriculados	16	6	22	#	18 anos e 3 meses
Outros	7	2	9	#	22 anos e 1 mês
Somatória	244	211	455	#	13 anos e 1 mês

Ainda mais, do número de alunos com defasagem de ano escolar após diagnóstico do câncer, 32% ocorreu antes da intervenção da Escola Hospitalar, pois muitos alunos já chegam ao hospital sem a matrícula escolar, ou com pedido de

cancelamento de matrícula em um período do ano letivo em que o processo não pode ser revertido. Esses alunos passam a estudar na Escola Móvel e, no ano seguinte, a matrícula escolar é estabelecida. Entretanto, 2% mantém a intenção de primeiro terminar o tratamento e depois continuar com os estudos.

Evidencia-se também que mesmo existindo, entre outros, no Estatuto da Criança e do Adolescente [3], na Resolução [4] dos documentos oficiais da inclusão escolar e na cultura do nosso século, o conceito de que estudar faz parte e é direito da criança e adolescente, prevalece a crença de que primeiro é melhor tratar da doença para depois voltar ao estudo. Existe uma inversão de indignação: o fato das crianças e adolescentes estarem dispostos a estudar e preocuparem-se com a sua interrupção do ano escolar choca.

Chamamos de indignação invertida aos fatos: os alunos da EMAE são retidos em seus anos escolares por não estarem totalmente alfabetizados no 2ª ano do ensino fundamental; por não cumprimento de todas as atividades enviadas em um programa disciplinar; por não aceitação das atividades enviadas com notação de que foi realizada por um escriba, pois o aluno encontrava-se sem condições físicas de escrever (braço imobilizado, visão subnormal e outras); por precisarem de um outro tempo para resolução do solicitado, pois em tratamento nem sempre têm condições de estudar. Ainda mais, a crença dos educadores de que, pelo fato da aprendizagem individual não ser semelhante àquela do meio escolar, os estudos no hospital não podem ser referencial do ano letivo praticado na escola de origem.

---

3. Principalmente o artigo: n° 53 que diz dos direitos à educação.

4 Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2.001 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Art.13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§1° As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas de Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema de educação local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

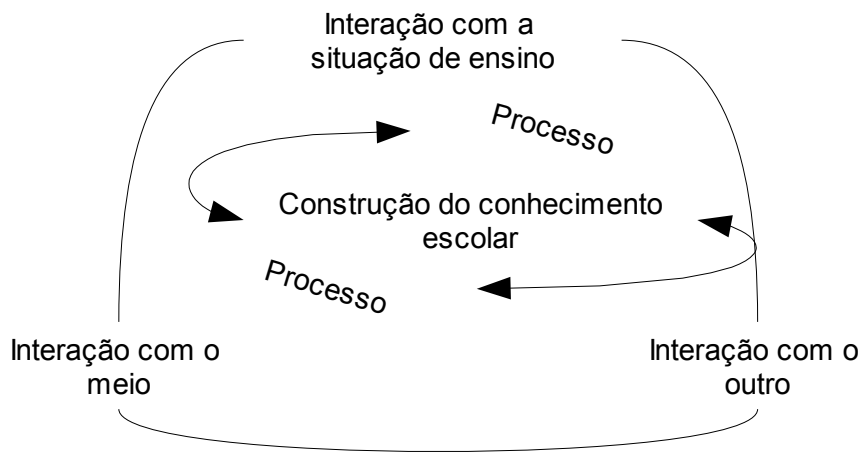
§2° Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

2.3. *O Aprender na EMAE*

Entendemos aprender como a ação de ressignificar representações socialmente construídas a partir dos conhecimentos que cada sujeito tem. Assim a **Construção do conhecimento escolar** é uma atividade auto-reflexiva sobre o próprio conhecimento. Nesse sentido, o aprender é uma atividade individual, mas a construção do conhecimento relaciona-se com o meio, com o outro e com a situação de ensino. GARNIER (2003, p. 61-63), CHEVALLARD (2001, p. 32-36), POZO (2002, p. 256-260) e VERGNAUD (2003, p. 63-89).

Temos assim um triplo processo de regulação no espaço e tempo de escolarização e a FIGURA 2.3.1- ESPAÇO E TEMPO DO TRIPLO PROCESSO DE REGULAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR representa o processo. Existem em diferentes momentos da construção do conhecimento escolar assimetrias em relação a essa tríade. JONNAERT & BORGHT (2002, p. 31 e 34) e VERGNAUD (2003, p. 124-125)

Figura 2.3.1 Espaço E Tempo Do Triplo Processo De Regulação Da Construção Do Conhecimento Escolar



A **situação de ensino** é a fonte do processo de construção do conhecimento escolar. Não é vista aqui como ícone da realidade exterior, mas aproximada aos pressupostos que se pretendem no momento da aula hospitalar; dessa forma, não é absoluta. A situação de ensino não dá conta de explicar tudo o que acontece na aula hospitalar, entretanto, como acontece em meio aos atendimentos clínicos, existe,

nesse momento, a **interação com o meio,** onde circulam as diversas esferas de atividades pelas quais perpassa o processo de construção do conhecimento escolar, que é diverso daquele da sala de aula tradicional. As **interações com o outro,** ou seja, a troca que mobiliza o processo de construção do conhecimento escolar no hospital não acontece com *colegas*, onde a relação sócio-afetiva de identidade é próxima, tanto nas relações simbólicas de representações, como nas formas lingüísticas utilizadas, mas com diferentes personagens da comunidade hospitalar.

Para os alunos em tratamento oncológico, o estudo do Mestrado (COVIC, 2003) aponta as necessidades para a escolarização de pacientes oncológicos e indica, nos diferentes momentos do tratamento, uma assimetria intrínseca entre esses pólos de interação.

No período intensivo de quimioterapia, o núcleo de interação hospitalar é o determinante, não só pela mudança radical na rotina de vida, pelas vindas constantes ao hospital, mas também pela instabilidade que o viver assume, pela perda de privacidade compulsória que a doença e o tratamento demandam e pelos procedimentos invasivos e sistemáticos a que o aluno é submetido. Aqui as situações de ensino são o suporte das relações escolares e têm uma dinâmica que se organiza em função dos atendimentos à saúde e acontecem em um momento da vida em que o aluno, a família e a escola aprendem sobre a manifestação do câncer.

Após esse momento, existe um período de controle da doença, e como as vindas ao hospital assumem menor intensidade, o determinante em termos escolares é a volta total ou parcial à escola de origem. Assim, nas situações de ensino hospitalar vive-se um momento que é misto de euforia e dúvida. No âmbito da saúde, vive-se a angústia da possibilidade de metástase e a satisfação da volta à rotina, mesmo que alterada pela vivência do tratamento e da doença em si. Com relação à escola de origem, a dúvida da aceitação pelo grupo e de acompanhamento das atividades escolares. Existe uma história em cada aluno de desumanização vivenciada, mas em igual possibilidade, uma história de luta de pertencimento e de engajamento em uma outra conformidade com a vida.

Por fim, após o desligamento do tratamento, periodicamente os alunos voltam ao hospital para a clínica de fora de tratamento e/ou rotina de controle da doença. Nesse momento, as situações de ensino têm a preocupação com os efeitos tardios.

Alguns alunos deste estudo são pacientes da Clínica Fora de Tratamento e que, por dificuldades de aprendizagem muito específicas, ainda não contempladas pela literatura, vêm ao hospital para um acompanhamento escolar. O professor hospitalar, em conjunto com a escola de origem, combina formas complementares de atendimento ao aluno.

Dessa forma, toda ação escolar é precedida de uma busca de entendimento sobre quem é nosso aluno e qual sua situação de vida, para que enquanto grupo de intervenção possamos mobilizar junto com eles saberes possíveis de serem significados para o momento que cada um vive. Nas reuniões diárias após atendimento escolar, a professora e o professor enunciam suas ações e, nesse espaço, intersubjetivamente constroem um significado para o currículo praticado e assim emerge como se dá a regulação da construção do conhecimento escolar de cada aluno.

2.4. *Construção do Conhecimento Escolar*

A metáfora do Iceberg indicada por JONNAERT (2002, p.282-283), representa satisfatoriamente a concepção de conhecimento escolar para o grupo de professores. Ao fazer um levantamento das concepções prévias dos alunos, o professor está em contato com a parte emersa do iceberg - aquela que os alunos trazem para o momento da aula -, ou seja, o resultado do confronto que fazem com aquilo que já conhecem sobre a situação de ensino e o que julgam pertinente como resposta à solicitação do professor. Assim, o que se apresenta pode ter relação com o meio, com o outro e com a situação de ensino e, nesse sentido, tanto limita a aprendizagem – quando os alunos não administram o levantamento de novas hipóteses -, como geram significados – quando os alunos criam novas hipóteses, ressignificam as que já possuem e concluem a respeito delas.

Diz-nos a literatura que, para a construção do conhecimento escolar, quando existe uma relação entre o que o aluno já conhece e a aprendizagem objetivada por uma situação de ensino, as interações entre os colegas são significativas para a construção de um novo conhecimento ou atualização daquele já existente. Quando isto não ocorre, é indiferente a comunicação entre os elementos do grupo, ou seja,

para se chegar ao objetivo proposto pela atividade, o número de tentativas individuais, ou em comunicação com um grupo para a elaboração de soluções, é praticamente o mesmo. O aluno distancia-se da formulação de novas hipóteses e passa a resolver o solicitado por tentativa e erro. (GARNIER, 2003, p. 90-91)

A questão é que, na Escola Móvel, o acompanhamento escolar é individual; temos assim, além da problemática acima levantada, o fato da individualização do atendimento. Elaboramos esses aspectos nas dimensões do caráter, da natureza e da sistematização da construção do conhecimento. Seguem abaixo essas especificações.

2.4.1. Caráter da construção do conhecimento

Já foi dito que a construção do conhecimento escolar relaciona-se com o meio, com o outro e com a situação de ensino. Inicialmente, pensou-se no caráter dessa relação e este foi assumido como uma atividade distribuída em relação ao meio e uma atividade social nas relações entre o professor, o aluno e a situação de ensino.

Como atividade distribuída, a orientação é tecno-instrumental e visa ao controle. Situa-se naquelas atividades relacionadas aos sistemas: a doença, o tratamento, a escola e o hospital; enquanto que a atividade social relaciona-se com a reprodução simbólica da sociedade e a orientação é da ação Comunicativa. É principalmente neste aspecto que a solução habermasiana para o conflito da modernidade está presente na orientação das ações da Escola Móvel.

Sustentamos dessa forma, não a resolução do conflito, mas a busca de entendimento da realidade à qual chegamos, por meio da **não** colonização das atividades sociais, pela orientação tecno-instrumental. Assim, a atividade distribuída se desenvolve a partir da atividade social e não por sobreposição ou encaixe a esta.

Como se dá, então, essa dualidade? Ela ocorre em dois planos simultâneos: por processos de racionalização comunicativa e estratégica que se estabilizam em ações complexas, dessa forma abrem-se novas entradas de possibilidades de articulações de integrações entre atividades distribuída e social, redefinindo e destacando os problemas de reprodução que possam criar exclusões. (HABERMAS

1987a, p. 167)

Assim, a construção simbólica de atividade distribuída e atividade social não sustentam a problematização dos processos de entendimento das ações escolares hospitalares, mas permitem as explicitações. São as interações e socializações humanas que a sustentam. Nessa sustentação não consideramos apenas os processos de racionalização das ações, mas também os mecanismos de entendimento necessários à conexão entre cultura, sociedade e pessoalidade.

Durante a construção da Escola Móvel, essas questões foram emergindo e passamos a entender que um espaço deveria existir para que esse núcleo de sustentação fosse viabilizado. Encontramos nas reuniões de fim de período de atendimento escolar, em que os professores enunciam as suas ações, um núcleo de ação que viabiliza a formação de consenso e que é permeado pela linguagem. Os meios lingüísticos cumpririam, então, as funções de entendimento, coordenação das ações e também de socialização dos envolvidos no processo.

Os conteúdos culturais não são entendidos como transcendentais ou interpretativos, são construções lingüísticas. Incluímos dessa forma os conteúdos das atividades distribuídas e sociais no complexo das ações identificáveis, nas quais seria possível perceber o caráter de reprodução e de funcionamento como mecanismo de entendimento, consenso e, assim, sua coordenação. Assume-se a não existência de uma hierarquização da atividade distribuída ou da atividade social, pois o *télos* está na linguagem.

2.4.2. Natureza da Construção do Conhecimento

A atribuição de novos significados ao conhecimento que o aluno já tem por meio do saber intencionado pelo professor é tema de estudo de vários âmbitos das Ciências envolvidos com o processo de escolarização dos alunos.

Entende-se esse ressignificar, não como substituição ou acoplamento ou ainda alargamento do conhecimento, mas como um processo cujo vetor processual aponta no sentido do conhecer para o aprender. Caminha-se com PIAGET & GRÉCO (1974, p. 33-51), no que diz respeito ao papel ativo do sujeito – cada qual constrói seu conhecimento – e na posição da ciência que não está dada, mas em construção –

existe um paralelo entre as mudanças na história das Ciências e as mudanças individuais. PIAGET & GARCIA (1987, p. 245-247) e GARCIA (2002, p. 75-85)

Quanto à natureza do conhecimento, além de Piaget, ficamos com as considerações de POZO (2002, p. 48- 54) e CHARLOT (2000, p. 77-84 e 2005, p. 35-41), quando indicam, para as ações do cotidiano escolar, que a aprendizagem de um dado tema está muito mais próxima da relação sócio-cultural com este tema, do que com os pressupostos piagetianos dos estágios sensório-motor, fase das operações concretas e operações formais, no que se refere às etapas formais do desenvolvimento infantil.

Essas mesmas leituras apontam ainda que o vetor processual em relação à situação de ensino deve considerar que o conhecimento atual é insatisfatório para enfrentar determinadas situações do cotidiano; e também que o novo conhecimento deve ser compreensível, plausível, "utilizável", ou seja, fazer sentido para o momento atual do aluno, e pode depender do "entorno" ou não, mas partir dele.

Observa-se ainda que iniciada uma situação de ensino, esta afeta o conhecimento em si da própria situação, a relação entre o que já se conhece e uma apresentação aceitável dos elementos novos apresentados.

O vetor processual pode promover várias *formas* de aprendizagem, que para os fins deste capítulo organizamos em: metaconhecimento, dedução, indução e explicação.

Por metaconhecimento entende-se, por exemplo, a validação matemática, a significação de um texto, a demonstração de fórmulas, propriedades dos objetos como a descontinuidade da matéria. Isto é dito em função de que estas significações, escolarmente, nem sempre estão presentes na formulação de novas hipóteses. BROUSSEAU (1998, p. 61-62).

Em relação à dedução, pensou-se nas generalizações (passagem da aritmética para a álgebra, classificação de figuras de linguagem, resolução de problemas) e ainda na imbricação com um padrão (a proporcionalidade, o código de leitura e escrita), ou seja, as situações de ensino que envolvem controle de variáveis, análise e síntese.

Aproximou-se a indução à resolução de tarefa de casa, à aplicação de um algoritmo, à classificação simples onde, por meio da observação empírica, produz-se

uma conclusão. Por fim, relacionamos a explicação com a criação de suposições que partem do repertório do aluno no momento da interação - assim está no cerne da construção do conhecimento escolar enquanto possibilidade de ativação de conhecimentos prévios.

Esse vetor pode manifestar-se por meio de várias situações de ensino: na estratégia de resolução de problemas, no registro de significados, na indagação sobre a veracidade de um enunciado, na procura de informação em um texto. Essas manifestações não acontecem de forma isolada, mas inter-relacionadas e entendemos que têm orientação pela construção de significados que o aluno promove. Nas relações estabelecidas durante a aula hospitalar, dissemos que o significado se dá a partir dos conhecimentos que o aluno já tem e completamos aqui que o processo se move na forma como se colocam – professor, aluno, meio e atividade de ensino – uma vez que existe uma assimetria no processo e também o significado que o aluno atribui à própria atividade de ensino hospitalar, visto que tem um pertencimento a uma escola de origem. No QUADRO 2.4.1-CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA INTERFACE HOSPITALAR, expõe-se a complexidade da natureza do conhecimento hospitalar.

QUADRO 2.4.1-CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA INTERFACE HOSPITALAR

Período – 17/06/05 Até 09/06/06

ALUNOS	**DAS** – aluno paciente de LLA, inicio do tratamento em 08/2004. Nasceu em 1990, sempre teve boa relação com os estudos. A mãe voltou a estudar (supletivo do ensino médio pela TV) enquanto **DAS** realizava tratamento. Aluno de escola estadual de uma cidade do Vale do Ribeira. No ano de 2004, esteve presente no hospital durante 109 dias letivos e, neste ano, realizou estudos de conteúdos disciplinares encaminhados pela escola de origem para o 8º ano do Ensino Fundamental; não compareceu à escola durante o 2º semestre. No ano de 2005, compareceu ao hospital durante 176 dias letivos, estudou os conteúdos do 1ª ano do Ensino Médio, não compareceu à escola de origem durante o ano escolar. No ano de 2006, compareceu ao hospital durante 56 dias letivos.

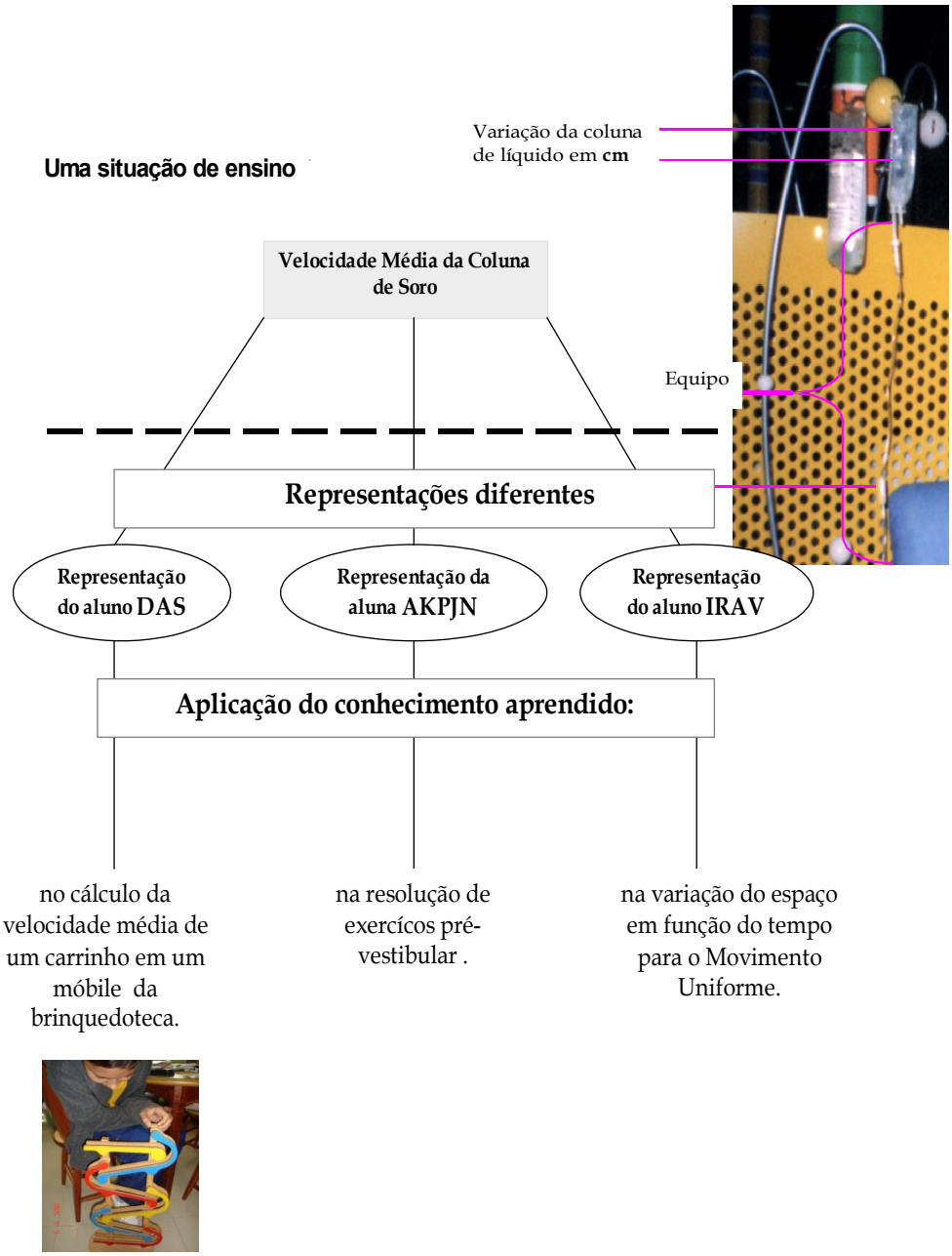
	Retornou à escola de origem e realizou seus estudos entre as aulas hospitalares e da escola de origem. Sistematicamente faltava às terças-feiras para consultas e, dependendo do encaminhamento para tratamento, em outros dias.
	AKPJN – aluna paciente de Osteossarcoma**,** início do tratamento em 01/05. Nasceu em 1990. Sempre teve boa relação com os estudos. Aluna de escola particular da Região Nordeste. Em 2005, compareceu 139 dias letivos ao hospital para tratamento, não compareceu à escola de origem. Demos seguimento aos estudos por meio da apostila do curso. Em São Paulo mora com um irmão que aqui estuda. É órfã de mãe. Tem poucos amigos na cidade. Em 2006, compareceu ao hospital dois dias por semana para estudar e 47 dias para tratamento. Não comparece à escola de origem e seguimos com o mesmo combinado do ano anterior.
	IRAV – aluno paciente de Osteossarcoma, início do tratamento em 10/2004. Nasceu em 1990. Sempre manteve boa relação com os estudos. Aluno de escola particular da Bolívia. Em São Paulo mora na casa de apoio ao paciente oncológico. Iniciou o tratamento em 10/2004 Em 2004, comparece ao hospital 33 dias letivos. Não estuda, pois ao sair da cidade de origem já haviam combinado que estava aprovado pelo aproveitamento anterior. Assim o ano letivo estava terminado. Em 2005, comparece ao hospital 171 dias letivos. A escola de origem encaminhou o material para estudo. Estudamos matemática, física, química, geometria, inglês, filosofia e outras disciplinas específicas do ensino boliviano (a escola dispensou o aluno dos estudos de história, geografia e literatura espanhola julgando esses conteúdos específicos de seu território, que foram depois desenvolvidos na escola de origem com reposição de conteúdos em período extra escolar). Enviamos os relatórios de aproveitamento escolar com visto do consulado. Em 2006, parte do ano escolar é realizado na escola de origem (1ª semestre) e no segundo semestre seguimos como em 2005.
ESCOLA DE	Conteúdo escolar objetivado: concepções de intervalo de tempo, de

ORIGEM	variação da posição e de velocidade média. **DAS**: A escola de origem encaminhou o tema **AKPJN**: Exercício do material impresso da escola de origem **IRAV**: Exercício solicitado pela escola de origem
SITUAÇÃO DE ENSINO	Na **FIGURA 2.4.1- CONHECIMENTO ESCOLAR NA INTERFACE HOSPITALAR** abaixo, sistematizamos uma situação de ensino realizada na quimioterapia. Explicitando, na bolsa de soro e/ou quimioterapia são anotadas: a medida inicial da posição do líquido e, depois de um determinado tempo, a posição final do líquido. Essa variação é medida em centímetros. São discutidos os aspectos referentes à diminuição ou aumento da pressão no equipo por meio da válvula e sua relação com a velocidade do caimento do líquido, a influência da densidade do líquido na velocidade e a comparação com a vazão (mL/h) esperada pelo tempo de presença no hospital para a administração da quimioterapia ou soro.
APRENDIZAGEM	Cada qual organiza a situação de ensino em função de suas vidas, seus sentidos, suas experiências. Nos três momentos de aula, partiu-se do levantamento dos conhecimentos prévios de cada um dos alunos e a construção do saber objetivado pelo professor hospitalar em conjunto com a realidade escolar. Nas interações professor/aluno/meio provocou-se o confronto entre a explicação do aluno e a justificativa para os procedimentos de controle da coluna de soro, do diâmetro do equipo e outros que os pacientes realizam no cotidiano hospitalar. Dessa forma ampliou-se a explicação que os alunos davam para suas condutas de manejo do equipo de soro. Uma vez estabelecida a relação entre o discurso corrente no hospital (g/min ou mL/min) e a necessidade de uma unidade de medida e o seu significado, construiu-se primeiramente o conceito de razão e, por fim, o conceito de velocidade média e suas unidades de medida usuais (Km/h , cm/min, m/s) . Outras relações emergem na interação: referencial, distinção entre distância percorrida pela coluna de soro e a variação da posição da coluna na bolsa de soro, marco zero, medidas de tempo, distinção entre

	velocidade média e instantânea. A situação de ensino possibilitou a representação do tema objetivado pela escola de origem. A utilização do conceito de velocidade média em uma atividade autêntica, no sentido de atividade corrente numa determinada cultura, ressignifica o conceito, pois trabalha com regras contextualizadas e dessa forma pode favorecer a aprendizagem de novos significados para o mesmo conceito. Existem práticas discursivas do cotidiano e práticas discursivas estabelecidas cientificamente, elas são distintas, pois perseguem objetivos distintos. Os professores da EMAE buscam flutuar entre essas práticas trazendo para o momento da aula questões: sociais, experienciais, históricas e individuais. O desenvolvimento discursivo dessas práticas está elaborado no item abaixo (2.4.3. Sistematização da Construção do Conhecimento) Por fim, observa-se nas atividades desenvolvidas pelos alunos a construção da aprendizagem por processos de indução, dedução e metaconhecimento.
Conhecimento Situacional	A Aprendizagem é um processo individual que se desenvolve na interação com os outros, mas também com o meio. Isto significa que a aprendizagem escolar não pode existir que não em situação. O professor hospitalar partiu de uma situação do cotidiano, e percebe-se que os alunos usam suas capacidades para fazer distinções específicas em uma mesma situação de aprendizagem. Cada qual tem experiências sociais de aprendizagem diferentes. Nesta visão, os conceitos aprendidos são instrumentos classificadores de uma atividade social mais ou menos esclarecida. Dessa forma, podemos dizer que os significados da aprendizagem não estão no objeto, nem na percepção, mas na prática situada a respeito do objeto em estudo, tanto em relação à escola hospitalar, quanto em relação à escola de origem. Ainda mais, sem dúvida outros determinantes estão presentes nessas aprendizagens, entretanto, pelas características da EMAE no levantamento do que o aluno já conhece, o professor busca situações que podem ser arranjadas de modo que os alunos ajam de acordo com

	certos princípios já estabelecidos socialmente e, mediados pela linguagem, discutem uma situação de ensino específica. [5]

FIGURA 2.4.1- CONHECIMENTO ESCOLAR NA INTERFACE HOSPITALAR



5 Este conteúdo, em parte, foi de apresentação no ENPEC (2005), com a professora estagiária Graciella Watanabe, objetivando a discussão do ensino de física em classe hospitalar.

2.4.3. Sistematização da Construção do Conhecimento

No GRAACC, a aula é individual, por contingência da situação preferencial de atendimento em hospital dia e/ou por opção do aluno, além disso a literatura aponta que alunos cursando o ensino básico no período de tratamento oncológico, quando podem optar, preferem estudar no hospital individualmente. Justificam essa opção pela dificuldade de envolvimento com amigos que podem vir a morrer ou ainda por sentirem-se fragilizados pelo tratamento e pela doença em si e com dificuldade em administrar as alterações emocionais, físicas, intelectuais, na presença de parceiros. (BARAKAT, L.P. ET.AL., 2003)

Quando do início da Escola Móvel, em 2000, buscou-se um espaço teórico para ancoragem da reflexão das ações da Escola Hospitalar em relação à possibilidade da aprendizagem restrita à interação entre o aluno e os professores. Partimos inicialmente da busca de um espaço comum de significados; entretanto, como em uma relação de ensino e aprendizagem o caráter comum é utópico, pois existe assimetria entre o aluno, o professor e o saber, ficamos com o paradoxo a que isso leva, ou seja: ensinar é a ação de busca do caráter comum de significados; logo, inconclusa e processual. Quanto ao viés da aprendizagem escolar, entendemos também como um processo dinâmico, inconcluso, vivido no espaço e tempo da escola, com suas restrições e recursos, em que o aluno desenvolve uma atividade reflexiva sobre seus próprios conhecimentos e, ao final desse espaço e tempo, por processos de retroações e confrontações e, em espiral, constrói novos conhecimentos que serão específicos dele.

Encontramos, no contrato didático, um espaço de ancoragem para a sistematização da natureza do ensinar e do aprender no hospital. Não é o caso de trazer aqui o percurso do contrato sócio-histórico, mas de delimitar o espaço para as análises das enunciações dos professores.

Coloca-se a priori o contrato pedagógico, para depois retornar ao contrato didático. Com inspiração nos estudos de MEIRIEU (1998), que buscam vias possíveis de diferenciar o acesso ao saber para trabalhos de inclusão escolar, ou nos textos de SACRISTÁN (2001), nos quais este discute as crenças e as representações sociais da educação obrigatória como caminho para a igualdade e para a inclusão, atribuímos

ao contrato pedagógico a função de compreender as dinâmicas das interações.

Nesse sentido, a escola hospitalar é um setor do hospital que juntamente com os demais profissionais estabelece relações com a possibilidade de estudar no hospital. Assim, a relação com o estudar no hospital é parte de um contrato entre os diversos setores, os alunos e os saberes. É explícito, em situações como aquelas de encaminhamento de alunos para a escola hospitalar ou ainda de orientação conjunta sobre formas de atuação em determinada situação educacional. É também implícito, quando regras para a intervenção da Saúde e da Educação levam-se mutuamente em consideração.

> *Fala espontânea da auxiliar de enfermagem durante a aula na QT.*
>
> *_ Sabe, quando eu estava na sua série, acreditava que era bobagem essa coisa de sinal nos números. Mas veja o que tenho de fazer hoje. O xixi que você faz é negativo e a água que você bebe é positivo, assim faço a conta; se der positivo, tem que hidratar, pois significa que fez pouco xixi. Vejo agora que é importante.*

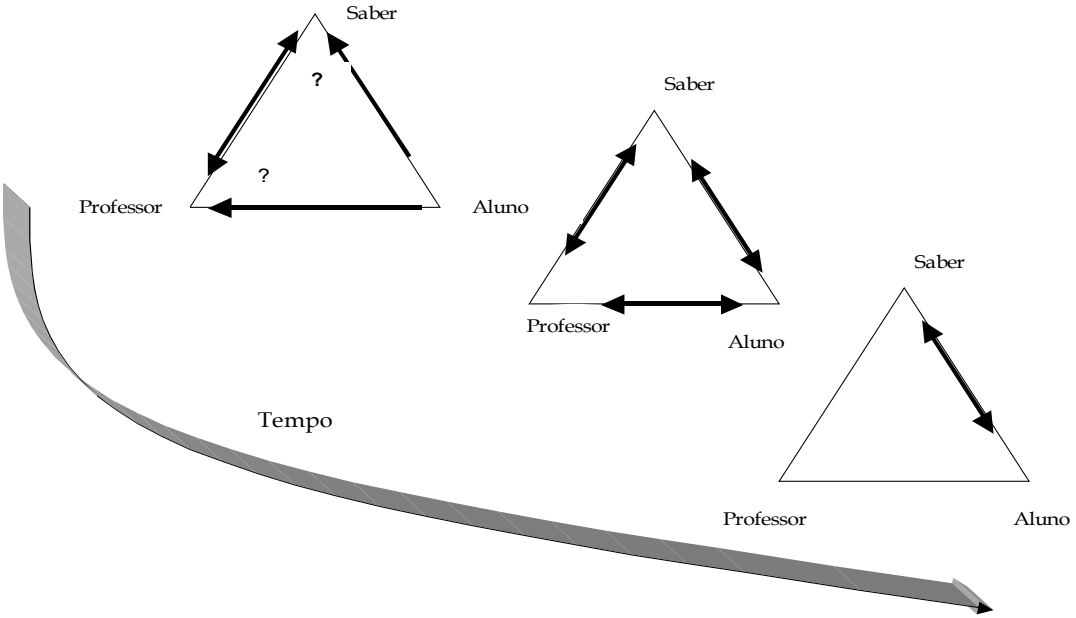
Existe uma assimetria entre a ressignificação da atendente de enfermagem para a sua própria concepção de números com sinais, o conceito de números inteiros veiculado pelo professor e a concepção de números inteiros em construção pelo aluno, alterada agora pela relação estabelecida e não necessariamente pelo conhecimento veiculado. Ou seja, o contrato pedagógico ocupa-se com a *dinâmica das interações estabelecidas* no meio escolar.

A este estudo de Doutorado importa mais o contrato didático, que é entendido como aquele estabelecido entre o aluno, o professor e o saber no momento da aula hospitalar e ocupa-se *com o conhecimento que é veiculado na interação,* e dessa forma tem uma interface com o pedagógico, daí a inclusão do tema acima. O contrato didático permite definir o espaço de interação no interior da relação – professor, aluno e saber – como também regula as relações com o saber.

Essa tripla relação – aluno, professor, saber - é assimétrica e é parte das preocupações do professor. Nos diferentes tempos das aulas, o professor e o aluno articulam essa assimetria. Aqui, a relação é tácita. O triângulo proposto por JONAERT

(2002, p.166, 167) colabora com explicitação.

Figura 2.4.1 a,b,c – RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS COM O SABER



Na FIGURA 2.4.1-a, quando o professor propõe uma situação de ensino, ele tem maior relação com esta. O aluno, por sua vez, questiona a situação e o próprio saber do professor. O questionamento aqui se refere à ativação que o aluno faz dos seus conhecimentos na busca de uma aproximação à situação proposta.

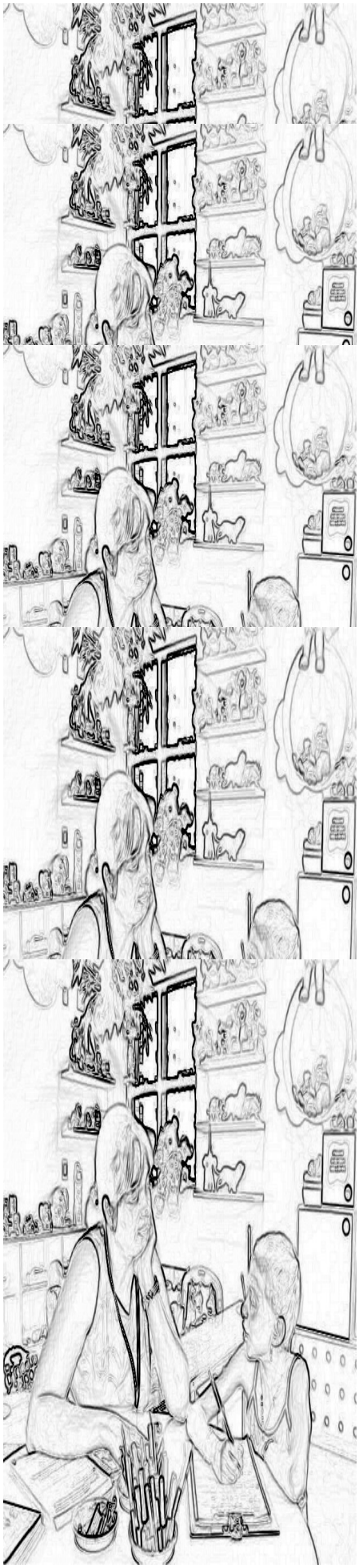
Quando o professor, na relação didática, busca as concepções que o aluno tem sobre a situação didática (FIGURA 2.4.1-b) ocorre um espaço de diálogo sobre o objeto em estudo. Com o passar do tempo, (FIGURA 2.4.1-c) o aluno constrói suas concepções sobre o saber em estudo.

O lado explícito do contrato didático ocorre quando professor e aluno definem a dinâmica da relação do ensino e da aprendizagem, estabelecendo as regras do estudar no hospital e clarificando a responsabilidade de cada um. Nesse aspecto, ele é normativo, mas de uma norma que é constantemente alterada em função da especificidade do atendimento, sem entretanto deixar de ser sistematizado.

Assim, no processo ocorrem sucessivas rupturas e mudanças de papéis nas

situações de ensino, mas existe um momento em que o contrato torna-se obsoleto e é este o ponto a que queríamos chegar, na referência que anteriormente fizemos sobre a relação professor/aluno e a construção do conhecimento no espaço hospitalar. É na elaboração de um novo contrato didático sobre a mesma situação de ensino que essa relação abre possibilidade ao aluno – mesmo na interação apenas com o professor – da construção de conhecimento sobre um fato ainda não observado em aula hospitalar.

Na qualidade de participantes do diálogo abrangente compusemos um texto híbrido – falou-se de elementos da composição de um currículo de uma Escolar Hospitalar. Muito mais que uma fundamentação, tem o significado de produzir toda uma fermentação para o que se segue, a proposta da pesquisa.



Capítulo 3

Aspectos Epistemológicos e Metodológicos

A racionalidade de uma pessoa mede-se pelo fato de ela se expressar racionalmente e poder prestar contas de seus proferimentos adotando uma atitude reflexiva.

Habermas 2004b, p.102

Este capítulo aborda o quadro epistemológico e metodológico da pesquisa e é o espaço onde apresentamos o caminho percorrido para a organização e a análise do estudo. Para tanto, propõe-se um método apoiado em uma metodologia de pesquisa que vai de encontro às necessidades do problema, a fim de que se criem condições de respostas à questão proposta.

Apresentam-se, pelo momento, aspectos da fundamentação teórico/ metodológica que, em função do campo a ser pesquisado e da abordagem multireferencial adotada, ficou estruturada em dois núcleos que se complementam: um teórico e outro da ação comunicativa. O desenvolvimento desses núcleos está composto nos Capítulo 6 –Vertente Teórica: Análise Discursiva e Capítulo 7 –Vertente Teórica: Comunidade de Aprendizagem da Docência, em que teceremos considerações sobre os elementos teóricos que influenciaram direta e indiretamente a prática das reuniões e a orientação da investigação.

Aqui, explicita-se, além da justificativa e dos limites do quadro metodológico, os critérios de confiabilidade da pesquisa. Tal abordagem traz os procedimentos, os instrumentos de análise discursiva e o percurso dessa análise.

3.1. Quadro Epistemológico e Metodológico da Pesquisa

O âmbito da pesquisa é o da investigação predominantemente qualitativa, com orientação para a investigação de construção de significados[1] em um espaço em que a ação comunicativa assume o lugar do experimento. Como em Habermas (2004b,p. 63-102; 2002, p. 14-17), tem interesse prático-hermenêutico e emancipatório-crítico.

1 A explicação habermasiana para "significado" vem por meio do exemplo da regra do jogo de xadrez – quando um jogador domina as regras do jogo, pode-se dizer que ele entendeu o seu significado. (Habermas, 2002, p.77 e 105)

A vertente do interesse prático-hermenêutico fica estabelecida em uma referência voltada para a ação comunicativa, no sentido de que considera as enunciações dos professores uma ação e, na medida em que os professores estagiários refletem intersubjetivamente essa ação, é hermenêutica.

Diferentemente da hermenêutica estrita, abre espaço para uma investigação de um núcleo de consenso. *Na busca do consenso, situa-se a aprendizagem da docência*.

Por sua vez, o emancipatório-crítico metodologicamente assume o formato da problematização das experiências vividas durante os atendimentos pedagógicos hospitalares. A crítica possibilita construções de significados normativos para a ação na Escola Hospitalar e estes podem ser revisitados por meio das ações comunicativas, para reconstrução.

Essa dualidade de abordagem não isola os sujeitos de sua contingência e historicidade e dá mobilidade às ações, e isto abre possibilidades para se pôr o atendimento escolar lingüisticamente à crítica. A postura assumida de construção de consensos sem coerção, provoca o ato emancipatório dos sujeitos envolvidos na busca de consenso. (HABERMAS 2005, p. 167-172 e HABERMAS 2002, p. 65-71)

Estamos com isso sugerindo que as professoras e os professores estagiários, à medida em que participam dos encontros e que enunciam aquilo que os atinge, buscam consenso para os problemas do cotidiano da Escola Hospitalar em uma relação com a teoria e a prática vivificadas. Existe aí um funcionamento recíproco, entre teoria e prática, mediatizado pela linguagem.

Seguindo a reflexão pelo viés da pragmática habermasiana, que relaciona o sujeito transcendental com a Natureza Humana, não se utiliza a linguagem como instrumento de ligação entre a teoria e a prática, dessa forma a relação teoria e prática ganha um caráter ontológico. Entendemos essa forma de superação da postura iluministicamente transcendental, como caminho adequado para produção de dados, já que pesquisamos a construção da aprendizagem da docência.

A forma acima encontrada para dar concretude à investigação, assume que ela perpassa as intenções dos estudos compreensivos, na medida em que é hermenêutica e para tal, aproxima-se do interacionismo simbólico, uma vez que as interações apóiam-se na linguagem, mas também se preocupa com a investigação

de construções sócio-educativas, já que tem vertente crítica investigando transformações na realidade à qual pertence. (HABERMAS, 2005, p. 161-163; 2004c, p.9 -10)

Intencionamos que esse movimento reflexivo – prático-hermenêutico e emancipatório-crítico – emprestado da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), possibilite as interpretações dos significados propostos pelas professoras e professores para a ação na Escola Hospitalar.

A Pesquisa que se realiza no meio de uma experiência vivida tem o delineamento do **Estudo de Caso** (ESTEBAN 2003, 174-176), como dito, e analisa as interações e as significações das construções estudadas entre as pessoas do grupo de atendimento escolar hospitalar no seu próprio contexto.

Estas orientações metodológicas parecem particularmente adequadas, pois consideram que o objeto de investigação tem referencial no domínio da intervenção educacional relativa à aprendizagem da docência em um ambiente específico. Refere-se também a processos de aprendizagem específicos que abarcam os desafios de múltiplas transformações[2] - ambientais, sociais, educacionais.

Investiga-se uma aprendizagem, como já explicitado, mas esta confronta-se com mudanças nos modos das inter-relações pessoais, sociais e ambientais, uma vez que é mediatizada pela ação comunicativa na forma primeiramente como ARENDT (1981, p.14-32) conceptualiza ação, como relação que só pode ser estabelecida entre humanos; depois pela concepção de evolução social de HABERMAS (2002a, 474-484 e 2004b, p.18-25), que em sua fundamentação da Guinada Lingüística, concebe-a com fundamentação no estruturalismo genético de PIAGET (2003, p. 72-75 e 81-84), portanto por meio da aprendizagem.

Assim, apoiados nessa dualidade de reflexão, os objetos têm uma existência real, mas com significados diferentes de acordo com o campo simbólico nos quais são apreendidos e, ainda entendendo essa dualidade, não como um impasse, mas como uma característica estrutural, chegamos a uma epistemologia intersubjetiva e dialética.

2 Quando neste estudo falamos de apropriação, ressignificação, transformação, assunção, estamos nos referindo a conquistas de ***autonomia*** de si em relação ao apropriar, ressignificar, transformar, assumir. Essa condição pessoal ou coletiva (a comunidade ganhou autonomia) é entendida em Habermas como aquela que não é distribuída (como em sistemas), ou ainda alcançada individualmente. O eu autônomo de Habermas é aquele que intersubjetivamente busca: a reflexibilidade, o agir sobre o meio que o cerca, a criação de espaços de mobilidade, a reconstrução. (HABERMAS, 2004b, p.118; 2004c, p. 13 e HABERMAS, , 2000a, p.414)

3.2. Quadro Metodológico

A perspectiva já considerada de um estado de Práticas Situadas e de um espaço de Lugar Praticado leva a um quadro metodológico também local. Como o ensinar e o aprender no ambiente hospitalar são estranhos à Educação, buscou-se um método que seja ao mesmo tempo agregador dos elementos pesquisados que conversam entre si e revelador dos dissonantes: encontrou-se no Estudo de Caso essa pertinência.

3.2.1. Estudo de Caso

Para STAKE (1995), o Estudo de Caso constitui um método que pesquisa de forma compreensiva, sistemática e em profundidade uma determinada realidade social. Esse autor assinala as seguintes características: particularidade, descrição, heurística e indução, como essenciais do estudo de caso.

Completando, VAN DER MAREN (1995), sugere que esse método pode ser utilizado em investigações exploratórias, e assim gerar hipóteses, ou seja, examina-se um conjunto de dados a fim de descobrir quais relações podem ser observadas e quais estruturas podem ser construídas.

Por outro lado, ESTEBAN (2003, p. 174-176) apresenta o estudo de caso como um produto final e não um método; no mesmo sentido, YIN (2001) o considera uma estratégia que utiliza outros métodos como - narrativo, etnográfico, documental ou até vários deles – para compor o método de pesquisa.

Esta Tese fica por aproximação com a concepção de STAKE e de VAN DER MAREN. A primeira permite uma análise por vieses particulares das enunciações dos professores estagiários, já que o estudo de caso, para STAKE, possibilita analisar manifestações complexas, mais especificamente: as manifestações de um pensamento complexo que evoluem em um meio específico. A segunda considera o estudo de caso qualitativo um método apropriado ao contexto educacional porque aborda as particularidades de uma situação numa perspectiva global.

Ainda mais, segundo STAKE (1995), o Estudo de Caso pode ser classificado de

acordo com o objetivo da investigação, em dois tipos principais: o estudo de caso intrínseco, quando a investigação tem necessidade de estudar um caso específico e o estudo de caso instrumental, quando a investigação tem necessidade de uma compreensão geral de um caso em relação a um critério específico.

Com base nas concepções de STAKE, o Estudo de Caso utilizado nesta investigação é instrumental. Assim, o critério específico é representado pelo conteúdo da aprendizagem da docência manifestado reflexivamente nas enunciações e o caso em estudo são os encontros de enunciações dos alunos atendidos.

A pesquisa, com essa concepção de método, assumiu a priori que uma estratégia de encontro de enunciação de práticas é suscetível de favorecer manifestações de um pensamento reflexivo na concepção abordada no Capítulo 7[3].

O **QUADRO 3.1.1 -** FUNDAMENTOS DA PESQUISA E SUAS CARACTERÍSTICAS resume os fundamentos epistemológicos e metodológicos até aqui assumidos.

QUADRO 3.1.1 - FUNDAMENTOS **DA PESQUISA E SUAS CARACTERÍSTICAS**

ELEMENTOS DA PESQUISA	CARACTERÍSTICA
Dimensão Epistemológica	
Visão da realidade	Paradigma Crítico habermasiano
Finalidade da pesquisa	Construção de um saber crítico-reconstrutivo
Dimensão Metodológica	Pesquisa: Predominantemente qualitativa Meio: Análise Modular do Discurso Método: Estudo de Caso.

3.2.2. Vantagem e Limite do Estudo de Caso nesta pesquisa

Os dois extremos do Método Estudo de Caso são agora discutidos nas suas relações com a natureza da investigação, o conhecimento que se quer abarcar e as possibilidades de alcance a partir do Método.

Este estudo, quanto à natureza, é epistemologicamente harmônico com a

3 Capítulo 7 – Vertente Teórica: Comunidade de Aprendizagem da Docência

experiência daqueles que estão envolvidos e para o grupo constitui uma base natural de aprendizado.

Os elementos pesquisados, quando em ambiente natural, permitem uma aproximação com o mundo dos significados e das relações humanas sem o afastamento da região visível, ecológica, concreta do espaço da pesquisa. Esse fator mostra-se relevante para esta pesquisa, no sentido de que o estudo está fundamentado na relação entre a profundidade e o tipo de experiência vivida, na expressão e compreensão da mesma.

As referências aqui são, entre outros, de MINAYO (1996, p. 12-13, 22-25) e BOGDAN (1994, p.89-90), que levantam a necessidade do repensar científico contemporâneo fundamentado em princípios e não em procedimentos e, para tal, assume-se um percurso de pesquisa que aceita a historicidade, a colaboração e sobretudo tem certeza de que qualquer conhecimento é sempre aproximado e construído.

No aspecto do conhecimento que se pretende alcançar, a ênfase está na compreensão da aprendizagem da docência em uma comunidade hospitalar. Assim, ao utilizar os elementos da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas como fonte de análise das falas dos professores estagiários, teoria esta que tem um caráter de universalização dos estudos do discurso em uma permanência no cotidiano, cria-se um hiato, que ao mesmo tempo em que aponta um limite de generalização, abre uma possibilidade de ampliação da experiência vivida.

Com as considerações até aqui postas, por fim, caracteriza-se este Estudo de Caso como uma construção lingüística que ocorre num dado instante em um determinado contexto específico. Por considerá-lo um construto lingüístico, como tal pode ser desconstruído pela análise do discurso modular e reconstruído nas considerações finais, ou ainda pelos contexto de uso. (STAKE,1995)

O alcance de um Estudo de Caso está no contexto de uso, pois outros pesquisadores podem, no patamar do contra-exemplo ou exemplo favorável, obter o aumento de argumentação e confiança dos elementos aqui pesquisados. Assim, o poder de validação está muito mais no espaço interno da própria pesquisa, do que nos generalizáveis. Julga-se esse alcance e essa validação pertinente, não só pelo caráter qualitativo predominante na pesquisa, mas também pelo pertencimento a um campo que se constrói, como é o caso de espaços da aprendizagem da

docência em ambientes exteriores às salas de aula tradicionais.

Uma vantagem do Estudo de Caso a ser pontuada para esta pesquisa, uma vez que se pesquisam os elementos que emergem em um programa de intervenção, está na delimitação desse problema e relaciona-se às variáveis da atuação do pesquisador, pois o Estudo de Caso afasta o grupo pesquisado da Pesquisa Participante, onde a interferência do pesquisador na atuação pedagógica é objeto de estudo.

O foco da produção de dados está, como já colocado, nas enunciações, e a opção do Método Estudo de Caso possibilita que as evidências de natureza qualitativa, relacionadas à aprendizagem da docência, tenham um caráter ao mesmo tempo particular e geral, sem que seja produzido desvio do contorno inicial do estudo, pois é parte inerente ao Método essa obliqüidade.

Por fim, atribuíram-se quatro funções para este Estudo de Caso: (1) Aproximar os temas: comunidade de aprendizagem e aprendizagem da docência, (2) Afirmar as primeiras sínteses progressivas que emergem do trabalho de retroação da análise de dados, (3) Sistematizar uma prática pedagógica em um ambiente diverso de sala de aula tradicional e (4) Explorar a contribuição da comunidade de aprendizagem na aprendizagem da docência.

3.2.3. Vertente Teórica e Vertente da Ação Comunicativa em Complementaridade

Com o termo complementaridade parte-se de duas realidades – a teórica e a comunicativa. Justifica-se essa posição pelo fato de Habermas não considerar a realidade normativa e a sociedade como fenômenos, pois não as percebe como consciência produzida, mas como construções intersubjetivas. (HABERMAS, 1987a, p. 110 e p. 179; HABERMAS, 2001, p.325 a 327)

Habermas concebe a evolução social como um processo de interação entre os componentes – externo, interno e social – do Mundo da Vida. Para ele, à medida que o mundo da vida se moderniza por processos de secularização e crescente reflexibilidade, ocorrem mudanças nos três níveis do Mundo da Vida e

modificam-se as inter-relações entre esses níveis. Essas alterações são mediadas por Atos de Fala, que substituem a relação *sujeito-objeto* e é neste sentido que são consideradas construções intersubjetivas. (HABERMAS 2002, p.15).

No texto de Habermas, a constituição das esferas – externa, interna e social, mediadas pela linguagem – tem entendimento peculiar, mesmo quando considerado em relação a outros da vertente da Teoria Crítica, assim julgamos apropriado trazer para este espaço da Tese essas concepções, já que este entendimento é vertente de nossas reflexões:(1) *Esfera externa* é o segmento que corresponde à realidade *objetivada* que os falantes adultos podem perceber e manipular. (2) *Esfera interna* são as intenções que uma *pessoa* pode expressar por meio de suas próprias vivências. (3) *Esfera social* é o aspecto da *realidade simbolicamente* pré-estruturado que pode ser entendido por um adulto em atitude não objetivante, enquanto agente que atua comunicativamente. (4) *Linguagem* é o meio que representa as *ações comunicativas* e com as quais um falante realiza suas operações de demarcação e desenredo da realidade.

Observa-se com os elementos acima pontuados que Habermas insere o conhecimento na linguagem e na interação, portanto a Natureza interna habermasiana transcende à subjetividade.

Ainda mais, sociedade e pessoalidade integram o mundo da vida como forma de reduzi-lo, nas análises, a um conjunto de elementos lingüísticos e culturais. Como estratégia dessa posição, Habermas sugere a conversão do mundo da vida em totalidades dos fatos sócio-culturais (cotidiano) ancorados do ponto de vista das diferentes esferas, em elementos lingüísticos (no nosso caso, as enunciações) dos sujeitos capazes de sustentar continuidade temporal e espacial. Assim, as diferentes estruturas do mundo sócio-cultural que circulam por entre as esferas são: Cultura[4], Pessoalidade[5] e Sociedade[6].

Entendemos que a constituição da realidade, dessa forma composta com a linguagem, pode ser analisada. No item seguinte, elencamos as categorias de

4 Cultura: arcabouço de saberes social e histórico, lingüisticamente construído e dialeticamente re-construído, do qual os participantes da comunicação se aproximam para referir-se a algo no mundo. (HABERMAS, 2002a, p.476)

5 Pessoalidade: mobilização para inserção em processos de busca de consenso que comportem afirmação de identidades. (HABERMAS, 2002a, p.476)

6 Sociedade: ordenações legítimas capazes de regular participações em grupos sociais e de assegurar solidariedade. (HABERMAS, 2002a, p.476)

análise criadas como forma de interpretar os significados produzidos, por meio do viés da auto-reflexão intersubjetiva, pelo grupo de estagiários nas ações cotidianas.

3.2.4. Categorias de Análise (CA)

Desde o início da pesquisa, a intenção estava nos modos e/ou formas como o professor reflete suas ações em espaços fora de sala de aula tradicional. Originalmente havia a intenção de um trabalho com os quatro eixos de análise, uma vez que eles relacionam-se com as diferentes formas de refletir uma realidade e com os distintos atos de fala propostos por Habermas, já que estes encaminham diferentes saberes postos em jogo nessa reflexão.

A leitura da transcrição das gravações instigou a pesquisadora para outras demandas. A comunidade hospitalar estava sempre presente na fala das professoras e dos professores estagiários, e os dois referentes inicialmente pensados para análise – eixos de análise e atos de fala – estabeleciam uma relação direta entre os atos de fala e as formas de referência com a realidade e julgou-se que essa linearidade não possibilitava resposta à questão de pesquisa, pois deixava de fora, ao término da análise, o retorno à comunidade hospitalar

Ainda mais, as publicações da área da Saúde que líamos apontavam necessidades de sistematizações específicas[7] para o atendimento das crianças e dos adolescentes em tratamento oncológico, que também não podiam ser abarcadas pela estrutura linear inicialmente assumida.

Buscou-se na Análise Modular do Discurso uma possibilidade de ampliação do estudo. Dessa forma, chegou-se à configuração do instrumento de análise que é representado pela Matriz de Percurso (Anexo-I). As linhas do instrumento explicitam os eixos de análise e as colunas, as categorias de análise. O cruzamento de um eixo de análise com uma categoria de análise fica representado por um tema; sendo que as leituras da vertente teórica possibilitaram a significação [8] de vinte e oito temas.

7 Desenvolvido no próximo capítulo.
8 Significação aqui é o que querem dizer para a pesquisadora os conteúdos produzidos pelos autores escolhidos com vista à resposta do problema proposto.

Inventariou-se a construção das categorias de análise por meio das indicações da análise modular, que apresenta os **Módulos**[9] **Situacional, Lingüístico e Textual,** desenvolvidos nos **Capítulo 6**–Vertente Teórica: Análise Discursiva e **Capítulo 7**–Vertente Teórica: Comunidade de Aprendizagem da Docência, que são os segmentos teóricos da Tese. Um dos capítulos fundamenta a vertente teórica da análise discursiva e o outro, da comunidade de aprendizagem da docência. A leitura dos textos situados nesses capítulos, objetivando o entendimento do espaço pesquisado, mobilizou a pesquisadora à construção das Categorias de Análise.

O que se pretende é identificar as marcas nas enunciações das professoras e dos professores estagiários de modo que se possa, com a modulação da análise, significar uma relação entre sujeitos naquilo que diz respeito à aprendizagem da docência. (Charaudeau, 2006,p. 453)

A fim de que se tenham subsídios para a análise das enunciações dos professores estagiários, o processo de retroação contínua entre os módulos promove um movimento entre eles. Representa-se esse movimento de retroação por meio da **Figura 3.1 –** Dinâmica Modular da Análise do Discurso.

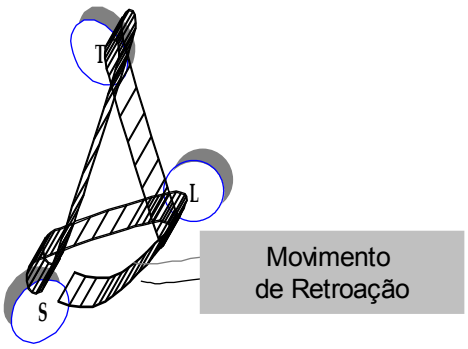


Figura-3.1 – Dinâmica Modular da AD

(S) Módulo Situacional

(L) Módulo Lingüístico

(T) Módulo Textual

No Capítulo 1–Aspectos da Pesquisa, apresentamos os eixos de análise – *ação Técnico-Estratégica, ação Normativa, ação Interpretativa e ação Comunicativa* – e agora, categorizamo-los segundo o significado a eles atribuídos em aproximação aos conteúdos desenvolvidos nas vertentes teóricas.

A significação do cruzamento dos eixos de análise com as categorias de análise dentro dos módulos acontece por temas; assim como nas demais

9 Como sugere o Anexo-I ao longo da linha MÓDULO

significações, o movimento é de aproximação entre os textos lidos e relidos, objetivando o entendimento da proposta de pesquisa. A categorização e o desenvolvimento dos temas deram origem ao **ANEXO I –** MATRIZ DE PERCURSO.

A análise do discurso proposta para a pesquisa nasce da integração das considerações teóricas da Análise Modular do Discurso com aquelas da Teoria da Ação Comunicativa habermasiana.

Autores como Charaudeau, Roulet e Bange apresentam literatura de aproximação entre Análise Modular do Discurso e TAC, e a leitura dos textos desses autores, como também da transcrição das gravações, encaminharam a construção de sete categorias de análise (Busca, Como é Observada a Busca, Tipo de Saber, Função Geral do Ato de Fala , Ato Característico da Fala, Plano de Interesse e Forma de Referência com a Realidade), nas diferentes modulações sugeridas pela análise do discurso modular (Fase, Episódio, Transação, Incursão, Intervenção e Troca), nos módulos (Situacional, Lingüístico e Textual) e nos quatro eixos de análise (Ação Técnico-Estratégica, Normativa, Interpretativa e Comunicativa) que delimitam o problema.

Encaminhamos a organização das categorias de análise nos módulos da análise discursiva e no Capítulo-6 compõe-se o desenvolvimento para os elementos aqui considerados.

3.2.4.1. Módulo Situacional

Para a análise do discurso, o Módulo Situacional é o lugar onde o falante identifica os dados externos para a racionalização de sua ação e busca responder: *quais são as condições situacionais para o ato de linguagem*? Dessa forma, a professora e o professor estagiários, ao construírem uma enunciação, fazem-no em função da identidade dos parceiros, da finalidade da fala**,** do tema colocado em jogo e das circunstâncias que envolvem a enunciação. Em função dessas considerações, elegemos como Categorias de Análise (CA) para o Módulo Situacional: **Busca, Como é Observada a Busca, Tipo de Saber e Função Geral do Ato de Fala[10].**

Neste módulo, pode-se observar a forma como uma comunidade aborda as

10 Observadas na linha Módulo do Anexo I.

diferentes situações de comunicação, o que busca, como busca, quais são os tipos de saberes veiculados e isto tudo conduz a considerações da função geral do ato de fala.

No espaço situacional do discurso, a finalidade do ato de comunicação define-se por meio da resposta a uma pergunta implícita: "Estou aqui para dizer o quê?", e esta questão tão ampla se responde por finalidades enunciativas.

Assim, quando a enunciação de um professor for significada pela busca de razões, na literatura habermasiana o movimento dessa busca é de legitimação de uma ação Técnico-Estratégica e a atitude assumida pelo falante é objetiva. Transpondo esse texto para a construção do **Anexo I**-MATRIZ DE PERCURSO temos: a categoria de análise-**Busca**[11] encontra no eixo de análise-Ação Técnico-Estratégica o tema-**Razão**[12]**.**

Quando a enunciação for significada pela busca de coordenação das ações, explicita um movimento de legitimação de uma ação Normativa e dessa forma a atitude dos sujeitos envolvidos na enunciação é de conformidade e/ou reconstrução da norma. Da mesma forma que a anterior no Anexo I, temos: no eixo de análise-Ação Normativa o tema**-Coordenação das ações**[13]**.**

Uma significação de busca evidenciada por um repertório de intenções movimenta a compreensão de uma ação Interpretativa em uma atitude expressiva do falante. Transportando esse conteúdo para o Anexo I, temos: no eixo de análise Ação Interpretativa o tema-**Intenções**[14]**.**

A enunciação que busca entendimento movimenta um ato de fala comunicativo e, nesse sentido, a ação Comunicativa apresenta-se por uma atitude de consenso do falante. Como nos demais eixos de análise, transpondo para o Anexo I-MATRIZ DE PERCURSO, temos: no eixo de análise Ação Comunicativa o tema-**Consenso**[15]**.**

Além da categoria de análise **Busca**, o Módulo Situacional possui as categorias de análise: **Como é Observada a Busca, Tipo de Saber, Função Geral do Ato de Fala.**

11 Anexo-I: de [1,1] até [4,1].
12 Anexo-I: [1,1].
13 Anexo-I: [2,1].
14 Anexo-I: [3,1].
15 Anexo-I [4,1].

Para a categoria de análise – **Como é Observada a Busca** – quando as enunciações das professoras e dos professores estagiários reportam-se a um mundo socialmente objetivado, significamos a ação Técnico-Estratégica pelo tema **Diálogo de exposição.** Já nas enunciações em que a coordenação da ação Normativa são manifestações de atitudes sociais não objetivantes o tema significado a ela é: **Retroação, problematização/acomodação.** Quando o grupo põe em circulação enunciações que têm um certo "ar familiar" em atos de fala Interpretativos, significamos essas ações pelo tema: **Descrição** [16]**.**

Por fim**,** ao colocarem em uso todas as funções de linguagem anteriores em ações comunicativa orientadas ao entendimento mútuo, a significação se dá pelo tema: **Entendimento** [17]

Por sua vez, a categoria de análise **Tipo de Saber** diz respeito ao discurso que circula nas reuniões e pretende dar conta das significações das marcas discursivas de um na presença do outro. Assim, seguindo pela vertente teórica habermasiana, a ação Técnico-Estratégica é significada pelo tema: **Discurso Teórico**. O eixo de análise da ação Normativa é significado pelo tema **Discurso Prático-Moral,** os eixos de análise da ação Interpretativa e ação Comunicativa são significados com os temas: **Discurso Prático-Ético** e **Discurso Crítico-Reconstrutivo** [18]

Por último, a categoria de análise **Função Geral do Ato de Fala,** sintetiza os indícios de regulação do discurso e encontra significação pelos temas: **Exposição de Estado de Coisas, Estabelecimento de Relações Interpessoais, Expressões de Vivências Subjetivas** e **Estabelecimento de Relações Intersubjetivas** [19] , nos respectivos eixos de análise, como pode ser observado na **TABELA 3.2.1-** INTER-RELAÇÃO: MÓDULO SITUACIONAL E TAC.

Como já anunciado, expõe-se nessa tabela, as construções que estabelecem uma relação entre o Módulo Situacional da análise do discurso observados por Charaudeau e as formas de ações inventariadas por Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa. (CHARAUDEAU , 2006, p.453; HABERMAS 1987a, p. 414-428 e 2001, p.392)

16 A descrição é um segmento da enunciação que expressa um ponto de vista, uma localização, uma qualificação, uma relação de contigüidade, uma comparação, que termina por dar um certo " ar familiar" ao que se enuncia. (Charaudeau, 2006,p. 153)
17 Anexo-I: [1,2] até [4,2].
18 Anexo-I: [1,3] até [4,3].
19 Anexo-I: [1,4] até [4,4].

TABELA 3.2.1- INTER-RELAÇÃO: MÓDULO SITUACIONAL E TAC

CA / Ações / Temas	Busca	Como é Observada a Busca	Tipo de Saber	Função Geral do Ato de Fala
Ação Técnico-Estratégica	Razão	Diálogo de exposição	Discurso Teórico	Exposição de estado de coisas
Ação Normativa	Coordenação das ações	Retroação, Problematização e Acomodação	Discurso Prático-Moral	Estabelecimento de relações interpessoais
Ação Interpretativa	Intenções	Descrição	Discurso Prático-Ético	Expressões de vivências subjetivas
Ação Comunicativa	Consenso	Orientação para o entendimento	Discurso Crítico-Reconstrutivo	Estabelecimento de relações intersubjetivas

3.2.4.2. Módulo Lingüístico

O Módulo Lingüístico é o lugar em que se encontram os diferentes modos dos dizeres mais ou menos estáveis dos sujeitos, em função das demandas do módulo Situacional.

Para análise do discurso cabe aqui uma pergunta: *Quais procedimentos discursivos foram acionados?* (CHARAUDEAU, 2006, p. 453). Em resposta, encontra-se nos atos de fala da Teoria da Ação Comunicativa habermasiana uma possibilidade de significação para o eixo de análise deste Módulo.

Assim, para a **CA-Ato Característico da Fala** em relação ao eixo de análise **Ação Técnico-Estratégica,** o procedimento discursivo acionado é aquele do tema-**Constatativo;** quanto aos eixos de análise **Ação Normativa , Ação Interpretativa e Ação Comunicativa** associaram-se os temas**: Regulativo, Expressivo e Comunicativo,** sendo que o ato de fala Comunicativo tem uma relação de complementaridade com os anteriores [20]**.** (HABERMAS, 2002, p.117-129; RICOEUR, 1976, p.25-28)

Como no módulo anterior, a **Tabela 3.2.2-** INTER-RELAÇÃO: MÓDULO LINGÜÍSTICO E TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA, explicita a construção do Módulo Lingüístico acima.

A análise do módulo Lingüístico permite significar as relações estabelecidas

20 Anexo-I: [1,5] até [4,5].

entre os professores quanto ao que sabem, pensam, querem, devem fazer, etc. São, na concepção de CHARAUDEAU (2006, p.437-440), construções de rituais de linguagem, que correspondem à construção da esfera de ações que circula em cada comunidade. Aprender sobre essa comunidade, no sentido de construí-la e por ela ser construído, implica reconhecer esses rituais, capacidade que se adquire pela aprendizagem social [21]e nas relações com os outros.

CA Ações Temas	Ato Característico da Fala
Ação Técnico-Estratégica	Constatativo
Ação Normativa	Regulativo
Ação Interpretativa	Expressivo
Ação Comunicativa	Comunicativo

Tabela 3.2.2-
Inter-relação:
Módulo Lingüístico e TAC

3.2.4.3. Módulo Textual

O Módulo Textual é o território das escolhas lingüísticas, expressas pelas combinações das formas textuais utilizadas nas enunciações e pelos significados a elas atribuídos. A análise discursiva desse módulo responde a uma questão: *Em que consiste essa configuração textual?* A resposta a essa pergunta remete às intenções de comunicação, em relação aos módulos Situacional e Lingüístico. CHARAUDEAU(2006)

Para a construção das categorias de análise do módulo Textual, buscaram-se também na Teoria da Ação Comunicativa habermasiana formas de significar a intencionalidade das enunciações e formas de organização presentes em cada comunidade. Aqui a análise modular possibilita um retorno à comunidade hospitalar, fortemente evidenciada nas enunciações das professoras e professores estagiários. Para tal, optou-se pelas categorias de análise: **Plano de Interesse** e **Referência com a Realidade.**

21 Entendemos como constituinte das aprendizagens sociais os saberes disciplinares em constante processo de ressignificação.

Em conformidade com os módulos anteriores, os temas [22] que compõem a interface dos eixos de análise da Tese com as categorias de análise do módulo Textual, encontram-se evidenciados na **TABELA 3.2.3-** INTER-RELAÇÃO: MÓDULO TEXTUAL E TAC.

TABELA 3.2.3- INTER-RELAÇÃO: MÓDULO TEXTUAL E TAC

CA / Temas / AÇÕES	Plano de Interesse	Formas de referência com a realidade
Ação Técnico-estratégica	Pragmático-Funcionalista	Objetividade
Ação Normativa	Crítico	Normatividade
Ação Interpretativa	Hermenêutico	Expressividade
Ação Comunicativa	Critico-Reconstrutivo	Intersubjetivo

3.2.5. Compreensão em Profundidade

Como desenvolvido no CAPÍTULO-6, o Módulo Situacional realiza seu processo de modulação transversalmente pelas **Unidades Situacionais: Fase, Episódio, Transação e Incursão** e o Módulo Textual ocupa-se com as **Unidades Textuais: Intervenção e Troca.**

O Módulo Lingüístico é o elemento da análise discursiva modular que faz a mediação entre os dois módulos anteriores, busca-se dessa forma a unicidade das construções. Trabalhamos com os atos de fala em uma perspectiva comunicativa; assim, ocupa-se das intenções, dos rituais de linguagem e pode dessa forma alinhavar/acoplar as várias fases da modulação da análise do discurso.

O movimento de leitura flutuante por sobre as enunciações em um primeiro momento é tácito e permite à pesquisadora – com base no conteúdo habermasiano

22 Anexo-I: [1,6] até [4,6] , [1,7] até [4,7].

dos atos característicos da fala – orientar o entendimento dos elementos pesquisados, mas é posteriormente explícito, como na construção dos resultados e nas considerações finais.

No instrumento de análise modular construído, as ações dos professores no cotidiano hospitalar são mediadas pelas ações comunicativas do Módulo Lingüístico e posteriormente analisadas nos Módulos Situacional e Textual. Como demonstra o DIAGRAMA 3.2.5.1–SÍNTESE MODULAR, abrem-se espaços intermediários de racionalização das ações no MÓDULO SITUACIONAL por meio das Unidades FASE E EPISÓDIO, e de orientação da ação no MÓDULO TEXTUAL por meio da UNIDADE INTERVENÇÃO. Após essa modulação, grandes estruturas SITUACIONAIS E TEXTUAIS (TRANSAÇÃO, INCURSÃO E TROCA) explicitam elementos pesquisados da aprendizagem da docência e da comunidade de aprendizagem.

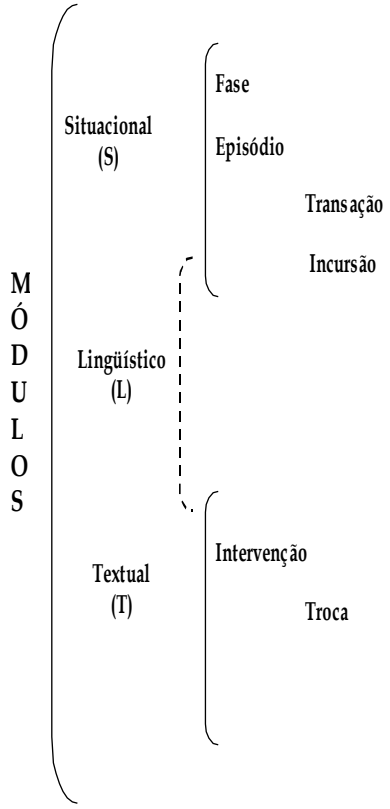


Diagrama3.2.5.1- Síntese Modular

O percurso de análise fica indicado por seis ações - este conteúdo compõe o **CAPÍTULO 5 -** DISCUSSÃO E RESULTADOS. Abaixo na Tabela 3.2.4- PERCURSO DA ANÁLISE, desenvolvemos essas ações e compusemos o caminho percorrido, explicitando-o para o eixo de análise da ação Técnico-Estratégica. Nos demais eixos, o processo é semelhante na forma e essa notação foi realizada.

TABELA 3.2.4 - PERCURSO DA ANÁLISE

Primeira Ação de Análise - Módulo Situacional – Modulação Fase
Após a leitura da transcrição da fita de gravação do dia eleito para a análise, o primeiro movimento é o de identificar no ato de fala do professor estagiário, para cada um de seus alunos atendidos no dia, uma situação de ensino que passa a ser caracterizada como uma enunciação Inicia-se aqui a primeira modulação de significação. Existem opções no corte do início e do fim de cada enunciação. A escolha é permeada pelos referenciais teóricos de análise e vivência da pesquisadora junto ao grupo de professores e espaço de intervenção. O início da modulação por meio da Unidade Situacional Fase[23], preocupa-se com a significação da *CA-Busca*. Procedeu-se à identificação do tema para a CA-Busca da Unidade situacional Fase, em relação a um dos eixos de análise para cada uma das enunciações do dia observado na pesquisa. Assim, o primeiro movimento de análise implica em abordar o material coletado nas transcrições das fitas por meio de uma leitura flutuante. Lê-se e relê-se o texto da transcrição. A *Fase* é considerada uma dinâmica de pré-análise, que busca contemplar os temas da forma mais ampla possível. Ela objetiva assegurar a recursividade da organização situacional e permite gerar uma infinidade de estruturas situacionais. Para cada dia em análise segue-se o mesmo processo. Durante a leitura, buscamos significado para a pergunta implícita na **CA:** *O que o professor estagiário **Busca** ao fazer essa enunciação?* Assim, quando o *movimento* da fala é entendido como de legitimação de uma ação em uma atitude *objetivante com a natureza,* interpretamos essa enunciação pelo Tema *Razão* em uma Ação Técnico-Estratégica. O mesmo ocorre para as ações Normativas, Interpretativas e Comunicativas. Essa primeira dinâmica de significação e interpretação, realizada para cada um dos eixos de análise, está representada no DIAGRAMA 3.2.5.2 – DINÂMICA DE SIGNIFICAÇÃO DA CA-BUSCA Como se observa na figura abaixo, os dados produzidos com a CA-Busca são os elementos para a modulação Episódio da análise, assim parte-se para um outro movimento de significação das enunciações num processo de retroação; dessa forma, a cada ação retoma-se o conjunto de enunciações da reunião.

23 O conjunto de categorização está no arquivo digitalizado da tese: Primeira Ação da Análise.

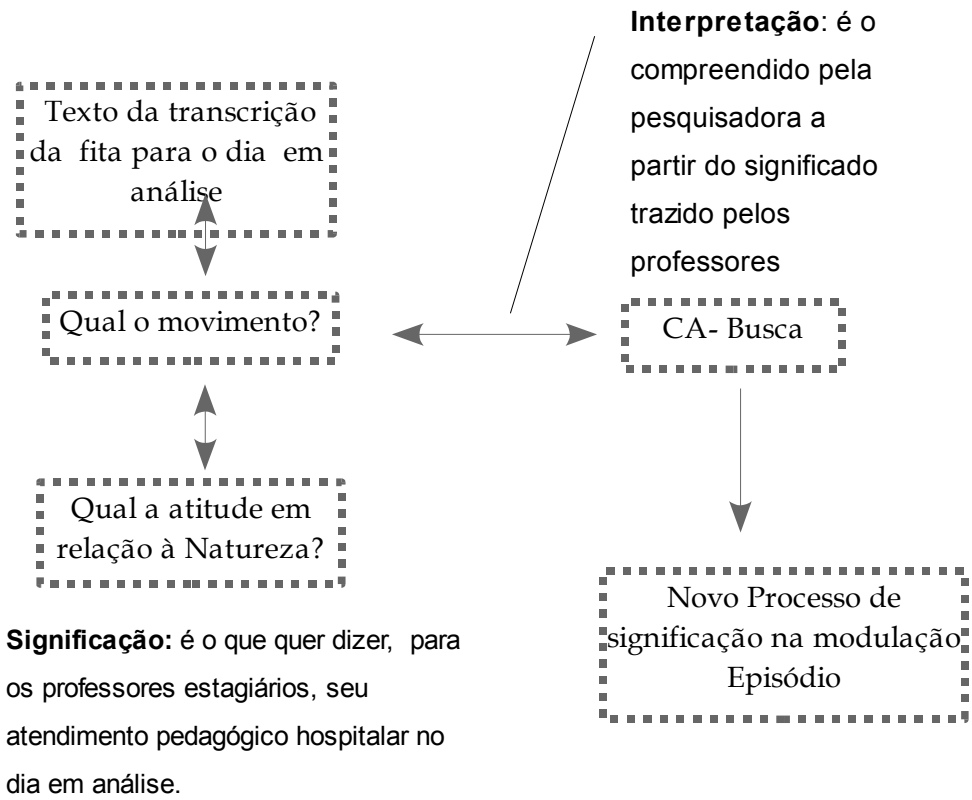


Diagrama 3.2.5.2 – Dinâmica de Significação da CA-Busca

CONT: TABELA 3.2.4 - PERCURSO DA ANÁLISE
Segunda Ação de Análise - Módulo Situacional – Modulação Episódio
Corresponde a um outro momento de análise já destacado pela Unidade Fase. Nesta significação, o professor estagiário faz referência aos mundos objetivo, social ou pessoal, explicitando os diversos contratos estabelecidos com os alunos e com a comunidade. Um episódio ocorre em um cenário, em um intervalo de tempo e relaciona sujeitos. O território de um episódio é aquilo que o diferencia de outro, é o que de certa forma permanece nesse intervalo de tempo. Por isso tudo, o episódio guarda a ação da Busca. Dessa forma, atribuímos ao Episódio a *CA-Como é observada a busca.* Partiu-se da leitura de todas as CA-Busca para todos alunos atendidos no dia, ***por um professor estagiário***. Em um movimento de retroação, observa-se qual referência é feita ao se proferir cada enunciação. Quando a referência é ao mundo Objetivo, significa-se a ação encarnada na enunciação por uma palavra-chave e

interpretamos essa significação pelo Tema- Diálogo de Exposição em uma Ação Técnico-Estratégica. O mesmo movimento é observado para os outros eixos de análise da Tese.

A solução encontrada pela pesquisadora para significar a ação do Episódio por meio de palavras-chave parte do entendimento de que palavra-chave tem um núcleo de significado que, como o Episódio, mantém-se. Assim, uma palavra-chave é o significado de uma ação que ocorre em um Episódio.

A acepção para o termo palavra-chave é aquela da análise do discurso modular que, por um lado, tem a função de conector - relacionam as significações das enunciações a palavras-chave -, e por outro, marca a presença do pesquisador nas enunciações dos professores, uma vez que as palavras-chave mudam de significado de acordo com as posições assumidas por aqueles que as empregam. (CHARAUDEAU,2006,p.359-361)

O critério de esgotamento (quando não há necessidade de inclusão de novas palavras-chave ao rol daquelas já consideradas) de palavras-chave foi utilizado para delimitar o primeiro período de análise.

Para a criação do elenco de palavras-chave usamos uma ferramenta do programa OpenOffice de buscas e contagem de palavras. De posse desta lista das mais evidenciadas ou ainda significativas com o tema em estudo, providenciamos com a ferramenta de localização em quais enunciações elas se encontravam e por significação escolhemos uma palavra-chave. Muitas das vezes, diferentes palavras localizadas foram significadas com a mesma palavra-chave. Isto feito para o primeiro dia, foi repetido para a sucessão de dias até que não fosse mais necessário aumentar o número de palavras-chave[24].

Terceira Ação de Análise - Módulo Textual – Modulação Intervenção

BANGE (1992, p. 69) chama de intervenção aos episódios sociais que determinam o quadro de objetivos mais ou menos definidos e mais ou menos contratados. Para uma intervenção em linguagem, o falante efetua uma série de operações; põe em circulação suas explicações e/ou o desenvolvimento de uma tese, que são postas para análise pelos interlocutores.

Atribuímos a CA-Plano de Interesse à modulação Intervenção, porque nela desenvolve-se uma atividade argumentativa que visa a dar legitimidade ou credibilidade à fala, ao mesmo tempo em que argumenta com o auditório, assim é carregada de intencionalidades.

24 O rol de palavras localizadas está no **ANEXO VI**: PALAVRAS LOCALIZADAS.

Esta modulação, por meio do material produzido no movimento de significação no módulo Episódio, busca indícios das reflexões dos professores em relação ao seu fazer escolar. Justifica essa proposta, o fato da Intervenção ser a modulação da análise do discurso que estabelece o elo entre o Módulo Situacional, que significa elementos da racionalização da ação e o Módulo Textual, que remete às interpretações dos processos de significação.

Quando, nessa busca, a Pretensão de Validez, que determina o plano de Interesse, é significada por Interesse Pragmático Funcionalista, então aquela é interpretada por esse tema. O mesmo processo é estabelecido para os demais eixos de análise.

As análises são realizadas a partir desta modulação para os dez primeiros dias em estudo. Por ser uma unidade de análise intermediária, como as duas anteriores, produz dados para as unidades superiores, que realizam uma leitura predominantemente transversal por sobre as enunciações e uma ligação com as formas de referência com a realidade.

Os resultados são produzidos em relação à categoria de análise - *Plano de Interesse* - pela leitura em cada um dos eixos de análise para cada uma das palavras-chave em sua relação com os conhecimentos para ensino: conhecimento específico do conteúdo, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo – elementos da teoria de SHULMAN (1986 e 1987) para base de ensino.

Além dos conteúdos acima, BANGE (1992, p.113) inclui pesquisa de regularidades discursivas na modulação Intervenção. Criou-se para a interpretação dessas regularidades, a densidade de falas (DF). Elas possibilitam a interpretação de desvios, paralelos e emergências observados nas enunciações.

Quarta Ação da Análise - Módulo Situacional – Modulação Transação

FILLIETTAZ (1996) cita CHARAUDEAU (1995) para definir essa unidade: consideram a Transação o processo no qual o falante elabora hipóteses sobre as possíveis relações que o outro vai estabelecer e, dessa forma, prevê regulações para o discurso. Para eles, é a regulação que permite administrar o jogo de influências em uma interação.

Para ROULET ET AL. (1991) o sentido da Unidade Transacional da AD é aquele intermediário entre uma situação maior - uma construção coletiva - e uma menor, onde os professores negociam os componentes discursivos que subjazem ao funcionamento da reunião.

Existindo vários sujeitos e várias trocas comunicativas, assiste-se a um fenômeno de auto-regulação, como em PIAGET (1995, p.274-291), através do qual se

constitui um quadro de compreensão, que ao mesmo tempo que possibilita trocas futuras, dá significado àquela que está em atualização.

Os sujeitos envolvidos, que vivenciam esse processo de regulação, dispõem agora de um outro espaço, que lhes é necessário à própria construção, também como na abstração reflexionante de Piaget e que, para Charaudeau, tem o significado de "espaço de estratégia" (CHARAUDEAU 1995, p.150) . Esse espaço de estratégia funciona com retroativos que mantém o equilíbrio de uma estrutura organizada ou de uma organização em vias de construção.(PIAGET, 1995 e CHARAUDEAU, 2006, p. 426)

Com esse conteúdo teórico, que constitui ao mesmo tempo a condição para que os parceiros possibilitem e persigam trocas comunicativas, e também construam identidades, atribuímos à *Transação* a *CA-Tipo de Saber,* uma vez que intrinsecamente os saberes carregam modos de regulação do discurso.

A modulação Transação se estabelece para o período em análise como um todo. Ao ler as significações produzidas pela modulação Intervenção, perguntamos: *Qual o indício que marca a forma de argumentação do grupo de professores?* Quando estas argumentações foram significadas como conteúdos Teórico ou Prático, estas foram interpretada com o Tema-*Discurso Teórico e/ou Prático,* em conformidade com o respectivo eixo de análise *.*

No processo de interpretação do módulo Transação, buscamos os efeitos **(indícios)** dessas negociações postas em circulação nas reuniões para o entendimento da rede de relações que se estabelecem. Organizamos os indícios pelo conteúdo significado nas enunciações em uma lista para cada eixo de análise e agrupados por palavras-chave. Esse material está na TABELA 5.4.1-UNIDADE TRANSAÇÃO DO ANEXO V.

Quinta Ação de Análise - Módulo Situacional – Modulação Incursão

Incursão é uma unidade fronteira com a Unidade Textual e contribui para a explicitação dos objetivos e das finalidades situacionais. Dessa forma, permite a análise seqüencial e hierárquica daquilo que os falantes articulam progressivamente no contexto onde é falado. Tem o poder de um conector, no sentido de que fornece argumentos (dados) e encaminhamentos para o módulo Textual.

Sendo a Incursão uma unidade situacional máxima, possibilita o encontro com o todo, assim “a reunião em si “, para cada um dos eixos de análise, no período de análise, é o objeto de estudo para a Incursão.

Mesmo que em um discurso estejam presentes outros anteriores, a forma como cada qual o analisa intersubjetivamente e dele se apropria, pressupõe escolhas.

Por este caminho, a análise de uma incursão em um contexto pressupõe sujeitos "não assujeitados" que, envolvidos em um ato comunicativo, são capazes de estabelecer e formalizar regulações que possibilitam o consenso. Com esse conjunto de regulações, interpretados pelos indícios significados na unidade Transação, construímos uma síntese que particulariza os elementos argumentativos das enunciações. Espera-se com esse movimento produzir dados para a análise dos processos de racionalização das ações e dessa forma dar visibilidade ao problema de pesquisa no que diz respeito ao processo de auto-reflexão das ações na Escola Hospitalar.
Sexta Ação da Análise - Módulo Textual – Modulação Troca
É a unidade máxima textual, disto resulta que os diversos constituintes textuais libertados pela análise do discurso, considerados como relevantes para a compreensão das diferentes naturezas que compõem o ato enunciativo, permitem dar conta ao mesmo tempo das interpretações e dos encadeamentos que fazem parte das relações de natureza lingüística. Atribuiu-se à modulação *Troca* a *CA-Forma de Referência com a Realidade,* já que esta modulação fornece subsídios para a compreensão da realidade pesquisada em sua totalidade; assim, encontram-se resultados para a construção do entendimento de como circulam e quais são os elementos da Comunidade de Aprendizagem significados pelo grupo. Julgo ser este o duplo desafio enfrentado por esta pesquisa: construir conhecimento que contribua tanto com pesquisas já desenvolvidas sobre as necessidades educacionais das crianças e adolescentes oncológicos como com aquelas de formação em contextos específicos e espera-se que o instrumento construído suporte tais desafios.

Como vimos, o quadro metodológico da Tese está construído a partir dos elementos: **Construção de Categorias de Análise (CA), Percurso de Análise** e **Compreensão em Profundidade,** sistematizados agora no **Quadro 3.2.1 -**PLANO METODOLÓGICO. Este plano é o que possibilita, por meio da identificação dos elementos formais, axiológicos, praxiológicos e compreensivos evidenciados nas enunciações dos professores estagiários, a resposta à pergunta proposta para a pesquisa.

QUADRO-3.2.1 - PLANO METODOLÓGICO

	Percurso	Descrição
Retroação Contínua Modulação Contínua dos Elementos	Construção de Categorias de Análise (CA)	Vertente Teórica: Construção das CA por meio dos textos dos autores da vertente epistemológica habermasiana (Capítulos 6 e 7)
	Percurso de Análise	
	Identificação da situação de ensino de saída	Apropriação do problema por meio da leitura e releitura dos escritos.
	Análise Modular de Dados	Vertente da Ação Comunicativa: Análise das enunciações das professoras e dos professores estagiários (Capítulo 5)
	Compreensão em Profundidade	Operacionalização Modular da análise das enunciações : Considerações Finais

Tem-se aplicado o termo construção em dois contextos: um em oposição ao empirismo e ao apriorismo e outro no sentido do que o construtivismo constrói. Nesse sentido, espera-se que este instrumento modular, a análise das enunciações e a epistemologia adotada dêem conta das abordagens da atitude reflexiva concernentes às manifestações de atividades sociais.

Capítulo 4_____

Revisão da Literatura:
comunidade de aprendizagem no espaço das publicações

> *Muito embora todas as ciências devam, naturalmente, se ocupar no plano metateórico de problemas de interpretação, só aquelas que mostram uma dimensão de pesquisa hermenêutica têm que enfrentar problema de interpretação já ao nível da produção de dados.*
>
> Habermas, 2003, p. 59

É comum, nas produções científicas da área da Saúde, um capítulo que contemple as produções correlatas à pesquisa e isto tem como um dos objetivos localizar o estudo que se está a realizar em relação aos demais já produzidos.

Intencionamos essa tradição, qual seja, a de incluir as influências havidas do que se tem de produção sobre as necessidades das crianças e adolescentes que passam pelo tratamento oncológico, na discussão dos dados produzidos, em uma utópica, mas necessária presença interdisciplinar neste trabalho,

Desenvolve-se no Capítulo-7[1] a reconstrução do significado de comunidade de aprendizagem na categoria de análise – Forma de Referência com a Realidade – para cada um dos eixos de análise nos referentes: *Contexto e Mobilidade*[2]. Ainda, no Capítulo-6[3] faz-se a discussão dos resultados dos dados produzidos a partir das enunciações das professoras e dos professores em relação aos elementos aqui desenvolvidos.

Agora, pretende-se uma aproximação dos referentes – Contexto e Mobilidade – aos textos de publicações sobre o tema: **o aluno-paciente oncológico e as implicações na escolaridade.** Foram encontrados[4] vinte e nove artigos que relatam pesquisas com pais, irmãos, colegas, professores e os próprios alunos que vivenciaram o tratamento de câncer na infância e na adolescência.

O movimento de aproximação textual aos interesses da pesquisa primeiramente compreende o que o artigo busca. De posse desse entendimento, para os referentes *Contexto e Mobilidade*, busca-se o plano no qual a pesquisa está situada, ou seja, os *planos pragmático* (relacionado ao eixo de análise: ação

1 Capítulo 7 – Vertente Teórica: Comunidade de Aprendizagem da Docência
2 Para o momento – Contexto: espaço próximo pelo qual que se tem acesso a outras esferas de atividade e Mobilidade : aquilo que nos movimenta para a ação.
3 Capítulo 6 – Vertente Teórica: Análise Discursiva
4 Por dispositivo de busca eletrônica.

Técnico-Estratégica), *crítico* (relacionado ao eixo de análise: ação Normativa), *hermenêutico* (relacionado ao eixo de análise: ação Interpretativa) e *crítico-reconstrutivo* (relacionado ao eixo de análise: ação Comunicativa), entendendo que cada um dos vinte e nove artigos lidos podem estar em diferentes planos. Dividiu-se essa seção em quatro itens, sendo que cada um deles estuda um dos planos e inclui os artigos segundo os referentes considerados.

Não se desconsidera, ao compor este artefato de aproximação, que os aspectos educacionais estão relacionados com questões: de políticas públicas, ambientais, sociais, curriculares, concepções de escola e educação escolar, concepções de sujeito e objeto de pesquisa, fundamentação epistemológica e tudo mais que envolve a construção de significados dos temas escolares.

No entanto, a ampla publicação na área da Saúde lança questões instigantes para a educação escolar: é praticamente unânime a conclusão, nos estudos dessa área, que faz parte (desde o final da década de 80) da cultura ocidental do tratamento do câncer da infância e da adolescência o processo de acompanhamento escolar, que existem efeitos tardios do tratamento e do câncer em si, e dessa forma o acompanhamento tem que ser ao longo da vida e que esses efeitos tardios são atenuados quando os pacientes estudam durante o tratamento.

Assim, apropriamo-nos desses estudos como elementos compreensivos de uma comunidade de aprendizagem. Para tal, o artefato assim construído acrescenta à vertente teórica a apreensão dos objetos relacionados às evidências e às necessidades do aluno-paciente por meio de textos de uma realidade externa àquela pesquisada no IOP-GRAACC-UNIFESP.

Sintetizamos os estudos de HABERMAS(2005, p. 159-178) e MEDINA RIVILLA (1999, p. 28-57) e os referentes – Contexto e Mobilidade – desenvolvidos no Capítulo-7, por meio de um quadro que é o instrumento para uma leitura da comunidade de aprendizagem hospitalar das publicações. Dos estudos de Habermas, apropriamo-nos dos planos de ação para as diferentes manifestações do agir comunicativo e de Medina Rivilla, o que entendemos da significação para os referentes elencados em relação a uma comunidade de aprendizagem.

O quadro abaixo, **QUADRO 4.1 -** SÍNTESE PARA LEITURA DAS PUBLICAÇÕES concretiza as significações para cada um dos planos da ação habermasiana, assim em: (1)

contexto, preocupa-se com os elementos funcionais, estruturais, sociais, relacionais da cultura que circula nos espaços pesquisados; (2) **mobilidade,** observaram-se as estruturas de decisão e influência de construção da realidade sócio-histórica e de processos de transformação da dinâmica do cotidiano dos envolvidos.

QUADRO 4.1 - SÍNTESE PARA LEITURA DAS PUBLICAÇÕES

Plano das Ações / Referentes / Síntese	Contexto	Mobilidade
Plano Pragmático	Elementos da cultura como estrutura funcional	Estruturas de decisão e de influência
Plano Crítico	Elementos da cultura como divisão social	Experiência mediatizada pelas realidades sócio-históricas
Plano Hermenêutico	Elementos da cultura como estrutura de sentido intersubjetivo	Ideologia e/ou visão que se constrói nos processos de transformação
Plano Crítico-Reconstrutivo	Todos os elementos culturais acima que circulam no contexto	Reconstrução intersubjetiva das decisões

4.1. Plano Pragmático

4.1.1. Contexto no Plano Pragmático

Buscamos, nos artigos lidos,[5] os elementos funcionais das relações escola, comunidade, hospital e aprendizagem escolar. Justificam-se os motivos da necessidade de pesquisa pelo avanço da cura, visto que hoje 70% das crianças e adolescentes chegam à vida adulta.

Os elementos pesquisados são: pontuações de seqüelas neuro-cognitivas relacionadas ao acompanhamento escolar, estudo da competência social do paciente oncológico fora de tratamento, enfrentamento das crianças ao retornarem

5 *Autores*: (BERNABEU,V .J. et al.; CARPENTIERI, S.C. et al; LAHTEENMAKI, P.M.et al. ; NOLL, R.B.et al. , LARCOMBE, I.J.et al. ; CHARLTON, A et al. ; VANCE, Y. H e EISER, C. .; MOFFITT, K. ; ARMSTRONG, D. F e HORN, M.; CONIGLIO,S. e BLACKMAN, J. A.; BROWN, R.e MADAN-SWAIN, A; PERRY, J.D e FLANAGAN, W.K..; FOTTLAND, H.).

à escola, disciplinas em que alunos-pacientes não assistidos por nenhum programa complementar de estudo apresentam maior dificuldade ao retornarem à escola, compreensão dos amigos escolares da situação vivenciada pelo aluno-paciente, processo de intervenção que promove a volta à escola, envolvimento dos professores com alunos oncológicos, necessidades psico-sociais dos alunos-pacientes, estudo do déficit cognitivo de alunos-pacientes que durante o tratamento da leucemia sofreram irradiação do SNC ou quimioterapia intratecal.

Esses artigos estudaram também: associação entre as perdas cognitivas, problemas físicos permanentes e o tratamento e/ou a doença em si, divergência e convergência de padrões de comportamento esperado por pais, professores e o paciente no retorno escolar, divergência e convergência de desempenho entre irmãos consangüíneos de pacientes oncológicos e os pacientes, divergência e convergência entre alunos-pacientes crônicos de outras patologias e os alunos-pacientes oncológicos.

4.1.2. Mobilidade no Plano Pragmático

Os pesquisadores CARPENTIERI, S.C. et.al, apontam que os pais entrevistados reconhecem em seus filhos, sujeitos que vivem problemas escolares de assumir liderança e de atenção no desenvolvimento das atividades escolares. Já para esse mesmo grupo, os professores observam dificuldades na aprendizagem e somatização em relação à saúde, enquanto que as crianças deste grupo julgam não possuir nenhuma dessa questões.

Diferentemente, NOLL, R.B.et al. observam em seus estudos, principalmente com pacientes que viveram o tratamento de LLA, problemáticas sociais e educacionais mínimas, mesmo quando associadas a eventos adversos da vida e stress cotidiano.

No artigo *Childhood cancer patients at school*, quando comparados irmãos que passaram por tratamento com outros que não passaram, os pesquisadores observaram diferenças quanto ao rendimento escolar e estas se deram principalmente em matemática e língua estrangeira (LAHTEENMAKI, P.M.et al.). Entretanto, estudos de CHARLTON A. et.al. sugerem que irmãos de pacientes com câncer também apresentam problemas escolares e sociais em função de sentirem-

se abandonados durante o longo período de tratamento.

Em *Impact of childhood cancer on return to normal schooling*, os pesquisadores também trabalharam com grupo de controle, compararam rendimento de crianças com outras patologias com aqueles que têm câncer e o texto sugere que o maior número de queixas se deu no grupo dos alunos-pacientes que tem câncer. Esses alunos colocam as dificuldades físicas que enfrentam para cumprir o ano escolar como elemento que dificulta o rendimento escolar . (LARCOMBE, I.J.et al.)

No único artigo que estuda os pré-escolares, CONIGLIO et.al. sugerem que as crianças pré-escolares com LLA apresentam um elevado risco de enfrentarem dificuldades no desenvolvimento do processo de escolarização.

VANCE, Y. H e EISER, C. ,apontam maior número de desistência da escolaridade básica dos pacientes oncológicos, quando comparados com outras circunstâncias crônicas.

Os pesquisadores acima identificados neste item: (1) Julgam que programas individualizados de atendimento escolar que possam dar atenção à diversidade que o tratamento e a doença em si promovem na vida escolar dos alunos-pacientes oncológicos, possam contribuir com a escolarização desses alunos, principalmente no sentido de qualidade de vida compatível com as exigências da contemporaneidade; (2) Assinalam que processos de reinserção do aluno-paciente devem dar atenção ao número excessivo de ausência escolar durante e após o tratamento e à insegurança dos professores, pais e equipe hospitalar em lidar com as questões da escolarização; (3) apontam a importância da cooperação entre o lar, o hospital e a escola a fim de que os efeitos adversos do tratamento e da doença em si possam ser encaminhados com maior segurança; (4) sugerem processos de intervenção ecológicos e ao longo do tempo; (5) constatam que pais e professores melhor informados procedem de forma mais efetiva no atendimento das especificidades do aluno-paciente; (6) concluem que essas crianças e adolescentes são mais sensíveis às diversidades do meio e tendem a se isolar dos seus pares, o que é um dificultador do desenvolvimento educacional e social, como também têm dificuldade de avaliar suas próprias possibilidades de aprendizado.

4.2. Plano Crítico

4.2.1. Contexto no Plano Crítico

BARAKAT, L.P. et.al., KAPELAKI U et.al. e ROSS, J.W. pesquisaram práticas de intervenção no âmbito escolar. Os processos de intervenção aconteceram durante o tratamento com aulas hospitalares ou domiciliares em substituição à escola tradicional e, como elemento de viabilização da intervenção, promovem parcerias com as famílias e escolas de origem.

A idéia inicial do processo de intervenção escolar no espaço hospitalar e/ou residencial gerou dificuldades que tiveram de ser superadas. Foram estabelecidas parcerias entre os pais e a equipe da escola de origem com o objetivo de compreender o processo de continuidade dos estudos após tratamento, uma vez que foram observadas perdas de capacidade de aprendizagem quando comparadas com elas mesmas durante o período de tratamento.

4.2.2. Mobilidade no Plano Crítico

Esses espaços pesquisados têm o projeto inicial de atendimento escolar hospitalar constantemente alterado e a mobilidade depende do conhecimento que a equipe obtém da prática. Inicialmente, os espaços hospitalares construíram classes regulares para o processo de intervenção, entretanto os alunos-hospitalares preferiram estudar no espaço de atendimento clínico e ajustes das atividades às condições de estudo foram realizadas.

Concluem que esses processos de intervenção promovem a compreensão das necessidades educacionais e sociais dos estudantes observados e fornecem informação sobre os aspectos educacionais do tratamento.

4.3. Plano Hermenêutico

4.3.1. Contexto no Plano Hermenêutico

MAYER, D. K. et.al, estudam como a cultura escolar estabelecida no ambiente de tratamento influencia o retorno à escola e BARTEL et.al pesquisam a interferência dos

avanços da tecnologia na qualidade de vida, incluindo continuidade do processo de escolarização. Partem do pressuposto de que os custos dos diferentes tipos de tratamento podem interferir na qualidade de vida do paciente e, por reflexo, alterar a continuidade dos estudos.

MAYER, D.K. et.al, criaram para o estudo um cenário hipotético que reflete uma escala que julga quem deve autorizar e o que deve ser dito na reentrada à escola e BARTEL et.al estudam grupos de pacientes que necessitam de monitoração constante durante o tratamento, tal como pacientes oncológicos e neonatais prematuros.

Por meio do cenário criado para a pesquisa, os autores expressam sua representação sobre o papel do médico e justificam que a atitude extremamente compreensiva deste profissional, pelo papel que ele representa no tratamento, pode acarretar desvios na reinserção escolar e pesquisam esse desvio. BARTEL et.al partem do pressuposto de que o tipo de assistência recebida altera a qualidade de vida após o tratamento.

4.3.2. Mobilidade no Plano Hermenêutico

Os dois artigos concluem que a cultura hospitalar e o sentido que cada profissional tem do poder de decisão sobre o outro e sobre o tipo de tratamento disponibilizado interferem no sucesso do retorno escolar. Sugerem que conhecer melhor as crianças, suas famílias e suas escolas pode facilitar o retorno escolar.

4.4. Plano Crítico-Reconstrutivo

4.4.1. Contexto no Plano Crítico-Reconstrutivo

A dinâmica dos elementos culturais dos diferentes ambientes em que os alunos-pacientes circulam durante o período de tratamento foi observada nos textos de FAVROT M. et.al., FRYER L.L. et.al., STEVENS M.C. et.al. e ROSS, J.W. O primeiro estudou a interação dos alunos no ambiente escolar e hospitalar interligados por um sistema de vídeoconferência, os demais pesquisaram a repercussão que oficinas culturais promovem na interação dos professores com a equipe hospitalar, os pais e pacientes.

As situações de pesquisa e de intervenção criadas pela interação em tempo real estabelecida a distância entre os alunos no leito hospitalar e os colegas em sala de aula e, pelas oficinas para pais e professores da escola de origem, desenvolveram saberes significativos sobre os cânceres da infância e adolescência com relação à gestão de questões escolares.

Na primeira situação, as crianças mesmo internadas podem participar da conversação na escola, e, na outra, as vivências aproximaram os sujeitos e favoreceram a troca de experiências e modos de ver as necessidades de cada sujeito envolvido. Estes processos de intervenção e pesquisa, segundo os artigos, promovem confiança nos sujeitos envolvidos quanto ao enfrentamento de situações atípicas da escolaridade tradicional.

4.4.2. Mobilidade no Plano Crítico-Reconstrutivo

Esses estudos recomendam que os centros de saúde funcionem também como centros de formação, pois os intercâmbios estabelecidos entre a equipe hospitalar (clínica e escolar) e a escola de origem favorecem aprendizagens fecundas para ambos os espaços de atendimento ao aluno-paciente.

Colocam ainda que uma possibilidade de consenso entre as diferentes equipes possibilita o encaminhamento de solicitações constantes dos professores em relação ao tempo diferente para as aprendizagens que o aluno-paciente oncológico necessita em relação a si próprio e aos demais colegas, à atenção aos irmãos, ao currículo específico que abarque as circunstâncias pós tratamento, às questões mecânicas (traqueostomia, catéteres, próteses), e ainda objetivem a autonomia do aluno em relação ao cuidar e ao saber.

> Ocupando-nos com o plano metateórico de problemas de interpretação, entendemos que a análise de outras realidades sociais e culturais, pelo filtro do diálogo com os textos, possibilita a ampliação da interpretação da noção de comunidade de aprendizagem.

Capítulo 5

Discussão e Resultados

> *Contudo, a necessidade de interpretação não surge apenas em situações nas quais a gente não compreende mais nada ou sente uma espécie de excitação nietzscheana diante do imprevisível, do novo e do criativo. Semelhante necessidade surge também nos encontros triviais com aquilo com que se está mesmo familiarizado.*
>
> Habermas, 2003, p. 59

Os resultados apresentados neste capítulo partem do pressuposto habermasiano que atribui a uma enunciação a possibilidade de manifestar-se por diferentes conteúdos discursivos, e também representar-se por um deles. A enunciação pode, dessa forma, constelar por temas, como aqueles elencados nesta Tese na MATRIZ DE PERCURSO DO ANEXO-I ou singularizar-se em um desses, dependendo da situação de fala. Isto se dá pela assunção intersubjetiva de uma representatividade das intenções em relação aos demais.

É por este caminho, da intencionalidade, que provocamos uma aproximação à compreensão dos significados anunciados pelos professores estagiários, para que então se possa interpretar esse espaço de enunciações. A finalidade dessa ação interpretativa está na busca de respostas para o problema de pesquisa.

A construção deste texto segue o movimento da análise discursiva, como delimitado no CAPÍTULO 6- VERTENTE TEÓRICA: ANÁLISE DISCURSIVA. Na perspectiva apresentada, contribuem com a construção os dez dias iniciais de observação e, posteriormente, o último dia do estudo. Além dos resultados e discussões, é também realizada uma leitura complementar das duas fases de observação.

A literatura sugere, como observado no Capítulo-6, para a análise discursiva modular, espaços intermediários de análise discursiva, que são obtidos a partir das significações nas Unidades Fase, Episódio e Intervenção. As demais estruturas de análise – Transação, Incursão e Troca –, consideradas grandes estruturas de análise, são depois consideradas.

Essa mesma literatura também sugere que antes das enunciações, quando o seu momento é previamente marcado, como é o caso dos encontros diários entre os

professores, existe um "ritual", onde cada qual prepara sua atuação. Nesse sentido, entendemos que o **CAPÍTULO 2** - ASPECTOS DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA HOSPITALAR, dá conta dos propósitos gerais da Escola Móvel, o que elencamos aqui é esse ritmo diário.

Assim, situa-se, com uma breve descrição, o cotidiano da reunião após atendimento escolar hospitalar. O professor estagiário traz as pastas dos alunos que atendeu no dia e é neste momento que ele arquiva o material da aula. Existe um espaço/ tempo inicial em que – entre conversas sobre eventos gerais do dia, o som do auto-falante que anuncia o nome do paciente e consultórios, o telefone que toca, a equipe de limpeza que higieniza o espaço – os professores organizam o material separando o que é de cada aluno, e a reunião se desenvolve com a fala de cada um. Tudo o mais se processa ao redor, mas a nossa atenção é para o que ali estamos: compor enunciações sobre nossas ações do cotidiano hospitalar.

Agora nos detemos às discussões e aos resultados dos dez primeiros dias de análise.

Parte 1 da Análise Modular

5. 1. Módulo Situacional : Unidade Fase e CA-Busca

O movimento de leitura flutuante, sobre o texto da transcrição das fitas de gravação, encaminhou a interpretação da Unidade Situacional Fase. A interpretação dessa Unidade, nos diferentes eixos de análise, está representada no TABELA-5.1.1. O QUE O PROFESSOR ESTAGIÁRIO BUSCA? (D1).

Essa leitura provoca na primeira fase de análise das falas dos professores estagiários a produção de 471 enunciações e na segunda parte, 251 enunciações. Elas representam o primeiro movimento de produção de dados promovido pela ferramenta de análise do discurso. Na TABELA-5.1.1. O QUE O PROFESSOR ESTAGIÁRIO BUSCA? (D1), explicitamos o resultado dessa interpretação alinhavando os elementos desenvolvidos nos capítulos da Vertente Teórica. As demais enunciações, para a unidade Fase, não apresentadas nessa tabela, encontram-se sistematizadas no ANEXO-II-CATEGORIA DE ANÁLISE BUSCA.

Neste momento, estamos a falar das enunciações em si, ou seja, da pergunta implícita "estou aqui para dizer o quê?". Posteriormente, em outro momento da análise modular do discurso, interpretar-se-á o significado dessas enunciações nos âmbitos da racionalização da ação e da comunidade de aprendizagem.

TABELA-5.1.1 O QUE O PROFESSOR ESTAGIÁRIO BUSCA?

Ação Técnico-Estratégica
e18 <<Ele não vai à escola>> P5 – Razões ***[1,1]***
Interpretou-se a enunciação "e18" como uma Busca de Razões para o desenvolvimento do atendimento escolar ao aluno-paciente. Empreendeu-se essa busca nas razões enunciadas para o não atendimento escolar ao aluno naquele dia. A razão se dá em função da posição assumida pela escola de origem. Assim, para legitimação da ação, esta enunciação pauta-se em um elemento exterior à relação ali estabelecida. No início da atuação na Escolar Hospitalar, essa atitude de trazer formas de entender as relações escolares por meio de atitudes de natureza objetiva é recursiva em outras enunciações. São itinerários prontos de resolução de problemas. Existe uma relação direta entre estudar e ir à escola, mesmo em uma realidade hospitalar em que o elemento comum é a ausência escolar. Ou ainda, *e77 << Expressão numérica, disse que não lembrava. P2 >>* a enunciação "e77" fica também interpretada como Busca de Razões, uma vez que o significado do contexto da enunciação leva a atitudes objetivantes. Ou seja, o desenvolvimento da situação de ensino na aula hospitalar se dá pelo componente curricular enviado pela escola. Desses componentes foi retirado um que o aluno não sabe. Compreende-se, com isto, que a mobilidade do processo de ensino e de aprendizagem se dá pela falta. Como o núcleo desse movimento está na lista de conteúdos a serem estudados, existe um distanciamento do processo de construção do conhecimento a partir do que o aluno já sabe. Quando, no decorrer da aula, é observado que a relação de ensino e aprendizagem não se estabelece, buscam-se razões no conjunto dos números negativos, como em: *e79 << O problema são os números negativos. P2 >>*,

ou seja, partiu-se de uma análise da situação pela falta e chegou-se também naquilo que não é sabido. A aproximação entre o que o professor sabe e o que o aluno sabe, não se dá pelo contexto de ensino e sim por uma ação objetivante: o conteúdo de ensino legitima a fala.

Ação Normativa

e46 << Precisa fazer aquilo lá? P5 >> - Coordenação das Ações ***[2,1]***

A presença do questionamento na "e46" é interpretada como Busca de Coordenação das Ações. A Busca agora contrasta-se com as posições assumidas anteriormente pelas razões objetivas, no sentido de que aqui põe-se à crítica a proposta do professor da escola de origem, enquanto lá um agente externo assume a condução das ações. Assim, nestes momentos de ação Normativa, confronta-se a norma. Entretanto, na proposta da atividade de ensino, reconstrói-se uma norma para esses primeiros encontros de atuação no hospital. Explicita-se: é deslocada para a relação aluno/família/contexto hospitalar a coordenação das ações. Como em:

> <<e55 - *Ele tem irmãs mais velhas, achamos que é muito paparicado, ainda mais com a doença*. P5>>.

Entendemos que a proximidade do acompanhante e da equipe hospitalar estabelece uma pré-concepção normativa que limita a ação escolar no sentido de busca de soluções para a crítica inicialmente estabelecida.

Ação Interpretativa

e420 << mas eu não consegui trabalhar direito com ele. P2 >> - Intenções ***[3,1]***

O movimento de Busca da "e420" está interpretado como de compreensão da Intenção subjetiva da ação. Está posto no texto da transcrição que a situação de ensino desenvolveu-se com

> *<<coisas simples de transformação de volumes, e419>>*.

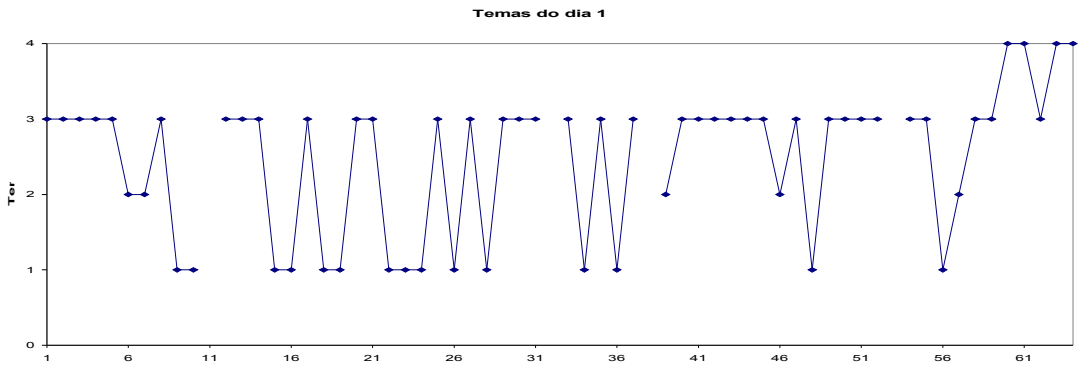
Esta intencionalidade é significada como aquilo que é bom para todos, em função da necessidade de acomodar a situação do aluno à forma como a mãe conduz a relação com a escola. O momento de angústia pessoal vivido durante a enunciação é observado pela intervenção da coordenação, que assume a contextualização por meio de históricos de vida dos envolvidos (mãe, escola e aluno).

Ação Comunicativa
e60 << E agora, o que vai fazer? P8 >> - Consenso ***[4,1]***
Interpretamos a enunciação "e60" como uma busca de Consenso. Ao propor a situação de ensino, encontra-se uma brecha para o aprendizado "do novo". Um problema é proposto, no sentido de aproximar o que o professor sabe do que o aluno já sabe, desse modo tanto o aluno poderia responder como convencionalmente vinha fazendo, como também poderia acrescentar novos procedimentos, promovendo alteração do conhecimento que já estava estabelecido. O movimento constante da "e60" é de crítica-reconstrutiva: parte de um questionamento a uma ação Técnico-Instrumental e56 & e57 << *Fui fazer as continhas como você disse, com os pauzinhos que ele está acostumado. P8* >>, depois reflete a reconstrução da ação e58 << *fez, depois disse para tirarmos os pauzinhos, não queria.* P8>> e, por fim, reconstrói o conhecimento e61 << *Aí parou, me escutou e veja, fez . P8* >> Ludicamente, o professor ficou com os pauzinhos, anteriormente utilizados no cálculo, transformados agora em pipa e64 << *Veja, essa é a pipa que desenhou, disse que adora desenhar. Deu para mim.* P8>>

Dissemos anteriormente que as demais interpretações para as significações das ações enunciativas na modulação Fase estão no Anexo II – Categoria de Análise Busca. Com o rol de Temas elencados nesse anexo, construíram-se gráficos dos ritmos das enunciações no percurso do tempo.

Esses gráficos têm na horizontal a seqüência das enunciações e, na vertical, os eixos de análise. Chamamos de (1) ao eixo de análise da ação Técnico-Instrumental, de (2) ao eixo de análise da ação Normativa, de (3) ao eixo de análise da ação Interpretativa e de (4) àquele da ação Comunicativa. A intervenção da coordenação está marcada, nos gráficos, pelo corte na seqüência das enunciações, como pode ser observado, entre outras, na enunciação (**e11),** do Gráfico 5.1 – Temas do Dia 1.

GRÁFICO 5.1- TEMAS DO DIA 1



Elaboramos agora uma síntese dos elementos apresentados nesses gráficos. Com essa síntese, quer-se ampliar a visibilidade das considerações já apresentadas na tabela acima e, com isto, facilitar a discussão, de que posteriormente trataremos.

Logo na abertura do encontro de apresentação das situações de ensino, os atos de fala tendem a iniciar-se pela ação Interpretativa (3) – como se observa nos **GRÁFICOS** 5.1 (acima) , 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.7, 5.9 [1] -, ou, pelo menos, tendem a chegar a um Tema dessa ação – como nos **GRÁFICOS** 5.6 (abaixo), 5.8, 5.10 (os demais estão no Anexo III- Gráficos da CA-Busca).

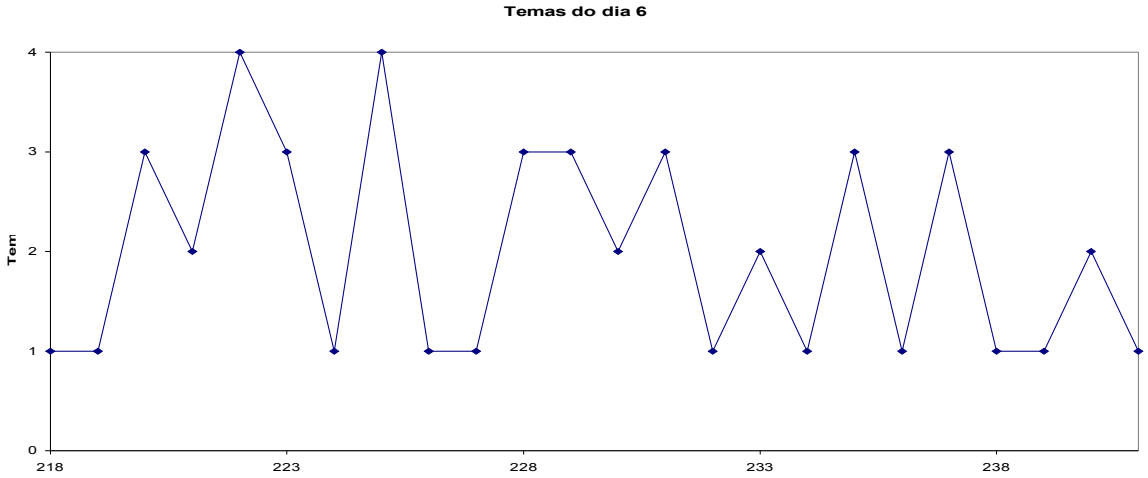


Gráfico 5.6- Temas do dia 6

1 Os demais gráficos não apresentados nesta seção estão no Anexo III- Gráficos da CA-Busca

Entende-se isto pelo fato desses atos de fala virem carregados de crenças, sentimentos, vontade ética, que cada professor assume ao buscar o que é bom para seus alunos, como podemos observar nas enunciações:

<< e89 – *Pediu lição de casa, fiz para ela* >> , ou ainda

<< e90 – *Depois fomos fazer problemas. Li para ela. P2* >>

O grupo de professoras e professores, nesse momento, vincula suas experiências àquelas que vivem com seus alunos e alunas (*fiz para ela, li para ela*). O momento da aula é atravessado pelo caráter expressivo da ação .

Por sua vez, as ações Comunicativas têm menor interferência nesse início de atividade, tendem a ser enunciadas no final dos encontros e em dias de atividade conversacional intensa – como pode ser lido nos GRÁFICOS 5.1, 5.2, 5.5 (abaixo) e 5.10.

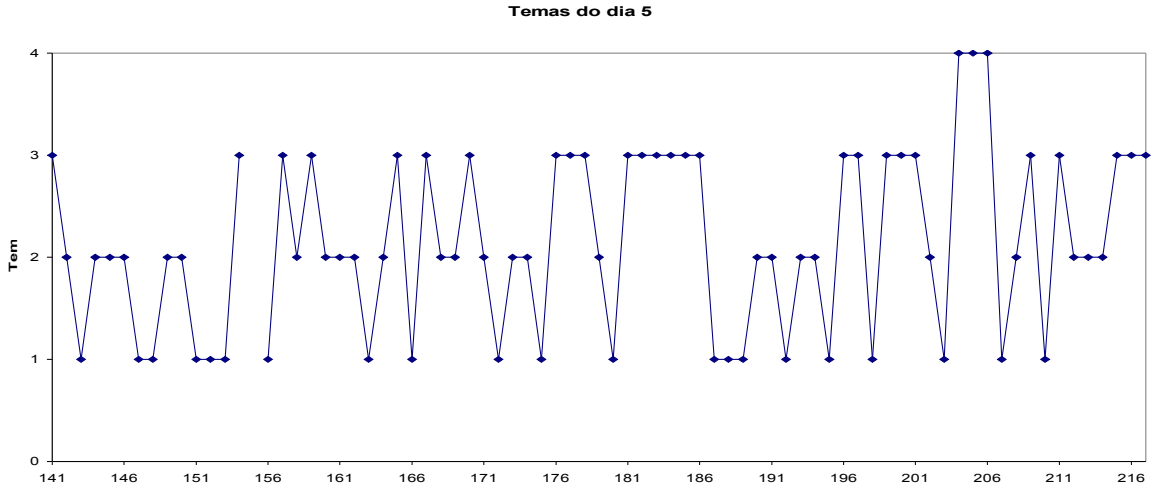
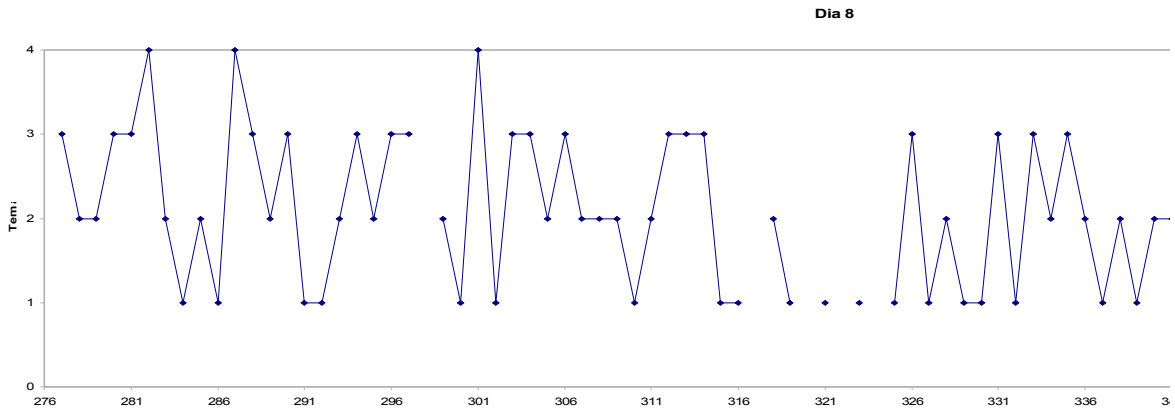


Gráfico 5.5- Temas do dia 5

Observa-se também que, nos dias em que as intervenções mediadas pela ação Normativa são superiores ou próximas àquelas Técnico-Estratégicas, temos após esta a ação Comunicativa – como nos GRÁFICOS 5.4, 5.6, 5.7, 5.8 e 5.9 (Anexo III- Gráficos da CA-Busca).

Gráfico 5.8- Temas do dia 8



Interpretamos pelo momento que é necessário a crítica se estabelecer, para que a Crítica-Reconstrutiva se manifeste. Nesses momentos, tem-se o processo sócio-histórico reconstruído nessas interações.

Ao longo dos dias existe, exceto para a ação Comunicativa, uma distribuição relativamente homogênea entre as três outras ações em análise. Nota-se também ao longo desses dias que a ação Interpretativa diminui ao longo do tempo, enquanto a Normativa cresce. O grupo de professores assim, ainda que timidamente, coloca em crítica alguns elementos como: a condição da aula hospitalar, as relações educacionais entre os alunos e suas escolas de origem, a relação entre a família e a escola de origem, e, em um movimento de acomodação à norma que criticam, desenvolvem a situação de ensino. Esses elementos deram origem às palavras-chave que representam o núcleo de significação na modulação Episódio desenvolvida no próximo item.

Esse movimento de trazer à critica pode ser ratificado na seqüência das enunciações: e386, e387 e e388. Na primeira, é lançada uma questão sobre o desenvolvimento da aula, na segunda é proposta uma reconstrução a esse desenvolvimento, mas na terceira novamente se restabelece a norma.

e386 << Comecei a aula. Tudo bem, aí ele foi desenhar e desenhou aqui, e

desenhou ali, fez um monte, mas fez umas continhas também. Passei um problema, ele entende, se você lê para ele tem um bom raciocínio. P8 >>

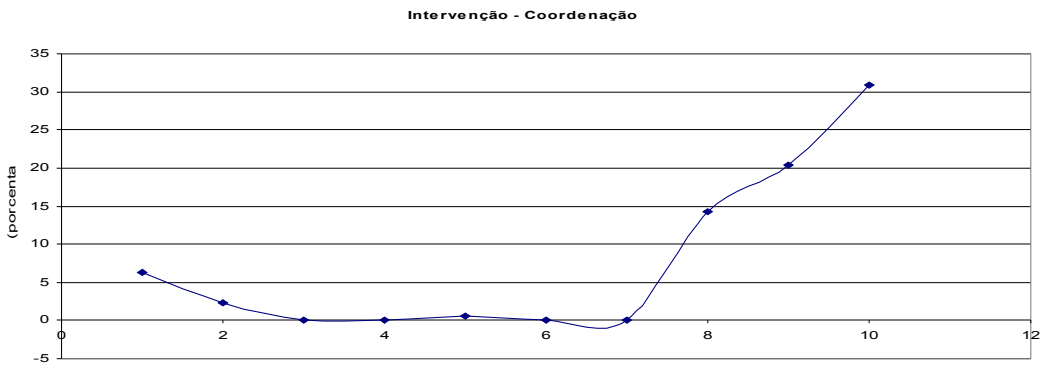
e387 << O problema é administrar. P8 >>

e388 <<Outro dia, não me deixou dar aula para o D, ele queria ter aula de probleminhas. Como você não estava, disse que poderia ser comigo. Adora problemas. P2 >>

Ainda mais, observa-se aumento de solicitação de intervenção da coordenação no percurso dos encontros. Esta significação pode ser observada no Gráfico 5.11 – Falas da Coordenação, que foi realizado com o cruzamento da porcentagem das falas dos coordenadores nos dez primeiros dias de observação.

O papel da coordenação aqui é visto como aquele que atualiza as vivências hospitalares, uma vez que os professores estagiários comparecem ao hospital em dias alternados e, dessa forma, nem sempre têm conhecimento de todos os alunos; assim, a fala dos coordenadores, nesse sentido, atualiza situações não vivenciadas por eles.

Gráfico 5.11 – Falas da Coordenação



Existe também, em outros momentos, a necessidade de trazer para a reunião as falas da escola de origem, da equipe de saúde, da família, que também não são conhecidas por eles, uma vez que estas complementam a ação escolar no hospital. Interpreta-se esse movimento de solicitação à coordenação, como maior aproximação do grupo de professores aos elementos do contexto hospitalar.

5. 2. Módulo Situacional :

Unidade Episódio e CA - Como é observada a busca

Da forma como exposto na modulação Fase, o significado da "aula hospitalar" fica atravessado pelos espaços em que elas ocorrem, pela equipe de atendimento da área da Saúde, pela participação do acompanhante nas ações escolares (pai, mãe, tio e outros) e pela participação da escola de origem na condução das situações de ensino.

Por sua vez, na modulação Episódio, a necessidade de situar o espaço hospitalar, para a composição do cenário de atuação no intervalo de tempo do estudo, ora se estabelece em função da demanda – em termos de porcentagem, em média, 31,3% das aulas hospitalares ocorrem na Quimioteca, 14,5% nos Quartos de Internação, 54% na Brinquedoteca e 0,2% em outros espaços –, ora pelo ritmo imposto à atuação – no período de estudo, que compreende os meses de junho de 2005 até junho de 2006, atuou-se com aproximadamente 4.100 aulas hospitalares, que têm em média 30 minutos.

Entretanto, colado a estes episódios, existe a abertura de espaço para a interpretação dos mundos objetivo/social e/ou pessoal/social das interações e, com isto, explicita-se um conjunto de situações que orientam as ações de aproximação das experiência pessoais de cada um dos professores estagiários às dos outros. Tem-se os primeiros indícios de raciocínio escolar, que emergem da racionalização dos atos de fala dos professores estagiários que serão considerados na modulação Intervenção.

Dissemos que a Unidade Episódio da análise modular comporta núcleos de significações das ações e que palavras-chave representam esses núcleos. Como na Unidade Fase anteriormente sistematizada, a produção do primeiro dia está representada na Tabela-5.2.1-Como é Observada a Busca? (D1). As tabelas para os demais dias da pesquisa estão no Anexo IV – Como é Observada a Busca.

TABELA-5.2.1-COMO É OBSERVADA A BUSCA? (D1)

AÇÃO TÉCNICO-ESTRATÉGICA – BUSCA DE RAZÕES	
Palavras-chave	**Enunciações**
Atividade de ensino	24, 28, 34,36,48,56
Relato onde busca motivo	9,15,23,26
Observação empírica	10,16,18
Relato de exposição	19,22
AÇÃO NORMATIVA – BUSCA DE COORDENAÇÃO DAS AÇÕES	
Questiona a situação de ensino	39,46,57
Questiona a situação hospitalar	7
Questiona a situação saúde/escola	6
AÇÃO INTERPRETATIVA – BUSCA DE INTENÇÕES	
Reconhecimento da ação	1,8,12,13,14,27,29,30,33,41,42,49,55,59,62
Descreve a situação de ensino	5,17,25,31,45,47,50,51,58
Descreve a relação com a escola de origem	20,21,43,44
Descreve a situação hospitalar do aluno	35,37,40,54
Descreve o que vivencia	2,3,4
AÇÃO COMUNICATIVA – BUSCA DE CONSENSO	
Contextualização que leva à mobilização	60,61,64

Nos quatro itens que se seguem, para cada um dos eixos de análise, são estabelecidas significações acerca da modulação Episódio. Nesse momento, fala-se da realidade normativa e da sociedade nas esferas: externas, internas, social e da linguagem e desloca-se a interpretação, da enunciação em si, para o rol de enunciações dos alunos atendidos por um professor no dia em análise.

5.2.1. Unidade Episódio: Ação Técnico-Estratégica

Quando os professores estagiários reportam-se ao mundo socialmente objetivado, fazem-no por ações que dizem respeito à: **(a) Atividade de Ensino**,

e34 <<dei uma revista para ele procurar figura. >>P5, ou ainda,

e332 *<<Trabalhei ditongo e hiato. >> P7*

que denotam preocupações técnicas com o cumprimento do proposto pela escola de origem; **(b) Observação empírica**,

e18 <<ela não vai à escola >> P 5, ou ainda,

e371 << ela sabe muito. Faz tudo. >>P6

que falam de informações retiradas da aula hospitalar, mas não exploram motivos. Dizem respeito a uma contemplação da realidade, onde se experimentam impressões análogas às que já se vivenciou. Existe um permanente silêncio por entre essas falas, que dizem respeito a uma reserva em se referir à escola, a saberes, ao que ali se está a viver. Uma reserva que é como um prelúdio de que existem assuntos importante a serem ditos; **(c) Relato de exposição**,

e22 << a diretora explicou que a escola é construtivista e não tem 2ª, 3ª e 4ª. A criança tem que chegar onde pode. P5 >>, ou ainda,

e83 << disse que semana que vem vai começar a estudar, mesmo que a matrícula não conseguir. P2 >>

nas quais não estão contempladas as repercussões que as demandas sugerem: como aquelas, assumidas pelas escolas de origem ao se acomodarem à situação da promoção automática, trazendo como respaldo explicativo as concepções de aprendizagem ou ainda a legislação vigente. Outro olhar para a mesma questão pode estar na posição do professor hospitalar que, por não questionar no momento da intervenção hospitalar, as proposições postas pelos – alunos, escola de origem, familiares, comunidade hospitalar - muitas vezes também acomoda o aluno à sua situação de paciente. Fala-se novamente aqui de fragmentos de uma realidade exterior. **(d) Relato onde busca motivo**,

e15 << eu tentei desenhar, mas não deu. P5 >>, ou ainda,

e135 << eu acho que com o T., vai ser assim, com muita calma. P6 >>

que apontam um repertório de motivos descontextualizados das necessidades dos alunos, imobilizando novas construções.

5.2.2. Unidade Episódio: Ação Normativa

Nos atos de fala Normativos, o professor estagiário ocupa o lugar de um sujeito que, em atitude social e não objetivante, ao coordenar suas ações : **(a) Questiona a situação hospitalar,**

> *e112 << a mãe queria que ele estudasse geografia, eu achei melhor não forçar. P9 >>*

ao confrontar o momento da aula hospitalar com aquele em que se encontra o aluno. Nestas situações, fala da dificuldade da relação ensino/aprendizagem em função do tratamento, da escolaridade do aluno e da posição paternalista da família; **(b) Questiona a situação saúde/escola,**

> *e6 << o câncer é no cérebro, ele vai operar novamente, não sei que tipo de operação será agora. Ele ainda é um pouco lento, demora para dar respostas. P2 >>, ou ainda,*

> *e127 << estuda compulsivamente. Não quer parar de estudar. P6 >>*

ao confrontar as questões hospitalares e retroagir para as posições assumidas no momento da aula. Saúde e Escola são duas instâncias que ficaram como que em suspensão. **(c) Questiona a situação de ensino,**

> *e39 << estava lendo com muita dificuldade um livro infantil. P5 >>, ou ainda,*

> *e403 << vi que já sabia fazer as expressões de todos as formas possíveis. P8 >>*

ao examinarem uma norma do saber escolar atribuindo valoração normativa a ela.

5.2.3. Unidade Episódio: Ação Interpretativa

Ao fazer uso das ações Interpretativas, o professor estagiário descreve e reconhece suas ações, por meio de suas vivências com o ambiente sócio-cultural pré-estabelecido, expressando-as. Surgem aí dilemas, quando o grupo, em contato com o meio, vivencia situações de ensino que não fazem parte do seu repertório, do seu background de saberes da docência. Assim, **(a) Descreve a relação com a escola de origem,**

e43 << as lições dele, da escola, são chatas, às vezes é só cobrir ponto. P5 >>,

ou ainda, e67 << mas ele não falta às aulas. P2 >>

quando atua no contexto segundo suas próprias representações, **(b) Descreve a situação de ensino,**

e31 << Ele não sabe ler, mas junta tipo B+A, só algumas. P5 >>, ou ainda,

e186 << Ele continua com problema no L. P7 >>

quando enfrenta conflitos com o conjunto de saberes culturalmente postos em práticas já estabelecidas **(c) Descreve a situação hospitalar do aluno,**

e37 << O pai hoje estava junto. P5 >>, ou ainda,

e66 << Está na 4ª série, pelo que entendi teve uma dor de cabeça muito forte e hoje tomou antibiótico. P2 >>

quando revisa os sentidos sociais da profissão, **(d) Descreve o que vivencia[2],**

e4 << Dei aula para o J., ele é de Tocantins. P2 >>, ou ainda,

e167 << Ela lia e hoje disse que não estava conseguindo ler nada. P7 >>,

quando revisa as tradições dos conteúdos do ensinar e do aprender, **(e) Reconhecimento da ação,**

e8 << Ajudei a p5 na aula da M.P2 >>, ou ainda,

e96 << O Bruno já entende de 0 até 9 .P6 >>

quando, por meio de práticas culturalmente consagradas e que permanecem significativas, atuam no contexto.

5.2.4. Unidade Episódio: Ação Comunicativa

Ao fazer uso das ações Comunicativas, as professoras e os professores estagiários constituem a realidade com a linguagem, nesse sentido, põem em circulação

2 Vivência: integrantes do mundo social subjetivo que são explicitados por standards de valores.

estruturas intersubjetivas da cultura escolar com contextualizações que levam à mobilização, como em:

e125 << Ele conhece as letras, mas precisa de mais trabalho. P7 >>,

em que o professor encaminha ao grupo uma solicitação para ser desenvolvida com o aluno; ou ainda situações enunciadas que significam possibilidades de aproximação entre o que é possível ser trabalhado no momento da aula hospitalar e aquilo que é solicitado pela escola de origem. Esta situação pode ser evidenciada nas enunciações:

e204 & e205 << Até que ela demonstrou que sabe. Se adequarmos um pouco ao programa sugerido... P8 >>

5. 3. Módulo Textual : Unidade Intervenção

Orientam os escritos dos resultados aqui anotados os conteúdos de Shulman da base de conhecimento para o ensino, desenvolvidos no Capítulo 7 – VERTENTE TEÓRICA: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA. Segue-se essa orientação pelo caráter da Unidade Intervenção: por ser intervencional, ancora-se em explicações, teses, argumentações e outros elementos discursivos que as professoras e os professores põem em circulação para enunciar suas ações cotidianas e, por ser textual, ela remete ao processo de construção sócio-histórica de uma realidade vivificada.

O resultado é composto por um triplo cruzamento: a base de conhecimento de ensino, as palavras-chave e os eixos de análise da Tese. A intenção é apresentarmos os elementos da base de conhecimento para ensino: CONHECIMENTO ESPECÍFICO DO CONTEÚDO, CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL e CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO, transversalmente analisados pelos eixos de análise da Tese.

Inicialmente, fazem-se considerações acerca do plano de interesse relacionado ao eixo de análise em estudo, ao longo dos dez dias - elas são o pano de fundo para a significação do triplo cruzamento anunciado. Neste segmento, a análise do discurso é realizada para cada um dos eixos de análise. Posteriormente,

esta tarefa extensa, mas prazerosa de abrir espaço para as discussões por meio da leitura e releitura das enunciações, completa-se no *Fechamento Parcial da Discussão*. Esse fechamento tem o sentido da inclusão da identificação de como o conhecimento está acessível para uso do professor.

Os gráficos construídos para os diferentes eixos de análise ao longo dos dez dias do estudo apontam tendências para as interpretações. Essa transversalidade provocada pela leitura dos eixos, dentro da ordem estabelecida pelo ato de enunciar, evidenciam momentos que foram pontuados como densidade de falas, e ainda outros movimentos de análise do ritmo crescente ou não, homogêneo ou não, particular ou não das enunciações.

As densidades de falas têm o sentido de organizar a interpretação pelos desvios ou paralelos da rede discursiva na totalidade dos dias em análise, elas indicam possíveis relações entre as partes (cada dia) no todo (os dez dias). Assim, as evidências que emergem dos gráficos, das densidades de falas, dos elementos teóricos, orientam o movimento de retroação na leitura das gravações do material de pesquisa.

Na Tabela-5.3.1. Densidade de Falas sintetiza-se o movimento das densidades de falas, anotadas em porcentagem nos quatro eixos de análise. Posteriormente, abrem-se os resultados segundo a base de ensino de Shulman. A intenção, ao se construir esse instrumento de análise, é de organização das enunciações ao longo dos dias, por entre as indicações consideradas como base para o ensino.

Após a tabela, realizamos uma análise descritiva da mesma e as considerações das interpretações da modulação Textual da análise do discurso seguem nos itens abaixo. Nessa tabela, a primeira anotação das densidades de falas refere-se àquela da palavra-chave, no rol de ações às quais ela foi significada e, posteriormente, é aberta para a base de conhecimento.

Tabela-5.3.1. Densidade de Falas – anotação em porcentagem Fonte (10 dias iniciais de estudo)				
Palavras-chave		Conhecimento Específico do Conteúdo	Conhecimento Pedagógico Geral	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
Ação Técnico-Estratégica				
Atividade de Ensino	13,4%	1,6%	7,4%	4,4%
Relato onde Busca Motivos	25,3%	2,9%	8,9%	13,5%
Observação Empírica	27,8%	3,7%	9,6%	14,5%
Relato de Exposição	33,5%	5,3%	11,9%	16,3%
Ação Normativa				
Questiona a situação de ensino	81,2%	0%	51,9%	29,3%
Questiona a situação hospitalar	7,5%	0%	0%	7,5%
Questiona a situação saúde/escola	11,3%	0%	8,5%	2,8%
Ação Interpretativa				
Reconhecimento da ação	36,4%	7,3%	22,4%	6,7%
Descreve a situação de ensino	32,2%	6,7%	17,6%	7,9%
Descreve a relação com a escola de origem	4,2%	0%	3,0%	1,2%
Descreve a situação escolar do aluno	8,5%	0%	0,6%	7,9%
Descreve o que vivencia	18,7%	0%	14,5%	4,2%
Ação Comunicativa				
Contextualização que leva à mobilização	100%	0%	25,8%	74,2%

Dissemos anteriormente que a ação Comunicativa manifesta-se pelo interesse; nesse sentido, o interesse pragmático funcionalista (ação Técnico-Estratégica) é aquele de menor evidência em relação à base de conhecimento sugerida por Shulman.

O grupo enuncia com menor ênfase as atividades de ensino e a distribuição nas demais palavras-chave é praticamente homogênea. Interpretamos essa tendência à diminuição como abandono das preocupações inicialmente manifestadas com as questões técnicas do ensino[3] e essa homogeneidade como uma preocupação com a contextualização das ações.

No interesse crítico (ação Normativa), a distribuição está localizada no questionamento da situação de ensino. Pontuando essas considerações com a consideração anterior da ação Técnico-Estratégica, levamos para os quatro itens

3 Como anotado em: **Tabela-5.1.1** O Que o Professor Estagiário Busca?

que se seguem e desenvolvem esta descrição, a interpretação de que a professora e o professor, ao significarem suas ações em relação ao ensino no hospital, percebem a necessidade de alterar seus conhecimentos prévios sobre as situações de ensino.

Quanto ao interesse hermenêutico (ação Interpretativa), está fortemente relacionado ao entendimento daquilo que o grupo está a desenvolver. Novamente a preocupação com a situação de ensino se manifesta, dessa vez o grupo expressa seu ponto de vista sobre as necessidades encontradas durante a ação no ambiente hospitalar. Interpretamos que até aqui existe uma busca de identificação nas situações de ensino, postas em prática, do que elas podem representar para o espaço hospitalar.

O interesse crítico-reconstrutivo se evidencia no conhecimento pedagógico do conteúdo. Interpretamos que as professoras e os professores trazem para as enunciações, necessidades de reconstrução principalmente em relação ao conhecimento pedagógico geral, que é normatizado nas escolas de origem dos aluno-pacientes.

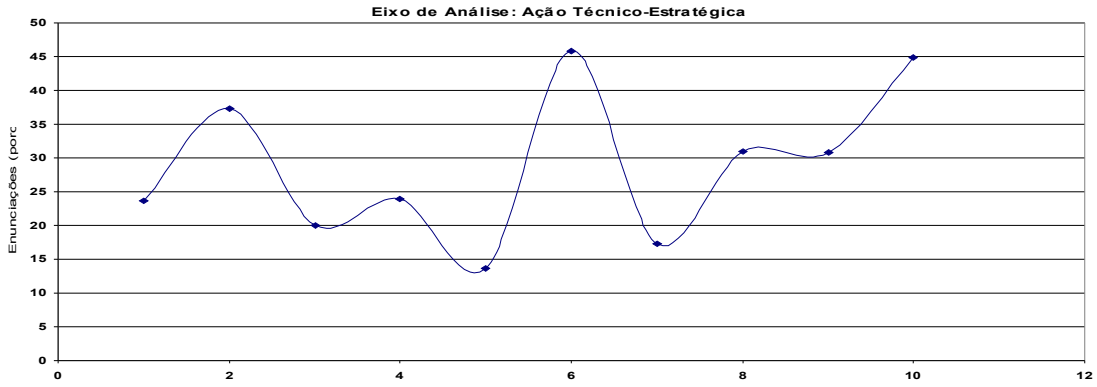
O conhecimento específico do conteúdo é fracamente significado pelo grupo. Interpretamos essa situação como domínio desses aportes dentro da atuação disciplinar.

Nas seções que se seguem, trabalhamos com a interpretação dos elementos acima com base na leitura flutuante por sobre as enunciações.

5.3.1. Ação Técnico-Estratégica: CA-Plano de Interesse

As ações relacionadas a fatos observados como empíricos com plano de interesse pragmático funcionalista, são utilizadas pelas professoras e professores estagiários, ao longo dos dez dias em análise, como pode ser visto no Gráfico 5.3.1- Ação Técnico-Estratégica ao Longo dos Dias. Por essa observação, entende-se que o uso dessa ação é constantemente distribuído ao longo dos dias, sem nenhuma tendência indicativa de variações.

Gráfico 5.3.1-Ação Técnico-Estratégica ao Longo dos Dias



Em uma análise inicial das enunciações desse eixo, tem-se que as ações técnico-instrumentais não são significadas somente como um sistema de relações técnicas. Nota-se isto nas marcas lingüísticas que querem dar conta do mundo da vida; entretanto estas promovem a crítica pela articulação com sistemas naturais, sociais, culturais, políticos, econômicos e burocráticos. Assim, pelas brechas das relações estabelecidas com o mundo da vida, percebem-se mobilizações que se abrem para a autonomia. O que foi dito permanece por algum tempo e nesse permanecer altera o que se sabe, enquanto se está a dizer.

Assim na seqüência:

e394 e e395 << Trouxe uma avaliação de matemática. Fez tudo, até o 3 e na sexta-feira, resolvemos o resto. A mãe não queria deixar a prova. Tirei xerox se ele esquecer na sexta. Assim está tudo registrado. P8 >>,

a proximidade entre as ações postas à crítica por verdade e falseamento << *avaliação, fez tudo, resto, deixar* >> , e as pretensões de dar conta das relações escolares e hospitalares << *volta ao hospital e não à escola de origem, compromisso com o estudo e o tratamento* >>, apresentam-se em um primeiro momento pelo viés do estado de coisas prontas – concepção cristalizada de avaliação e de professor–, e, em outros momento do discurso, flexibilizadas pela

necessidade de resolução do problema << *tirei xerox* >>, ou ainda, posteriormente, em forma de mobilização para a ação:

e387 << O problema é administrar. P8 >>

Dito isto, segue-se com a transversalidade que discute a movimentação da ação Técnico-Estratégica, por entre as formas de Conhecimento para o Ensino. A intenção é de ampliação do entendimento em meio às brechas que o professor encontra, por entre os métodos cristalizados de ação pedagógica, que circulam nas enunciações. Para tal, fizemos uma leitura da *Ação,* que mobiliza interesse teórico-empírico, articulado pelas palavras-chave e do *Conhecimento,* que mobiliza interesse para o ensino, articulado pelos pressupostos de Shulman. A transversalidade está organizada na Tabela 5.3.2. Ação Técnico-Estratégica e Conhecimento para o Ensino e, junto a ela, colocamos para cada uma das palavras-chave o indicador de densidade de falas.

Tabela 5.3.2. Ação Técnico-Estratégica e Conhecimento para o Ensino

Conhecimento Específico do Conteúdo
Atividade de ensino: (densidade 1,6%**)** Nesse momento, entendemos que as professoras e os professores falam da estrutura do conhecimento escolar. Como em: *e329 << Trabalhei ditongo e hiato. P7 >>* em que colocam em evidência aspectos desse conhecimento << *ditongo e hiato* >> ensinados como proposições verdadeiras << *trabalhei* >>. Não existe abordagem ao processo de construção histórico-social desse conhecimento. Assim, fica apartado o contexto da produção do conhecimento. **Observação empírica: (**densidade 3,7%**)** Os professores e as professoras objetivam demonstrar a aplicabilidade de uma estrutura do conhecimento escolar. Como em: *e315 << Veja. Fui corrigindo com ele. P7 >> ,* não apenas pretendem demonstrar os seus achados << *Veja* >>, pois algo semelhante seria dizer que encontramos o corpo que contém as forças de Newton, mas também que

os saberes implícitos naquilo que conhecem têm respeitabilidade para construção de racionalidades. Assim, dão validade aos elementos que julgam importantes para o conhecimento.

Relato de exposição: **(**DENSIDADE 5,3%**)** Circulam entre as ações Técnico-Estratégicas relatos de exposição delimitados pelo desenvolvimento tradicional dos segmentos disciplinares. Como em:

e411 << *é melhor alguém seguir com a superficial e a volumétrica. P2* >>,

em que as professoras e os professores propõem formas de encaminhamento das ações por meio de processos lineares de uma área específica[4]. Também aqui os interesses se manifestam em proposições verdadeiras << *é melhor alguém seguir* >>. Perde-se o caráter circunstancial da aprendizagem e se faz a validação da fala pelo elemento seqüencial prescrito em listas de conteúdos para o Ensino Médio.

Relato onde busca motivos: (DENSIDADE 2,9%**)** As enunciações marcadas por buscas de motivos das tomadas de decisão para o ensino, vêm acompanhadas de abordagens do Conhecimento Específico do Conteúdo, que compreende a estrutura desse conhecimento e, a partir dessa estrutura, fundamentam-se as necessidades dos alunos. Como em:

e26 << As vogais ele conhece, mas o alfabeto ele não conhece. P5 >>,

em que o grupo, para compor a situação de ensino, afasta-se da investigação da concepção de alfabeto que o aluno já tem e, em contrapartida, põe em circulação o seu sentido de normalidade << a vogal conhece/o alfabeto não conhece >>, reforçando a assimetria professor/aluno.

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL

Atividade de ensino: (DENSIDADE 7,4%**)** Como nas situações anteriores, os professores e as professoras dizem das especificidades de um saber escolar; entretanto, aqui, este vem permeado de preocupações com a avaliação das instruções de ensino desse saber. Como em:

e407 << Medimos ângulos de várias formas. Estudamos as propriedades dos ângulos internos de um triângulo, ele fez verificação e saiu-se muito bem. P8 >>,

4 A seqüência dos livros didáticos do ensino de Física se dá, para os estudos da dilatação térmica dos sólidos, pela complexidade das dimensões em que ela deve ser abordada – linear, superficial e volumétrica.

em que existem, além de teorias << *propriedade dos triângulos* >>, também métodos << *medimos, verificamos* >> e elementos da aprendizagem << *saiu-se bem* >>.

Tudo está posto em relação a um padrão de objetivos esperados para esse conhecimento de ensino.

Observação empírica: (DENSIDADE 9,6%**)** O grupo significa suas observações empíricas com elementos dos métodos gerais de ensino. Como em:

> *e323* << *Algumas (*respondendo à pergunta: Ele reconhece as letras?) . *Fala uma coisa e escreve outra. P7* >>,

em que observações do cotidiano hospitalar aparecem com imprecisão << *algumas* >> e não dirigem o alvo para algo específico << f*ala uma ...*>>, dessa forma não põem à crítica os elementos observados, considerando-os proposições verdadeiras.

Relato de exposição: **(**DENSIDADE 11,9%**)** Neste item, esses relatos expõem conteúdos das ações escolares hospitalares, entre elas o manejo em aula hospitalar, como em:

> *e473* <<*Em tese, ela até acompanha. P3* >>,

essa instabilidade << *em tese* >> é significada pela mesma intencionalidade de percepção na proposta de encaminhamento da aula hospitalar, que se dá por meio de seqüências que são cópias de processos externos, já prontos. Fecha-se, por esses momentos, a possibilidade de abertura para outras mobilizações de acompanhamento escolar em relação ao desenvolvimento da aula hospitalar.

Relato onde busca motivos: (DENSIDADE 8,9%**)** Nesses relatos não estão claros os processos da intervenção. Como em:

> *e80* << *talvez na escola ainda esteja no começo dos conjuntos inteiros. P2* >>,

o caminho para o desenvolvimento da aula parte do ponto onde o professor da escola de origem encontra-se << *na escola ainda esteja* ....>>. Esse script é um referencial para aluno e professores, principalmente quando se dá o início do tratamento, ou ainda, em retornos por intercorrência. Temos novamente o destaque para o motivo – o conteúdo prescrito do ensino –, o que leva a uma intervenção de respostas assertivas e não ao desenvolvimento em situação.

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

Atividade de ensino: (DENSIDADE 4,4%**)** Aqui se fala das atividades propostas para ensino por meio de métodos de ensino cristalizados, nos quais aparecem incorporados à fala significados de como o grupo julga que os alunos e as alunas apreendem o conteúdo em estudo. Como em:

e207 <<Usamos uma caixinha que tinha números. P8 >>,

onde o elemento << *caixinha* >> aparece com ênfase, revestindo o desenvolvimento da aula de um certo aspecto de concretude que dá sustentabilidade à necessidade de construção do conhecimento << *usamos* >>. O grupo entende que é necessária a construção, mas não deixa claro que está em processo.

Observação empírica: **(**DENSIDADE 14,5%**)** Neste conteúdo do conhecimento, o dualismo – necessidades específicas dos alunos e do contexto versus concepção de ensino com base no empírico - aparece mais acentuado que nos outros já analisados. Por vezes, o discurso vem carregado da aprendizagem do ambiente hospitalar e, por outras, das dificuldades do ensinar. Como na:

e310 << Está vazia a QT, milagre! P7 >>,

em que a aprendizagem do espaço (“*QT”*) aparece com o estranhamento << *milagre* >> diante da presença de poucos pacientes << *vazia* >> e se mescla mais à frente nas enunciações *e311 e e312,*

<< Com o ESS, trabalhei produção de texto. Ele tem dificuldade de reconhecer o **g** *e o* **q***...>>*

ao desenvolvimento procedimental dos conteúdos disciplinares. Aqui se tem uma avaliação da produção de textos associada direta e exclusivamente ao reconhecimento de g/q.

De outra forma em:

e460 << Os lados do mesmo tamanho, foi difícil. P2 >>,

o professor fala da dificuldade em trabalhar construções geométricas, com uma aluna que tem ataxia motora adquirida em função do tratamento e da doença. Aquilo que leva o professor a optar por este conteúdo e essa modalidade de transmissão do conhecimento – uso do compasso – é a lista de conteúdo determinado pela escola de origem.

Relato de exposição: **(**DENSIDADE 16,3%**)** Fala-se neste momento das facilidades e

dificuldades dos alunos em função de suas peculiaridades; entretanto, no percurso do discurso, retoma-se a avaliação pelos valores prescritos do ensino. Como em:

> *e471 << Ela não olha muito para a gente enquanto se tem aula. A interação é bastante difícil. Trabalhei adjetivos. Só trabalhamos as idéias. Com a máscara fica muito difícil. P10 >>,*

em que ficam expostas – a situação específica da aula << *máscara, interação* >>, a compreensão do que é mais adequado ao momento << *trabalhar com idéias* >>; contudo, mais à frente do discurso, quando se questiona o uso de material apostilado da escola, não se traz isto à crítica. Ou seja, existiu uma intencionalidade que caminha para a reconstrução das necessidades curriculares da aluna, entretanto, não foi explicitado como esse trabalho com idéias pode ser desenvolvido nas condições apresentadas. Essa intencionalidade perde poder em função da adequação ao padrão do estudo prescrito de adjetivos.

Relato onde busca motivos: (DENSIDADE 13,5%**)** O grupo, ao buscar motivos das ações escolares, quando se refere ao conteúdo pedagógico do conteúdo, traz para a linha de significação o "outro"; deste modo, é um agente externo à situação de ensino que sustenta esse conteúdo. Como em:

> *e415 << Estava muito mal, não conseguiu estudar.P2 >>, ou ainda,*
>
> *e175 <<Muito bom, não queria parar de estudar. É muito bom. P7 >>,*

os relatos atribuem a agentes externos – a saúde, a família e outros – os motivos do desenvolvimento da aula.

FECHAMENTO PARCIAL DA DISCUSSÃO

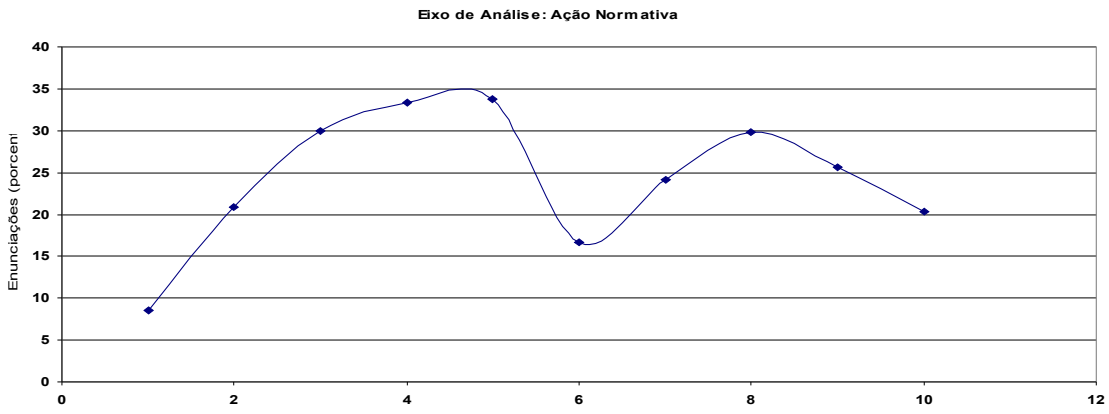
Interpretamos que, nesses momentos, as professoras e os professores estagiários trazem para o encontro questões locais e as enunciam por meio de saberes prescritos. Por serem dados, recorrem a eles quando precisam e, neste sentido, são considerados pelo grupo como verdadeiros. Ou seja, são aqueles saberes que têm à mão, quando estão na presença do desconhecido. Assim, é estratégico, pois é escolhido como mais adequado para o momento. Pode-se dizer que neste estado de coisas se estabelece uma contradição: existe um saber local instável, móvel, fluido, que está sendo acessado por outro de caráter transcendental fraco. O professor, nestes momentos, não estabelece a síntese, trabalha por adaptação às necessidades, mas também não abandona a contradição, uma vez que não estão presentes a resistência ao tema e ao

protagonismo da fala.

5.3.2. Ação Normativa: CA-Plano de Interesse

As Ações Normativas com plano de interesse Crítico, tendem ao longo do tempo de observação para um declínio de uso. O GRÁFICO 5.3.2-AÇÃO NORMATIVA AO LONGO DOS DIAS. orienta a leitura dessa tendência.

Gráfico 5.3.2- Ação Normativa ao Longo dos Dias



No início das falas, as professoras e professores estagiários têm dúvida quanto à coordenação da ação educacional no contexto em que estão, ou seja, como acessar os conhecimentos da docência que possuem em função da demanda do contexto hospitalar e trazer à crítica aquilo que significam como solicitação do meio. O dilema é a desconstrução desse meio, que não tem um padrão implícito de normalidade escolar. Isto pode ser notado, não somente pelo movimento de significação observado na TABELA 5.3.3. AÇÃO NORMATIVA E CONHECIMENTO PARA O ENSINO abaixo, como também na elevada densidade inicial de falas apontada no GRÁFICO 5.3.2-AÇÃO NORMATIVA AO LONGO DOS DIAS.

Em resposta ao dilema, buscam similares com as concepções de escola que

conhecem. Não os encontram. Reconfiguram o dilema, e as demandas da reconfiguração orientam e fortalecem o grupo – as questões[5] são compartilhadas – e assumem, pelo caráter normativo que têm, o lugar de planificação da ação. Assim, o que mobiliza a ação é a norma. Por esta mobilidade, o grupo, em determinados momentos, acomoda-se à norma que ele mesmo reconstituiu. Com essa configuração, não responde ao meio com práticas alternativas para a situação do cotidiano; com isto a densidade de falas diminui com o tempo, uma vez que, enquanto normas, passam ao desuso como promotora de mudanças.

Na seqüência *e168, e169 , e170 e e171,* o professor explicita o ocorrido em aula, descreve que a aluna lia e que no dia em si não está conseguindo ler. Após isto questiona a situação:

> << *Não sei direito o que ocorreu. Ela não via? Não sei. Veja, paramos e voltamos. Fui apresentando as letras novamente*. P7 >>

Existe o reconhecimento da dificuldade na condução das ações << *não sei direito, paramos* >>, na proposição da atividade << *ela não via*?>>. O professor resgata a norma << *voltamo*s >>, busca um processo linear << *apresentação das letras* >>, esquecendo-se de que essa porta pelo momento está fechada. Interpretou-se essa proposta de resolução do problema como um momento de desconstrução das situações de ensino como aquelas já observadas nas formas das ações técnico-instrumentais. Nesse processo, o professor busca benefícios para aqueles alunos que estudam no hospital, entretanto responde a essa mobilização com práticas de ensino conservadoras.

Como na ação anterior, buscamos uma ampliação do entendimento para a desconstrução e a reconstrução evidenciadas nas análises iniciais das enunciações das ações normativas. Discute-se isso por meio da movimentação da Ação Normativa, que mobiliza interesse crítico, por entre as formas de CONHECIMENTO PARA O ENSINO. A transversalidade está organizada na **TABELA 5.3.2**- AÇÃO NORMATIVA E CONHECIMENTO PARA O ENSINO.

5 Uma questão é proposta quando existe uma assimetria entre dois ou mais pólos de mobilização da ação. Aqui eles estão representados pelas exigências do meio e a vivência que as professoras e os professores estagiários têm com escola e com aluno.

TABELA 5.3.3. AÇÃO NORMATIVA E CONHECIMENTO PARA O ENSINO

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL
Questiona a situação saúde/escola: (DENSIDADE 8,5%**)** Nas enunciações, o grupo questiona o que ocorre com os alunos e as alunas na realidade hospitalar. Como na seqüência: *e479, e48 <<Ontem trabalhei com ela. Ela disse que a quimioterapia anda deixando ela muito mole, ontem não estava vendo muito bem. P6 >>*, Para o mesmo grupo de alunos, em outro dia, a situação se apresenta diversa da anterior, como na enunciação: *e481 "Estava muito bem. Trabalhamos com os contrários ...P10 >>.* O grupo se pergunta se é justo o trabalho em condições tão adversas << *muito mole, não estava vendo* >>. Nesse momento, o uso da razão comunicativa rompe com pressupostos ingênuos, e de um conflito << *estava bem* >> que envolve o grupo, desperta o senso do que é justo – moral - para o grupo. A ação da P10 é individual, entretanto, ela é, no momento da enunciação, um componente do social que se estabelece na reunião. Esse discurso exige uma ruptura com o repertório formativo individual e transitoriamente se estabelece uma nova norma, na perspectiva de todos. Assim, pelo momento, a aula se dá pela adaptabilidade às condições dos eventos. **Questiona a situação de ensino: (**DENSIDADE 51,9%**)** Essas enunciações trazem à crítica um rol de significações bastante heterogêneo O grupo busca coordenação para: a estrutura escolar *<<e233 "Está na 2ª série." P6 >>,* os conteúdos << *e376 "Fizemos um trabalhinho da escola. A p7 me ajudou. O trabalho era sobre ciências, mas tinha geografia.P6 >>,* a forma de acompanhamento << e146 "Está copiando da amiga. P6 >>, a percepção do outro << *e263 Parece que ela aprendeu. P6 >>.* Neste momento, todas as questões existem ao mesmo tempo e as professoras e os professores propõem ações de acomodação à escola de origem, como em: *e72 << Tirou a dúvida.>>* , ou ainda, e455 << *pois na escola é o que ela estava trabalhando." P2 >>*. Espera-se obter uma resposta dentro de um sistema de conhecimento, uma vez que tais proposições não estão totalmente resolvidas para as demandas do meio.

Questiona a situação hospitalar: (DENSIDADE 0%**)** Não se encontraram significações para o questionamento da situação hospitalar do aluno. As relações com a comunidade hospitalar são observadas pelo grupo separadamente daquelas do conteúdo pedagógico geral. Interpretamos essa ausência pelo momento histórico-social da formação para a docência, de forma ampla nos cursos de licenciatura. Atualmente, faz parte das discussões da inclusão as demandas sociais que a Educação pode favorecer, entretanto esse social refere-se ao convívio com o grupo. As professoras e os professores separam meios (como, onde, o que) de fins (para que), pois é nesse contexto que tem se dado a tradição dos currículos de aprendizagem da docência na etapa inicial de formação.

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

Questiona a situação saúde/escola: (DENSIDADE 2,8%**)** O grupo seleciona, para enunciar a situação da aula hospitalar, os propósitos para o ensino na relação que este tem com as demandas da saúde. Como na seqüência;

> e4, e5 & e6 << *Dei aula para o J., ele é de Tocantins. Parou na quarta série . O câncer é no cérebro, ele vai operar novamente, não sei que tipo de operação será agora. Ele ainda é um pouco lento, demora para dar respostas." P2* >>

O grupo significa as demandas de normalidade da Educação – que escola é esta que abandonou J. há um ano? –, da Saúde – que sistema é este que não possui pólos de excelência de tratamento ao longo de todo País? –, da Ciência – que sociedade complexa é esta que ainda opera com tanta linearidade disciplinar? – e as retoma na forma de adaptações durante as aulas hospitalares.

Questiona a situação de ensino: (DENSIDADE 29,3%**)** Os professores trazem à critica, em suas significações, as discriminações que os alunos e as alunas da escola hospitalar sofrem quando entram em contato com o sistema educacional como um todo. Como em:

> *e381 <<Talvez ela tenha esquecido um pedaço. Não fazia sentido aquele trabalho proposto, devido a isso acredito que ao copiar da lousa tenha pulado um pedaço. Fiz supondo questões ambientais.* P6 >>,

em que aluna, em virtude das suas necessidades motoras e de visão <<esquecido/ *pulado um pedaço*>>, necessita de outra organização de aula. O grupo acomoda a situação, propondo um fim possível para as situações que emergem.

Questiona a situação hospitalar (DENSIDADE 7,5%) A grande questão aqui é "de quem é" o aluno?, ou seja, ele é um sujeito cercado de muitos cuidados e cuidadores: médico, odontológico, psicológico, nutricional, fisioterapêutico, educacional, familiar e outros. As professoras e os professores questionam como fica a autonomia, que não é só do aluno, mas igualmente do grupo da Escola Hospitalar. Pela tradição do cuidar, na oncologia pediátrica, a Educação foi a última a entrar nesse espaço. *Como em:*

> *e164 << Chegou a enfermeira e paramos.P7. >>*

O modo de lidar com isso são formas implícitas no contexto que, ao mesmo tempo em que se impõem, mantém-se.

O grupo da Escola Hospitalar vive, dentro do hospital, a construção de uma esfera disciplinar. Ainda mais, não se pode reduzir essa busca de autonomia a uma descoberta individual, ou ainda como uma mudança do grupo em uma atitude coletiva. Como em:

> *e112 << A mãe queria que ele estudasse geografia, eu achei melhor não forçar.* P9 >>,

essa autonomia não pode acontecer só nas relações professor/aluno, mas também nas relações fora da aula – em reuniões multiprofissionais, em produções coletivas –, ou ainda paralelas às aulas hospitalares – nos cursos de formação. Interpretamos que para entender como se dão essas relações na construção dessa esfera, as professoras e os professores precisam organizar os conteúdos da área da Educação de forma a entender quais conteúdos fazem parte também do coletivo, quais respostas o grupo pode compor com os demais profissionais da área. O que se pode dizer é que esse espaço de autonomia se constitui pouco a pouco. O script, que se tem pelo momento, é aquele de compor um ajustamento nas concepções e no acúmulo de informações que recebe do meio.

FECHAMENTO PARCIAL DA DISCUSSÃO

Quando as professoras e os professores fazem uso das ações normativas, não abordam o conhecimento específico do conteúdo, pois trazem à crítica elementos da Saúde e da Educação de forma ampla e não direcionadas às especificidades da construção do saber escolar. Por desconstrução, buscam entender as demandas das relações entre esses espaços. Por meio das ações normativas, constroem, por dedução, implicações entre os

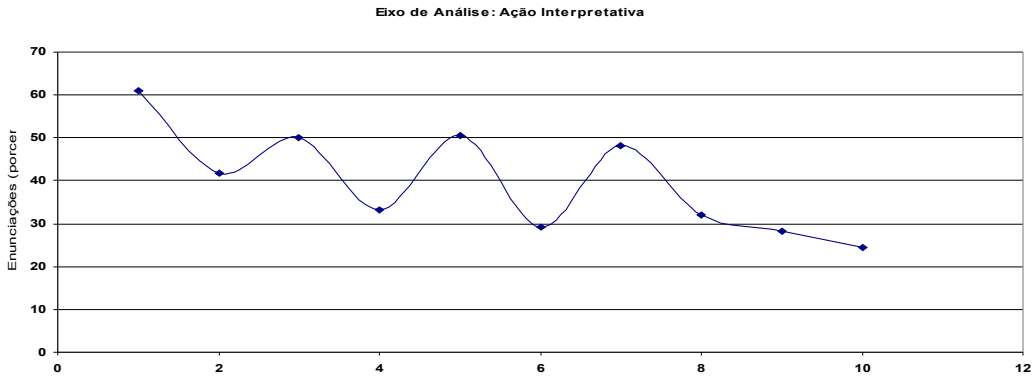
saberes implícitos da docência e as solicitações do meio; assim as significações não têm um caráter ingênuo, são questionamentos sobre qual é o espaço para a Educação dentro daquele contexto.

Interpreta-se o movimento observado de desconstrução e reconstrução da Norma, em função da instabilidade do meio, como uma situação ameaçadora ao grupo, bem como seguir com ela é igualmente instável, pois afasta a ação escolar das necessidades desse meio. Tem-se aí uma contradição. O ato de transcender à Norma, pelo momento, fica posto pela reestruturação da Norma (adaptação).

5.3.3. Ação Interpretativa: CA-Plano de Interesse

As ações Interpretativas com plano de interesse hermenêutico tendem, ao longo do tempo de observação, para o declínio, entretanto observa-se que esse "desuso" da ação Interpretativa tem um período com características harmônicas, ou seja, é resgatada periodicamente pelo grupo. O GRÁFICO 5.3.3-AÇÃO INTERPRETATIVA AO LONGO DOS DIAS, orienta a leitura dessa tendência.

Gráfico 5.3.3 - Ação Interpretativa ao Longo dos Dias



Para o grupo, a questão posta na modulação Intervenção da ação Interpretativa é o que fazer de si mesmo na presença dos outros, isso aparece principalmente nos temas de reconhecimento da ação ou de descrição das situações de ensino. Como em:

e386 << Comecei a aula. Tudo bem, aí ele foi desenhar e desenhou aqui, e desenhou ali, fez um monte. Mas fez umas continhas também. Passei um problema, ele entende, se você lê para ele tem um bom raciocínio. P6 >>, ou ainda,

e141 << Hoje ele não sabia nada, não sei o que aconteceu com ele. P8 >>

Fala-se de um arcabouço que não é só técnico << *desenhou, continhas, problemas, nada* >>, que não é só dos efeitos de saber << *mas, não sei* >>, mas dizem respeito a uma governabilidade de si por si, na articulação com os demais << ele *entende, ele não sabia* >>. O professor e os conteúdos assumem a posição de mediadores de uma relação estética com o conhecimento, no sentido de que estão sensíveis para as diferenças. As concepções *(continhas, problema*) que o professor aborda guardam uma relação "com sua origem – o conhecimento técnico escolar", entretanto, aqui esse caráter de "guardador" aproxima-se da relação ética acordada entre professor/aluno.

Em relação à ação Normativa já discutida, não só o questionamento se altera, mas o propósito do empreendimento. Lá, colocaram-se questões do universo hospitalar numa tensão de significação, lado a lado com o convencional, como postura de crítica a um padrão. Aqui, descrevem-se e relatam-se como formas de expressar o delineamento da inteligibilidade de nós mesmos entre os outros << *se você lê para ele, aconteceu com ele* >>. Tal inteligibilidade é influenciada não só pelo intercâmbio das próprias formas sócio-culturais, mas também pelas caracterizações que os outros fazem dessas formas que não são alheias, pois são cotidianas, redirecionando as ações para aquilo que é bom para a comunidade.

Assim, não se trata de atores solitários nem de um membro de um grupo social, mas um momento de interação, onde um constitui público para os outros, representando a si mesmo, e isto cria diversas formas de auto-compreensão da realidade. Ao descrever as ações, separa o mundo interno do externo. No mundo externo, pode distinguir o que são ações normativas e o que não são – no sentido de justas – e assim trazer para o contexto hospitalar um tema que não é dessa realidade, com fins de alterá-la – no sentido do que é bom para aqueles alunos.

Discute-se agora a movimentação da Ação Interpretativa, que mobiliza interesse hermenêutico, por entre as formas de CONHECIMENTO PARA O ENSINO. Isto

organiza-se na Tabela 5.3.4. Ação Interpretativa e Conhecimento para o Ensino, como forma de ampliação do entendimento da relação de "pertencimento" ao contexto.

Tabela 5.3.4. Ação Interpretativa e Conhecimento para o Ensino

Conhecimento Específico do Conteúdo
Reconhecimento da ação: (densidade 7,3%**)** O grupo, ao fazer uso da ação Interpretativa, entende que não existe um conhecimento pronto**,** e quer esclarecer uma incompreensibilidade para si mesmo das ações que estão por vir. Assim, falam de suas intencionalidades e as dirigem a determinados propósitos. Quando reconhecem suas ações, os fins estão no desenvolvimento das atividades de ensino, entretanto existe na significação dessas ações uma questão central que é o estabelecimento de relações de pertença a uma comunidade. Como na seqüência: *e49 , e50 & e51 << Vai ser um parto fazer ele escrever, ele não sabe nem se o nome dele tem* c*. Ele tem problema com professor. Ele é revoltado P2 & P5 >>,* nas quais se observa a dificuldade enfrentada no processo de alfabetização << *vai ser um parto* >> , entretanto o dilema recai na dificuldade de aproximação com o aluno << r*evoltado* >> e na questão de gênero posta em evidência << problema *com professor* >>. Temos então que mesmo existindo um confronto entre o conhecimento tácito dos conteúdos de ensino e as necessidades para o ensino hospitalar, este é um propósito de fachada, pois a matriz dos fins diz da dificuldade enfrentada com o estabelecimento de uma relação de pertencimento à comunidade hospitalar. **Descreve a Situação de Ensino: (**densidade 6,7% **)** Nas descrições das situações de ensino, as significações se desenvolvem entre a oscilação de pontos de vista individuais e uma exposição global que permeia estes pontos de vista. Como na seqüência: *e120 & e121 << Estudamos capitanias hereditárias, deixei um pouco mais de lição de história e depois fomos estudar português. Texto. P7 >>* nas quais os pontos de vista não deixam dúvida de que são saberes escolares << *capitanias, lição de história, texto de português* >> e, no entanto, a exposição global os liberta do conteudismo << *estudamos, deixei, fomos* >>. O dilema aqui recai sobre os diferentes domínios do saber docente.

Os professores e as professoras, à medida que descrevem as situações de ensino, realizam um movimento de desprendimento das evidências casuísticas das leis da física, das teorias dos números, dos dados históricos, das regras gramaticais e outras. Passam, timidamente, a explicitar as intencionalidades do que estão ali a desenvolver.

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL

Reconhecimento da ação: (DENSIDADE 22,4%) Existe uma cinética de aproximação do reconhecimento da ação escolar ao reconhecimento do outro. Como em:

*e13 << estava muito difícil, o P2 ajudou. P5 >>,*ou ainda,

e170 <<Não sei. Veja, paramos e voltamos. P7 >>,

o grupo reconhece sua ação << *muito difícil, não sei* >> na existência com o outro << *ajudou, veja* >>.

Nesses momentos, tanto apontam uma ação escolar em relação às práticas sociais, como em relação ao que elas expressam para si. Como em:

e464 << A gente fez uma coisa mais básica, ela queria desenhar e escrever, fomos por aí. P10 >>, ou ainda,

e55 << A semana passada, eu e a P6 sentamos perto dele e fizemos festa, elogiamos tudo, a roupa, a mãe, o caderno, a escola, tudo. Ficou nosso amigo, mas é difícil, essa manutenção. P5 >>

Quando o professor e a professora flexibilizam regularidades << *fomos por aí* >> ou ainda << *ficou nosso amigo* >>, identificam em seus valores e crenças aquilo que no momento limita a ação << *ela queria* >> ou ainda << *elogiamos tudo* >> e, em um movimento de aproximação com as necessidades do meio social, propõem o encaminhamento da aula.

Descreve a situação de ensino: (DENSIDADE 17,6%) O grupo, ao descrever a situação de ensino, propõe argumentos sobre a autenticidade de suas ações, principalmente no que diz respeito às relações dessas situações na esfera hospitalar. Falam do desenvolvimento da atividade de ensino, da solicitação da tarefa de casa, do seguimento curricular, ou seja, abordam diferentes saberes implícitos da docência e, diferentemente da posição técnico-instrumental e normativa, significam os efeitos de aproximação desses saberes à realidade escolar hospitalar. Como em:

e177 << *Eu colocava uma canção, ele continuava para mim. P7* >>

em que o grupo argumenta em favor de uma relação de pertencimento << *eu, ele, para mim*>> e assume como que uma posição de expressar suas experiências pessoais, o seu background e é por este que perpassam os conteúdos de ensino.

Descreve o que vivencia: (DENSIDADE 14,5% **)** Argumenta-se em favor de uma relação com o grupo e se adota a posição de expressar suas experiências pessoais. Como nas enunciações:

e326 & e335 << *Ele tem muita resistência em estudar aqui* >>, ou ainda, << *Muito preocupada com as coisas.* P7 >>

o argumento está na tentativa de elaboração de um mapa do contexto local << *estudar aqui, as coisas* >>, entretanto não indagam, nestes momentos, como se está a construir esse contexto.

Descreve a relação com a escola de origem: (DENSIDADE 3,0% **)** A descrição da relação com a escola de origem é recheada de tensão com as regras do jogo da instituição escola, que aqui tomam corpo nas atividades sugeridas, não só porque elas são locais, mas também porque não dizem respeito àquele aluno ou aluna a que se destinam. Como em:

e44 << Aí ele faz, mas se enche, depois é para compor frases. P5 >>

em que o grupo questiona até que ponto os saberes escolares estão sistematizados nas escolas de origem para as solicitações terem a composição apresentada << *compor frases* >>.

O grupo também qualifica de não apropriada a condução do ano escolar, entende dessa forma que a escola de origem governa demais. Como em:

e20 << com tranqüilidade ela ficará duas horas a mais na escola diariamente, ninguém vai cobrar a mais e repõe o que perdeu. P5 >> ,

em que a escola de origem, ao apostar nas suas crenças, joga para o futuro << *duas horas a mais, ninguém vai cobrar nada, repor o que perdeu* >> a aprendizagem atual do aluno. Ou seja, se o aluno ou a aluna vai no futuro " passar a limpo " o presente << com tranqüilidade >> para suprir a ausência na escola de origem do ano atual << o que perdeu >>, o dilema está no resgate desse aluno na situação local, uma vez que o grupo propõe ações escolares com base em seu background de saberes escolares. Como em:

e27 << *Você pediu para trabalhar leitura, identificar letras em uma história, mas não dá, ele não sabe ler. P5* >>

em que, nestes momentos da reunião, está presente a escola de origem, entretanto ausenta-se a situação do aluno em tratamento quimioterápico (acesso venoso, impossibilidade de escrever e outros elementos exteriores a uma situação confortável de leitura e escrita).

Descreve a situação hospitalar do aluno: (DENSIDADE 0,6% **)** Existem redes sociais e cada qual tem um pertencimento direto (família, escola, vizinhos), ou seja, falamos do espaço privado e do espaço político. Agora faz parte das relações dos alunos, das alunas e de seus familiares a esfera hospitalar; as professoras e os professores estagiários significam essa evidência ao descrever a situação hospitalar, como na seqüência:

e52 & e54 << *Ele é muito revoltado. A mãe já perguntou para os médicos e os médicos disseram que não é da doença ou da medicação. P5* >>

em que fica exposta a dependência da esfera privada em relação à esfera hospitalar e esta relação atravessando a aula hospitalar .

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

Reconhecimento da ação: (densidade 6,7%**)** O grupo traz, para a reunião de fim de período de atendimento escolar hospitalar, a necessidade de esclarecer dilemas que agem como barreiras para a aproximação do currículo da escola hospitalar às necessidades dos alunos. Como na seqüência:

e137 & 138 << *Veio me pedir ajuda, está na segunda série e a professora começou conta de emprestar. Pediu para ver como ia fazer. Fiz probleminha. Tem um pouco de dificuldade, não sei o que ele tem. Teve uma aula só com o P1 na sexta, é novo. Mas me parece que tem alguma dificuldade maior. P6* >>

em que se declara a dificuldade de entendimento das necessidades do aluno << *não sei o que tem, mas parece* >> e buscam-se soluções alternativas << *fiz probleminha* >>. Nessa conformidade, desvia-se, em função da dificuldade de estabelecimento da relação com o contexto, dos conteúdos formais do ensino << conta de emprestar >> . Aqui se crê que a abordagem dos conteúdos pelo viés da concepção e não do conteúdo em si (cálculo formal), aproxima aluno/professor/conteúdo.

Descreve a situação de ensino: (DENSIDADE 7,9% **)** O grupo, ao descrever a situação de ensino, expressa sua localização na escolar hospitalar. Como em:

> e260 << *Como ele estava contente, fizemos muito naquele trabalho. P3* >>, ou ainda, e262 << *Agora resolvemos abandonar o livro e fizemos no seu ritmo P6* >>

em que significa-se a relação com o aluno como que em um estado de cumplicidade em prol de um currículo real << *estava contente, resolvemos* >>, e a relação com a tarefa da escola de origem como uma organização dentro da complexidade das situações << *fizemos muito, no seu ritmo* >>.

Descreve o que vivencia: (DENSIDADE 4,2% **)** Os professores e as professoras falam em amontoados de situações que estão numa ligação interminável, dessa forma insistem em ficarem cada vez mais próximos. Como em:

> e128, e129 & e126 << *Tem medo de repetir. Ficou com calo nos dedos. Não tinha nada que fazer, foi escrevendo até 1000, não queria parar. Tinha que encher o caderno, não quer repetir, não quer esquecer nada. Fizemos expressões, ela resolve tudo. P6* >>

Tem-se aqui a fala da angústia, dos desejos e das práticas que são realizadas; interpretamos que ao se enunciar as descrições das vivências, angústias e desejos percebidos, mobilizam as práticas enunciativas que os aproximam.

Descreve a relação com a escola de origem: (DENSIDADE 1,2% **)** Compreendemos que o grupo, ao descrever a relação com a escola de origem, exercita a capacidade de convencer com elementos da conversação do dia-a-dia. Como em:

> *e21 << A mãe disse que assim fica mais tranqüila e a G.R. falou que se é para não fazer lição da escola não quer estudar. Como a escola não manda lição, não tem o que fazer. P5 >>,*

em que a implicação entre a ação da escola de origem << a escola não manda lição >> e a demanda para a escola hospitalar << não tem o que fazer >> é realizada linearmente. Assim, está presente uma pré-compreensão ingênua dessa relação e como linguagem e prática se interpenetram mutuamente, ficam de fora da intervenção aportes que são da tradição da escola (seqüência, rotina, conteúdos, horários e outros) e que mesmo ressignificados para as questões locais, devem estar presentes, pois sem eles a

educação é impossível.

Descreve a situação hospitalar do aluno: (DENSIDADE 7,9% **)** O conhecimento social que os alunos e as alunas têm sobre as demandas das necessidades para suas vidas, agora em função do tratamento, são superiores às de seus professores. Os professores e as professoras significam, ao descreverem a situação hospitalar do aluno, o corpo teórico de sua profissão. Como em:

e196 << *A mãe queria ir embora, e ela queria estudar. P7* >> , ou ainda,

e385 << *É só ele me ver, gruda na minha perna. Pegou-me lá embaixo P8* >>

O grupo questiona se existe uma autonomia, uma regulamentação << a mãe queria >>, uma fronteira << ela queria, grudou na minha perna >>, para o exercício da prática escolar hospitalar. Embora existam uma demanda e legislação, a delimitação é tênue em um espaço multidisciplinar de relações complexas.

Fechamento parcial da Discussão

As ações Interpretativas estão fracamente significadas pelo grupo, quando dizem respeito ao Conhecimento Específico do Conteúdo. Quando existe a significação, ela remete ao reconhecimento das ações e à descrição das situações de ensino; assim, o conhecimento específico do conteúdo é um suporte às aulas, o cerne é o mundo em torno do nós, o aqui e agora.

Interpretamos esse movimento intencional de construção de relação de pertença à comunidade hospitalar, como um espaço intermediário e transitório das ações, onde a busca de consenso é pouco diferenciada. Entendemos que não existe, nessa dinâmica, a construção de novos conhecimentos, mas uma reorganização – estruturação – do que já conhecem. Entendemos também que essa estruturação se dá no processo de construção das enunciações: à medida que as professoras e os professores enunciam suas ações, mudam a intencionalidade e, com isso, a explicação social, atualizando as representações sobre a docência no ambiente hospitalar.

Essa prática assim constituída mantém seu papel hermenêutico crítico e se dá com sujeitos em interação que, ao realizarem processos argumentativos sobre as suas formas de estar e atuar no ambiente hospitalar, vivenciam processos de aprendizagem social, falam de um determinado propósito – a relação de pertença – e os expressam na forma de reconhecimento da ação e de descrições da situação de ensino**,** da vivência,

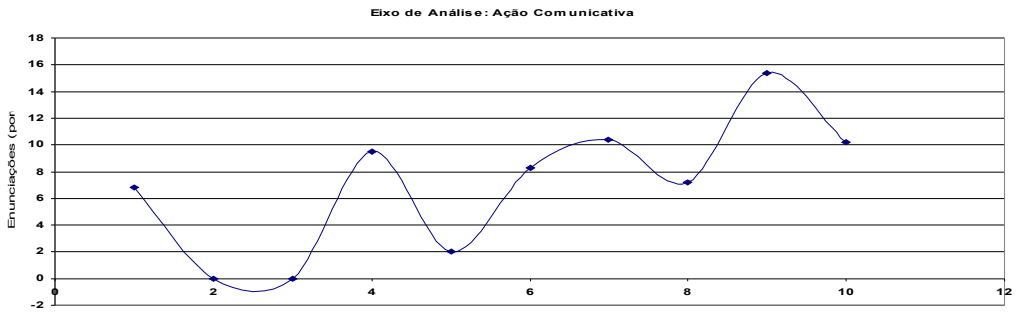
da relação com a escola de origem, da situação hospitalar do aluno. Nesse novo contorno, a questão do "pertencimento ao contexto", não necessariamente fica mais maleável, mas pela expressividade fica mais fácil de ser entendida. Ou seja, ao estruturarem os seus conhecimentos de ensino, os professores e as professoras intencionam apreender o meio e, nesse sentido, todos são agora nativos daquele espaço (sujeitos, suas ações e seus conhecimentos).

Aquilo que antes parecia ser uma questão de descobrir a possibilidade de estabelecimento de paralelos, assume a posição de questões ligadas à comensurabilidade das abordagens lingüísticas de uma comunidade (escolar) com a de outra (hospitalar) e é, nesse sentido, que fica mais fácil de ser entendida, pois difícil seria, atualmente, negar essa comensurabilidade. Conforme o grupo organiza seu universo de significações, as ações Interpretativas tendem ao desuso. Ao retomarem periodicamente as ações Interpretativas, colocam em questão as significações já adquiridas e, ao fazer isto, realizam um discurso sobre o social, isto é, crítico.

5.3.4. Ação Comunicativa: CA-Plano de Interesse

As ações com plano de interesse comunicativo tendem, ao longo do tempo, diferentemente da Interpretativa, ao crescimento harmônico. o GRÁFICO 5.3.4- AÇÃO COMUNICATIVA AO LONGO DOS DIAS, orienta a leitura dessa tendência.

Gráfico 5.3.4- Ação Comunicativa ao Longo dos Dias



Por ser de natureza lingüística e ter características de periodicidade, a ação Comunicativa, não somente tende à crítica como a anterior (ação Interpretativa), mas também à coordenação das ações, ao entendimento mútuo e à socialização.

Propomo-nos a apresentar os conteúdos dessas tendências, explicitando-as por meio das estruturas simbólicas do mundo-da-vida, que agora são reproduzidas ao mesmo tempo. Assim, quando tendem neste segmento de resultados: (a) à coordenação das ações, fazem-no pela continuação do conhecimento válido socialmente, como em:

> *e205 << Se adequamos um pouco ao programa sugerido (pela escola de origem). P8 >>*

(b) ao entendimento mútuo, promovem-no pela estabilização da solidariedade em grupo, como em:

> *e 301 << então não sei o que ficou, a P10 me ajudou com geografia. P6 >>*

(c) à socialização dos atores, trazem à crítica ações que levam à mobilização do grupo, como em:

> *e357 << Não houve espaço, mas acredito que seja necessário enviar outro professor e retomar com ele. P7 >>*

Correspondendo, respectivamente, aos processos acima de reprodução cultural, de integração social e de socialização, estão os componentes estruturais do mundo-da-vida: cultura, sociedade e pessoalidade. O grupo, ao fazer uso da ação Comunicativa, pode provocar condições históricas de construção do conhecimento para ensino, já que ao agir, o grupo dá nova organização e ordem a essas estruturas simbólicas que, ao serem significadas, possibilitam à comunidade como um todo transcender os saberes ali existentes.

Em seguida, discute-se o caráter Comunicativo, por entre as formas de Conhecimento para o Ensino. Isto organiza-se na **Tabela 5.3.5.** Ação Comunicativa e Conhecimento para o Ensino, como forma de ampliação do entendimento da busca de consenso promovida pelo grupo.

TABELA 5.3.5. AÇÃO COMUNICATIVA E CONHECIMENTO PARA O ENSINO

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL
Contextualização que leva à mobilização: (DENSIDADE 25,8 % **)** Ao fazer uso da ação Comunicativa, retomam-se todas as ações anteriores, agora com uma intenção de inteligibilidade da situação de ensino no contexto hospitalar. Como em, e380 & e381 << *Ela erra muito na hora de escrever. Não sei se ela copiou errado, era sobre reciclagem e depois veio com pressão atmosférica. Fiz supondo questões ambientais. P6* >> o grupo, ao enunciar, perpassa pela ação Técnico-Instrumental, significando-a não mais como atos para fins, mas como atos de entendimento << *ela erra, não sei se* >>. A inteligibilidade também está presente no uso da ação Normativa, uma vez que a apropriação da norma tem caráter de construção de significados idênticos. As professoras e os professores podem com isto assumir a aluna e propor situações de ensino por vertentes distintas daquelas já estabelecidas e que apresentaram respostas pouco satisfatória da aluna << *fiz supondo* >>. Ainda pela significação da ação interpretativa, estabelecem relações interpessoais entre os sujeitos da comunidade hospitalar. Isto se dá na continuação das enunciações acima, com a incorporação da mãe às atividades escolares. O grupo , ao orientar a mãe para que esta complete com a filha aquilo que no tempo hospitalar não foi possível ser executado, compartilha parte das questões educacionais da aluna com a família. Uma relação de confiança com a comunidade é estabelecida, nesse sentido afasta-se da ação de controle da lição que, na situação específica de alguns alunos, é favorável ao fortalecimento da cuidadora (período longo de tratamento), propondo uma transformação de papéis, tanto na instituição escolar como na hospitalar. Mesmo que temporariamente, o ato de cuidar da escolaridade em parceria com os professores desloca a ação disciplinadora, que é o espaço social das instituições, para a criação de um espaço cultural, social e pessoal, flexibilizado pela relação de parceria com um elemento diferente da doença.
CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO
Contextualização que leva à mobilização: (DENSIDADE 74,2 % **)** Também ao fazer uso do conhecimento pedagógico do conteúdo, o grupo põe em prática capacidades

lingüísticas. Como em

e472 << Vamos ter que prestar atenção ao material da Escola, é apostilado, quando chegar, e ver como será . P10 >>,

além da relação causal ser substituída pela relação interpessoal << *vamos ter* >>, dos significados serem idênticos para os participantes da enunciação << *é apostilado* >>, distinguem se atos-de-fins de atos-de-entendimento << *e ver como será* >>.

O grupo, ao deixar em aberto a atenção ao material apostilado, pois existe um consenso local sobre a impessoalidade desse material, propõe uma aproximação entre a situação escolar e as necessidades dos alunos no espaço hospitalar. Agregam o caráter multidisciplinar da atuação escolar hospitalar, sem o abandono da proposta da escola de origem. O grupo se remete ao << c*omo será* >> em relação à dificuldade de superação: da aula com máscara, uma vez que aluno e professor têm dificuldade de se ouvirem; da posição da aluna na cadeira de quimioterapia, que dificulta a interação do professor e do aluno, e da adequação ao ritmo da aluna, por recomendação da enfermagem, que apresenta o cansaço da aluna, e a lateralidade comprometida apontada pela terapia ocupacional.

Fechamento parcial da Discussão

Interpretamos que as professoras e os professores, ao fazer uso da ação Comunicativa, falam das suposições implícitas sobre a função ou ainda da especificidade adequada para a escola hospitalar. Desse modo, significam a busca do caráter e dos interesses atribuídos pelos cidadãos, pelas instituições hospitalar e escolar para essa escola, como também o que consideram legítimo para eles.

Entendemos que a orientação consensual possibilitada pelas enunciações é o pano de fundo que acarreta uma racionalidade técnica distinta daquela que reduz a ação escolar hospitalar ao estereótipo de apenas fazer tudo diferente, ou ainda, negar a norma e apostar em hibridizações que anulem o próprio estranhamento necessário para a mobilização de entendimento da realidade vivificada. Nessa realidade, mediada pela linguagem, a noção de conhecer diferencia-se daquela representacional e considera o real um conjunto de tramas de crenças que o causam. Nesse conjunto de crenças estão significados a rotina hospitalar, especificidades do tratamento e da doença em si, tempo de aula, construção de situações de ensino, que sinalizam o caráter multidisciplinar da atuação do grupo de atendimento escolar hospitalar.

Por essas considerações, o grupo, ao fazer uso da ação Comunicativa, não faz

uso do conhecimento específico do conteúdo, pois este está ressignificado pelas necessidades do meio.

5. 4. Módulo Situacional: Unidade Transação

A Unidade Transação contribui para a análise discursiva das enunciações das professoras e dos professores como corpus de interação entre as unidades situacionais - *O que o professor estagiário Busca?* da unidade Situacional Fase e *Como é observada a busca?* da Unidade Situacional Episódio e os estudos dos aspectos reflexivos da ação escolar no ambiente hospitalar da Unidade Situacional Incursão.

Trabalha-se, nos encontros[6] de final de período, com uma grande quantidade de ocorrências que advém da influência *de um na presença do outro* e, ao mesmo tempo, dizem respeito: à *identidade* intersubjetiva – de si, dos parceiros e dos lugares ocupados na troca –, ao *propósito* – em termos de objetivo da troca –, e às *circunstâncias* materiais que permeiam a troca. Para interpretar esse rol de significados, uma pergunta foi proposta aos elementos pesquisados da unidade Intervenção: *Qual o indício que marca o conteúdo de argumentação do grupo de professores?*

Esta pergunta provoca a produção de dados interpretativos que estão organizados na TABELA 5.4.1. UNIDADE TRANSAÇÃO que se encontra no ANEXO V- UNIDADE TRANSAÇÃO. Tratamos agora da discussão desses dados.

Aparecem, quando do uso da ação Técnico-Estratégica, sujeitos que se apresentam pelo entorno. Eles são o que está ao redor, assépticos e, de certa forma, utilizam-se de um discurso teórico, ou seja, utilizam asserções enunciadas que intencionam sejam tidas como verdadeiras.

Com esse discurso, apresentam as atividades de ensino pontuadas como tarefa da escola de origem, situação de ensino hospitalar e o planejamento futuro do que estão a tratar na aula hospitalar. Assim, estabelecem ações presentes e

6 Encontro, isto é, um conjunto de acontecimentos que compõe uma troca comunicativa completa e que se decompõe em módulos Situacional, Lingüístico e Textual.

prevêem ações futuras.

O grupo aprende com a interação de relatos explicativos, nos quais expõe desde o material que foi utilizado na aula até a convivência com o acompanhante. Nesses momentos, falam também da condição social do aluno e da possibilidade de retorno à escola de origem. Também relatam as dificuldades, os êxitos, os encaminhamentos das aulas do ponto de vista do contexto.

Por observação do outro, aprendem sobre o aluno, o estar em aula, no hospital e com a família.

Da forma significada, o agir técnico é estratégico, possibilitando a mobilidade das aprendizagens. Entretanto, pode ser instrumental (utilitarista), levando ao bloqueios das ações.

Interpretamos que a partir do estabelecimento da distinção entre o que é interação social estratégica e o que é interação não social instrumental, o grupo não retorna a fazer uso da instrumental, pois elas, as instrumentais, estão socialmente desabilitadas para a interação, pelo seu caráter não social.

A capacidade estratégica desenvolvida é entendida como reorganizadora da auto-reflexão, já que encaminha respostas solicitadas pelo meio. Isto pôde ser apreendido da leitura dos GRÁFICOS 5.1 até 5.10 (Anexo III) - quando anterior à presença da ação Comunicativa tem-se a ação Técnico-Estratégica. Está no desenvolvimento da capacidade estratégica o propósito das trocas.

Por entre os dizeres técnico-estratégicos, as circunstâncias materiais de produção da ação discursiva são quase-empíricas, orientadas por aquilo que experienciam, com o conteúdo técnico-estratégico do que estão a dizer em uma relação com o que elegem como específico para aquele meio.

As circunstâncias materiais são as buscas orientada pela aprendizagem das “propriedades” do meio, não se dão por tentativa e erro, mas por elegibilidade do que é significativo para cada um, assim existe aí uma necessidade dedutiva da intervenção. Isto decorre das ações empreendidas nas atividades de ensino, nas observações empíricas, nos relatos de exposições e de busca de motivos. Entendemos que, quando se trata de aplicar essas ações, o processo não é direto, mas por reconstrução das possibilidades de intervenção feita pelos sujeitos.

Estamos agora a considerar as ações práticas, no sentido das ações

comunicativas que circulam nas esferas objetivas, sociais e subjetivas.

Interpretamos que, enquanto as ações são práticas normativas, a identidade dos sujeitos se mostra pelas tensões do meio. Desenvolvem estruturas normativas ou de reconstrução à norma que abrem caminho para novos princípios organizativos sociais, já que significam novas formas de integração social. Estas, por sua vez, possibilitam implementação de forças produtivas, ou alteram as existentes, bem como aumentam a complexidade social. Assim, essa produção social torna-se um dos aspectos da instituição.

Incorpora-se à instituição hospitalar a dimensão situacional hospitalar do atendimento escolar no que diz respeito à relação entre as diferentes equipes de atendimento ao aluno, à coordenação da aula com o atendimento à saúde, o estar junto da situação de ensino enquanto se dá o atendimento à saúde; este caráter situacional provoca alteração de tempo e espaço na instituição hospitalar.

No transcurso das ações de ensino e aprendizagem hospitalar, as informações do meio caminham em sentido contrário à normatividade escolar tradicional. O grupo enuncia a dificuldade de se adaptar a essa tensão vivida, traz para a reunião de fim de período explicitações das especificidades do fazer escolar hospitalar, relações entre essas especificidades e a escola de origem dos alunos, questiona a condução dos fazeres educacionais no hospital, assume suas dúvidas e dificuldades com o que têm de produzir. Assume também o desenvolvimento do currículo de ensino no contraponto à dificuldade em aproximar os conteúdos desenvolvidos no hospital ao tradicional. Essa dimensão situacional do ensino e da aprendizagem são operações cinemáticas de um movimento e o seu inverso, que se equilibram na produção de normatizações para o atendimento escolar hospitalar.

Coexistem na dimensão situacional saúde, escola e família, coordenações entre as exigências externas (escola de origem, família e saúde) e o sistema escolar que se instala no hospital, e questionamentos sobre essas mesmas exigências. Isto procedendo, conduz as ações da escolar hospitalar para um sistema que não está encerrado nele próprio.

Assim aberto para o meio, e para o caminho inverso, o discurso prático-moral tem plasticidade e o que acontece está ligado a precedentes, desta forma comporta um caráter histórico, ao mesmo tempo em que comporta também relações que não

são constituintes de anteriores. Essas novas estruturas são produto das anteriormente conhecidas pelo grupo, acrescida do plano hospitalar. É o caso em que se constroem normas e isto está nas enunciações que explicitam as especificidades do meio por entre as formas de atendimento escolar hospitalar. Daí tem-se a variabilidade de possibilidades de ações. Interpretamos essa posição contraditória como composição constitutiva da atuação no ambiente hospitalar.

As aprendizagens não são, como anteriormente, das "propriedades" do meio, mas das antecipações das necessidades desse meio; nesse sentido, os propósitos das ações normativas estão no desenvolvimento da capacidade de articulação com os elementos do meio.

As circunstâncias materiais são as buscas orientadas pela aprendizagem das relações de antecipação das ações normativas, porém específicas do espaço de atuação. Essa diversidade se dá nas dimensões situacionais do Ensino/ Aprendizagem, Hospitalar e da Saúde/Escola/Família. Entendemos que se formam estruturas de aprendizagem de "superações" do agir em relação às anteriores ações enunciativas. Ora bem, tem-se não mais uma dedução, como na anterior ação Técnico-Estratégica, mas uma relação que é dialética com as necessidades do meio.

No mesmo caminho anteriormente construído para as ações Técnico-Estratégica e Normativa, entendemos que ao fazer uso da ação Interpretativa, os sujeitos se apresentam pelas tensões do desenvolvimento da pessoalidade, no sentido de construção da autonomia pessoal. São ações coordenadas pelas diferentes acomodações à diversidade do meio e às especificidades das situações. Acontecem nas próprias relações sociais, pelas inúmeras regras implícitas e explícitas do espaço hospitalar, em relação à doença, ao tratamento, ao multiprofissional, à escola sem sala de aula e outras comuns e incomuns ao meio social escolar.

A tensão se estabelece no distanciamento entre autoridade e poder normativos, observada nas enunciações das descrições: da situação de ensino, da relação com a escola de origem, da situação hospitalar do aluno, do que vivencia. A aprendizagem está relacionada com a possibilidade da construção da capacidade de diferenciar espaços de referência no que estão a viver.

Entendemos que a ação prático-ética não se põe em uso pela existência das regras (heteronomia), pois, se dessa forma acontece, a conformidade às regras caminha pela coerção, o que carateriza uma posição de inércia perante um processo ou necessidade de atuação escolar hospitalar. Assim, ela, a ação prático-ética, põe-se em uso pelo respeito aos indivíduos (à comunidade), com autenticidade, com autoridade distribuída, como observado nas enunciações de reconhecimento das ações.

Esse funcionamento, que se assemelha a um marco universalista, possibilita igualar a todos enquanto agentes (morais) comunicativos capazes de produzir e validar regras e cada qual, diante do outro, pode desenvolver-se com autonomia.

Há fatalmente contradições, inferências e influências nestas regras sociais. Pelo até aqui posto, é a relação entre os sujeitos que modifica a natureza das ações (distanciamento entre autoridade e poder), no sentido de criar possibilidade, que não existia no ambiente hospitalar, de uma atuação coerente com as necessidades escolares dos alunos.

O entrecruzamento das várias influências, da diversidade do meio, da densidade das enunciações sem coerção, são circunstâncias materiais para a aprendizagem da autonomia [7].

Por fim, o movimento da unidade Transação, quando da circulação da ação Comunicativa, é interpretado como de complementaridade, o que possibilita a existência de todas as ações anteriores com propósitos de inteligibilidade. Com um discurso crítico-reconstrutivo, os sujeitos se apresentam pela compreensão descentrada do que estão a viver. Entendemos, por meio dos indícios desse discurso, carregados de mobilidade para a ação, que a compreensão descentrada do mundo se dá pelo desenvolvimento de uma estrutura de interação. Assim, os propósitos das ações comunicativas estão no desenvolvimento da capacidade de interação com o meio.

O esforço interpretativo agora é da compreensão daquilo que chamamos de desenvolvimento da estrutura de interação. Partimos do agir de sujeitos que aprendem construtivamente com seu ambiente, entendemos que esse desenvolvimento interacional acontece pela possibilidade de escolha entre três

7 Capacidades para discutir, reavaliar e construir regras sociais

atitudes complementares: ***em face à esfera externa*** – onde as aprendizagens dizem respeito às propriedades do meio - assume-se não só a atitude objetivante, mas também a em conformidade às normas ou a interpretativa; ***em face à esfera social*** – onde as aprendizagens dizem respeito às articulações com o meio – assume-se não apenas a atitude de conformidade com as normas, mas também a objetivante ou ainda a interpretativa; e, ***em face à esfera interna*** - da aprendizagem de diferenciação de referenciais de mundo – assume-se não apenas a atitude interpretativa, mas também a objetivante, ou ainda aquela em conformidade com as normas.

A partir dessa circulação interativa nas enunciações, estabelecem-se estruturas mais complexas, observadas na proposta, na reorganização, no entendimento, na assunção, na solicitação para o atendimento escolar hospitalar.

Podemos dizer pela análise dos gráficos que essa estrutura de interação é discreta, ou seja, não acontece em uma seqüência contínua. Existe nesse elemento discreto uma relação de reciprocidade dos diferentes participantes da reunião, que pode ser observado: ***na perspectiva do falante***, que fica significada pelo número de palavras-chave limitado, ***na integração dessa reciprocidade às questões do meio***, que fica significada pelo mundo que é constituído pelos temas escola de origem, o câncer, a situação do aluno, a relação com a família e outros, que são indícios discursivos apontados, e, por fim, integrados uns nos outros, ***nas enunciações das ações comunicativas.***

O fato delas serem discretas remete à necessidade interpretativa do que ocorre com as estruturas iniciais ao serem transformadas em complexas. Entendemos que elas são reconstruídas pelos elementos discursivos postos em circulação.

Pelo aqui exposto, as circunstâncias materiais para o discurso crítico-reconstrutivo implica em (1) o grupo assumir diferentes papéis comunicacionais, (2) possibilidade de escolha quando à atitude em face ao mundo objetivo, social e subjetivo [8]– as marcas discursivas indicam essas disposições.

8 Outros espaços interativos, acreditamos que trariam aportes de maior aproximação aos elementos desenvolvidos.

5. 5. Módulo Situacional: Unidade Incursão

Já dissemos que a Incursão é uma unidade situacional máxima da análise discursiva modular e isto implica em que seja ao mesmo tempo o elemento sintetizador do módulo Situacional (por meio dos elementos significados na unidade Transação) e o que fornece dados argumentativos para as análises do Módulo Textual.

Compuseram a análise da unidade Transação, os indícios de regulação do discurso. A regulação acontece entre a livre negociação que se estabelece de um na presença do outro. Essa produção discursiva é atravessada, sem dúvida, por uma série de discursos (ações) já existentes no ambiente hospitalar e também por aqueles que cada um traz de seus espaços formativos iniciais; a enunciação é carregada desse todo e os indícios elencados na unidade Transação o representam.

Quanto à unidade Intervenção, analisou-se o que a professora e o professor selecionam entre as combinações da base para o conhecimento de ensino, implicitamente vividas e o que estão a viver.

As duas condições acima – regulação e combinação – são interpretadas como construção dos sujeitos em interação com o contexto hospitalar e esta possibilita novas formas de entender a atuação escolar hospitalar.

Dizemos com isto que a produção de dados agora se dá pela pesquisa dos elementos argumentativos nas unidades Transação e Intervenção e sintetizados na unidade Interação. Eles são os conteúdos da prática reflexiva que contribuem para a interpretação da apropriação da ação escolar hospitalar.

Admite-se que cada unidade Transação (uma situação de interação) é uma incursão para o módulo Textual, e que essas transações são significadas como um processo de negociação onde as professoras e os professores reivindicam o seu valor social e cada qual pode ou não sofrer ameaça dos demais. A proposta é de consenso, assim as significações contribuem com a explicitação dos objetivos – procura de ações que representem a neutralização das vozes contrárias – e com as finalidades do que estão ali a enunciar – busca de resolução dos problemas do cotidiano de atendimento escolar hospitalar.

Sobre essas incursões compreendemos que: (1) um número significativo de

enunciações remete a cada uma das incursões, assim a densidade para cada uma delas é significativa, o que possibilita encaminhar essa primeira fase de resultados para um fechamento. (2) Existe praticamente ausência de caráter avaliativo da fala de um em relação à fala do outro e isto é interpretado como uma completude interacional. (3) As falas são geralmente binárias, não existe o contra-argumento, o que é interpretado como núcleo de consenso. (4) O grupo atua sobre frentes de interações muito específicas, são essas especificidades escolhidas pelas professoras e pelos professores que promovem a aprendizagem dos alunos.

As especificidades acima são pano de fundo das argumentações. A **Tabela** 5.5.1. Processo de Racionalização da Ação sintetiza os elementos argumentativos para cada um dos eixos de análise da Tese e posteriormente uma aproximação com a prática reflexiva é construída.

Tabela 5.5.1. Processo de Racionalização da Ação

Argumentação Técnico-Estratégica	
Processo de racionalização Pragmático-Funcionalista que expõe um estado de coisas inerentes ao ato educativo e significadas por:	Observações sobre: o que o aluno sabe, a conduta do acompanhante durante a aula hospitalar, as características típicas da produção escolar do aluno em aula hospitalar
	Identificação das condições de estudo do aluno
	Descrição do retorno do aluno à escola de origem,
	Representação do encaminhamento da aula hospitalar por apresentação da atividade
	Discriminação do conteúdo desenvolvido na aula hospitalar daquele da escola de origem
	Constatação do rendimento escolar do aluno em aula hospitalar
Interpretamos que o conteúdo da racionalização Pragmático-Funcionalista colabora com a reflexão das razões que dão origem às ações, a fim de – ***observar*** para elencar informações, situações, representações e outras regularidades; ***identificar*** o espaço hospitalar como espaço escolar; ***discriminar*** para estabelecer semelhanças e diferenciações nas situações; ***constatar*** relações entre as observações. Essas	

capacidades possibilitam a apreensão das "propriedades" do meio enquanto conceito estratégico que permite a reprodução na prática de um saber teórico já estabelecido pela pesquisa.

ARGUMENTAÇÃO PRÁTICO-MORAL	
PROCESSO DE RACIONALIZAÇÃO QUE EXPÕE À CRÍTICA NORMAS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS DO ATO EDUCATIVO. É SIGNIFICADO PELA:	Explicação sobre a solicitação da escola de origem
	Estimativa da dificuldade do aluno
	Antecipação e composição da atividade de ensino e do desenvolvimento da aula hospitalar
	Organização do conhecimento do aluno, do conteúdo de ensino em relação aos propósitos da atividade, da ausência de aula hospitalar em função da solicitação da escola de origem
	Elaboração de critérios escolares de cuidados e atenção com o aluno
	Composição do processo de escolarização do aluno no hospital em função do tratamento
	Interpretação da relação com a família, da relação com a equipe hospitalar e da adequação do ensino

O conteúdo da racionalização Crítica é interpretado como elemento de confrontação que põe à crítica uma série de suposições acerca de uma situação com intenção de – ***explicar*** o sentido de uma solicitação do meio na busca da resolução de um problema local; ***estimar*** as necessidades para a resolução de um problema local; ***antecipar*** sobre a continuidade das ações; ***organizar*** *os* elementos da atuação escolar hospitalar incluindo as relações entre eles; ***criar critérios*** para o atendimento pedagógico hospitalar; ***compor*** *(**decompor**)* para explicitar elementos do processo de escolarização; *i**nterpretar*** para significar o sentido das relações estabelecidas no meio hospitalar; ***adequar*** as situações de ensino às necessidades dos alunos. As capacidades observadas possibilitam procedimentos de coordenação das ações por confrontação e/ou aceitação, que podem ser percebidos ao longo do processo de retroação, acomodação e questionamento das ações enunciadas.

<table>
<tr><th colspan="2">ARGUMENTAÇÃO PRÁTICO-ÉTICA</th></tr>
<tr><td rowspan="3">PROCESSO DE RACIONALIZAÇÃO HERMENÊUTICA QUE EXPÕE VALORES PESSOAIS, CRENÇAS, SENTIMENTOS INTRÍNSECOS AO ATO EDUCATIVO, SIGNIFICADOS POR:</td><td>Julgamentos das atividades, das relações (pessoais) estabelecidas, das solicitações da escola de origem</td></tr>
<tr><td>Reconhecimento dos conflitos, das angústias, das dificuldades, das dimensões do espaço hospitalar enquanto espaço de aprendizagem</td></tr>
<tr><td>Relações entre a aula hospitalar e a aula tradicional, os saberes estabelecidos e os necessários para a escola hospitalar, a família na escola de origem e na escola hospitalar.</td></tr>
<tr><td colspan="2">O conteúdo da racionalização Hermenêutica é interpretado como o elemento que abarca o ângulo das intenções educativas visando à compreensão e ao reconhecimento das ações no sentido de: julgar diferentes posições assumidas diante de situações postas pelo cotidiano hospitalar, reconhecer por meio de estratégias pessoais diferentes solicitações do contexto, relacionar para identificar e significar as situações. Essas capacidades abalam o significado do que é “ser professor”, que cada qual tem e isto promove uma reestruturação da intencionalidade da atuação escolar hospitalar. Esta pode ser observada nas descrições das ações onde o grupo separa, depois interpreta as diversas informações do contexto e, por fim, significa-as.</td></tr>
<tr><th colspan="2">ARGUMENTAÇÃO CRÍTICO-RECONSTRUTIVA</th></tr>
<tr><td rowspan="4">PROCESSO DE RACIONALIZAÇÃO COMUNICATIVA QUE EXPÕE SABERES DE BASE LINGÜÍSTICA, PERTINENTES AO ATO EDUCATIVO SIGNIFICADOS PELA:</td><td>Análise das relações: aluno e professor, aluno e atividade,</td></tr>
<tr><td>Ampliação do ensino em função do que a situação exige</td></tr>
<tr><td>Explicação das variáveis para a organização do ensino</td></tr>
<tr><td>Suposição acerca da assimetria entre aluno-paciente e professor hospitalar</td></tr>
<tr><td></td><td>Interpretação das decisões de ensino</td></tr>
<tr><td colspan="2">Interpretamos que o conteúdo da racionalização Crítico-Reconstrutiva é o processo de busca de entendimento intersubjetivo pautado nas mobilidades para: analisar situações e propor novas formas e novos conteúdos relacionais; ampliar, a partir dos acontecimentos, decisões e situações, o conhecimento sobre a escola hospitalar com fins de criar possibilidades coesas de atendimento escolar; explicar motivos e implicações de</td></tr>
</table>

uma determinada situação de ensino com fins de apresentar conclusões relativas a elas; ***supor*** correlações entre o que o aluno sabe e o que o professor sabe para encaminhamento da mediação escolar com fins de autonomia do aluno; ***interpretar*** para avaliar as tomadas de decisão de ensino e propor transformação para resolução dos problemas que se apresentam. Essas capacidades são processuais e provocam a compreensão, legitimação e reconstrução da ação educativa e podem ser observadas nas ações de consenso.

5. 6. Módulo Textual: Unidade Troca

Uma Troca é constituída pela produção de, no mínimo, duas contribuições advindas de diferentes posições sobre um mesmo objeto ou tema em estudo, assim é uma base de interação. A análise do discurso modular da unidade Troca é realizada pela manifestação dos dados da unidade Incursão e é nesse sentido que possibilita o estudo das várias vozes do discurso. Isto foi observado nas discussões do item anterior e, nos resultados apresentados, a comunidade hospitalar é observada nas particularidades cotidianas.

Por meio das interpretações até aqui produzidas, o conhecimento que o grupo tem e/ou adquiriu com a vivência no espaço hospitalar, como observamos no item acima, circula nas interações em (1) atitudes de resolução de problemas, mesmo diante das instabilidades do meio, (2) justificativas elaboradas por argumentos, como os da **Tabela** 5.5.1. Processo de Racionalização da Ação, também do item acima. Os ajustes desses dois processos se dão na prática cotidiana e retornam para enunciações dentro do próprio espaço de interação.

Esse desenho de análise do conhecimento que circula nas interações, mesmo sendo posto à crítica nas práticas cotidianas, corre o risco de fechar-se em si mesmo, como já colocamos anteriormente no Capítulo 1 – Aspectos da Pesquisa; dessa forma, sentimos necessidade de ampliar o estudo para outros espaços. Assim, utilizamos um recurso do método estudo de caso, que é aquele de realização de leitura paralela para a realidade, que “assume o papel” de transcendental fraca.

Colocada anteriormente, a síntese realizada no Capítulo-4 Revisão da

LITERATURA: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DAS PUBLICAÇÕES, indica resultados de pesquisas relacionadas ao tema: necessidades escolares de crianças e adolescentes com câncer. Uma leitura de aproximação entre os dois casos – *a comunidade dos professores estagiários e a das pesquisas* – é agora produzida. Pretende-se, dessa forma, intensificar a dimensão das análises em relação à comunidade. A TABELA 5.6.1. CONTEXTO E MOBILIDADE NAS COMUNIDADES HOSPITALARES

A TABELA 5.6.1. CONTEXTO E MOBILIDADE NAS COMUNIDADES HOSPITALARES

Plano Pragmático-Funcionalista	
CONTEXTO	A significação dos elementos funcionais e estruturais do contexto é aquela que se apresenta ora como um estado de coisas prontas, ora com necessidade desses elementos serem flexibilizados pelos problemas que o meio impõe. O grupo entende que, por meio da observação, identificação, discriminação, constatação de relações, é possível realizar intervenção. Interpretamos que a possibilidade de intervenção no plano pragmático é atravessada pela complexidade do espaço hospitalar, e a realidade social, pelo plano pragmático-funcionalista significado, é alcançada naquilo que diz respeito à continuidade do que é tradição em Educação. Isto, quando flexibilizado e não hierarquizado, não é de todo mal, já que ao se falar em ação educativa como cultura, fala-se de um dos aspecto da cultura que é a continuidade da tradição. As necessidade escolares dos alunos-pacientes oncológicos no espaço pesquisado apontam um conteúdo em relação às seqüelas do tratamento e da doença em si, nada prescrito nos aportes dos cursos de formação. O grupo apreende essas duas necessidades polarizadas ora pelos protocolos de atendimento à saúde, que são produtos de pesquisas singulares com recortes de campos específicos; ora pelo atendimento à escolaridade, que é produto de pesquisa com contornos difíceis de serem definidos, não só porque é novo o campo de pesquisa, no âmbito educacional, de crianças oncológicas, mas também porque as pesquisas

	em Educação têm por tradição, após os anos 70, o estudo do processo e este é geralmente local. Estas duas polaridades são observadas nos artigos lidos e na busca de razões para o desenvolvimento do atendimento escolar hospitalar no espaço pesquisado.
MOBILIDADE	O grupo da escola hospitalar significa a mobilidade com o outro, no plano pragmático-funcionalista, por meio de questões locais: existe necessidade de aprendizagem das "propriedades" do meio (processo de conhecimento do cotidiano da comunidade hospitalar), diferentemente daquela indicada nos artigos pesquisados e que diz respeito às demandas de aprendizagem exteriores ao espaço hospitalar, em que o professor se ocupa da integração do aluno-paciente à escola e à família (processo de conhecimento do cotidiano com irmãos e escola de origem no período pós-tratamento). Interpretamos que a professora e o professor, no plano pragmático das ações, optam por manter os conteúdos tradicionais de ensino, o que dá espaço de segurança ao grupo para investir na aprendizagem funcional e estrutural do meio. Nos artigos pesquisados, as demandas da situação escolar são melhor conhecidas e resolvidas que as daqui enquanto o aluno está hospitalizado – existe tradição de ensino em escola hospitalar para alunos em tratamento oncológico, o currículo é acentuadamente prescrito, é cultural o atendimento de grupos de efeitos tardios –; nesse sentido, o aspecto funcional não é elemento desconhecido para o professor hospitalar, o currículo mais estável diminui o número de variáveis a serem abordadas na intervenção e a abordagem, desde a intervenção inicial com base no conhecimento dos efeitos tardios, gera ações de prevenção. Entendemos que a estrutura de decisão dessas mobilidades, tanto dos artigos publicados quanto dos professores da escola hospitalar, está relacionada às crenças e suposições sociais dos professores, que buscam traços que não estão contemplados nos currículos e/ou parâmetros oficiais para intervirem sobre eles. Existe, assim, um nexo entre as pesquisas produzidas e as reflexões dos professores, e este está na produção de conhecimento das propriedades do meio.

Plano Crítico	
CONTEXTO	Os elementos da divisão social do contexto são significados no plano crítico pelo caráter construtivo/desconstrutivo da divisão social do contexto hospitalar; nesse processo, as professoras e os professores questionam qual o espaço do grupo no contexto. O grupo entende que ao explicitar suas ações, criar critérios organizativos do espaço de intervenção e adequar situações de ensino, pode provocar alteração nas relações sociais existentes no meio e, assim, criar um espaço para a atuação pedagógica. Interpretamos que a posição provocada fica atravessada pelas concepções, por vezes enraizadas, sobre o papel idealizado do professor – o sujeito missionário – e essa idealização pode funcionar como filtro de leitura para as reivindicações do grupo, diminuindo a sua força mobilizadora. Existe sinergia entre as posições do grupo e as dos artigos quanto à necessidade de parcerias entre os professores, as escolas de origem, os pais e a equipe hospitalar. Entendemos que o grupo apreende a dimensão quanto aos fins dessas parcerias, pois a escola hospitalar não pode ocupar o espaço vazio da saúde e da escola de origem no cotidiano hospitalar. Necessita discutir seus temas, seus conteúdos, os conteúdos que circulam na realidade hospitalar e aqueles que julga desejáveis no sentido do "para que" a escola hospitalar. Esse discurso de normatividade das ações deve estar explícito no texto do currículo pretendido para que esse currículo não se torne inoperante.
MOBILIDADE	Os grupos das comunidades hospitalar e dos artigos pesquisados, significam a mobilidade com o outro, no plano crítico, por meio das ações que provocam alterações nas posições sociais existentes e que permitem a criação de um espaço para a atuação da escola hospitalar. Existe necessidade de aprendizagem social (processo de compreensão das relações sociais). Interpretamos que essas mobilidades não podem ser entendidas como forma de contraposição recíproca – o espaço da saúde lá e o da escola aqui – ou ainda com a criação de um espaço hegemônico – onde

	o que “é da saúde” ou o que “é da escola”, para ser refletido, necessita ser desconstruído. Entendemos que a estrutura de decisão dessas mobilidades, estão relacionadas às rupturas com a hierarquia entre diferentes tipos de conhecimento e, nesse sentido, a reflexão dos professores está nos conteúdos sobre a ampliação das atribuições dos professores.
Plano Hermenêutico	
CONTEXTO	A estrutura de sentido intersubjetivo é significada no plano hermenêutico, não pela vertente anterior da indagação de qual é o espaço da ação educativa hospitalar, mas pelo sentimento de sentir-se nativo e o que isto representa para cada um do grupo. As professoras e os professores entendem que as intenções educativas se dão pelo julgamento, reconhecimento e relações que influenciam a pessoalidade. Esse conteúdo expresso na orientação do currículo da escola hospitalar produz demandas para as orientações dominantes da comunidade e reproduz o que se passa fora dela, assim a preocupação é com a qualidade de vida dos alunos-pacientes. Interpretamos que essa orientação fica atravessada pela concepção de normal e patológico que as diferentes equipes e personagens que atuam no hospital possuem. Existe, também aqui, aproximação entre a leitura feita pelo grupo e pela análise das publicações quanto ao espaço hermenêutico da reflexão da realidade. Falam que a cultura que circula no espaço hospitalar influencia o retorno aos estudos durante e após tratamento, como também que atitudes extremamente compreensivas levam a equívocos de decisão quanto a ações que defendem nichos de estudo isolados e de fronteiras impermeáveis para os alunos-pacientes. Entendemos que o grupo apreende que a orientação da concepção de qualidade de vida carece de valor absoluto e, nesse sentido, o livre consenso possibilita a abertura para as demais culturas com atitude de avaliação crítica.
MOBILIDADE	Os grupos das comunidades hospitalar e dos artigos significam a mobilidade com o outro no plano hermenêutico por ações que apóiam a construção de identidades pessoais distantes da condição de

	pertencimento a uma comunidade. Existe necessidade de aprendizagem formativa da pessoalidade que possa provocar a reflexão sobre as próprias trocas e suas conseqüências para o conhecimento e para a ação Interpretamos que o sentimento de comunitarismo tanto mobiliza quanto exclui, uma vez que possibilita ver a si pelos demais, como também os outros pelos próprios referentes. Entendemos que a estrutura de decisão dessas mobilidades está relacionada à busca de respostas que o grupo faz a si mesmo.
Plano Comunicativo	
CONTEXTO	A significação dos elementos culturais já elencados (elementos funcionais e estruturais, divisão social, sentimento de pertença), que circulam lingüisticamente pelo contexto, é uma construção consensual do grupo. As professoras e os professores estagiários entendem que ao provocar movimentos de compreensão, legitimação e reconstrução da ação educativa mobilizam sensibilidade para a pluralidade cultural. Isto identifica os sujeitos no espaço. Interpretamos que essa identidade fica atravessada pela incerteza que a pluralidade cultural traz. As comunidades pesquisadas preocupam-se com construção de ações que quebrem as barreiras impostas pelas instituições hospitalar e escolar enquanto instituições totais. As escolas analisadas pela pesquisa da literatura, implantaram sistemas de vídeoconferência que aproximam os alunos-pacientes de seus colegas da escola de origem e os cursos para pais e escolas explicitam as etapas do tratamento. Na Escola Hospitalar, a proposta de reconstrução do currículo transcorre por tendência consensual entre os diferentes contextos que fazem parte do dia-a-dia dos alunos-pacientes. Entendemos que o grupo apreende que ações promotoras de interação entre a comunidade hospitalar e aquelas de origem (família, escola, meio social) diminuem a rigidez das fronteiras institucionais, tornando o espaço hospitalar mais flexível às aprendizagens. .
MOBILIDADE	Os grupos da comunidade hospitalar e artigos pesquisados significam a mobilidade com o outro no plano comunicativo por ações de reconstrução dos conhecimentos tácitos da docência. Existe necessidade de

	aprendizagem de processos de negociação de significados. Interpretamos que as estruturas de mobilidade da ação Crítico-Reconstrutiva estão nas políticas públicas de inclusão, nos consensos com a escola de origem, no engajamento pessoal; assim, os elementos negociados e significados na busca de consenso pelo grupo, tem aportes também em instituições e estruturas além daquelas diretamente relacionadas com o aluno, a família e o hospital. Entendemos que aquilo que apreendem do meio por negociação de significados são circunstâncias materiais observadas que possibilitam mobilidades.

Parte 2 da Análise Modular

Os resultados desta parte são apresentados segundo três referências de análise retiradas deste capítulo (Palavras-chave, Temas enunciados, Significações nos eixos de análise). Após isto, fazemos uma leitura comparada desses referentes.

Em primeiro momento, realizamos uma tabela (**Tabela- 5.7.1**- Como é Observada a Busca nas Partes Analisadas) que apresenta o rol de palavras-chave em paralelo àquelas já realizadas na primeira parte [9].

Tabela-5.7.1. Como é Observada a Busca nas Partes Analisadas

Densidades de Falas (em porcentagem) Fonte (11 dias de estudo)

Palavras-chave	Parte 1 do Estudo	Parte 2 do estudo
Ação Técnico-Estratégica		
Atividade de Ensino	13,4%	7,9%
Relato onde Busca Motivos	25,3%	34,2%
Observação Empírica	27,8%	26,3%
Relato de Exposição	33,5%	31,6%
Ação Normativa		
Questiona a situação de ensino	81,2%	89,5%
Questiona a situação hospitalar	7,5%	7,9%
Questiona a situação saúde/escola	11,3%	2,6%

9 No Anexo IV – Como é Observada a Busca? (D11), encontra-se a distribuição detalhada das enunciações do décimo primeiro dia do estudo

Ação Interpretativa		
Reconhecimento da ação	36,4%	57,2%
Descreve a situação de ensino	32,2%	6,1%
Descreve a relação com a escola de origem	4,2%	6,1%
Descreve a situação escolar do aluno	8,5%	0,0%
Descreve o que vivencia	18,7%	30,6
Ação Comunicativa		
Contextualização que leva à mobilização	100%	100%
Densidade de Palavra-Chave: Contextualização que leva à mobilização	6,3%	14,5%

Levando-se em consideração que o intervalo de tempo das reuniões foi mantido em todo período do estudo (30 a 40 minutos), a densidade de falas observada no conteúdo do **Anexo-II**-Categoria de Análise Busca (491 enunciações nos dez primeiros dias do estudo e 231 enunciações no último dia do estudo) e na última linha da tabela acima, leva a um entendimento que a argumentação sobre cada uma das enunciações é mais densa.

Dessa forma, não apenas a racionalidade comunicativa deu espaço para o reconhecimento das limitações da racionalidade que compõe o currículo predominante na esfera escolar, mas possibilitou recusá-los e reconstruí-los e novamento trazê-los à crítica (já que a distribuição das densidades de falas nas ações, excetuando pela Comunicativa, mantém-se).

As unidades de reflexão – usos das diferentes ações – constantemente ao longo da reunião, perpassam pelas ações Comunicativas; esse caráter de complementaridade da ação Comunicativa permitiu-nos interpretar que esse movimento de retorno à crítica, acentuado pelos núcleos de reflexão: *Relato onde Busca Motivos, Questiona a situação de ensino, Reconhecimento da ação, Descreve o que vivencia e Contextualização que leva a mobilização*, refere-se a de um conteúdo da aprendizagem da docência que preocupa-se em fazer emergir normas que promovam coordenações por meio de consensos. Como pode ser observado na seqüência de enunciações:

e605 *<< O HAS, que apareceu aqui depois de milênios, na pasta ele tem uma aula só, de História, que é de alguém. Não colocou o nome. P3 >>*

e606 << A gente mandou as aulas prá escola? p10 >>

e608 << Como não tinha indicação (...) P3 >>

e607 << Ele ficou internado (...). P2 >>

e609 << Não é bem assim, lembra, é (...) >>

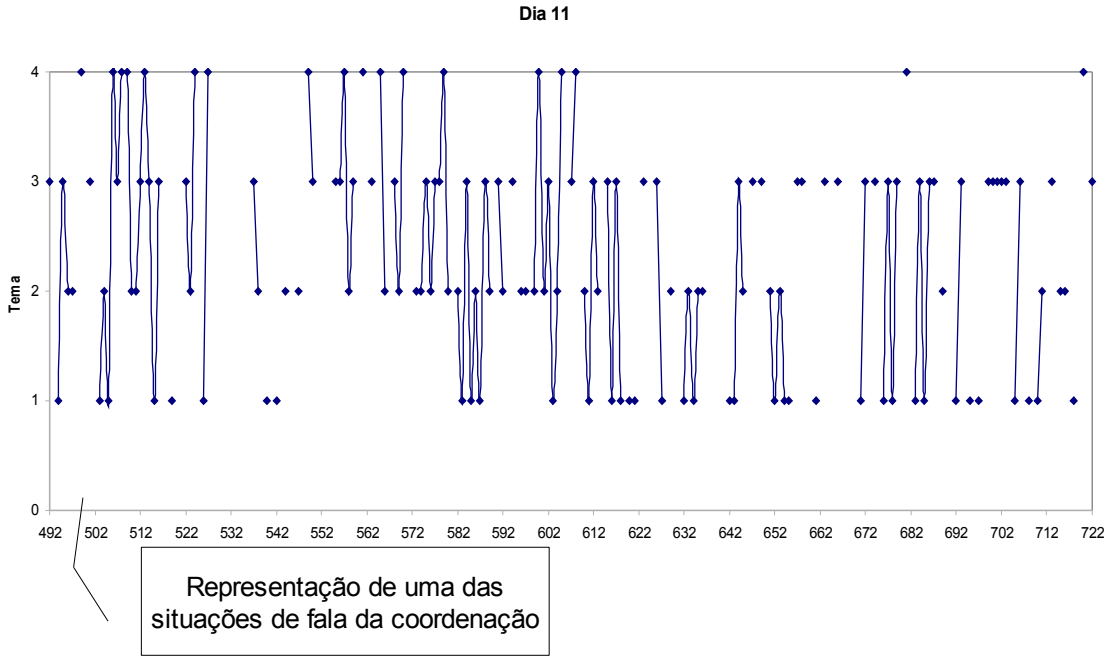
e610 << Ah, o que eu fiz, eu trabalhei com (...) P3>>

um professor traz uma questão e outros três produzem trocas argumentativas, diferentemente do que acontece no primeiro período do estudo. Assim, a busca de consenso encontra-se reflexibilizada pela argumentações.

Apresentado o primeiro referencial de análise desta PARTE 2, segue o segundo. Para tal, elaborou-se um gráfico (GRÁFICO-**5.7.1**- TEMAS DO DIA 11) e, como os anteriores, tem no eixo horizontal a distribuição das enunciações do décimo primeiro dia de estudo e no eixo vertical, os eixos de análise.

Na busca dos significados produzidos pelas professoras e professores estagiários neste último dia do estudo, construiu-se por meio da análise dos gráficos que apresentam os temas ao longo de cada reunião, uma leitura de aproximação entre as duas partes.

Gráfico-**5.7.1**-Temas do dia 11



Como na primeira parte do estudo, a reunião tende a começar pela ação

Interpretativa, e têm conteúdos acentuadamente preocupados com o reconhecimento da ação na Escola Hospitalar. O grupo significa elementos plurais, assim colaborativos em um núcleo de reflexibilidade que leva à busca de soluções não discriminadoras. Como em:

> *e672 << E o JCV estava lá no aquário do lado do Í, aí ele não quis falar comigo... P8 >>*

onde a enunciação do professor, pela intencionalidade que tem, ao mesmo tempo em que reconhece sua ação, também possibilita que qualquer outro sujeito do grupo descubra as possibilidades no discurso de busca de solução.

Ainda mais, o grupo solicita constantemente a participação da coordenação e demonstra, em suas enunciações, uso dessa fala na resolução de questões locais. Interpretamos esse processo como condição de possibilidade de coincidir as enunciações com o objeto das enunciações.

Por fim, apresentamos, em função da leitura flutuante por sobre o texto das enunciações, os resultados que entendemos significados para os elementos desse último dia de observação. A intenção é de compor um texto síntese, que extraia dados do processo de aprendizagem da docência, em relação aos eixos de análise, para as considerações finais.

Como nas demais sínteses, elaborou-se uma tabela (Tabela-**5.7.3**-Eixos de Análise Situados na Parte 2 do Estudo) e, para cada um dos eixos de análise, o texto constituído para tal tem a intenção de aproximar os dois momentos de análise, distantes no tempo em sete meses. A introdução do texto apresenta as significações de aproximação, produzidas pelas professoras e professores estagiários, entre esses dois tempos do estudo. Neste momento, são apresentados excertos das enunciações que trazem as vozes do grupo. Ao final, a interpretação da pesquisadora dos significados produzidos.

Tabela-**5.7.3**- Eixos de Análise Situados na Parte 2 do Estudo

Eixo de Análise da Ação Técnico-	As atividades de ensino são marcadas, nas enunciações, pela escolha de uma certa realidade, não mais com o propósito de seguir tecnicamente os conteúdos propostos pela escola de origem, mas para a

ESTRATÉGICA	criação de situações de ensino para a realidade escolhida. A significação está presente no detalhamento das intenções do grupo e interesses do aluno. Para o grupo, a aula flui e a atividade de ensino é adequada quando os alunos interagem com o professor, compondo o texto do desenvolvimento. Como em: *e621 << (...).inclusive ela fez procedimento, mas depois acabamos por ler um texto. Fui perguntando e ela respondendo, tirando conclusões. Flui bem a aula com ela. P6>>.* Nas observações empíricas, fica implícito que selecionam alguma condição para observação e a partir dela organizam as atividades do dia para o atendimento escolar; o papel do meio é visto como fundamental para a composição da aula. Como em : *e627 << (...) pelo que está aqui na pasta, eu que dei umas 3 aulas prá ela. A P7 deu também (...). P6 >>* e outras organizações que se seguem em demais enunciações, para este aluno e outros também. Nos relatos de exposição, significam o estranhamento em relação à diversidade dos modos como os alunos e as alunas administram a aula hospitalar. Na realidade, julgam que os alunos e os acompanhantes familiarizaram-se com a escola hospitalar. Fica implícito nessa diversidade, a responsabilidade assumida do aluno e do acompanhante na composição do ano escolar. Como em: *e718 << Não acredito ! É o mesmo ES, gente ... , a mãe falou que ele tá super bem. P10 >>* No relato onde buscam motivos, o papel do professor é visto como aquele que coleta elementos pertinentes à situação e assume o aluno, nas suas dificuldades, organização e outras necessidades. Se, ao relatarem a responsabilidade dos pais e alunos na composição da aula, não estava claro de que forma isto interfere na autonomia do professor, ao enunciarem seus motivos, deixam explícito que isto (a participação do pai e acompanhante) é conteúdo de ensino. Como em: *e585 << .... o WLA, aquele fujão. Peguei a pasta dele e fomos conversar.P3>>*

Interpretamos que nessas ações técnico-estratégicas, as professoras e os professores esclarecem as intenções que pretendem alcançar, geralmente significadas por conquistas.	
EIXO DE ANÁLISE DA AÇÃO NORMATIVA	Ao **questionarem a situação hospitalar**, significam a seleção de uma condição para a elaboração de um julgamento sobre a situação, ou seja, optam por determinadas demandas do meio e organizam o dia de intervenção. Fica claro que existe a necessidade dessa opção. Como em: *e613 << (...) tentei achar ele, sumiu, desapareceu, fui atrás dele, sumiu... Você pediu (refere-se a P4) para achar e dar aula, mas não deu. P3 >>* O **questionamento da situação saúde/escola** vem carregado de elaboração da informação que trazem do meio. As ações na Escola Hospitalar não são significadas como algo independente, com vida própria, que se constrói no momento exclusivo da aula. Assim, a utilidade que dão a cada uma dessas elaborações depende dos consensos que se dão na reunião. Como em : *e574 << Fui entender com a mãe e ela desconversou. Aliás saiu. Disse que ia até a farmácia e sumiu (...). P3>>* O grupo traz para a reunião informações que ficam em suspenso durante as aulas e nas trocas enunciativas compõem o entendimento da situação saúde/escola. Ao **questionarem a situação de ensino**, decidem modos mais adequados para selecionar a informação, como em: *e716 << Me chamou atenção a mãe falando (...). P10 >>,* e as situações de ensino são construídas com elaborações pessoais que não anulam a expressão pessoal do aluno, como em: *<< e 720 (...) que ele tá super bem, que a professora elogiou ele, que ele tá melhor que a maioria das crianças da sala (...).Optei por trabalhar com imagens, colagens e assim alterar a condução das coisas . Parece que ficou melhor.P10 > >.* Entendemos que ao questionarem a situação que se apresenta, trazem um significado para esta, que é de processo: estar disponível para

	receber uma demanda, ocupar-se dessa demanda relacionando com o conhecimento que se tem sobre o aluno e propor uma situação de ensino.

Interpretamos que nas ações normativas, como anteriormente, tanto o movimento de confronto à norma está presente, como de acomodação a ela. Diferentemente da primeira etapa, em que a normatividade acompanhava o processo de confrontação, aqui acontece com reflexão que objetiva a reconstrução, e busca a intensificação dos esforços para apreender cada aluno da escola hospitalar.

Entendemos que o grupo seleciona conteúdos situacionais para cada aluno, como em :

e549 << Pedir – risos - pediu, mas expliquei que não pode ser uma tarefa em cada caderno. P2 >>,

e que não se trata da eqüidade de atendimento de solicitações, ou ainda, de atender aos alunos em suas possibilidades, mas de diferenciá-los, quanto às necessidades. Assim, a norma é posta em função do aluno, não por mecanismo de con fronto, mas por mecanismos que buscam legitimar uma proposta de trabalho social.

EIXO DE ANÁLISE DA AÇÃO INTERPRETATIVA	Ao descreverem a situação de ensino, identificam as qualidades da produção dos alunos e, dessa forma, trazem para a reunião elementos que possibilitam o entendimento de quais são os seus critérios de referência para a aprendizagem do aluno. A significação está presente nos conteúdos da produção, nas circunstâncias que norteiam a construção da situação de ensino e nas questões que se apresentam no dia. Como em: *e522 << Os conteúdos estudados, ela acertou tudo. Ficava perdida, ia fazendo, sabia o que tinha que fazer, mas ao elaborar a frase se perdia, perguntava toda hora, o que é mesmo que eu estou fazendo mesmo (...)? P10 >>* Na descrição da situação hospitalar do aluno, especificam tempo, local, necessidades físicas e emocionais dos alunos e seus acompanhantes e a significação está marcada na percepção de que o grupo tem dessas necessidades de oferecer, durante o

acompanhamento escolar, condições diferentes para as diferentes demandas. Como em:

e584 << Quando a mãe voltou, disse para ela não sair mais do lado, ela disse: - quando for assim, professora, passa um bilhete para ele e ele respondeu: - " num vai não ", isso é coisa de professora velha, você é uma Professora atual . Veja de onde ele tirou o atual. P3 >>

Ao descreverem o que vivenciam, trazem respostas a uma pergunta implícita: que se passa aqui? Assim, enunciam: dificuldades dos alunos, momentos de resistência durante a aula, atmosfera da aula. Como em:

e507 << Ela fez tudo sozinha, mas teve um momento que me chamou atenção. Pedi para ela fazer duas frases com cada sujeito que estávamos estudando. Deixei o papel para ela colocar a proposta e disse: vou pegar água e já volto. Quando voltei ela falou: Ah! Professora, não fiz porque esqueci , não lembro. Disse-me que não lembra da comanda e não dos conteúdos estudados. P10 >>

Reconhecem suas ações ao trazerem para a reunião que alunos: lembram do que estavam estudando, não importa o tempo em que isto tenha ocorrido, aprendem no pouco tempo de aula, necessitam – para a adesão à aula – serem consultados sobre o desenvolvimento do currículo, são muitos ao mesmo tempo (tímidos/atirados, tristes/alegres, dogmáticos/criativos, desanimados/ motivados), não consideram que o tempo para o tratamento é difícil de ser definido, esquecem de fazer tarefa de casa, "cabulam" aula hospitalar, perdem o material escolar, assumem posição quanto ao que é fácil ou difícil, reclamam da aula hospitalar. Como em:

e700 << O D é assim, ele fala muito pouco, né, não sei se com vocês... P6 >>

Entendemos que esses diferentes modos de significar o aluno é uma resposta às angustias iniciais quanto ao papel do professor na realidade hospitalar. Ou seja, o grupo responde às suas questões pondo em circulação saberes prático-éticos que são presentes no conhecimento/aceitação da comunidade local.

Interpretamos que os professores e as professoras ao enunciarem suas ações Interpretativas respondem a questões implícitas que se propuseram, estamos com isso querendo dizer que não estiveram a constatar a realidade, mas a interrogá-la.	
EIXO DE ANÁLISE DA AÇÃO COMUNICATIVA	As enunciações das ações comunicativas contextualizam as mobilizações para a aprendizagem dos alunos. Como em: *e513 << O que fiz: Coloquei uma comanda assim, veja, com o nome das pessoas que iriam entrar na ação da frase. Fui perguntando o que iam fazer e escrevia a ação, depois, quando seria e onde seria a ação, escrevi na comanda também. P10>>* As significações vêm atravessadas de uma intencionalidade do que se pratica, apoiadas sobre conhecimentos de como funciona a realidade na qual o grupo intervém. Entendemos que se é intencional, ainda que não existam planos seguros sobre os quais fazer planejamentos futuros, a ação não é aleatória ou meramente intuitiva e sim reflexiva com vista à reconstrução.
Interpretamos que os professores e as professoras ao enunciarem suas ações Comunicativas reconstroem intersubjetivamente um problema do meio, as características do meio, mecanismos de investigação de pressupostos básicos para o ensino, enfim, seu próprio conhecimento.	

No item – 5. 6. MÓDULO TEXTUAL: UNIDADE TROCA dissemos que o conhecimento circula nas interações - na primeira parte do estudo, em (1) atitudes de resolução de problemas, (2) justificativas argumentativas –, e após a análise das enunciações nesta segunda parte, entendemos que a circulação também se dá na reestruturação da própria proposta de resolução de problemas e argumentos. Assim, compreendemos que as enunciações abandonam um caráter de posições absolutas, mantendo a relação com o problema a resolver. Dessa forma, interpretamos que o grupo traz para as enunciações situações mais elaboradas que as iniciais, o que denota aprendizagem em processo.

Capítulo 6

Vertente Teórica: Análise Discursiva

A crença cientificista numa ciência que um dia não apenas completará a autocompreensão pessoal, mas também a substituirá por uma autodescrição objetivante não é ciência, mas uma filosofia ruim.

Habermas (2004,p.144)

O Capítulo *Vertente Teórica: Análise Discursiva* está dividido em três partes que, por meio dos escritos de HABERMAS (1987a, 1987b, 2001), BANGE (1992), ROULET (1991), FILLIETTAZ (1996) e CHARAUDEAU (2004) principalmente, sistematizam a análise para os elementos pesquisados da ação docente. Como anunciado no primeiro e segundo capítulos, o caminho para análise das enunciações das professoras e dos professores estagiários é o da opção discursiva modular. Com a articulação entre as propostas de análise nos escritos citados, constrói-se o instrumento de análise registrado no ANEXO1-MATRIZ DE PERCURSO.

Aproximam-se aspectos da TAC habermasiana ao problema de pesquisa no campo da modulação da análise do discurso, com a intenção de fornecer subsídios para a leitura dessa modulação. Não se trata de debruçar-se sobre os elementos habermasianos ou os modulares em suas extensões, mas propor uma relação entre essas duas instâncias. Assim, no desenvolvimento da primeira parte - *Dos Atos Discursivos às Ações* – introduzimos e explicitamos os quatro eixos de análise da Tese. Na outra parte – *Análise do Discurso e sua Vertente Modular* – é desenvolvido o aspecto teórico da análise do discurso pertinente a este estudo no que diz respeito aos eixos de análise.

Aproximamos também aspectos da TAC habermasiana, aqui tratados, de concepções de aprendizagem. Construímos assim um espaço de significação dos conhecimentos da docência da formação inicial, da vida escolar e os da prática em suas diferentes articulações, pois entendemos que a vertente epistemológica de aprendizagem adotada influencia o conhecimento utilizado e desenvolvido. (MIZUKAMI,1986, MASETTO & ABREU, 1997 e CRÓ,1998)

É importante frisar que, ao tratarmos de uma vertente teórica em um espaço de práticas situadas com uma leitura habermasiana do processo, estamos trazendo

uma abordagem teórica que se afasta da transcendental e tem como intenção orientar a leitura da realidade entendendo esta sempre como provisória e em construção.

6.1. Dos Atos Discursivos às Ações

Elabora-se este item com os elementos teóricos da Ação Comunicativa e com leituras para a realidade educacional por aproximação entre os elementos da TAC e concepções históricas e sociais de processos educativos.

Ressignificando a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas para este espaço da Tese, temos que as enunciações são ações passíveis de serem analisadas pelo instrumento da modulação do discurso, pois são de natureza lingüística, reguladas e intersubjetivas e nesses três elementos existem 'indícios' possíveis de serem apreendidos.

Explicita-se essa ressignificação: à medida que os professores enunciam seus atendimentos pedagógicos, põem em circulação ações racionais a fim de chegarem a um consenso; regulam esses atos em movimentos que dependem de normas estabelecidas pelo grupo intersubjetivamente, uma vez que o professor coloca-se na reunião, oferecendo ao(s) outro(s) uma imagem de si, para produzir um certo(s) efeito(s) sobre ele(s). Essas considerações justificam a opção da categoria de análise - Forma de referência com a realidade[1] - como elemento da interpretação das enunciações dos professores estagiários.

Com a abordagem da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de HABERMAS (2001) evidencia-se como os atos comunicativos[2] assumem a função de coordenação da ação e contribuem para as integrações discursivas em seus dois movimentos: um ilocucional[3] e o outro, proposicional [4] .

A análise do discurso, por sua vez, possibilita que as enunciações sejam estudadas sob o aspecto ilocucional e o proposicional, entendendo que o primeiro demonstra os efeitos de sentido para que o segundo possa ser entendido. Essa

1 Anexo-I: de [1,7] até [4,7]
2 Habermas fala de atos verbais ou não verbais, mas os seus estudos e a esfera desta Tese recaem, predominantemente sobre os verbais.
3 Aspecto relacional, intersubjetivo das experiências.
4 Aspecto do conteúdo, predicativo das experiências.

dupla estrutura da fala tem, por um lado, uma relação com uma manifestação interativa e, por outro, com uma cognitiva, construídas em Habermas intersubjetivamente.

Para dar conta dessa dupla estrutura da fala, a Teoria da Ação Comunicativa fundamenta-se nos estudos iniciais de Austin, que vê na linguagem tanto a possibilidade de descrever, constatar, representar um estado de coisas, como representar por si uma ação. É por essa esfera do conhecimento que a teoria de Habermas inclui-se na Pragmática.

A idéia da Pragmática não é nova, mas somente em meados do século XX Austin a sistematiza e elabora três distinções entre os atos de fala. Existem os atos *locutórios* - com os quais os falantes se referem a um estado de coisas do mundo. É o ato de dizer. Assim, toda enunciação possui uma dimensão locucionária, não importa qual seja; os atos *ilocutórios* - aqueles em que o falante realiza aquilo que delimita com seus atos de fala, ou ainda faz dizendo algo, como em "prometo estudar Física com você amanhã", e os atos *perlocutórios* - atos caracterizados e influenciados pelo fato de se dizer o estado de coisas, isto é, efeitos provocados no mundo ao dizer algo, como em "Física é uma matéria difícil" (o aluno tanto pode ficar estimulado a estudar ou quedar-se amedrontado, por exemplo). (AUSTIN,1980, p.21-22 e CHARAUDEAU,2004, p. 73)

Em síntese, na Teoria da Ação Comunicativa, Habermas afirma que existe o efeito das ações de linguagem no contexto de interação (HABERMAS 1987a, p.372), e que as ações de linguagem funcionam como mecanismos de coordenação para outras ações (HABERMAS 1987a, p. 374).

Essas considerações permitiram a Habermas delimitar as fronteiras entre **atividades orientadas para fins comunicativos** (orientadas para o entendimento mútuo) e **atividades orientadas para fins instrumentais** (orientadas para o êxito).

Na QUADRO **6.1.1 –** TIPOS DE AÇÕES SEGUNDO HABERMAS**,** podemos observar que esses "tipos de ações" pertencem a situações diferentes: social (atividades comunicacionais e estratégicas) e não social (atividade instrumental). (HABERMAS 1987b, p.356-359)

Situação da ação / Orientação da ação	Não Social	Social
Ação Orientada para o êxito	Ação Instrumental	Ação Estratégica
Ação orientada para o entendimento	----------	Ação Comunicativa

Quadro-6.1.1- Tipos de Ações segundo Habermas

Fonte: (Habermas, 1987a, p.366)

As concepções de ação estão fundamentadas segundo sua *orientação* e sua *natureza*. Nesse sentido, o agir orientado ao êxito é instrumental quando observa regras de ação técnico-instrumentais, ou seja, avalia o grau de eficácia da intervenção que se pauta na reprodução de um mundo objetivo[5]. Essa intervenção tem fins propostos e emprega meios adequados para alcançá-los. Dessa forma, a ação técnico-instrumental não interessa a este estudo.

As ações estratégicas também orientadas ao êxito e voltadas ao mundo objetivo, diferentemente do agir instrumental, têm regras de intervenção a partir de escolhas técnico-estratégicas. Assim, avalia-se como a escolha da ação repercute sobre as decisões dos envolvidos; entretanto, o objetivo dessa avaliação não está na adequação dos sujeitos envolvidos na ação estratégica, mas na leitura de saberes técnicos já constituídos socialmente. Essas considerações nos levaram a considerar as funções gerais de um ato de fala uma das categorias de análise da Tese [6].

Construiu-se, para os propósitos deste estudo, uma leitura para a concepção de escola, em aproximação com a ação Técnico-Estratégica, e ficamos com aquela da escola reproducionista que minimiza o papel dos sujeitos na construção dos saberes e se concebe como um instrumento da reprodução cultural e social. Nessa situação, a estrutura de um currículo prescrito determina a ação educacional. (HABERMAS 2002d, p.65).

No espaço técnico-estratégico, a escola pode ter a representatividade social

5 Idéias, conhecimentos, saberes e percepção da realidade que se regem por critérios de verdades objetivas, que podem ser comprovadas empiricamente.

6 Anexo-I: de [1,4] até [4,4]

e cultural de instrumento de difusão do conhecimento ilustrado, de reprodução e inovação dos saberes socialmente objetivados, de inserção no mundo da produção/especializações e ainda como metáfora de mercado. (SACRISTÁN, 2002, p. 9 e 19)

Para Habermas, diferentemente das ações técnico-estratégicas, nas ações comunicativas os participantes não são primordialmente orientados para o sucesso próprio, eles propõem seus objetivos individuais, mas entendem que podem acordar mutuamente seus planos de ação sobre as concepções, definições e outras bases de reflexão comuns às determinadas situações em um dado momento. Por esta razão, a negociação das definições de situações é um componente essencial das operações de interpretação requeridas para a Ação Comunicativa. (HABERMAS 1987a, p. 407 – 428).

Dessa forma, no espaço da ação comunicativa, a leitura construída para escola, é aquela que não está a serviço da reprodução do que está posto, mas de um possível espaço de criação de saberes. A Educação pode ter um caráter multicultural, pode ser um espaço de inserção de indivíduos singulares no mundo social e também pode ser um espaço de especialização para o mundo do trabalho, mas com uma diferenciação de formação geral. É, assim, um espaço com múltiplas contradições que persegue um currículo que os participantes elegem por consenso do melhor argumento ou razão em torno de um problema comum. (SACRISTÁN, 2002, p. 9 e 19)

Como elaborado no **CAPÍTULO 1** – ASPECTOS DA PESQUISA , essa fragmentação da realidade em imagens ou esquemas de percepções ganham vida no cotidiano, uma vez que elas acumulam uma carga histórica de significados e valores sobrepostos que estão ou estiveram presentes na Educação em algum momento.

Por fim, explicita-se que a Razão Prática [7]em Habermas, tem o significado de Razão de Natureza Humana – a capacidade de reflexão voltada para o agir. A prática tem assim o sentido daquilo que orienta o agir. Por sua vez, a Razão Teórica é aquela do sentido transcendental fraco, assim passível de receber acréscimos. A questão da Teoria e Prática em Habermas dá significado à inclusão

7 Conferência do mês, apresentada na USP em outubro de 1989, cujo texto escrito, traduzido por Márcio Suzuki, foi publicado em /Estudos Avançados (USP-SP, 3(7): 4-19, set./dez. 1989)

da categoria de análise, Tipo de saberes, à Tese[8]. Pela amplitude do tema "Reflexão" no **CAPÍTULO-7**- VERTENTE TEÓRICA: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, desenvolvemos a compreensão da auto-reflexão intersubjetiva habermasiana.

Ainda mais, a razão prática, além dos usos já dimensionados técnico-estratégico e comunicativo, pode ter os usos moral e ético. O que determina a ação, em cada um dos patamares, é o interesse que a impulsiona. Assim, Plano de interesse é uma das categorias de análise deste estudo[9].

Após situarmos a posição habermasiana em relação às ações técnica e comunicativa, realizamos um movimento de aproximação dessa posição com as concepções de currículo e de educação presentes na literatura da aprendizagem da docência, constrói-se agora um outro espaço de significação para as relações entre esse conteúdo das ações e os dos eixos e categorias de análise.

Dessa reflexão, elencam-se os temas que constituem o corpo do ANEXO 1-MATRIZ DE PERCURSO. Essa significação foi proposta também por aproximação entre as diferentes leituras realizadas, assim tem um caráter de sistematização dos elementos considerados essenciais para a realização das análises das enunciações.

Dito isto sobre a organização dos escritos neste item, os subitens que se seguem, para cada um dos eixos de análise, aborda a vertente teórica; primeiramente da ação habermasiana, depois da ação docente e, por fim, considerações sobre essas duas. Ao longo do texto são destacados os temas por meio dos quais analisam-se as enunciações.

6.1.1. Eixo de Análise: Ação Técnico- Estratégica [10]

Como já foi dito, excetuando-se a orientação da **Ação Técnico-Estratégica** para fins instrumentais que não faz parte do repertório desta Tese, as demais reflexões de Habermas, para essa ação, são conteúdo de significação para a análise discursiva dos professores estagiários. Esse conteúdo refere-se a um saber técnico

8 Anexo-I: de [1,3] até [4,3]
9 Anexo-I: de [1,6] até [4,6]
10 Anexo-I: de [1,1] até [1,7].

estrategicamente utilizável, suscetível de ser posto à crítica por critérios de verdade ou falseamento, assim passível de receber acréscimos dos saberes teórico-empíricos (**Discurso Teórico**[11]).

O Discurso Teórico habermasiano é expresso pelos atos de fala[12] **constatativos,** que não somente encarnam um saber teórico, mas também podem explicitá-lo por meio de referenciais já estabelecidos; assim, a racionalização estratégica volta-se para algo que está dado no mundo objetivo. O interesse – **pragmático** - que orienta essa ação é funcionalista, destinado a apreender a realidade objetivada; nesses casos o falante adota uma **atitude objetivante**. Quando existem controvérsias em relação aos enunciados propostos pela atitude de busca objetivante, recorre-se ao discurso teórico, como forma de orientar a ação teórico-empírica posta à crítica. [13](HABERMAS, 1987a, p.395, 427)

Em uma busca de resposta à pergunta de pesquisa no contexto daquilo que fundamenta a ação docente, ressignificamos o conceito – conhecimento da ação docente – para cada um dos eixos de análise da Tese com base no trabalho de MIZUKAMI(1986), no qual esta aborda diferentes processos de ensino e de aprendizagem que podem influenciar a ação docente, já que essas abordagens, em algum sentido, estão presentes nos processos de formação inicial dos professores. (MIZUKAMI, 1986, p.4-6).

Pesquisamos indícios, marcas nas enunciações dos professores, e é nesse patamar processual que as relações aqui são construídas. Como em MIZUKAMI(1986), fazemos também uma ressalva para o fato de que essas influências nunca têm uma relação direta com a abordagem do professor, como também que toda sistematização é incompleta e que as explicações são provisórias.

Justificam a opção do conceito conhecimento da ação docente, como elemento de significação da ação, as considerações de MASETTO & ABREU (1997), já referidas no Capítulo-1, nas quais apontam que os modos de agir do professor estão permeados da visão acerca do papel docente que ele possui e que este papel se constitui de tomadas de posições epistemológicas, implícitas ou não, nos

11 Anexo I: [1,3].
12 Anexo I: de [1,5] até [4,5].
13 No parágrafo, os elementos em negrito são temas os temas [1,5], [1,6] e [1,7], da matriz de percurso do Anexo-I.

diferentes conhecimentos dessa ação.

Dito isto, a aproximação anunciada dos conteúdos do conhecimento da ação docente aos da Ação Técnico-Estratégica, dá-se principalmente pela *vertente comportamentalista* da abordagem do ensino e da aprendizagem. O conhecimento tem assim sua base na experiência e é uma cópia de algo do mundo exterior. Apreender esse conhecimento significa descobrir algo que já está pronto na realidade exterior e planejar o conhecer é programar seqüências que reforcem a probabilidade de respostas assertivas para o objeto em estudo. MIZUKAMI (1986, p. 26-27)

Por tudo isso, quando o professor em suas enunciações regula a construção do conhecimento escolar, principalmente por meio da circulação de conhecimentos técnico-estratégicos, utiliza-se de conteúdos dados que podem ser nomeados com precisão. Existe uma ordem e uma seqüência em si mesmas que transformam o conhecimento sobre um tema em uma estrutura fechada na forma de uma verdade inqüestionável.

Esse conhecimento é apreendido quando é reproduzido à imagem do apresentado e a repetição geralmente se dá pelo estabelecimento de relações. Assim, a construção do conhecimento se estabelece por um movimento de legitimação da ação assumida em uma atitude objetivante, em relação ao mundo e, nesse sentido, **busca razões** que justifiquem suas ações. Essa busca pode ser **observada** por meio de um **diálogo de exposição de um estado de coisas prontas**, legitimado, principalmente, por discursos que se ocupam de saberes **teórico-empíricos** em um interesse **pragmático funcionalista** com a construção do conhecimento [14]. O movimento aqui considerado é aquele interpretado quando da análise das enunciações dos professores.

No QUADRO 6.1.1.1 - SÍNTESE DA AÇÃO TÉCNICO-ESTRATÉGICA, elencamos os elementos teóricos até aqui desenvolvidos em associação às categorias de análise .

14 Os termos grafados em negrito neste parágrafo são temas da matriz de percurso: [1,1] , [1,4] e [1,2]

Ação Técnico-Estratégica **CA** : Ato de Fala Constatativo					
CA Busca	**CA** Como é Observada	**CA** Tipo de saber	**CA** Função Geral do ato de fala	**CA** Plano de Interesse	**CA** Forma de referência com a realidade
Tema Razões	**Tema Diálogo de Exposição**	**Tema Discurso Teórico**	**Tema Exposição de estado de coisas prontas**	**Tema Pragmático Funcionalista**	**Tema Objetividade**
Movimento de legitimação da ação	Referência ao mundo objetivo	Teórico-empírico utilizável em técnica	Orientação estratégica da ação	Conteúdo técnico	Relações de parcerias, convergências e divergências
				Pretensão de validez: Verdade ou falseamento	
Atitude Objetivante					Natureza externa da fala

QUADRO 6.1.1.1 - SÍNTESE DA AÇÃO TÉCNICO-ESTRATÉGICA

6.1.2. Eixo de Análise: Ação Normativa [15]

O uso moral da Ação Normativa tem como princípio norteador o problema da justiça e, segundo Habermas, a moral surge de uma situação de conflito relacionada com a ação em um fenômeno interpessoal. O referencial de orientação não são *teorias do mundo exterior*, como no caso anterior, mas práticas onde os sujeitos buscam interpretar, explicar, afirmar, justificar a aceitação/ recusa de uma norma ou ainda alteração dessa norma. (**Discurso Prático Moral** [16]) .

Quando, em interação, os sujeitos, ao se perguntarem sobre o que é justo, fazem uso da razão prático-moral em atos de fala **regulativos**[17], rompem com as tradições e com as certezas ingênuas do mundo social nativo. A partir dessa ruptura, as interações libertam-se de seu caráter local e historicamente dado e tornam-se particularmente abstratas. Isto significa que não se baseiam em nenhuma outra motivação a não ser a busca da justiça; desaparecem as

15 Anexo-I: [2,1] até [2,7]
16 Anexo-I: [2,3]
17 Nos dois movimentos de confrontação e/ou de acomodação à norma. Anexo-I: [2,5]

convenções e o caráter transitório e histórico que motivaram o agir. Nesse momento, o interesse ligado à ação Normativa é aquele do conhecimento **crítico**[18] com fins de confrontação, uma vez que a atitude adotada pelos falantes é de crítica frente às normas com as quais os membros do grupo desempenham expectativa de comportamento social. (HABERMAS, 1987a, p.395)

Com o uso discursivo da razão prática, os interlocutores questionam os valores do mundo social no qual estão inseridos, não realizam apenas um ato individual, embora este seja sem dúvida um dos seus componentes. O questionamento surge em uma situação de conflito na qual os sujeitos estão envolvidos. O senso moral desperta, nos envolvidos, em face aos interesses ou posições conflitantes uma visão de mundo social e **normativizada**[19]

Realizamos, pelas considerações acima, uma aproximação da Ação Normativa às abordagens do conhecimento escolar pela *vertente tradicional* do ensino e da aprendizagem. Segundo Mizukami, nessa vertente o conhecimento não tem uma base empírica de reflexão, mas sim aquela da prática educativa realizada ao longo dos anos. O professor detém um saber prático acumulado e cabe ao aluno apreendê-lo a partir das informações recebidas do professor. MIZUKAMI (1986, p. 10-11)

A tensão presente no conflito de interesse prático-moral nas ações normativas aproxima-se dos conteúdos sócio-históricos da vertente tradicional do ensino na realidade pesquisada, principalmente quando diz respeito à reflexão da negação à norma. Os alunos e os professores, no contexto hospitalar, vivem situações-limite: ausência de amigos, rotina alterada, ocorrência de processos invasivos e a possibilidade repentina de morte. Assim, alterar uma norma, no sentido de construir um currículo específico sem vínculos com a escola de origem, pode ser encarada a princípio como mais uma instabilidade, uma situação ameaçadora. Seguir com ela é igualmente instável, uma vez que afeta as necessidades locais dos alunos. O transcender à norma dá vez à reestruturação da norma (adaptação).

A relação entre o professor e o seu aluno no momento da aula, é

18 Anexo-I: [2,6]
19 Anexo-I: [2,7]

interpessoal[20] e centrada no conhecimento do professor por um caráter prático-moral, acima colocado, já que isto reduz instabilidades do grupo.

Em relação ao espaço social da ação Normativa, Habermas entende que esta toma este espaço ao confrontar-se ou acomodar-se com as normas sociais do discurso, já que os interlocutores buscam os princípios morais e a sua aplicabilidade prática com ações discursivas

Trazendo as reflexões de Habermas para o espaço do ensino e da aprendizagem, podemos chegar em que o professor, ao fazer uso do discurso prático-moral, põe em circulação um discurso que se caracteriza principalmente por uma série de operações de confronto e reestruturação de normas e espera obter um resultado no interior de um sistema de conhecimento. O aluno apreende esse conhecimento, principalmente por dedução, quando então propõe uma aplicação correta deste. O professor entende isto como um resultado da ação de confronto ou reestruturação normativa.

Assim, a ação Normativa diz respeito ao saber prático-moral e pode ser observada discursivamente por meio da **busca de coordenação de ações** em um movimento de confronto ou acomodação de uma norma. Essa busca **pode ser observada por retroações, questionamentos e acomodações** à norma. No processo de argumentação, os participantes podem examinar tanto a relação de uma ação com uma determinada norma, como a norma em si[21].(HABERMAS 1987a, p. 427)

O **QUADRO 6.1.2.1**- SÍNTESE DA AÇÃO NORMATIVA, explicita os elementos teóricos desenvolvidos em associação à categoria de análise.

20 Anexo-I: [2,4]

21 Os termos grafados em negrito neste parágrafo são temas da matriz de percurso: [2,1]e [2,2].

Ação Normativa **CA** : Ato de Fala Regulativo					
CA Busca	**CA** Como é Observada	**CA** Tipo de saber	**CA** Função Geral do ato de fala	**CA** Plano de Interesse	**CA** Forma de referência com a realidade
Tema Coordenação das ações	**Tema retroação, problema/ acomodações**	**Tema Discurso Prático-Moral**	**Tema Relações Interpessoais**	**Tema Crítico**	**Tema Normatividade**
Movimento de confronto da ação	Referência ao Mundo Social	Conteúdo Normativo	A ação é orientada pelo entendimento	Conteúdo normativo das relações interpessoais	Confiança construída em uma relação dialógica
Atitude de conformidade/ confronto com as normas				Pretensão de validez: Adequação ou confronto com a norma	Natureza social da fala

QUADRO 6.1.2.1- SÍNTESE DA AÇÃO NORMATIVA

6.1.3. Eixo de Análise: Ação Interpretativa [22]

A Ação Interpretativa materializa-se em saberes acerca da **subjetividade** dos agentes por meio dos atos de fala **expressivos** que explicitam valores, como aqueles evidenciados na expressão estética (de representações). Esses atos têm interesse **hermenêutico** uma vez que subjazem à interpretação das necessidades, dos desejos, das crenças e dos sentimento dos interlocutores, protagonistas do processo de enunciação. **(Discurso Prático-Ético)** [23] (HABERMAS, 2001, p. 387-395)

Essa atitude expressiva constituinte do Discurso Prático-Ético é, para Habermas, aquela com a qual o sujeito, ao referir-se a si mesmo, descobre, na presença do outro, algo do seu mundo subjetivo. A **intencionalidade** da Ação

22 Anexo1: [3,1] até [3,7]

23 Neste parágrafo, os elementos destacados em negrito são, respectivamente , temas do Anexo-I: [3,7], [3,5], [3,6] e [3,3].

Interpretativa pode ser observada nos processos de auto-conhecimento[24] individual, onde os sujeitos **descrevem** (relatam), compreendem e reconhecem suas ações por meio de expressões que evidenciam suas **vivências subjetivas.** Ao reivindicarem a veracidade como pretensão de validez para as suas falas, chegam, por fim, a projetos de vida coerentes com sua própria história.[25] (HABERMAS, 1987a, p.395)

E como se dá esse processo? Os interlocutores, por meio do uso do discurso **Prático- Ético,** buscam o que é " bom ", tanto para si como para a coletividade. Trata-se de um fazer fundamentado em valores, não só aqueles ligados ao auto-conhecimento e à auto-compreensão, como também a certos ideais. São construções coletivas com interesse no conhecimento compreensivo e interpretativo pelos quais a realidade adquire um significado. Entretanto, como os conflitos ligados a interesses contraditórios não fazem parte da esfera do uso ético da razão prática, pois ficam para as argumentações da esfera da moral, a argumentação prático-ética é da natureza interna, com caráter intersubjetivo. (HABERMAS 1987a, p. 427)

É pela forma de referência com a realidade que Habermas considera o discurso Prático-Ético subjetivo e social em relação ao saber posto em circulação no discurso, uma vez que o grupo social ao qual o indivíduo pertence é quem define, ancorado na tradição, o ideal coletivo. Dessa forma, o sujeito busca integrar-se a um projeto coletivo que respeite também as características de sua pessoalidade. (HABERMAS 1987a, p. 429)

Entendemos que ao fazer uso do discurso prático-ético, o professor aproxima-se da abordagem humanista do conhecimento escolar. Essa abordagem é assim centrada em um aluno que tem curiosidade natural pelo conhecimento, sendo que é dessa curiosidade que parte a percepção da realidade. Somente ao experienciar, os sujeitos conhecem. Nesse sentido, todo conhecimento é inacabado e dinâmico e não imposto por alguém de fora – estabelece-se na interação. O professor cria condições de aproximação dos saberes veiculados, com experiências que vêm da vivência dos alunos e persegue o desenvolvimento pessoal destes. (MIZUKAMI,1986, p. 42-43)

24 Como abordado no Capítulo-7, esses processos de auto-conhecimento são fundamentados na Psicanálise.

25 Neste parágrafo, os elementos destacados em negrito são temas do Anexo-I: [3,1], [3,2] e [3,4].

Como no eixo de análise anterior, partindo do referencial de expressividade dos sujeitos, Habermas considera a base deste saber prático-ético como social, em função da atitude ética que, ao buscar a definição de um projeto pessoal de vida, sempre o faz em um contexto social.

Abaixo o **QUADRO 6.1.3.1** - SÍNTESE DA AÇÃO NORMATIVA, especifica as construções teóricas desenvolvidas neste item em associação à categoria de análise .

Ação Interpretativa **CA** : Ato de Fala Expressivo					
CA Busca	**CA** Como é Observada	**CA** Tipo de saber	**CA** Função Geral do ato de fala	**CA** Plano de Interesse	**CA** Forma de referência com a realidade
Tema Intenções	**Tema Descrições/ Relatos**	**Tema Discurso Prático-Ético**	**Tema Vivências Subjetivas**	**Tema Hermenêutico**	**Tema Subjetividade**
Movimento de compreensão e reconhecimento da ação	Referência ao Mundo Subjetivo	Contexto Subjetivo	A ação é orientada pelo entendimento	Conteúdo das intenções pessoais	Construção de sentido por meio da interação
Atitude expressiva				Pretensão de validez: Autenticidade	Natureza interna da fala

QUADRO 6.1.3.1 - SÍNTESE DA AÇÃO NORMATIVA

6.1.4. Eixo de Análise: Ação Comunicativa [26]

A **Teoria da Ação Comunicativa (TAC)** é apresentada por Habermas como uma proposta de racionalização comunicativa onde a linguagem voltada ao entendimento mutuo é o lócus. Ele está com isso querendo dizer que a linguagem é o instrumento de construção racional dos sujeitos calcada na estruturação **Crítico-Reconstrutiva**[27] de três esferas: a *objetiva* - todas as entidades sobre as quais são possíveis enunciados; a *subjetiva* - todas as vivências dos falantes e a *social* - todas as relações interpessoais reguladas por normas e/ou instituições. (HABERMAS 2001, p. 419-420)

26 Anexo-I: de [4,1] até [4,7]
27 Anexo-I: [4,6]

Abordada no início deste Capítulo, a estrutura comunicativa, para Habermas, tem inspiração austiniana e o agir comunicativo, assim constituído, pode ser analisado e apresentado segundo critérios derivados de sua própria estrutura de racionalidade, ou seja, segundo as pretensões de validez contidas nos atos de fala. Assim, para a ação comunicativa o ato característico de fala é **comunicativo** (ilocucional completo**)** [28], sendo que este compreende todas as funções anteriores abordadas nas demais ações (por complementaridade) com fins de **entendimento intersubjetivo**[29]**.**

Em Habermas, o entendimento intersubjetivo significa tecer a reabilitação da esfera social da modernidade – estratificada, excludente, organicista, eficaz – com a pretensão da inteligibilidade do discurso como validez.

Assim, por meio de processos de racionalização que não podem ser coercitivos ou instrumentais, mas sim compreensivos, afasta-se das categorias da modernidade e também da primeira geração de críticos que tinham nas categorias – ideologia, reprodução social, poder, relações sociais e de produção, emancipação, currículo oculto, resistência – formas de refletir a realidade. Isto significa reconhecer a vida para todos em condições de igualdade, reconhecer todas as necessidades humanas, exceto aquelas implicadas com a colonização da natureza humana. Compreender e tolerar são ações humanas e não culturais e, nesse sentido, são conteúdos da Educação.

Retomando a abordagem proposta de aproximação dos conteúdos da TAC e da base do conhecimento da ação docente, entendemos que ao fazer uso do discurso Crítico-Reconstrutivo, o professor pode, por um lado, aproximar-se da abordagem cognitivista do conhecimento escolar, uma vez que esta é interacionista e centrada no sujeito e, por outro lado, com a igualmente interacionista, social e histórica, mas com caráter de estudo centrado nos sujeitos: a abordagem sócio-cultural. (MIZUKAMI,1986, p. 63-68 e p. 90-93)

Justificam a vertente cognitivista os trabalhos de Piaget, nos quais o conhecimento é uma construção contínua que tem como objeto de estudo o desenvolvimento dessa construção. O desenvolvimento se dá historicamente por formação de estruturas que passam de níveis mais simples para mais complexos

28 Anexo-I: [4,5]
29 Anexo-I: [4,2]

(hipotético dedutivo). O processo é social e parte da ação dos sujeitos no mundo e dessa forma o altera e altera a si mesmo. (PIAGET & MONOD ET. AL., 1975, p. 49-78)

Quanto à abordagem sócio-cultural, fala-se principalmente de Freire, em que, como em Piaget, o conhecimento se dá como resposta a um problema proposto pelo meio; dessa forma, não existe conhecimento pronto e acabado, para cada proposta existem diferentes possibilidades de respostas. Não existe, na abordagem sócio-cultural, a passagem de uma etapa para outra, mas existe a tomada de consciência em relação a si e em relação ao contexto, e o espaço processual se estabelece na superação da dicotomia sujeito-objeto.

Até aqui, com essa dinâmica de aproximação, acomodou-se a situação dos referentes epistemológicos da base de conhecimento da educação para fins de análise das enunciações dos professores, entretanto desacomodaram-se outras tantas situações que expressamos por meio de perguntas: a) Habermas aponta que no Discurso Crítico-Reconstrutivo existe uma abordagem conjunta das ações por ele consideradas: qual é o espaço de reflexão que comporta todas as abordagens? b) Sendo a construção do conhecimento processual, como ele se estabelece, entre e nos diferentes discursos?

Cada uma dessas questões faz parte do nosso tempo presente em Educação, não apontá-las implica afastamento da reflexão por omissão e trazê-las para o espaço teórico enquanto item em discussão implica um reducionismo da proposta de análise, uma vez que, cada uma delas representa um problema em si de pesquisa. Novamente assume-se a proposta de aproximação para as necessidades de análise da Tese e, portanto, aponta-se aqui uma necessidade de novas pesquisas.

Partimos dos significados que se tem para propor uma concepção de escola que, acredita-se, dialogue com as abordagens apresentadas no CAPÍTULO 2 – ASPECTOS DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA HOSPITALAR . Este é o nosso chão para propor um lugar que comporte todas as vertentes da ação comunicativa que não seja puro ecletismo ou justaposição de idéias.

Assim, por um lado, pesquisas indicam que os alunos da Escola Móvel estudam no hospital porque julgam que a escola tem um sentido de progresso em suas vidas, é aquilo que os pré-ocupa[30] enquanto fazem o tratamento e, por outro,

30 Pré-ocupa, no sentido que Cortella apresenta o termo, ou seja, como ocupação prévia do

que é um direito inerente aos sujeitos e também ao tratamento do câncer. Explicita-se: estudar durante esse período de tratamento, tem um duplo sentido terapêutico. Enquanto um vem de encontro à crença da primeira proposição – que o estudar é um direito e representa aumento na condição de reflexão da situação de cada sujeito em relação a si e ao que o cerca –; o outro é de possibilidade de alteração – por plasticidade da natureza humana – dos rumos dos efeitos tardios do tratamento e da doença em si.

Assim, para a primeira indagação, o espaço proposto de reflexão que acomode o saber Crítico-Reconstrutivo é o da construção de um currículo que fomente o diálogo com - normas, tolerância, história, culturas **–,** pois isto implica transformação; que equilibre concepções que estão em circulação como **–** progresso, melhoria em função de tecnologia, qualidade de vida **–,** pois isto leva à vivência de experiências solidárias; que trabalhe sem respostas prontas e imediatas para as questões do nosso tempo - exaltação da mudança, perda de sentido e de certezas, falta de referências, relatividade das culturas **–,** pois isso leva à valorização de si e da sua cultura, ou seja, o reconhecimento enquanto cidadão.

Para a segunda questão que propusemos, apresenta-se, sobre o tema processo de construção do conhecimento, uma discussão que, de certa forma, relaciona-se com a indagação anterior e com a proposta habermasiana da Ação Comunicativa. Diz respeito à Dialética dos Processos Construtivos, proposta por Piaget e Garcia, onde os autores atualizam a questão da equilibração das estruturas reflexionantes.

Contextualizada para o nosso estudo, a Dialética dos Processos Construtivos fica com o contorno: existe dialética quando no mínimo duas ações até então independentes[31] (ação Técnico-Estratégica, ação Normativa e ação Expressiva), por um processo de entendimento intersubjetivo (ação Comunicativa), integram-se em uma "nova totalidade", cujas propriedades a ultrapassam. A proposta piagetiana para a construção dessa "nova totalidade" é a que interessa a este estudo. (PIAGET & GARCIA, 2002, p. 75-114)

Assim para essa "totalidade", as concepções, os conceitos, as noções e outros elementos abordados por ações independentes, ao passarem por um

assunto. (CORTELLA, 2000, p.115)

31 Isto dito em relação à esfera epistemológica a que pertencem.

processo de "relativização" (de noções que parecem absolutas ou particulares de certos sistemas) e ainda de "retroação" (remanejamentos retroativos que enriqueçam os atos já considerados), constroem novas totalidades em processo espiralado.(PIAGET & GARCIA, 2002, p. 75-114)

O processo de relativização e de retroação pode ser construído nas enunciações de situações de ensino por meio de ações comunicativas que promovam: construção de unidades não totalizantes[32]; estas, como as comunicativas, constroem-se por complementaridade.

Ainda mais, para Piaget e Garcia, a dialética não intervém em todo processo da construção do conhecimento, mas apenas durante *o curso do processo* de *equilibração*. Existem assim dois momentos de equilibração do conhecimento, um não dialético, que é aquele do desenvolvimento/ressignificação da base de conhecimento implícito e outro dialético, que permite a construção de novos quadros conceituais.

Trazendo para a aprendizagem da docência os escritos acima, o professor aproxima a racionalidade da forma como se adquire o conhecimento quando cria situações pela quais perpassam conhecimentos falíveis e, também condições para que se estabeleçam relações de significação que dão forma ao conhecimento. Isto, visto da perspectiva dos sujeitos, possibilita o estabelecimento de relações consigo próprio, com o meio, com o outro e, na perspectiva do científico social, representa o meio de reconstrução do mundo da vida compartilhado. (HABERMAS 2001, p.418)

Para criar as situações propostas acima, o professor passa pelo mesmo processo dialético de construção do conhecimento proposto por Piaget & Garcia, dessa forma ressignifica seus processos de aprendizagem e constrói novas aprendizagens, tanto **contextualizando** o espaço hospitalar (reflete com elementos próprios suas vivências com os alunos, professores, profissionais, pais, enfim com o espaço hospitalar como um todo), quanto **situalizando** o espaço hospitalar (recorre a dados da situação para refletir, recontextualizando suas ações)

Definido o aspecto estrutural das implicações da Teoria da Ação Comunicativa para a aprendizagem da docência, interessa agora como a busca de entendimento intersubjetivo ocupa o lugar central no Modelo de Análise Modular do

32 Consideração dialética das dimensões do desenvolvimento humano (dimensão vincular, dimensão cognitiva, dimensão social e dimensão cultural)

Discurso.

O QUADRO 6.1.4.1 - SÍNTESE DA AÇÃO COMUNICATIVA, sintetiza e dá visibilidade aos elementos teóricos desenvolvidos em associação à categoria de análise.

Ação Técnico-Estratégica **CA** : Ato de Fala Constatativo					
CA Busca	**CA** Como é Observada	**CA** Tipo de saber	**CA** Função Geral do ato de fala	**CA** Plano de Interesse	**CA** Forma de referência com a realidade
Tema Entendimento	**Tema Todas as funções**	**Tema Discurso Crítico-Reconstrutivo**	**Tema Relações Intersubjetivas**	**Tema Comunicativo**	**Tema Intersubjetivo**
Movimento Ilocucional completo	Reflexões sobre os Mundos: Objetivo, Subjetivo e Social	De base lingüística e aberto ao exame inter-subjetivo	A ação é orientada pelo entendimento	Entendimento	Complemen taridade
Atitude de Consenso				Pretensão de validez: Inteligibilidade	Natureza da fala: linguagem

QUADRO 6.1.4.1 - SÍNTESE DA AÇÃO COMUNICATIVA

6.2. Análise do Discurso e sua vertente Modular

Os pressupostos da Análise do Discurso Modular proposta por Bange, Roulet e Filliettaz e as preocupações de interatividade social dos atos de linguagem expressas por Charaudeau oferecem pontos relevantes de união entre a Análise do Discurso Modular e a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, isto justifica em parte a opção da análise do discurso modular como instrumento de análise das enunciações dos professores.

Outra justificativa deve-se ao fato de que a análise do discurso modular procura integrar os componentes **lingüístico, textual e situacional** do discurso, sem alterar a organização de cada um deles e isto permite a compreensão da complexidade e da heterogeneidade da organização dos atos discursivos como um todo. HABERMAS (1987a, 1987b, 2001), BANGE (1992), ROULET (1991), FILLIETTAZ (1996) e CHARAUDEAU (2004)

Essa abordagem teórica anunciada explica os Módulos como uma unidade constitutiva de um conjunto de enunciações. Eles são vistos com um funcionamento

interno e autônomo dentro de si mesmos e também nas suas inter-relações com o global organizado nas dimensões: situacional, lingüística e textual.(CHARAUDEAU,2004, p.339).

A **Análise Modular** possibilita conciliar as três dimensões da organização operacional de um discurso; assim, a **dimensão situacional** - *que abarca o espaço da prática*, indica categorias de análise para os elementos externos[33] da racionalização da ação; já a **dimensão lingüística** - *que abrange forma e significado do ato de fala,* considera esse ato uma atividade social, orientada para uma significação socialmente relevante das realizações lingüísticas "encarnadas" intersubjetivamente nas enunciações, *e* a **dimensão textual** - *que compreende o discurso enquanto um ato enunciativo que "diz" ou propõe algo sobre uma realidade histórico[34]-social [35]compartilhada e construída por interlocutores em relações intersubjetivas.*

Feitas as considerações sobre as dimensões da análise modular do discurso, apresenta-se a contribuição de cada um dos autores para a construção do instrumento de análise das enunciações.

Os estudos de Charaudeau ocupam-se das interações sociais e das intencionalidades dos sujeitos envolvidos nos atos de linguagem, sugerem uma não linearidade no processo de análise e para isso desenvolvem-se processos constantes de antecipações e retroações por entre os módulos. Com isto, podemos analisar as interações cotidianas dos professores como uma rede de significações, e os processos sugeridos por Charaudeau permitem identificar no funcionamento da interação, um elemento importante para a significação relacional. (CHARAUDEAU,2004, p. 437, 440)

Roulet propõe que produções com organização complexa sejam decompostas em rotinas, scripts e outros elementos simples e autônomos, para depois em outro momento proceder-se à combinação das informações resultantes das análises de

33 Externos no sentido de "em situação". Trabalha-se aqui com as enunciações das professoras e dos professores estagiários..

34 O processo histórico-social é entendido como dialético, adquire significado para os sujeitos à medida em que é vivificado. Assim, não está posto ou previsto, é processual. Habermas justifica essa concepção histórico-social dialética argumentando que não é necessária a destruição de uma contradição para depois significá-la, ou seja, para ele o processo de socialização é, ao mesmo tempo, processo de individuação tendo como lócus a linguagem. (Habermas, 1985 – p.40)

35 Em Habermas, diz respeito ao que ocorre na sociedade e não ao como ocorre a produção desta sociedade.

cada uma das estruturas; desse modo existe a possibilidade de distingüir e não dissociar elementos de análise, contemplando o todo. Uma vez que o objeto em estudo é a aprendizagem da docência, a decomposição proposta por Roulet possibilita a partir de uma enunciação analisar-se não somente a voz de um único sujeito, mas as diferentes vozes produzidas pelo grupo de professores estagiários em um espaço peculiar, e assim, as considerações mostram-se adequadas ao estudo. (ROULET, 1991)

Bange preocupa-se com os aspectos sócio-cognitivos do discurso e ressalta que, em diálogos de momentos acordados, como é o caso dos encontros após período de intervenção pedagógica hospitalar, existem papéis que cada um desempenha e, dessa forma, julga não existir espaço para imprevisibilidades e sim questões que emergem das intenções e motivações de cada participante. (BANGE, 1992, p. 207).

Tanto Bange quanto Charaudeau entendem objetivos estratégicos e de consenso a partir da mesma posição habermasiana, são fins sociais. Charaudeau justifica essa posição pela concepção de comunicação que, para ele, é construir significados em função do desafio imposto pela relação com o outro, num processo de transformação do mundo percebido pelos sujeitos (CHARAUDEAU 1995, p.148-149).

Entendemos que essa possibilidade de organização da influência de um pela presença do outro, em encontros previstos, pode ser visto como forma de organização da vida cotidiana. Dessa forma foram consideradas as categorias de análise **Busca**[36] e **Como é Observada a Busca** [37], como propostas de trazer para a análise modular as intencionalidades da organização situacional do atendimento escolar hospitalar.

Segundo FILLIETTAZ (1996, p.33-64), uma abordagem de análise do discurso elaborada com as contribuições de Habermas, Roulet, Bange e Charaudeau, permite um estudo amplo e não reducionista dos atos de fala. Sugere que mesmo pequenas estruturas, tanto situacionais quanto textuais, quando acopladas por redes de significação encaminham processos amplos de análise discursiva de um objeto em estudo.

O instrumento de análise modular do discurso desta Tese foi elaborado a

36 Anexo-I: de [1,1] até [4,1]
37 Anexo-I: de [1,2] até [4,2]

partir da proposta de FILLIETTAZ (1996) para a análise do discurso, já que o autor propõe uma releitura da análise Modular do discurso à luz da TAC habermasiana.

A idéia central que subjaz à abordagem modular é que mesmo com a abertura para análise de uma enunciação independente das outras, não se perde de vista a concepção global, e isto dota a análise das interdependências entre as várias enunciações de um valor compreensivo.

Levando-se em conta essas considerações acerca da vertente modular da Análise do Discurso, apresenta-se composição dessa interdependência, sem contextualizar histórica e socialmente esse estudo, pois se acredita que esse movimento escape ao território da Tese e o DIAGRAMA 6.2.2- MOVIMENTO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE MÓDULOS, explicita a composição de interdependência.

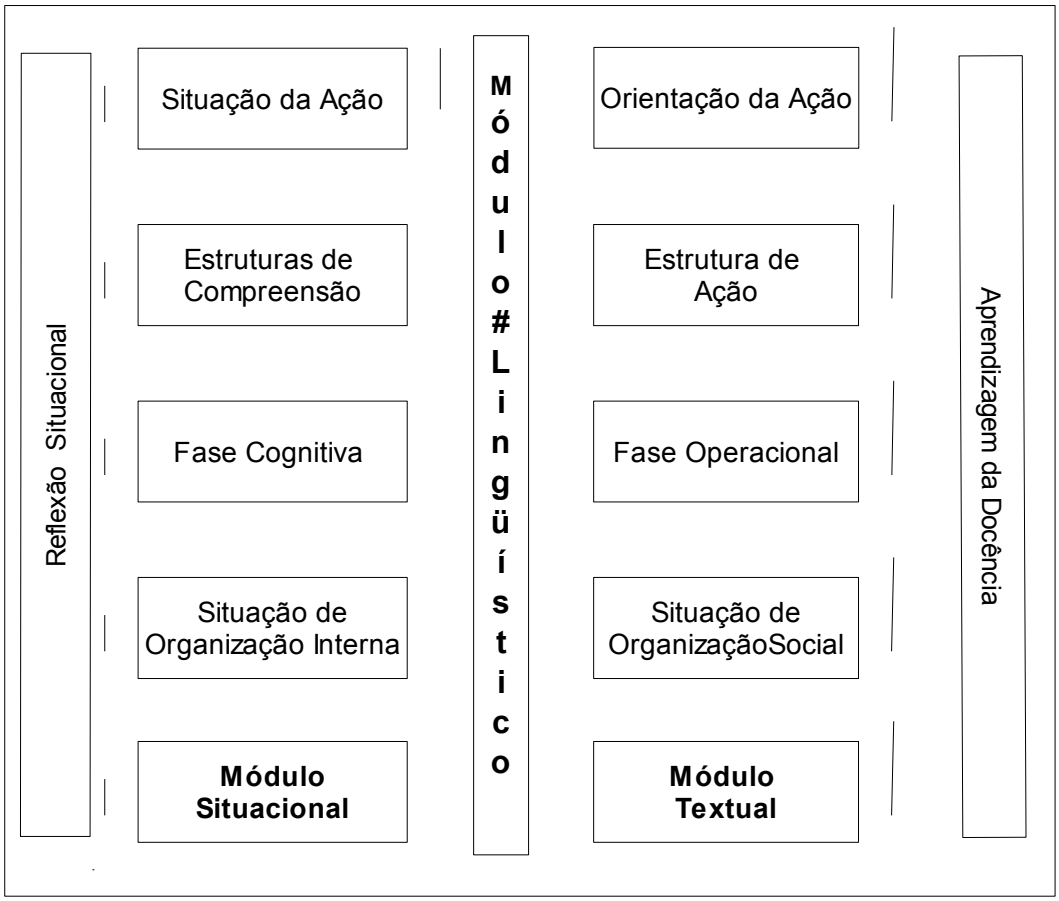


Diagrama 6.2.2- Movimento de Interdependência Entre Módulos

Para determinar um quadro de acoplamento das informações modulares pesquisadas (como denota o diagrama acima), previamente classificadas de acordo com critérios de situação da ação e orientação da ação, recorreu-se à teoria da atividade comunicacional elaborada por Bange. O autor propõe a *dicotomia entre estruturas lingüísticas* - onde se efetua a compreensão - *e estruturas de interação*- onde se age. (BANGE 1992, p.92).

Bange entende essa dicotomia da ação como duas fases: uma cognitiva e outra operacional e, dessa forma, a ação enunciada pode assumir duas grandes situações: situações de organização interna e as situações sociais de adaptação ou de solução de problemas do meio. (BANGE 1992, p. 91). A primeira relaciona-se com a **modulação situacional da análise do discurso**, que faz parte dos aspectos da reflexão situacional das enunciações dos professores e a segunda tem relação com a **modulação textual da análise do discurso** e que em nosso estudo aponta indícios para a significação aprendizagem da docência.

O **módulo Lingüístico** fornece elementos para análise por meio dos atos de fala austinianos, aproximados por Habermas, para as questões da contemporaneidade, onde lança na Teoria da Ação Comunicativa uma possibilidade de interpretação dessa realidade multifacetada, complexa, incerta e inacabada. HABERMAS (1987a, 1987b, 2001)

Para chegar aos elementos da ação interacional com objetivo de consenso, CHARAUDEAU (1995,p.150-155) integrou ao Modelo de Análise Modular a distinção entre objetivo e finalidade O *objetivo* é definido como plano de procura de uma ação que representa um estado de equilíbrio final de acomodação (piagetiano) para os participantes. A *finalidade* do ato de comunicação é uma tensão para a resolução do problema que representa a presença do outro e se estabelece pela regulação do discurso. De posse dessa diferenciação, Charaudeau aponta as seguintes condições gerais para a noção de estratégia: um sujeito e sua intenção, uma incerteza quanto à realização da intenção, uma finalidade de resolução do problema.

O princípio hierárquico – seqüencial sobre o qual se acomodam as duas estruturas – assegura a continuidade, mas não a convergência entre elas. Ainda

que, em certas situações de interação, os módulos situacionais e textuais coincidam consideravelmente, estas convergências momentâneas e excepcionais não podem ser consideradas como uma regra ou uma constante teórica. Assim, caminham juntas mas não se associam ou dissociam, são complementares.

FILLIETTAZ (1996,p.33-64) sugere analisar as interdependências das modulações da análise do discurso com os pressupostos até aqui colocados, no âmbito da forma de organização operacional resultante do acoplamento das informações de naturezas situacional e textual, segundo unidades intermediárias de análise e unidades máximas de análise. As unidades iniciais de análise são os elementos recorrentes do cotidiano da situação de enunciação; como já colocamos, o Capítulo-2 situa essa "regularidade do contrato de fala" entre os participantes deste estudo.

Por fim, construiu-se com os elementos considerados uma operacionalização modular de análise das enunciações, que é utilizada para a análise das enunciações. O **Diagrama 6.2.3-** SÍNTESE DAS UNIDADES DISCURSIVAS DA AD MODULAR**,** representa as contribuições de Habermas, Bange, Roulet, Charaudeau e Filliettaz.

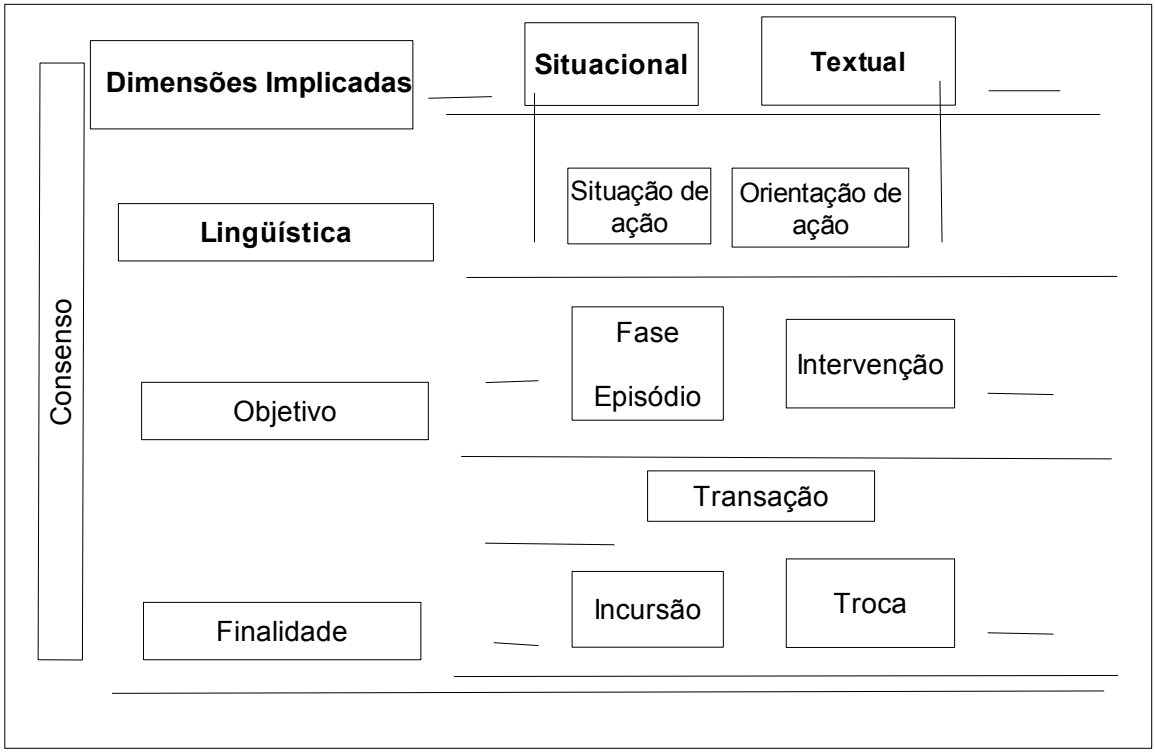
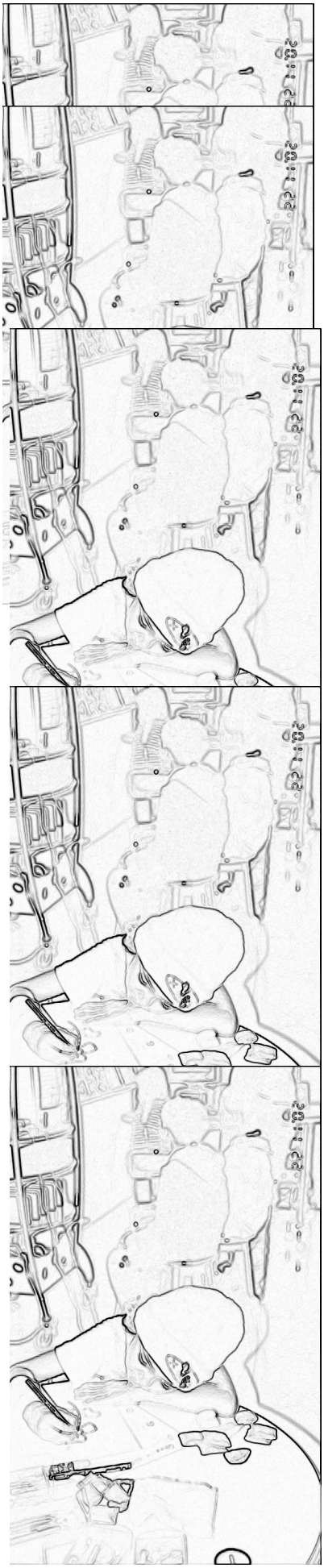


Diagrama 6.2.3- Síntese das Unidades Discursivas da AD Modular

A análise dos atos discursivos, por este viés, dá conta dos processos em si e da estruturação dos atos de fala. Parte-se de uma estrutura situacional, que apresenta o quadro da ação no qual se desenrola a interação, não como o fundamento em si da ação, mas como um quadro de intenções e de seqüenciação da linguagem, abrindo-se um campo que possibilita estudar as estratégias de comunicação aí estabelecidas. (CHARAUDEAU,1995, p.154)

Os textos escolhidos situam-se no espaço dos elementos que fornecem não somente explicações para as interpretações anteriores, mas também criam bifurcações na compreensão, possibilitando novos enfoques interpretativos



Capítulo 7_____

Vertente Teórica: Comunidade de Aprendizagem da Docência

> (..) *não poderemos senão conceber os "indivíduos" como pessoas que se individualizam pela socialização.*
>
> Habermas, 2004d,p.11

Comunidade e aprendizagem são duas concepções em torno das quais este capítulo está desenvolvido. A apropriação dessas concepções por aproximação dos textos lidos sobre comunidade e aprendizagem, permitiram a construção da concepção de comunidade de aprendizagem para este Estudo.

Uma comunidade não é um simples agregado de indivíduos, pode ser formada por pessoas com mesmo interesse, com mesmo consenso ideológico, com um mesmo problema a resolver, ou ainda por necessidades que se complementem, entretanto existem sempre fatores determinantes que as legitimam e as mantém.

Assim, julgamos que entender de forma sistemática o funcionamento de uma comunidade parece ser uma possibilidade de construir aprendizagens nessa comunidade. Neste espaço de preocupações, buscaram-se os elementos possíveis de serem pontuados para que se construa uma concepção de comunidade de aprendizagem e daí uma possibilidade de estudo da aprendizagem.

Para abarcar as questões acima, este Capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, para a construção da esfera de significação onde circulam as enunciações, por meio dos autores escolhidos[1], desenvolveram-se as concepções de comunidade, de aprendizagem e de comunidade de aprendizagem.

Na segunda, refletimos sobre a construção do significado de comunidade de aprendizagem para o espaço hospitalar.

1 Como citado nos capítulos anteriores, os autores escolhidos são aqueles da vertente construtivista do conhecimento, da relação teoria e prática pelo viés da teoria habermasiana da comunicação e da análise modular do discurso.

7.1. Uma Educação Social entre a Unidade e a Diversidade: Fundamentos da Comunidade de Aprendizagem

Pretende-se criar nesta seção uma visão de uma esfera na qual inscrevemos a comunidade de aprendizagem hospitalar. Fala-se aqui do esforço da coerência epistemológica, em um espaço teórico tão amplo como esse. Pretende-se refletir sobre a aprendizagem da docência em ambiente externo às salas de aula tradicionais com reflexões centradas na vertente habermasiana da Teoria Crítica. Os elementos teóricos que tratam das comunidades de aprendizagem, vistos por essa concepção, são acentuadamente de caráter transcendental fraco. (HABERMAS 2003, p. 46-49). Tem-se assim a intenção de reconstruir o tema Aprendizagem da Docência em meio a práticas comunicativas.

7.1.1. Da Comunidade

Como já situado na delimitação do problema de pesquisa, existem diferentes esferas de atividades humanas e diferentes formas de comunicação nessas esferas. Pelos escritos de WEBER (2004), BOURDIEU (1975, 2004) e HABERMAS (1987a, 1987b, 2001), guardadas pretensões ontológicas e epistemológicas de cada pesquisador, em aproximação, pode-se pensar em esferas de atividade humana e em esferas de comunicação. Para HABERMAS, o que flui entre as esferas é a ação discursiva. Ainda mais, esferas apresentam condições de produção de formas de comunicação e o estudo dessa comunicação possibilita o entendimento do conhecimento que flui entre e nas esferas e, dessa forma, ressignificar a realidade que se constrói. (HABERMAS, 2002,p.14-17)

Ao desenhar o estudo no CAPÍTULO 1 – ASPECTOS DA PESQUISA, justificou-se a opção pela ação discursiva de HABERMAS (1987a, 1987b, 2001). Isso sugere se afastar das concepções de esfera de BOURDIEU (2004) e WEBER (2004), pela concepção de sujeito cognoscente que elas implicam.

Para o estudo do conteúdo transcendental fraco das concepções de

Comunidade, buscaram-se autores em que as práticas educativas associadas à noção de comunidade aparecem ligadas a uma visão da Educação que preconiza a busca de autonomia dos sujeitos.

Essa visão considera os processos sócio-históricos de envolvimento ativo e contínuo com o meio como componente explicativo do desenvolvimento do processo de hominização, durante o qual elabora-se a aptidão inata da aquisição da cultura (MORIN, 1998, p. 98-101), ou seja, o exercício de abertura da consciência para a "prática da liberdade" (FREIRE, 1999), a reconstrução das novas solidariedades, uma visão do mundo e uma ética para uma nova evolução (MORIN, 1998), ou ainda o que permite explicar tanto o caráter universal da cognição, quanto as singularidades das culturas particulares (TOMASELLO, 2003, p.2-15). Adotar tal visão implica afastar-se de uma concepção de conhecimento como um objeto estático, categórico e exterior e aproximar-se dos processos de intervenção intencionalmente refletidos (TOMASELLO 2003, p. 275; HABERMAS, 2004c, p. 15-17).

As leituras de ESPOSITO(2000), GIDDENS(1991,1996), HABERMAS (2004c), SHULMAN (1986, 2005), HARGREAVES (2004) e SCHÖN (1992,2000), permitem-nos construir uma rede de concepções, interesses e objetivos possíveis de circularem em uma comunidade. O parágrafo seguinte sinaliza as contribuições desses autores.

Em seu livro: *Communitas: origine et destin de la communauté,* ESPOSITO(2000) objetiva ampliar as reflexões sobre o ser-em-comum para além do discurso de uma identidade comum, do compartilhamento de uma propriedade, ou ainda, da idéia de comunidade que remete a algo "bom/do bem" e usa como recurso a ruptura com a filosofia moderna, apoiando-se na hermenêutica crítica e na ruptura com o léxico.

Parte da etimologia, e nela encontra o contraponto para suas reflexões nos significados dos vocábulos: **cum** tem significado de junto, na relação com outros, já **munus** expressa a relação dos homens, uns com os outros, estabelecida pelo **cum.** O termo **munus** pode ter três significações que sublinham, para o autor, os aportes das relações em uma comunidade: ônus, ofício e dom ou doação.

Entendemos como uma das possibilidades de reflexão que as pessoas envolvidas não necessariamente têm em comum um bem, uma propriedade, um pertencimento ou mesmo uma essência, mas uma tarefa a ser dividida. Uma outra possibilidade é a dívida, a falta, o vazio, o medo, que criam uma obrigação de

pertencimento, de cumplicidade em relação a uma comunidade. Assim, podem abdicar de sua identidade, em prol de uma segurança/cumplicidade do ser-em-comum.

Estudos de crianças e adolescentes com câncer apontam o medo da morte, da doença, dos processos invasivos, como o significado que fica da doença em si e do tratamento. Essa ausência de saúde une a comunidade. O silêncio sobre a morte denota a cumplicidade do contrato implícito no ambiente. Esses alunos-pacientes sacrificam sua identidade, seus desejos, em favor de uma comunidade que persegue a cura. A escolarização busca autonomia dos sujeitos, tem-se aí um espaço de contradição, a necessidade de autonomia sem abandono das relações estabelecidas na comunidade.

Por julgar saturadas as possibilidades de análise das relações que permeiam a comunidade hospitalar pelo vínculo, tempo/espaço ou pela coletividade, uma vez que nesse sentido existem publicações/estudos que, pelo momento, dão conta do contorno das classes hospitalares e, como observado no primeiro e segundo capítulos, não abordam a comunidade enquanto elemento da aprendizagem da docência, ou ainda não auxiliam a nossa reflexão quanto à contradição acima posta, procuramos suporte nos teóricos da vertente crítica de racionalização da ação que auxiliassem nossas reflexões sobre as relações sociais, o contexto e a estruturação de uma comunidade, entendendo que esses elementos podem contribuir para um outro olhar para os conteúdos já publicados da abordagem da comunidade hospitalar.

Encontramos em GIDDENS (1991, 1996), elementos para análise de uma educação hospitalar que busca a autonomia dos alunos-hospitalares com qualidade de vida. Ele fala em forças sociais e reflexibilidade.

Para GIDDENS (1991, p. 121; 1996, p. 16 e 64), existe uma relação dialética entre os sujeitos e estruturas (passivas) do mundo atual e aponta a ecologia social da contemporaneidade, onde a natureza assoma-se à ação do homem para formar uma esfera que tende ao global, como o agente que provoca o surgimento de novas forças sociais.

Essas forças, de um lado, balizam as formações de comunidades, que se estruturam como sistemas complexos que, para sua coerência e funcionamento,

dependem de várias entradas, que o autor chama de "entradas de baixo nível" (multiplicidade de decisões, relacionadas a múltiplas entidades) e, por outro lado, como que uma tendência à antítese, geradora de conflitos, de disjunções, de estratificações, criam-se - os guetos - as comunidades fundamentalistas.

Não se trata da posição niilista do contra/a favor, do bem/mal ou junção/disjunção, mas, para Giddens, a contemporaneidade tem, no arcabouço das relações sociais nos diferentes contextos, a categoria reflexibilidade social como intensa fonte dinâmica de observação da ação, na medida em que pressupõe, para tal, a constante reelaboração das práticas sociais à luz do próprio estar no e com o meio. Recusa assim, como ESPOSITO, a idéia de coletividade como agente de mudança e autonomia.

Guarda-se para as análises deste estudo o indicador reflexibilidade, como elemento que, sem romper com a comunidade, possibilita uma coerência e sobrevivência da comunidade. Entende-se que esse indicador pode livrar a Escola Hospitalar do valor negativo imposto pelo termo comunidade, uma vez que a Escola Hospitalar não pode organizar-se contra a comunidade, mas a partir dela.

Fica-se também com as questões das forças sociais, não como elemento aglutinador do meio, ou ainda de múltiplas possibilidade de novas aberturas, mas como aquele que possibilita colocar entre aspas “a formação de guetos”, uma vez que estes geralmente vêm carregados de um núcleo de resistência que, no caso, pode tender àquele de não retorno à escola após o tratamento, ou ainda de dependência da equipe de saúde, mesmo depois do término do tratamento. [bibliografia]

HABERMAS (1987a, 1987b, 2002, 2004d) percebe na filosofia uma impossibilidade de recriar um novo mito para a comunidade e sugere a racionalidade comunicativa como espaço de reflexibilidade onde cada conteúdo específico é reconstruído intersubjetivamente.

Fala também de ação não social e social, como já observado no capítulo anterior, e substitui o movimento cognitivista da razão instrumental e estratégica pela racionalidade comunicativa. Discute o conceito de coletividade por meio de duas dimensões existentes na sociedade: o mundo dos sistemas e o mundo da vida. Propõe uma teoria da modernidade que explica as patologias do social na

contemporaneidade e aponta uma saída para as questões já colocadas por ESPOSITO e GIDDENS.

Descreve-se de forma sucinta a tríade basal da Teoria da Ação Comunicativa: Mundo da Vida, do Sistema e a colonização do Mundo da Vida .

O *Mundo da Vida*, ou esfera de interação comunicativa voltada para o entendimento, faz referência ao entorno imediato dos indivíduos, um entorno simbólico, cultural, de ordens legítimas e de estruturas de personalidade (HABERMAS 1987b, p. 187), uma espécie de a priori de experiências e vivências a partir do qual se pode tocar de sentido tudo que se fala. É a estrutura básica do mundo intersubjetivo. O Mundo da Vida estrutura-se através de tradições culturais, de ordens institucionais e de identidades criadas por meio de processos de socialização (HABERMAS, 2002, p.100) .

Ainda, o mundo da vida é responsável pela reprodução simbólica da realidade social. Assim, fazem parte do Mundo da Vida, uma esfera privada - a família ou substituto - e uma esfera pública, representada pelas instituições/associações que garantem a reprodução cultural de uma sociedade.

O Mundo do Sistema é um contraponto ao Mundo da Vida. É a realidade constituída de processos sociais com lógica própria, que estão além da intencionalidade de seus membros. Um conjunto de mecanismos auto-regulados que coordenam as ações. Na evolução das sociedades, podem se distanciar paulatinamente do Mundo da Vida.

O Sistema é constituído por regras de estratégias e meios materiais ou técnicos, tais como: esfera econômica, esfera administrativo-estatal. O Mundo do Sistema é responsável pela reprodução material da realidade social e, como o Mundo da Vida, também tem uma esfera privada representada pelo Mercado e uma esfera pública, representada pelo Estado.

Quanto à concepção de Colonização do Mundo da Vida, HABERMAS sugere que essa patologia da Modernidade domina a ação reflexiva e, sendo assim, o restabelecimento da interação comunicativa dos envolvidos pode provocar a superação dessa patologia.

Para Habermas, a coletividade não necessariamente leva à autonomia, tudo depende da intencionalidade, que é para Habermas atrelada à categoria - *ética*. Se

os grupos, ao se encontrarem na esfera pública, atuarem no sentido da reprodução dos elementos do Mundo da Vida, as estruturas aí construídas podem levar à autonomia. Para tal movimento, a interação comunicativa está voltada para o entendimento. Para que isso ocorra, é necessário que os indivíduos abram mão de pressupostos iniciais que fazem parte da vida privada, para introduzir demandas no e do espaço do discurso.

Por outro lado, se os grupos utilizam a esfera pública enquanto arena capaz de decidir as ideologias e lógicas do Mundo dos Sistemas, sem abertura de pressupostos iniciais, encontra-se o grupo na condição que HABERMAS designou por Colonização do Mundo da Vida.

Os autores HARGREAVES (2004) e SCHÖN (1992, 2000) trazem para a teorização da Comunidade e a construção de concepção de autonomia o item *colaboração.* Sublinham a própria estrutura de construção das escolas, com salas, muros, turmas, que preconiza um isolamento entre a "comunidade escola" e as demais esferas. HARGREAVES (2004) propõe que uma teia de relações seja estabelecida para o favorecimento de relações entre a esfera escolar e as demais.

Por sua vez, SCHÖN (1992, 2000) lembra que a pesquisa educacional dificilmente se enquadra nos demais paradigmas de pesquisa, o que dificulta a comunicação entre as esferas e, por conseguinte, a produção e circulação do conhecimento, como propõe HARGREAVES (2004).

Uma outra obliqüidade diz respeito às relações dos sujeitos com o conhecimento que circula na comunidade. Discutimos a questão da mesma forma como Sacristán a faz, usando a metáfora do texto. Assim, o conhecimento que circula na comunidade é um texto a ser lido. Esse texto é uma expressão coletiva. As possíveis leituras pessoais dependem da significação que os professores produzem, e estas têm sentido enquanto forem experiências relevantes para cada um deles em particular.

Estamos a dizer que a aprendizagem em comunidades, como na escola de forma geral, é intencional. Na escola, os professores, por sua formação, mais que outros agentes, assumem a organização do conhecimento e abrem possibilidades para as muitas leituras crítico-reconstrutivas do contexto, mas também podem caminhar na direção da reprodução dos conhecimentos já em circulação na

comunidade.

Em uma comunidade como a hospitalar, existe implícita ou explicitamente, como argumentado no primeiro Capítulo, uma personagem, "o professor do professor", que pode ser assumida por muitos profissionais, ora a enfermagem, ora o médico, ora a assistente social, o que importa é o caráter da assunção. Este deve ser o de formador e, para que se abram espaços de intencionalidade na aprendizagem, nenhum outro motivo pode justificar tal deliberação, uma vez que a consciência reflexiva sobre as aprendizagens que podem promover a autonomia é especificidade do que é educativo.

Fundamentam as considerações do parágrafo acima as reflexões de Cortella e Sacristán e as desta Tese, principalmente no primeiro e segundo capítulos, sobre a concepção de função social da escola na contemporaneidade. (SACRISTÁN, 1999; CORTELLA, 1998)

Pelo até aqui posto, uma Comunidade, dependendo do viés da análise, pode ser centrada ou não; pode ter uma identidade clara e definida ou não; pode ser dirigida por centros de decisão fortes e estáveis ou não; e também, pode ser claramente demarcada em seu meio ou não. A comunidade da escola hospitalar é, assim, algo fluido e encontra-se sob permanente tensão, interna e externa, e a apreensão de suas esferas de atividades passam pela problematização das tensões, das relações de alteridade/diversidade e do meio de vida/solidariedades. Trabalha também com a categoria autonomia, mas sem abandono das relações com a comunidade hospitalar, já que esta persegue a cura.

É aqui que a Teoria de Habermas encontra sentido de aplicabilidade neste estudo, pois trabalha com a idéia segundo a qual a dimensão Comunicativa estabelecida entre os sujeitos em esferas de atividades, propõe busca de consenso entre os pares envolvidos. Isto destaca um posicionamento crítico entre as personagens com possibilidades de autonomia, pois permite abertura para construções intersubjetivas do construir – desconstruir – reconstruir.

7.1.2. Da Teoria Crítica

Autores de posição Crítica, tanto do domínio mais amplo das Ciências Sociais -

ADORNO, ARENDT, HABERMAS - quanto mais especifico, da Educação - APPLE, FREIRE, GIROUX, MCLAREN, SACRISTÁN - inspirados em HEGEL E MARX, sublinham a relação estreita que existe entre a educação e as dimensões históricas, culturais, econômicas e políticas da sociedade. Esses autores, ao investigarem as interdependências entre estas diferentes dimensões, definem as suas características e os seus sentidos.

De acordo com esses trabalhos, a problemática da mudança social e educacional aparece como uma temática central relacionada às tendências dominantes de um contexto sócio-histórico que direcionam o desenvolvimento humano por uma finalidade mercantilista. Ainda mais, relacionam a forma de produção e circulação de práticas culturais, com poderes que mobilizam para a subordinação e alienação. (APPLE, 2000, p.55; FREIRE,1999, p. 97; SACRSTÁN, 2001, p.16 ,GIROUX, 1997, p.98; MCLAREN, 1997, p. 216)

A análise Crítica desse contexto permite revelar os limites da racionalidade moderna e a sua noção reducionista do processo educacional, pois este é encarado como um método mecânico de instrução, dissociado das realidades complexas e em constante mudança. A inclusão em um mundo de produtividade, hoje bastante complexo e específico, exige cada vez mais graus de reflexibilidade crescente em relação às práticas sociais, culturais e formativas, constituintes das diferentes esferas de produção, afasta-se assim da aprendizagem mecanicista.

A Teoria Crítica habermasiana preconiza a importância da experiência de vida no meio de um contexto social, cultural, histórico, econômico específico, bem como a importância das representações, atitudes, comportamentos, valores e aspirações em relação aos processos de construção do saber. Trata dessa construção por meio da emergência das relações dialógicas que o ser humano desenvolve com o mundo e com os outros e que está estreitamente associada à dimensão sócio-histórica construtivista, já que assume a reflexão pelo mundo da vida e mundo dos sistemas.

Para a teoria sócio–construtivista, a aprendizagem é uma dimensão da prática social e a interação social na aprendizagem é uma atividade que caracteriza as sociedades humanas, e revelam também suas características históricas.

A epistemologia subjacente a esta forma de aprender é herdeira,

principalmente dos estudos de PIAGET, VYGOTSKY, RORTY, FREIRE E HABERMAS Esses autores revelaram o papel ativo do contexto na estruturação do processo de aquisição de conhecimentos. A estruturação é um processo complexo que inclui desde o desenvolvimento de mecanismos de compensação, negociação, racionalização das decisões sociais, entendimento de unicidade e pluralismos de formas de vida, que dependem da interação dinâmica da comunidade, até a interdependência entre os indivíduos e os processos sociais nos quais estão inseridos.

A opção pela vertente sócio-construtivista habermasiana é novamente pela vertente epistemológica adotada na pesquisa. Habermas, ao investigar os fundamentos normativos de uma teoria crítica para a sociedade, perfaz um percurso pelo viés da aprendizagem que vai além dos limites dessa Tese. Pontuamos, ao longo do capítulo, elementos que julgamos necessários para a construção da relação comunidade e aprendizagem, bem como para a interpretação das categorias de análise do estudo.

7.1.3. Da Aprendizagem

Assumindo a aprendizagem da docência como processual, a grosso modo pode-se dizer que tem relação com as concepções implícitas sobre o "ser professor" e com aquelas apreendidas nas várias etapas formativas.

O desenvolvimento deste item tem como objetivo desenvolver um espaço de reflexão acerca da aprendizagem por meio dos itens: concepção, conteúdo e desenvolvimento processual da aprendizagem; assim não é uma construção ampla do tema aprendizagem, mas direcionada para fins de análise das enunciações dos professores.

7.1.3.1 Concepção

Para a construção da concepção de aprendizagem, destacou-se a Teoria Crítica pelo viés habermasiano e assim o Sócio-Construtivismo. Em função disso, fazem parte dos componentes significados – a construção social e histórica da

aprendizagem e a importância do contexto.

HABERMAS (2002), ao repensar, com base lingüística, um projeto de entendimento da sociedade atual, perpassa por esses componentes e os desconstrói, sem eliminá-los do âmbito da pesquisa e, posteriormente, reconstrói-os com base lingüística. Assim, o que chamamos de Teoria Crítica habermasiana, refere-se a um olhar para esses elementos da aprendizagem por meio de um filtro distinto daquele dos paradigmas anteriores ao crítico, como também do crítico dos grandes sistemas. Caminha-se com o paradigma crítico-reconstrutivo, que abarca as questões das especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem; entretanto, pelo caráter multifacetado do contexto atual que encarna, entende que as demais realidades estão presentes.

Nesse sentido, o Sujeito Sócio-Histórico habermasiano não é subestimado quando interesse e conhecimento se igualam em classes, produção e trabalho, ou superestimado nas vertentes da filosofia da consciência. Propõe-se um funcionalismo historicamente orientado em direção a uma teoria da evolução social, entendida como análise reconstrutiva da lógica própria do desenvolvimento da aprendizagem humana. (HABERMAS 2002, p. 46-63)

A Teoria Crítica habermasiana articula as estruturas normativas do desenvolvimento do "eu" e a lógica de desenvolvimento das sociedades sem apoio na concepção marxista. Desconstrói o entendimento da formação do sujeito social com base na contradição dialética entre forças produtivas e relações de produção, na luta de classes e no movimento articulado por ideologias e o reconstrói com base no desenvolvimento daquilo que se pode mobilizar[2] lingüisticamente com o(s) outro(s), logo possível de ser apreendido e compreendido através da reconstrução de estruturas racionais de base lingüística.

Na comunicação lingüística, pelos aportes habermasianos, o diálogo sem coações externas constitui, portanto, a saída para a alienação, para a perda da individualidade do sujeito e para a recuperação da autonomia da sociedade.

Habermas abandona o "paradigma da consciência", que enfatiza o conhecimento dos objetos pelo sujeito e o poder que resulta deste conhecimento, baseado que é na práxis produtiva e na classe social. O "paradigma da comunicação", em substituição ao da consciência, enfatiza o entendimento

2 Como os temas abordados no Anexo I – Matriz de Percurso

intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir, perseguindo potenciais de autonomia na esfera de interação: no mundo vivido.

Com isto, enfatiza-se o potencial da esfera social para construção da autonomia dos sujeitos. Lá se dão processos com regras comunicativas de interação, em detrimento da esfera do trabalho, regido pelas regras de uma racionalidade instrumental. As regras técnico-instrumentais, embora possam se formar sob as condições da comunicação lingüística, nada têm em comum com as regras comunicativas da interação, não sendo possível, assim, uma redução da interação ao trabalho ou uma derivação do trabalho a partir da interação .

Mais ainda, a Teoria Crítica habermasiana entende a formação do sujeito, da identidade do "eu" , como um processo de aquisição de uma capacidade interativa, que consistiria na capacidade de participar em sistemas de ação cada vez mais complexos, em que se pode questionar as "pretensões de validade" embutidas na linguagem institucionalizada, através da argumentação, e buscar o entendimento/consenso sobre a validade das normas sociais.

Assim, **ser** professor em uma realidade como a que aqui tem sido considerada e em tempos também considerados, significa **mobilizar-se** para atender às demandas das respostas à pergunta: em qual sentido a comunidade hospitalar no âmbito educativo escolar é aceitável ?

Isto remete a outra questão que é da ordem do como um sujeito aprende a ser (professor) e a mobilizar-se (para o âmbito do aceitável)? Entende-se que é em um processo sócio-construtivista apoiado principalmente na aprendizagem por intervenção problematizadora, nas diferentes esferas com as quais os professores estão envolvidos e exige mais do que conhecimentos instrumentais. Solicita uma reflexão intersubjetiva crítico-reconstrutiva da prática. Assim, um professor aprende em um ambiente hospitalar quando reflete intersubjetivamente sua prática com elementos desafiadores oriundos da intervenção e ressignifica sua própria concepção do “ser professor”, devolvendo ao meio um fazer acrescido de novas relações entre o cotidiano escolar e conteúdos teóricos de caráter transcendental fraco, como também das imbricações entre interesses, normas e valores humanos.

7.1.3.2. Conteúdo

Recuperam-se, como conteúdo da aprendizagem da docência para o espaço hospitalar, as necessidades da Escola Hospitalar apontadas pela dissertação de Mestrado e pelas leituras das publicações sobre o tema. Entre eles, principalmente considerações acerca – da *seleção de conteúdos e de valores disponíveis na cultura que atendam às especificidades das crianças e dos adolescentes em tratamento; categorias de análise do cotidiano; das vivências dos alunos em período (e pós) hospitalização; da oferta das mesmas vivências curriculares a todos os alunos, independente das condições; da construção de um currículo escolar que tenha um conteúdo específico e distinto dos outros agentes educadores da comunidade hospitalar, do currículo escolar enquanto espaço que delimita a atuação da escola e do professor hospitalar, da comunidade hospitalar sustentada por categorias do pensamento crítico-reconstrutivo*.

7.1.3.3. Processo

Constrói-se o que pode ser entendido como desenvolvimento do processo de aprendizagem da docência em um espaço hospitalar, a partir dos estudos de Habermas em Consciência Moral e Agir Comunicativo, onde o autor alinhava os aportes da Epistemologia Genética de Piaget e a teoria do desenvolvimento moral de Köhlberg, com intenção de contribuir com a divisão entre investigação transcendental e investigação empírica e aclarar o entrosamento entre explicações causais e reconstrução hipotética. A apropriação desses estudos leva a uma direção do desenvolvimento do processo de aprendizagem que é marcada por uma crescente autonomia em termos da independência com que - o "eu" - a pessoalidade dos sujeitos resolve problemas do cotidiano.

Esse "eu" socialmente autônomo[3] refere-se ao sujeito que traz para o processo de reflexão da ação a abordagem hipotético-dedutiva (HABERMAS 2003 e PIAGET 1974), considerando isto mais do que uma operação cognitiva, assim um processo ligado às crenças, valores que orientam a vida.

3 O "eu" autônomo aqui é aquele que reage à coerção da sociedade, opondo-se à heteronomia imposta pelo social.

No aspecto lingüístico, é o processo de reflexão da fala argumentativa e interativa. Nesse processo, os sujeitos, ao assumirem a perspectiva do(s) outro(s) considerando os diferentes contextos, constroem intersubjetivamente habilidades de interação. Examinam sua própria ação e interação à luz da reciprocidade das interações locais.[4]

Os sujeitos dotados de habilidades interativas, tanto cognitiva[5], como lingüística[6], moral e ética[7], seriam capazes de reconstruir as leis que regem o mundo natural através da busca argumentativa e processual da verdade; de questionar o sistema de normas que vigora na sociedade; de buscar novos princípios normativos para a ação individual e coletiva à base do melhor argumento e, conseqüentemente, de reorganizar uma comunidade em bases justas e igualitárias.

Essa é, para Habermas, a nova face da luta político-social: a influência indireta, exercida pelo mundo cultural e seus valores de solidariedade, sobre os mecanismos auto-reguladores do mundo do sistema, cuja persistência não pode ser infringida através de uma ação direta. Esse é, para a pesquisadora, um caráter utópico do espaço da aprendizagem da docência pesquisado.

O processo de aprendizagem é até aqui entendido como um processo de emergência histórica da reconstrução das estruturas instaladas na linguagem dos falantes e ouvintes. Estruturas que não são vistas como aquelas de um sujeito projetadas na comunidade ou vice-versa, mas originadas na expectativa de um ouvinte de resolver as pretensões inseridas nos atos de fala levantados por um falante.

Essa vinculação ouvinte-falante tem sua fonte na possibilidade de resolução argumentativa das pretensões de validade levantadas pelas ações comunicativas, eixos de análise da Tese.

Julgamos que análises das enunciações dos professores, produzidas com o referencial da abordagem da Teoria da Ação Comunicativa de HABERMAS, possam

4 Habermas usa os estudos de KÖHLBERG para o entendimento lingüístico do estágio da fala argumentativa e interativa.

5 No sentido Piagetiano de cognição (PIAGET, 2002, p. 33-48)

6 A significação dos discursos depende dos meios de circulação.

7 Nos conteúdos habermasianos desenvolvidos no CAPÍTULO 3–ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

significar temas (observados no ANEXO I-MATRIZ DE PERCURSO) da aprendizagem da docência, uma vez que, para o autor, as forças produtivas e as de integração social desenvolvem-se e amadurecem de acordo com a capacidade dos sujeitos: nos níveis do saber e do agir (técnico-estratégicos , interpretativos, normativos e comunicativos), eixos de análise da Tese.

7.1.4. Da relação entre comunidade e aprendizagem

Para abarcar as exigências atuais (culturais, sociais, econômicas e pessoais) postas à educação escolar que se tem hoje, entendemos que a pesquisa da aprendizagem da docência que tenha como desafio responder a tais demandas, necessita definir a natureza do conhecimento pesquisado para além do explícito e caminhar na direção de estruturas internas que dão sentido a este conhecimento. (NÓVOA, 1995, p. 15-30)

Ao iniciar esta exposição, faz-se necessário retomar o que se entende por estrutura interna como tentativa de delimitar o espaço deste item.

Existem pressupostos para essa estrutura interna, por um caminho vamos de encontro à tendência das pesquisas ancoradas na reflexibilidade (a manifestação dos saberes se dá por argumentos, justificativas e outros modos que obedeçam a exigências de racionalidade) e por outro, caminhamos na direção dos saberes tácitos (manifestados por crenças, juízos) que os professores têm, mas que nem sempre formalizam.

Assim, compomos esse item em dois subitens, um que fornece elementos para interpretação das enunciações do grupo quanto à reflexibilidade da ação e outro, dos saberes implícitos da docência.

Desenha-se assim como compreendemos a relação entre comunidade e aprendizagem: ela se dá pela apreensão de elementos da comunidade e por processos de reflexibilidade crescente que devolvem a essa comunidade saberes alterados.

7.1.4.1. Reflexão

As raízes das concepções de reflexibilidade estão nos meados do século XX, quando DEWEY introduz na educação a expressão "pensamento reflexivo" - um processo de investigação consciente - mais do que uma simples atividade, que envolve os elementos: tentativas, experimentos, mudanças. É a partir dessa concepção que se chegou, em educação, àquela do final do Século XX.

Nos anos 80, a abordagem reflexiva passou para o contexto de formação do professor, e a literatura tem apontado que o pressuposto do professor prático reflexivo desempenha importante papel no estudo das reflexões pessoais e dos processos de formação. Dessa ampla literatura, optou-se principalmente pelos estudos de ZEICHNER, SHULMAN, SCHÖN e IMBERNÓN. Isto justifica-se tanto pela construção social e histórica de formação que eles abarcam, como pela abertura que estas possibilitam para uma aproximação dos estudos habermasianos aos de formação. (ZEICHNER, 1993; SHULMAN ,1986; SCHÖN ,1992, 2000; e IMBERNÓN 2002)

Em um primeiro momento, uma síntese desses estudos é apresentada, sendo que incluímos também aspectos da racionalização da ação de Habermas a esse movimento de síntese. Posteriormente, constrói-se uma significação de racionalização da ação e de elementos da reflexão da ação docente que nos permitiu desenvolver essa pesquisa e construir entendimentos sobre a aprendizagem da docência em ambiente hospitalar.

ZEICHNER (1993) destaca quatro tradições históricas de práticas reflexivas que coexistem nos processos formativos. A primeira preocupa-se com a eficácia do conhecimento profissional, vem da tradição acadêmica e a reflexibilidade está comprometida com a tradição do saber disciplinar para o desenvolvimento da compreensão do professor. Já a segunda supõe um contextualismo para o ensino, a prática reflexiva está atrelada à análise do contexto institucional e/ou local, vem da tradição histórica, assim é do âmbito da eficiência social e se relaciona com a aplicação de estratégias de ensino oriundas da investigação do campo de atuação.

A terceira tem acentuada reflexão pautada na tradição desenvolvimentista, visa ao desenvolvimento dos alunos. Por fim, a quarta preocupa-se com os interesses educacionais que dizem respeito à justiça e eqüidade moral da

Educação, aproxima-se da tradição de reconstrução social e tem acentuada reflexão no contexto social, político e ético da escolarização.

Analisando o processo pelos quais os professores usam o conhecimento em suas decisões pedagógicas, SHULMAN (1986) apresenta uma reflexão ligada ao confronto teoria e prática. É por meio desse confronto que o professor amplia seu rol de conhecimentos para o ensino. Esse conhecimento estratégico, usado nas decisões de ensino, é um modelo de pensamento em ação e se compõe de quatro fases: 1) A *compreensão das finalidades dos conteúdos de ensino*, tanto no âmbito da disciplina quanto interdisciplinar. 2) Outra fase é da *transformação*, engloba a preparação dos trabalhos, as representações (que correspondem ao uso do repertório de analogias, explicações, metáforas, etc), e da seleção (consiste na seleção do repertório e na adaptação às características dos alunos), tendo em conta as suas concepções, preconceitos, dificuldades e interesses. 3) A fase da *instrução,* que corresponde às formas observáveis de ensino (interações, trabalhos em grupo, discussões). 4) Por fim, a fase da *avaliação* que implica a verificação da compreensão do aluno.

A reflexão para Shulman consiste na revisão, reconstrução e análise crítica de cada uma dessas fases. Para o autor, nos programas de formação, existe apenas uma tênue preocupação em relacionar os conteúdos pedagógicos com os conteúdos pedagógicos de ensino. Ainda mais, acredita que grupos de pesquisas que promovam essa aproximação possam contribuir para a reflexão voltada à decisão pedagógica.

Shulman recebe várias críticas da comunidade de pesquisadores da área de formação e aprendizagem da docência, em especial de Cochran-Smith e Lytle, citados por SHULMAN (1997, p. 19), que julgam seus objetos de estudo desprendidos do contexto e próximos da tecno-instrumental. Shulman rebate as críticas e reafirma suas concepções. Explicita que seu objeto de estudo não é um conjunto de estratégias, como querem seus opositores, mas conhecimentos específicos da docência, aos quais chama de analíticos e que considera fundamentais para a ação docente, objeto de reflexão inclusive de COCHRAN-SMITH E LYTLE. Na unidade Incursão da análise modular, vamos nos ocupar dos estudos de Shulman sobre os elementos de conhecimento da docência.

O pensamento prático-reflexivo de SCHÖN (1992, 2000) é um processo cognitivo contínuo, é um retorno à sua própria gênese para depois fazer emergir uma sabedoria da prática. O prático-reflexivo de SCHÖN examina sua prática em dois níveis de reflexão: a reflexão na ação, que consiste numa tomada de consciência de certos elementos da prática e a reflexão sobre a ação, que leva o professor a tomar distância de sua prática diária e a interrogar-se sobre o conteúdo e as razões que justificam certas decisões, abrindo-se possibilidades de combinações dos conhecimentos teóricos e práticos. O autor identifica quatro etapas de reflexão sobre a prática; 1) o prático toma consciência do aspecto a ser observado sobre sua prática, 2) identifica as particularidades deste aspecto, 3) retroage em face às suas experiências passadas, 4) planifica as suas ações futuras.

Resumidamente, o pensamento prático-reflexivo de SCHÖN (1992) possibilita análise e avaliação das ações na medida em que busca referentes em um diretório de conhecimentos profissionais e científicos. O movimento de busca, análise e avaliação favorece a ampliação desse mesmo diretório, no momento em que retroage e planifica.

Entretanto, nas considerações de SCHÖN (1992) sobre a possibilidade da construção docente, ele aponta que a atividade da docência é uma das que se desenvolve sem revelar os saberes que lhes são inerentes, pois não levam em conta as condições concretas de seu exercício e tardam a refletir sobre suas questões. Quando uma formalização é proposta, historicamente esta é tal que o contexto concreto sofre um esvaziamento e o professor passa a ser um profissional de variáveis controladas, é um agente fictício e a complexidade das inúmeras dimensões das situações inerentes ao ensino não são levadas em conta ou, ainda, a individualização do ensino é ancorada em teorias experimentais baseadas na psicologia humanística, onde o contexto das necessidades das relações terapêuticas é confundido com os da necessidade do coletivo do ensino.

Por outro caminho, ZEICHNER (1993) e IMBERNÓN (2002) colocam ressalvas quanto à forma como acontece a aprendizagem da docência após a década de 80. Salientam que apesar das pesquisas contemporâneas indicarem a necessidade de uma prática que se afaste da tecnicista e que se aproxime da reflexiva, parece que os aspectos de culturas formativos preexistentes vêm se sobrepondo àquelas das

vivências formativas.

O primeiro chama atenção para algumas limitações do processo formativo, julga que os professores ignoram as condições sociais e institucionais mais fundamentais para a compreensão de si mesmos e de seu trabalho, que não se dá atenção aos princípios éticos e morais que regulam o pensar do professor e coloca que aos futuros professores deve-se possibilitar uma maior participação nas instituições e maior número de experiências profissionais, como forma de contextualizar a aprendizagem da docência.

O segundo questiona a formação de professores pautada na formação permanente com abordagem reflexiva e justifica sua questão pela diversidade de contextos em que as vivências de formação ocorrerem. Para ele, não houve preocupação em desenvolver o conhecimento de uma cultura profissional ou até mesmo do próprio contexto, nem o conhecimento prático da profissão de educar com compromisso científico, político, ético e moral. Para IMBERNÓN (2002), o conhecimento encontra-se fragmentado em diversos momentos de formação: a experiência prévia como aluno ou aluna, a formação inicial e a formação no exercício da docência e esse conhecimento, que é criado ao longo da escolarização, geralmente não é refletido em termos de programas de formação e pesquisa, assim pode assumir estereótipos e esquemas ou imagens determinadas da docência. Cria-se assim uma barreira formativa.

Até aqui, entende-se que a reflexão pode ser vista como um processo cognitivo ativo e deliberativo, que envolve várias seqüências de idéias interconectadas que analisam uma situação por meio da mobilização de uma base de conhecimento e que pensar reflexivamente dirige-se geralmente a problemas práticos e permite a dúvida antes que o rol de soluções possíveis seja alcançado.

A solução encontrada por HABERMAS (2002, 2005, 1987a, 1987b, 2001) para chegar ao sentido de que a autonomia e a auto-compreensão se tecem em uma evolução que se constitui como processo de individuação e de socialização em que o sujeito se individualiza/reconstrói intersubjetivamente pela auto-reflexão, apóia-se na antropologia cultural, nos estágios evolutivos do estruturalismo genético e na abstração reflexionante de PIAGET (1995), e nos estágios de desenvolvimento da consciência moral de LAWRENCE KHOLBERG, citado por Habermas (HABERMAS ,2003) .

HABERMAS (2005 p.159-161), também preocupado com a instrumentalização da natureza humana, propõe uma auto-reflexão como reconstrução.(HABERMAS, 2002, p. 87 e 411) Esse é o ponto central da releitura habermasiana das teorias de Freud, o acesso ao inconsciente não é mediado subjetivamente. Habermas cria a metáfora do texto incompreensível, em que o sujeito elabora uma reconstrução de sua própria produção, por meio da auto-reflexão mediada por um interlocutor.

Apoiado nessa releitura, Habermas pondera que o sujeito, mediante a reflexão, apreende a si mesmo como fonte de consciência e como fonte de mundo. A formação do inconsciente fica compreendida, não como fruto de uma linguagem privada, mas como uma linguagem que poderia ser retraduzida na esfera da linguagem pública. (HABERMAS, 1987 e HABERMAS, 2004b).

Esse processo habermasiano de releitura da auto-reflexão, implica em quatro elementos:(1) um **pragmático**, onde a integração social - do outro - colabora com a reconstrução das ações, (2) um **crítico**, onde os envolvidos questionam os valores que distorcem a compreensão das experiências vividas, (3) um **hermenêutico**, em que o sujeito, na fala com o outro, interpreta uma experiência anterior, e (4) **crítico-reconstrutivo**, onde os envolvidos além de questionarem valores e fundamentos que imobilizam a ação, criam situações que possibilitam a mobilização para a reconstrução social com base lingüística.

Habermas, ao propor o processo crítico-reconstrutivo, questiona que a posição dos críticos da geração anterior à sua, não levou em consideração que as percepções subjetivas estão dialeticamente relacionadas com o mundo social e não simplesmente a refletem. O fato de não proporem um modo de entendimento intersubjetivo, retorna ao social, por exemplo, em ideologias hegemônicas, ou ainda no que Habermas chama de colonização do mundo da vida. Assim, propõe um conteúdo de reflexão mais amplo, não somente de confrontação, mas também de reconstrução. (HABERMAS, 2005 e PIAGET, 1995, p. 287).

Pode-se argumentar pela Teoria do Conhecimento de HABERMAS que o conhecimento técnico, que para SCHÖN é resultado da reflexão da ação - imediato e instrumentalmente utilitário - e o conhecimento hermenêutico, que também para SCHÖN é reflexivo sobre a ação - de caráter transcendental, são para Habermas socialmente reproduzidos e contribuem com a autonomia social. (HABERMAS, 1987a e

HABERMAS, 2004b).

MIZUKAMI (2002, p.55-62), em uma ampla revisão da literatura para as abordagens da reflexão da ação docente, aponta as possibilidades de taxiometria hierárquica para a reflexão. Sucintamente, para alguns autores, um grau menor de reflexão situa-se em uma racionalidade técnica e ocorre na tomada técnica de decisão sobre ensino com base nas pesquisas já estruturadas, enquanto outros autores, além desse elemento já considerado, incluem a análise dos saberes já estabelecidos por meio de experiências prévias e preocupações pessoais com o ensino. Um grau maior de reflexão está na prática reflexiva que envolve a problematização de situação de ensino, a contextualização das ações e a preocupação de reconstrução crítico-social.

HABERMAS (2003 e 2004c), ao tratar do tema Aprendizagem, faz uma abordagem piagetiana da reflexão. É com esse filtro que se observa a reflexão quando da interpretação das enunciações dos professores. (PIAGET,1995,p.274 - 291)

A idéia inicial que se dá é de processo, como já colocado, em espiral, que foi separado em dois movimentos de racionalização como forma de explicitação do desenvolvimento proposto. Chama-se reflexão com tendência à prática (RTP) ao movimento observado na fala do professor em que as razões, as intenções e as coordenações das ações e a busca de consenso aparecem pouco diferenciados.

No outro movimento, reflexão com tendência reflexionante (RTR), existe considerada diferenciação e ocorre quando o professor estagiário, ao buscar o entendimento com seus pares, coordena conteúdos que não sejam aqueles explicativos de uma situação.

A distinção entre RTP e RTR é relativa e sem posições absolutas e se diferem, tomando-se em conta essa advertência, por 4 fatores.

O primeiro coloca a RTP próxima ao que se vê e a RTR próxima ao que se coordena. Entretanto, o que se vê por inferência ou outro mecanismo de aproximação com um observável, vem da coordenação dos conteúdos. Isto reforça a necessidade de um trabalho com tendências e não concepções pré-estabelecidas.

Em segundo lugar, são múltiplas as possibilidades de passagem de uma reflexão para a outra e elas ocorrem atemporalmente, o que caracteriza uma

dificuldade de hierarquização. Entretanto, pode-se considerar que a reflexão é tanto mais reflexionante quanto mais se aproxima da busca do entendimento mediante uma intervenção intermediada pela linguagem, pois a função da ação comunicativa perpassa por todas as demais funções (tecno-estratégica, normativa, interpretativa). Nesse momento, o professor estagiário, ao enunciar seu atendimento escolar hospitalar, mobiliza saberes de cooperação, de situação e pedagógico. Em contrapartida, a RTP é cada vez menos desconectada da RTR, quanto mais elementos reflexionantes utilize para observar a prática.

Um terceiro fator diz respeito à assimetria entre as duas reflexões. A RTR usa o seu próprio mecanismo de reflexão para mudança, enquanto a RTP usa o mecanismo da RTR para alteração. Entretanto, essa assimetria não cria um estado de valor e sim uma independência, uma vez que também a RTR utiliza elementos da RTP para diversificar suas elaborações.

O quarto fator reforça também a assimetria entre as duas reflexões. A RTR pode levar a contradições, a outra não. A RTP fica ligada a um espaço-tempo que é atualizado pela RTR, enquanto esta tende a uma atemporalidade. Ainda mais, essa tendência à dualidade de “estrutura” tem que ser pensada como provisória, fluida, distribuída, sem limites precisos e disso resulta a impossibilidade de uma taxiometria de valorização entre uma reflexão pelo viés da ação técnico-estratégica, ação normativa, ação interpretativa ou ação comunicativa.

Nas trocas discursivas, uma enunciação gera proposições que podem vir a ser confirmadas ou negadas, e isto pode gerar um núcleo dinâmico de transformações desenvolvido pela presença do interlocutor, Nessa rede gerada, podem-se observar ocorrências com relações do tipo “sucede a” ou “precede a”, mesmo não existindo temporalidade. Essas relações ocorrem com tendência topológica, ou seja, pode ser caracterizada pela noção de vizinhança.

Esses elementos aqui descritos criam um núcleo RTP mediado pela linguagem, revestido de um tecido denso de RTR que, por sua vez, alimenta-se intersubjetivamente das reflexões RTP atualizadas e assim sucessivamente.

Concluindo, esse desenho interpretativo que se estabelece por alternância comunicativa, dá conta de uma análise de uma realidade complexa em que as

relações sociais não se esgotam como processo isolado entre sujeitos, mas inclui as relações deste com o contexto.

7.1.4.2. Docência

A docência tem em sua origem *doccere,* que significa aquilo que se usa para ensinar. Enquanto profissão, delineou-se e estruturou-se ao longo dos séculos e, historicamente, as relações estabelecidas com o social incorporaram outros elementos ao *doccere*. (NÓVOA 1991, p. 124-126). A ação docente, nesse percurso, construiu-se por processos e práticas de produção, criação, organização, difusão e apropriação de saberes situados e relacionados ao mundo vivido, não somente por atuar no campo dos saberes que envolvem necessariamente a dimensão pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem, mas igualmente por se caracterizar como trabalho de sujeitos - entre, com e para sujeitos, (TARDIF, 1999), pressupondo intensa relação intersubjetiva. Nessa perspectiva, é uma construção humana que tem por objeto a autonomia social e profissional dos envolvidos no processo.

Para TARDIF, LESSARD e GAUTHIER (1991), os saberes da docência podem ser entendidos como uma base de saberes para a ação docente, e essa base pode ter dois sentidos: um, que designa os saberes mobilizados pelos professores durante a ação em sala de aula, saberes estes que foram validados por pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores, formando um rol teórico da docência e um outro, referente ao conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar - são teorias implícitas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da docência.

Os saberes implícitos, construídos nos múltiplos processos de socialização que acontecem nas trajetórias dos professores, atravessam tanto a história de vida quanto a da carreira profissional e atuam como filtros interpretativos e compreensivos, mediante os quais os professores compreendem e realizam seu trabalho docente, bem como constroem sua própria identidade profissional. Assim, a cognição do professor parece estar próxima da interpretativa e lingüística[8] e distante do processamento de informação. SHULMAN (1996),

8 Anexo-I: apreendidos pelos elementos lingüísticos da análise modular.

MIZUKAMI (2002, p. 47-49) lembra que a aprendizagem da docência é um

processo complexo que envolve inúmeros fatores - cognitivos, éticos, relacionais, sociais - que requerem tempo e condições para que cada professor construa sua base de conhecimento e que esta, pelas peculiaridades já enumeradas, não dispõe para o momento de uma teoria abrangente e sistematicamente organizada de estudos.

A contribuição de HABERMAS (2002, p. 94) para os subsídios apresentados por SHULMAN e as necessidades apontadas por Mizukami para a aprendizagem da docência, encontra-se na compreensão da ação comunicativa voltada ao consenso como uma possibilidade do desenvolvimento de saberes racionalmente aceitos e que atendam à diversidade das culturas existentes.

Tal compreensão habermasiana é de que existe na linguagem um núcleo universal fraco, no qual os participantes da interação conseguem, pela força do melhor argumento, chegar a um consenso válido para todos. É uma unidade conquistada na multiplicidade de vozes que reconhece as diferenças e as identidades constituídas por meio de confrontação e discussão pública, o que pressupõe o entendimento.

Pode-se dizer que a aprendizagem da docência assim estabelecida intersubjetivamente, na relação com o outro, tem Natureza Lingüística. Isto leva a que o repertório da aprendizagem da docência seja um ato visando a modificar uma ação. Contempla uma situação social mais imediata e o meio social mais amplo que determinam a língua, os conhecimentos partilhados, as normas sociais, as questões éticas, enfim a história dos indivíduos que interagem verbalmente e dialeticamente os determinam.

Como anteriormente, representamos esse movimento dialético com uma espiral, pois à medida que os momentos de interação social vão se configurando, os indivíduos sofrem pressões discursivas que se materializam em ações textuais que respondem a essas pressões, respondendo também às demandas contextuais.

Retomando, tem-se uma esfera da docência em uma escola hospitalar, que ao mesmo tempo em que apresenta demandas para os processos de aprendizagem nesse espaço, fornece, por pesquisa, elementos para esse

processo. Essa recursividade é delicada, pois como já colocamos, corre-se o risco de empobrecimento das análises.

Acredita-se que o estudo das regularidades do discurso possibilite pôr em evidência toda uma diversidade de enfoques da base dessa aprendizagem da docência. Essa crença pode ser ratificada por SCHOENFELD (1999), nas suas tematizações sobre cognição em ambientes complexos, de onde traz a dificuldade de falar em " previsíveis " em situações de decisões que abarcam incertezas, mas lembra que crenças, valores, estilos e outros elementos formativos que possuem "representações consistentes " permitem que regularidades sejam postas em evidência.

Schoenfeld reforça também a idéia de processo de aprendizagem quando em ação, em seus estudos de mobilidade para a ação, ou seja: o movimento feito para a resolução de um problema/questão local que a proximidade com o contexto possibilita. O autor explicita que a escolha entre soluções possíveis ou não, e a necessidade da previsão de outras soluções em ato, traz um estado de incerteza temporário que move buscas heurísticas de soluções em problemas anteriormente já resolvidos, o que é profícuo para a aprendizagem da docência.

Ainda para a aprendizagem do docência em ambiente exterior à sala de aula, MEDINA RIVILLA (1999) traz contribuições significativas para esta pesquisa. Em seus estudos com comunidades multiculturais, aponta que o intercâmbio de culturas, crenças, competência desenvolvida, entre uma comunidade de aprendizagem e os territórios ao redor, possibilitam ao professor aprendizagens emergentes que favorecem a formação de competência de colaboração.

Falou-se até aqui da docência, do seu caráter sócio-histórico atualmente permeado de incertezas, de uma possibilidade intersubjetiva de aprendizagem dessa docência por atos de fala. Por isto tudo, compreender uma esfera de atividade humana, não é estudar somente as condições de produção de atos de fala, mas também de produção da ação. É esse estudo que está no próximo item, com base nos estudos de Shulman, como já anunciado.

7.2. A construção do significado de comunidade de aprendizagem para o espaço hospitalar

Com os aportes, principalmente de Habermas, Piaget, Shulman, Schoenfeld e Medina Rivilla, desenvolvemos referentes para a reconstrução do significado de comunidade de aprendizagem para o espaço hospitalar, que explicitamos como **C*ontexto*** e ***Mobilidade:***

- **Contexto**, diz respeito ao espaço e tempo em que pessoas manifestam um interesse e ainda a estrutura, o funcionamento da cultura em que circula a ação comunicativa. A cultura traz a tônica na rede de relações sobre a qual é fundada a comunidade. Os membros de uma comunidade agem, refletem conjuntamente, criam relações afetivas, cognitivas, emotivas, éticas/morais entre si e em relação ao meio onde se estabelece a comunidade.
- **Mobilidade,** é encarada numa perspectiva de mudança. O olhar, nesta pesquisa, recai sobre "o que se busca", ou ainda, " que se mobiliza " com o outro em relação aos conteúdos para o ensino.

Esse conteúdo amplo vem para este espaço de reflexão da Vertente da Comunidade de Aprendizagem, pois se propõe para a comunidade de aprendizagem, enquanto estratégia da aprendizagem da docência, uma epistemologia que abarque as habilidades situacionais, lingüísticas, textuais e as habilidades da docência, mediadas pela Teoria da Ação Comunicativa. Esta foi a forma encontrada para interpretar nas enunciações das professoras e dos professores estagiários o significado de comunidade da aprendizagem enquanto espaço de aprendizagem da docência.

Para o desenvolvimento do acima anunciado parte-se do que se entende por habilidades; o conteúdo é amplo, ficamos com a proposta de que são inseparáveis da ação, mas exigem um domínio de conhecimento específico ao qual elas se propõem; estão ligadas ao saber fazer, mas não são os fazeres, pois completam também conhecimentos tácitos, são relacionais, pois referem-se a mobilidades que são sempre entre sujeitos.

Entende-se por habilidade situacional aquela que mobiliza reflexões das ações enraizadas em uma realidade, que solicita dos envolvidos na interação, a construção do discurso em função: de si, do outro e das posições que ocupam na

troca; do propósito contratado na interação e das circunstâncias materiais[9] da troca. (HABERMAS, 2002 e CHARAUDEAU, 2004, p.102).

Para Charaudeau, a habilidade Lingüística se estabelece pelo reconhecer/ significar/desconstruir/construir dos "rituais" de encenação discursiva e os saberes de conhecimento e de crença. Essas habilidades são partilhadas de um certo posicionamento epistemológico. Aqui é o da construção intersubjetiva. (CHARAUDEAU, 2004, p.102)

Ainda para Charaudeau, a habilidade Textual solicita reconhecer/ significar/desconstruir/construir produções textuais (espaços de intervenção e troca), sendo que as estratégias para ambientes complexos não são imediatas, são construídas na incerteza. (CHARAUDEAU, 2004, p.102)

Quanto ao componente social e situado da ação comunicativa em si, já foi dito que se refere às vozes das enunciações dos professores estagiários. Para delimitar os elementos a serem mobilizados nas enunciações desse componente, buscamos na literatura indícios implícitos que nos auxiliassem no processo da análise das enunciações de elementos implícitos da docência. Ou seja, um espaço da docência onde as habilidades situacionais, lingüísticas e textuais pudessem navegar.

No mesmo movimento anterior, retomamos o que se entende ao falarmos em elementos implícitos. Referimo-nos às peculiaridades de interação professor/aluno na escola hospitalar, como aquelas observadas nas Considerações Iniciais e no Capítulo-2 deste estudo: elaboração do currículo para cada aluno em uma perspectiva do cotidiano, tempo de aula, tempo de ausência à escola de origem, e ainda outras evidências que diferenciam a escola hospitalar da escola de origem dos alunos, mas que pelo caráter de ancoragem do conhecimento escolar que a Escola Hospitalar para paciente oncológicos abarca, interessam também conteúdos específicos disciplinares.

Encontrou-se nos trabalhos de Shulman a expressão do que procurávamos, em função da tradição que eles representam para o estudo da aprendizagem da docência, como também pela abordagem em relação às especificidades disciplinares e contextuais que eles contemplam. Assim, entende-se para os fins

9 Habermas fala em condições de produção lingüística e Charaudeau em circunstâncias materiais de produção lingüística e referem-se aos contratos comunicativos (ausência de coerção).

dessa Tese, como conteúdos mobilizados para a docência, aqueles que dizem respeito ao conteúdo implícito da ação pedagógica, o contexto do conteúdo e o próprio conteúdo do contexto pedagógico.

Assim, o corpus do conteúdo em estudo pode ser organizado em: 1) conhecimento específico do conteúdo, que compreende a estrutura e o processo de construção de um conhecimento disciplinar, 2) conhecimento pedagógico geral, que abrange teorias de avaliação, conhecimento de teorias de aprendizagem, legislação e outras 3) conhecimento pedagógico do conteúdo, que é aquele ressignificado pelas situações de ensino. (SHULMAN, 1986 e1987).

Os elementos da *racionalidade comunicativa* de Habermas e a base de conhecimento do ensino de Shulman tem uma tripla implicação. A *primeira* diz respeito à explicitação de um conjunto de suposições que orientam as ações e que aproximam as próprias experiências às dos outros, a *segunda* relaciona-se aos interesses que acompanham a estruturação dos problemas confrontados com os outros e a *terceira* faz relação com os elementos de mobilização na ação enunciada pelo grupo de estagiários.

Entendemos que os três elementos acima ressaltados, possibilitam interpretar o significado de comunidade de aprendizagem, enunciados pelos professores estagiários, para o espaço hospitalar pesquisado.

Do entendimento de que os sujeitos se individualizam intersubjetivamente, é possível acreditar na construção de identidades profissionais por meio de enunciações de práticas.

Considerações Finais
e outros
Encaminhamentos

Na pesquisa nos propusemos a responder quais as possibilidades das enunciações de práticas cotidianas promoverem a aprendizagem da docência em um ambiente hospitalar e para tal, por meio da análise discursiva modular, interpretamos as enunciações das professoras e dos professores estagiários.

Impregnamos a realidade hospitalar de ações comunicativas e parece que ela mesma quis dessa forma se apresentar, e agora que precisamos desconstruir esses escritos para reconstruí-los, parece que ela também se desfez.

O caminho da reconstrução parece ser aquele indicado por GEERTZ (2002)[1], do ventriloquismo textual - não falar sobre, mas de dentro dele. Assim, parece-nos que um caminho de aproximação à resposta do problema de pesquisa seja ir atrás do que a professora e o professor encontraram pela frente e que os levou a comporem as enunciações de práticas no espaço do IOP-GRAACC-UNIFESP. Falamos das necessidades para chegar-se às possibilidades.

Os autores Habermas e Piaget, que usamos como referenciais para a interpretação dos processos de reflexão das ações escolares hospitalares, trabalham com a concepção de que não existe hierarquização das ações. Dessa forma, o espaço de convivência das possibilidades das partes que viemos trabalhando é o da complementaridade.

Em um plano pragmático de interação, o hospital e a Escola Hospitalar aparecem colados às concepções de escola e de hospital que o grupo tem, e respondem, como pudemos observar ao longo das interpretações das modulações da análise do discurso, com saberes prontos. Tais elementos são observados como um processo de busca de integração ao espaço da Escola Hospitalar.

A reflexão do âmbito pragmático se apresenta, nessa busca, com tendência pouco diferenciada, ou seja, existe solicitação do meio e existe necessidade de coordenar essa demanda, para que propostas sejam devolvidas ao meio. O que se observa no início do período de análise são enunciações pragmáticas, com pouca diferenciação entre o que se enuncia e a devolutiva proposta ao meio. Afirmamos isto, pois, como apontado, as situações de contradições postas durante o início do estudo são mantidas, ou seja, retornam em outras enunciações como elementos pouco elaborados em relação ao anteriormente abordado. Já na segunda parte do estudo, elas

1 Geertz, C. ,*Obras e Vidas.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

aparecem como provocações para outras demandas.

Assim, somente a presença do professor no hospital não basta para que a escola se estabeleça. O espaço de enunciação comunicativa possibilita a posição de seguir com a(s) contradição(s) ao longo do tempo e dá a essa situação uma condição de geradora de buscas de soluções para os problemas curriculares que se apresentam. A possibilidade de aprendizagem da docência se apresenta então pelo caráter de indicador de tendências da enunciação pragmática, que inclui o uso de conteúdos da tradição no currículo hospitalar, pois é a partir deles que surgem as propostas de adaptações curriculares nos momentos de coordenação das ações.

A possibilidade se apresenta também, por elementos que colaboram com a diferenciação das ações, o que cria um espaço de mobilidade para essas ações, o que possibilita a construção de um currículo específico para as necessidades do meio.

Esse processo de diferenciação é marcado por um encontro de necessidades distintas das possibilidades prévias do momento da enunciação. Existe, ao longo do estudo, um movimento de distanciamento do que se entrevê na primeira parte das enunciações para o que se coordena, já que diferentes respostas são postas em circulação no segundo momento de análise das enunciações. Falamos, por exemplo, das dificuldades que surgem ao enfrentamento das politicas públicas da Educação Especial, que interpretadas de diferentes maneiras pelas escolas e professores de origem, supõem para a escola hospitalar um espaço de substituição a elas próprias. Vimos que, na segunda parte da análise, os professores estagiários respondem com ações de ressignificação do currículo para as necessidades dos alunos.

A possibilidade que se apresenta nesse movimento de distanciamento é geradora de ressignificação das enunciações pragmáticas pelo caráter de espaço de investigação das “propriedades” do meio.

Dito isto, seguimos com o plano crítico das reflexões e nessas enunciações a possibilidade se apresenta pelo elemento reflexionante da enunciação crítica, que fornece argumentos para a busca de consenso e abre espaço para diferenciação e mobilização da ação.

De fato, observamos nas enunciações críticas o questionamento às demandas do meio. De início, as propriedades do contexto são pouco conhecidas do grupo de estagiários e isto provoca pouca diferenciação dos elementos que normatizam as

atividades hospitalares e os valores presentes são questionados. As argumentações levam à criação de normas. Em conformidade a isso, a possibilidade se apresenta pela abertura de espaço de criação de antecipações das propriedades do meio, promovidas pelas enunciações críticas.

Nesse movimento de construção e desconstrução das propriedades do meio, a possibilidade da aprendizagem da docência se dá pela criação de adaptabilidade ao meio.

Podemos dizer que, nas duas partes em estudo, existe o confronto e a reconstrução de normatividades do e para o meio. No segundo momento, o que se vê, diferentemente do primeiro, é maior tendência a reflexões reflexionantes, uma vez que estão presentes tendências melhor delimitadas do que as anteriores.

A enunciação crítica por essa tendência reflexionante provoca a possibilidade de construção de currículo específico para os alunos pacientes em tratamento oncológico.

Vimos que a reunião se inicia ou tende a se iniciar por enunciações do plano de reflexão hermenêutico, e dissemos anteriormente que este é o espaço em que o sujeito, na fala com o outro, interpreta a sua ação anterior. A possibilidade da aprendizagem da docência se dá pelo espaço de retroação da ação que a enunciação hermenêutica provoca.

Vimos também que as enunciações nesse espaço hermenêutico vêm carregadas de crenças, de busca de significados, e isto abre possibilidade da aprendizagem da docência por processos de argumentação e contra-argumentação: da posição da esfera da Escola Hospitalar, entre as demais esferas, e da repercussão da ação escolar na comunidade hospitalar.

A construção de uma comunidade de aprendizagem da docência no Hospital do IOP-GRAACC-UNIFESP, estabelece exigências que alteram a configuração de concepção de hospital e de escola - a presença ao longo do tempo da reflexão hermenêutica provoca uma compreensão de que a aula faz parte do espaço de atendimento hospitalar. A possibilidade da aprendizagem da docência se estabelece pelo caráter de pertencimento ao espaço hospitalar.

Na segunda parte das análises, pode-se perceber que somente o “estar próximo aos alunos” não produz alteração nas instituições escolar e hospitalar; é necessário um intercâmbio entre os diferentes fazeres institucionais. O caráter escolar da ação do

professor e o caráter clínico da ação dos profissionais da área da Saúde dão ao aluno-paciente um espaço de reflexão em que está presente a contradição entre o viver e o morrer, ou seja, não uma possibilidade idealizada de cura, mas de concretude da existência de vida. Isto tudo é recente para o professor, essas questões emergem com o currículo proposto e não em paralelo a ele e ainda é um espaço apenas iniciado na discussão da situação didática. A possibilidade se dá pela ressignificação do espaço institucional da Saúde e da Educação, enquanto espaço aberto para diferentes posicionamentos em relação ao que é normal e ao que é patológico, e que direcionam as diferentes conformidades com a vida, nos atendimentos à Saúde e à Educação.

Faz parte da crença que a escolarização amplia os horizontes possíveis do futuro. A significação disto no hospital tem sempre que ser posta entre aspas, pois a Escola Hospitalar não pode ser o elo com a vida futura do aluno. A Escola Hospitalar se apresenta durante a pesquisa como um espaço de significação de mais um papel social que nossos alunos vivem, conforme discutimos no item reflexibilidade. A possibilidade se dá pela reflexão hermenêutica sobre os diferentes papéis políticos e sociais que vivem professores e alunos dentro da realidade hospitalar, incluindo a busca de soluções provisório-paliativas ou medidas preventivas para os problemas do meio.

Em um plano Crítico-Reconstrutivo de interação, as coordenações das ações aparecem bastante diferenciadas. As enunciações perdem o caráter ingênuo em relação ao poder de políticas públicas de inclusão e de ingerência externa na condução das ações da Escola Hospitalar e assumem a construção de uma possibilidade de docência que comporte tais poderes. A possibilidade de aprendizagem da docência se dá pela reflexão Crítico-Reconstrutiva, que mobiliza tendências e não concepções prévias.

O aumento, na primeira parte das análises e acentuadamente na segunda, de enunciações com reflexão Crítico-Reconstrutiva é um indicador de argumentação que leva ao consenso, e isto implica cada vez mais na compreensão descentrada do que se está a viver. Como dissemos, é atemporal essa dinâmica das diferentes formas de reflexibilidade. A possibilidade, pelo pressuposto de complementaridade das ações da passagem de uma a outra, provoca uma mobilidade de saberes de várias naturezas. A possibilidade se dá pela investigação da própria prática e, dessa forma, possibilita a construção de autonomia do espaço da docência.

Cada uma das pontuações que fizemos acima geram infinitas perguntas - e isto é

intrínseco aos espaços complexos - e uma certeza: nas escolas de origem de nossos alunos, as salas de aula são espaços comuns construídos entre todos; e no âmbito político/social, um espaço de convivência do simbólico no que isto representa de - aprendizagem de conteúdos escolares, contato com diferentes habilidades, contato com diferentes culturas, amor, ódio, colaboração, violência, solidariedade, justiça, poder, grupos de interesses, luta por prestígio. A Escola Hospitalar não pode se esquivar desse papel simbólico, nem propor soluções que se desviem de uns e optem por outros. A possibilidade do aprendizado da docência se dá pelo aumento de mobilização de saberes ligados à solidariedade.

O reconhecimento do caráter multidisciplinar evidenciado nas enunciações do plano Crítico-Reconstrutivo evidenciou que a possibilidade da aprendizagem da docência se dá pela construção de espaços para docência .

Foi possível entender pela leitura comparada das ações do grupo de professores estagiários do IOP-GRAACC-UNIFESP e os elementos pesquisados pelos artigos publicados, que faz parte do atendimento à criança e ao adolescente com câncer, o atendimento destes em relação também às questões escolares, com isto a aprendizagem da docência se dá pela possibilidade que a enunciação comunicativa provoca de reflexão sobre o processo de formação que, na maioria das vezes, é visto separado como: teorias de ensino e aprendizagem, currículo, discussão de processo de profissionalização; como também possibilidade de auto-reflexão das suas crenças sobre os modos de entender a Educação.

Na apresentação da proposta da pesquisa dissemos que o desenvolvimento da aprendizagem da docência seria investigado em função do conhecimento reflexivo para a docência. Entendemos que este desenvolvimento reflexivo que se deu nos onze dias de observação se estabelece não hierarquicamente em: existe um conhecimento prévio que é aplicado à resolução de um problema do contexto, posto em ação principalmente pelas *reflexões pragmáticas* enunciadas. Além desta, por meio de justificativas (que não se reportam a situações ideais) observadas nas *reflexões normativas,* opera-se com uma distinção entre conhecimento e opinião. Essa referência a algo de caráter transcendental fraco lembra aos participantes das enunciações que o conhecimento em pauta surgiu dos conhecimentos das pessoas enquanto agentes; assim, está sempre presente na conversação o papel transitório desempenhado pelas argumentações. A

relação intrínseca entre o que se faz enquanto agente e o que se justifica ao enunciar as ações é revelada pela função pragmática de conhecimento que oscila entre as práticas cotidianas e as enunciações. Cabe aqui à *reflexão hermenêutica* estabelecer a dinâmica de cada qual compreender o que outro compreende e, para tal, discursos de consenso são produzidos. E, por fim, a auto-reflexão crítico-reconstrutiva intersubjetiva, que são as compreensões que as professoras e os professores elaboram sobre suas ações nos processos de busca de consenso, pode reconstruí-las.

Finalmente, quanto à contribuição do estudo para a teorização da aprendizagem da docência em ambientes fora de sala de aula, acredita-se que seja, no plano da formação de professores, uma possibilidade de um referencial que complemente as pesquisas já existentes, uma vez que demos voz às professoras e aos professores no início da docência em um espaço pouco explorado e delimitado como o estágio em licenciaturas de disciplinas específicas.

Assim, professores e orientadores de estágios dos cursos de formação inicial podem explorar os elementos aqui evidenciados quando da composição de suas ementas curriculares.

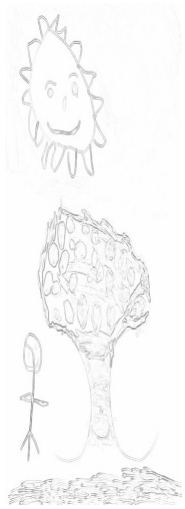
No plano do espaço da sala de aula convencional, a contribuição dos resultados advindos das enunciações do grupo sobre suas práticas em situações por vezes tão adversas, pode promover a ampliação para outros espaços específicos de produção de conhecimento, como aqueles de análise de situações de ensino e construção de currículos nesses espaços.

No plano da análise discursiva modular, acreditamos que a pesquisa possa contribuir com um outro olhar que não seja o etnográfico ou ainda da análise do conteúdo para a questão da formação.

No plano de um espaço para enunciações como elemento para investigação da aprendizagem da docência, abre possibilidade, com o apoio da análise do discurso, de abarcar várias frentes de investigação do mesmo objeto em estudo, já que as enunciações perpassam pelos saberes “objetivos” e implícitos da docência. Essa síntese que o própria enunciação associada à análise do discurso possibilita nos parece bastante interessante para a pesquisa em uma área como a Educação, em que a peculiaridade da construção dos objetos de estudos acaba por dificultar sínteses de vários âmbitos do mesmo objeto.

No plano dos estudos da docência para alunos-pacientes oncológicos, a pesquisa traz indícios e síntese significativa para professores formadores. Os currículos de formação não passam por vertentes de atendimento a essas crianças e a pesquisa deixa claro, apesar de não ter sido um de seus objetivos, que existem necessidades específicas de formação. A ampliação da pesquisa neste âmbito é necessária.

Terminada a pesquisa, algumas tendências apontadas ao longo do texto sugerem continuidade de vertentes deste estudo. Caminhamos com a certeza de que um mundo mais ou menos igual para todo mundo, não possibilita que a Escola Hospitalar se aproprie das necessidades de seus alunos. Novas compreensões para essa educação são necessárias. A ação comunicativa, por ser um veículo intersubjetivo de busca de consenso, permite aproximações com as significações necessárias ao atendimento escolar hospitalar.



REFERÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, M. L. V. d. S. *A contribuição da prática de ensino na formação inicial de professores de Física.* .In ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (orgs.) Didática e Prática de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos: Rio de Janeiro, DP & A, 2002, p.188-204.

ABRAMOWICZ,M. *Avaliação e Progressão Continuada: subsídios para uma reflexão*. In: Cappelletti, I.F. *Avaliação Educacional: fundamentos e práticas.* São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 1999.

APPLE,M. *Política Cultura e Educação.* São paulo: Cortez, 2000.

ARENDT, H. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro.* São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

ARMSTRONG, D. F., HORN, M. *Educational Issues in Childhood Cancer.* School Psychology Quarterly, v. 10, n. 4, p. 292-304, 1995.

AUSTIN, J. L. *Outras Mentes.* São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

BANGE, P. *Analyse conversationnelle et théorie de l"action.* Paris: Hatier-Didier, 1992.

BANGE, P. *Une modalité des interactions verbales: fiction dans la conversation.1986. Disponív em:* http://*www.revuetexto.net/marges/marges/ Documents%20Site% 202/the0011 _ ishikawa_f/theoo11.pdf. Acesso em: 22 mar. 2007.*

BARAKAT, L. P. et al. *Evaluation of a social-skills training group intervention with children treated for brain tumors: a pilot study.* Journal of Pediatric Psychology, v. 28, n. 5, p. 299-307, 2003.

BARTEL, N. R., THURMAN, S. K. *Medical Treatment and Educational Problems in Children.* Disponível em:<http://www.pdkintl.org.> Acesso em: 05 fev. 2007.

BERNABEU, V .J. et al. *Attention process training application within an intervention project on attentional processes in children with cancer.* Disponível em: PMID: 15029529 [PubMed - indexed for MEDLINE]. Acesso em: 07 nov. 2006.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. *Coisas Ditas.* São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. *La spécificité du champ scientifique et lês conditions sociales du progrès de la raison.* Sociologie et Sociétés, v. VII, n. 1, p. 93-118, 1975.

BROUSSEAU, G. *Théorie des situations didactiques.* Grenoble: La pensée Sauvage, 1998

BROWN, R., MADAN-SWAIN, A. *Cognitive, Neuropsychological, and Academic Sequelae in Children with Leukemia.* Journal of Learning Disabilities, v. 26, n. 2, p. 74-90, fev. 1993.

CAIRNS, N. U. *Meeting the Educational Needs of Children with Cancer.* Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/> Acesso em: 09 fev. 2007.

CAMARGO, B. de. et al. Pediatria Oncológica: Noções Fundamentais para o *Pediatra*. São Paulo: Lemar, 2000.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 1982.

CARPENTIERI, S. C. et al. *Psychosocial and behavioral functioning among pediatric brain tumor survivors.* Disponível em: PMID: 12892234 [PubMed - indexed for MEDLINE]. Acesso em: 24 jan. 2007.

CERTEAU, M. de. *A Cultura no Plural*. Coleção Travessia do Século. Campinas: Editora Papirus,1995.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano.* RJ: Editora Vozes, 2002.

CHARAUDEAU, P. *Para uma nova análise do discurso*. In: CARNEIRO, A. D. (org.). *O discurso da mídia.* Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1995.

CHARAUDEAU, P. *Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual.* In: MACHADO, I. L., MELO, R. (Orgs.).*Gêneros: reflexões em análise do discurso.* Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

CHARAUDEAU, P & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso.* São Paulo: Contexto, 2006.

CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber: Elementos para Uma Teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização:questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLTON, A. et al. *Children's return to school after treatment for solid tumours.* Disponível em: PMID: 3738558 [PubMed - indexed for MEDLINE]. Acesso em: 16 jan. 2007.

CHEVALLARD,Y., BOSCH,M.,GASCÓN,J. *Estudar Matemática: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CHIZZOTTI, A. *O Cotidiano e as Pesquisas em Educação*. In FAZENDA, I. (org). *Novos enfoques da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, 1992.

COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. L. *Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in the communities*. Review of Research in Education, n. 24, p. 249-305, 1999.

CONIGLIO, S. J., Blackman, J. A. *Developmental Outcome of Childhood Leukemia.* Topics in Early Childhood Special Education, v. 15, n. 1, p.19-31, 1995.

CORTELLA, M.S. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.* São Paulo: Cortez, 2000.

COVIC, A. N. *Atendimento Pedagógico Hospitalar*: *Convalidando uma Experiência e Sugerindo idéias para a Formação de Professores.* 2003. Dissertação (mestrado em Educação e Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

COVIC, A. N. et al. *Ensino da Física em Classe Hospitalar*: *Um Exemplo no Campo da Mecânica*. Atas V ENPEC, São Paulo, Unesp, p. 170, 2005.

COVIC,A.N. et al. *A Freqüência e a Matrícula Escolar de Crianças e Adolescentes com*

Câncer. RSBC, São Paulo, n. 1, p. 10-15, 1º trimestre de 2004.

COVIC, A. N. et al. A Freqüência e a Matrícula Escolar de Crianças e Adolescentes com Câncer. Disponível em: <www.rsbcancer.com.br/rsbc_v_02/edicoes/01.pdf, 2004>. Acesso em: 10 jan. 2006.

Cró,M.L. *Formação Inicial e contínua de Educadores/Professores : estratégias de Intervenção.* Porto: Porto Editora, 1998.

EASTER, L.M. et al. *Weighty Perceptions: A Study of the Attitudes and Beliefs of Preservice Teacher Education Students Regarding Diversity and Urban Education*. Disponível em: <http://www.springerlink.com/> Acesso em: 26 maio 2007.

ESPOSITO, R. *Communitas: Origine et destin de la communauté.* Paris: PUF, 2000.

ESTEBAN, M.P.S. *Investigación Cualitativa en Educacion*: fundamentos y *tradiciones*. Espanha: Mc Graw Hill, 2003.

FAVROT, M. et al. *To break the isolation. Telecommunication to help the schooling of sick children*. Disponível em: PMID: 1486221 [PubMed - indexed for MEDLINE]. Acesso em 09 jan. 2007.

FILLIETTAZ, L. *Vers une approche interactionniste de la dimension référentielle du discours.* 1996. Cahiers de Linguistique Française, n. 18, p. 34-67.

FORQUIM , J.C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas de conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOTTLAND, H. *Childhood Cancer and the Interplay between iliness, Self-evaluation and Academic Experiences.* Scandinavian Journal of Educational Research, v. 44, p. 253 – 273, set. 2000.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FREIRE, P. *Á Sombra desta Mangueira.* São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FRYER, L. L. et al. *Helping the child with cancer: what school personnel want to know.* Disponível em: PMID: 2798671 [PubMed - indexed for MEDLINE]. Acesso em: 16 fev. 2007.

GARCIA, R. *O Conhecimento em Construção: das formulações de Jean Piaget à teoria dos sistemas complexos.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARNIER, C.; BEDNARZ N. E VLANOVSKAYA, J. Após Vygotsky e Piaget: Perspectiva Social e Construtivista-Escola Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

GIDDENS, A. *As Conseqüências da Modernidade.* São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, A. *Para Além da Esquerda e da Direita.* São Paulo: Editora UNESP, 1996.

GIROUX, H..A. *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* . Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOFFMAN,E. *Manicômios, Prisões e Conventos.*São Paulo: Perspectiva (Coleção Debates, n.91), 2007, p. 15-18

HABERMAS, J. *Teoría de la Acción Comunicativa I: racionalidad de la acción y*

racionalización social. Madrid: Taurus, 1987a.

HABERMAS, J. Teoría de la Acción Comunicativa II: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b.

HABERMAS, J. *Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, J. *O Discurso Filosófico da Modernidade.* São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

HABERMAS, J. *A Inclusão do Outro: estudos de teoria política.* São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

HABERMAS, J. *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos.* São Paulo: Edições Loyola, 2004b.

HABERMAS, J. *O Futuro da Natureza Humana.* São Paulo: Martins Fontes, 2004c.

HABERMAS, J. *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade.* São Paulo: Martins Fontes, 2004d.

HABERMAS, J. *Ciência y Técnica como "Ideologia".* Madrid: Editorial Tecnos, 2005.

HABERMAS, J. *Comentários à Ética do Discurso.* Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

HABERMAS, J. *Consciência Moral e Agir Comunicativo.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos.* Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.

HARGREAVES, A. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUTCHINGS, P., SHULMAN, L. S. *The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments*. Disponível em: <http://www.carnegiefoundation.org/publications/sub.asp>. Acesso em: 17 jan. 2007.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2.ed. São Paulo : Cortez, Coleção questões da nossa época, n.77, 2001.

IMBERNÓN, F. (Coord.). *La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiências de investigación educativa.* Barcelona: Editorial Graó, 2002.

JANZ, J. *Inclusive Education for Children with Special Health Care Needs.* Disponível em: http://www.eric.ed.gov/. Acesso em: 25 mar. 2007.

KAWAMURA, M.R.D. *Disciplinaridade Sim!(Original:1997)* Disponível em:
< http://www.ige. unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/10/16>
Acesso (12/08/07)

JONNAERT, P.h. ; BORGHT, C. V. *Criar condições para aprender: o sócio construtivismo na formação de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

KIRTEN, C., LIVERMAN, M. *Special Educational Needs of the Child With Cancer.* Journal of

School Health, v. 47, n. 3, p. 170-3, mar. 1977.

LAHTEENMAKI, P. M. et al. *Childhood cancer patients at school.* European Journal of Cancer, Finland, v. 38, n. 9, p. 1227-1240 (14), jun. 2002.

LARCOMBE, I., CHARLTON, A. *Children's return to school after treatment for cancer: study days for teachers.* Disponível em: PMID: 8793651 [PubMed - indexed for MEDLINE]. Acesso em: 29 out. 2006.

LARCOMBE, I. J. et al. *Impact of childhood cancer on return to normal schooling.* Disponível em: PMID: 2390606 [PubMed - indexed for MEDLINE]. Acesso em: 11 nov. 2007.

LINK, M.P. (org). *Clínicas Pediátricas da América do Norte.* V4. Rio de Janeiro: Intelivros, 1997.

LUHMANN, N. *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós, 1990.

MCLAREN,P. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.* Porto Alegre: ArtMed, 1997, p. 216.

MARCELO, C. *Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar.* Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/ Acesso em: 03 mar. 2007.

MASETTO, M. T. & ABREU, M. C. de. *O Professor Universitário em Aula*. Minas Gerais: Editores Associados, 1997.

MASETTO, M. T. *Cultura Educacional e Gestão em Mudança.* In: VIEIRA, A. T. (Org) et al. *Gestão Educacional e Tecnologia.* São Paulo: Avercamp, 2003. p. 69-83.

MAYER, D. K. et al. *School re-entry after a cancer diagnosis: physician attitudes about truth telling and information sharing.* Journal Child: Care, Health and Development , n. 31 (3), p. 355–363, 2005.

MEIRIEU, P. *A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MIDINA.RIVILLA, A. *El Formador Agente de Transformación de la Comunidades, Revista Si Libro*: v.3, p.28 - 57, 1999.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. *Pesquisa qualitativa em saúde*. SP - RJ: Hucitec-Abrasco, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo.* São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação.* São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOFFITT, K. *Childhood Cancer: A Medical, Psychosocial and Educational Approach.* Disponível em: http://www.eric.ed.gov/. Acesso em: 02 maio 2007.

MORIN.E., 1998, *Sociologia*. Portugal: Europa-América, 1998.p. 98-101

NOLL, R. B. et al. *Behavioral adjustment and social functioning of long-term survivors of childhood leukemia: parent and teacher reports.* Disponível em: PMID: 9494320 [PubMed - indexed for MEDLINE]. Acesso em: 17 fev. 2007.

NÓVOA, A. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão*

docente. In: Teoria e Educação, n. 4, p.109-139. Porto Alegre: Pannônica,1991.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, F.A.M. *Classes Hospitalares no Contexto das Políticas Públicas Brasileiras*. Disponível em: http://groups.google.com/group/escolahospitalar. Acesso em: 01 fev. 2007.

PAULA, E.M.A.T. *Políticas Públicas para Escolas Hospitalares: Necessidade de Definições e Ações.* Disponívelem:http://groups.google.com/group/escolahospitalar. Acesso em: 01 fev. 2007.

ERRY, J. D., FLANAGAN, W. K. *Pediatric Psychology: Applications to the Schools Needs of Children with Health Disorders.* Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/> Acesso em: 15 abril 2007.

PETRILLI, A. S. (Org) et al. *Terapêutica e Prática Pediátrica.* São Paulo: Atheneu, 2000. p. 1251-1334.

PIAGET, J. *A Linguagem e o Pensamento da Criança.* Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

PIAGET,J. *Aprendizagem e Conhecimento.* São paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET,J., MONOD,J. et. al. *Das Ciências na Filosofia: da filosofia nas ciências. Portugal: Edições Rés*, 1975.

PIAGET,J., GARCIA, R., *Psicogénese e História das Ciências.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

PIAGET, J. *A Tomada de Consciência.* São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, J. et al. *Abstração Reflexionante: Relações Lógico-Aritméticas e Ordem das Relações Espaciais.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. *O Estruturalismo.* Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (Org). *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky.* São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

POZO, J.I. Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRIGOGINE, I. *O Fim das Certezas: Tempo Caos e as Leis da Natureza*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

PUI, C.H., CRIST, W.M. *Treatment of childhood leukemia. USA:* Journal Pediatric, 1994.

RICOEUR, P. *Teoria da Interpretação.* Lisboa: Edições 70, 1976.

RORTY, R. *Consecuencias del Pragmatismo*. Madrid: Tecnos, 1996.

ROSS, J. W. *Resolving Nonmedical Obstacles to Successful School Reentry for Children with Cancer.* Journal of School Health, v. 54, n. 2, p. 84-86, fev. 1984.

ROSS, J. W.; SCARVALONE, S. A. *Facilitating the Pediatric Cancer Patient's Return to*

School. Social Work, v. 27, n. 3, p. 256-61, Maio 1982.

ROULET, E. *Une approche modulaire de l"analyse du discours.* 1991. Cahiers de Linguistique Française, n. 12, Université de Genève, p.53-81.

SACRISTÁN, J. G. *Comprender y Transformas la enseñanza.* Madrid: Ed. Morata,1996.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes Instáveis em Educação.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN,G.J. *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SACRISTÁN,G.J. *Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da cidadania.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SALAMANCA, Declaração. Disponível em: < *portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/* ***salamanca****.pdf* >

SANTOS, B. de S. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA TADEU,T. *Documentos de Identidade: uma introdução ás teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHOENFELD, A.H. *Looking toward the 21st Century: challenges of educational theory and practice.* Educational Researcher: v,28/7, p.4-14.

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Ed.). Os professores e a sua formação (p. 79-91). Lisboa: D. Quixote, 1992.

SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, V15 n°2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, V57, nº1, p.1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. *Ensino, Formação do Professor e reforma escola*. In Castro, C.M. e Carroy, M. (orgs.) Como anda a reforma na América Latina? Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

SHULMAN, L.S. *Pedagogies.* Journal Liberal Education, V91 nº 2, p.18-25, 2005.

STAKE, R. E. *The Art of case study*. Thousand Oaks: Sage. 1995

STEVENS, M. C. et al. *Facts for teachers of children with cancer.* Disponível em: PMID: 3365019 PubMed - indexed for MEDLINE]. Acesso em: 11 mar. 2007.

TARDIF, M. *Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M. et al. *Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, Pannônica, 1991.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VANCE, Y. H., EISER, C. *The school experience of the child with cancer*. Journal Child: Care, Health and Development , n. 28 (1), p. 5–19, 2002.

VAN DER MAREN, J. M. *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Montréal: De Boeck Université.1995.

VERGNAUD,G., PLAISANCE,É., *As Ciências da Educação.* São Paulo: Loyola.

WEBER, M. *A Ética Protestante e o "Espírito" do Capitalismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. 2001.

YOUNG, J. L. et.al. *Incidence of malignant tumors in U.S. children.* USA: Journal Pediatric, 1975.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores*: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M., LISTON, D. P. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid: Ediciones Morata, 1997.

ANEXO I: Matriz de Percurso	*Elementos de Racionalização da Ação*				*Elementos da Teoria da Ação Comunicativa*		
CA / **AÇÕES** / Temas	**Busca**	**Como é observada (a busca)**	**Tipo de Saber**	**Função geral do ato de fala**	**Ato característico da fala**	**Plano de Interesse**	**Forma de referência com a realidade**
Ação Técnico-Estratégica	Razão [1,1]	Diálogo de exposição [1,2]	Discurso Teórico [1,3]	Exposição de estado de coisa pronta [1,4]	Constatativo [1,5]	Pragmático-Funcionalista [1,6]	Objetividade [1,7]
Ação Normativa	Coordenação das ações [2,1]	Retroação, problematização e acomodação [2,2]	Discurso Prático Moral [2,3]	Estabelecimento de relações interpessoais [2,4]	Regulativo [2,5]	Crítico [2,6]	Normatividade [2,7]
Ação Interpretativa	Intenções [3,1]	Descrição [3,2]	Discurso Prático Ético [3,3]	Expressões de vivências subjetivas [3,4]	Expressivo [3,5]	Hermenêutico [3,6]	Expressividade [3,7]
Ação Comunicativa	Consenso [4,1]	Orientação para entendimento [4,2]	(Discurso Crítico-reconstrutivo [4,3]	Estabelecimento de relações intersubjetivas [4,4]	Comunicativo [4,5]	Crítico-Reconstrutivo [4,6]	Intersubjetivo [4,7]
Modulação da análise	**FASE**	**EPISÓDIO**	**TRANSAÇÂO**	**INCURSÃO**	**LINGÜISTICO**	**INTERVENÇÃO**	**TROCA**
Módulo	**SITUACIONAL**					**TEXTUAL**	

ENUN	ALUNO	PROF	DIA 1 - FASE
e1	ESL	p2	Hoje é aniversário do GRAACC e a brinquedoteca não funciona e só consegui dar uma aula lá em cima. [3,1]
e2	ESL	p2	Estava o E., [3,1]
e3	ESL	p2	Quem não estava mal estava em procedimento. [3,1]
e4	JSAP	p2	Dei aula para o J. ele é de Tocantins. [3,1]
e5	JSAP	p2	Parou na quarta série, [3,1]
e6	JSAP	p2	O câncer é no cérebro, ele vai operar novamente, não sei que tipo de operação será agora. Ele ainda é um pouco lento, demora para dar respostas. [2,1]
e7	JSAP	p2	Não sei se é por que está muito tempo parado ou se é por que é seqüela da operação. Ele quer estudar amanhã. Ele está há um ano e parou na escola. [2,1]
e8	MFC	p2	Ajudei a p5 na aula da M. [3,1]
e9	MFC	p5	Não entendia o exercício de Geografia, [1,1]
e10	MFC	p5	Não tinha Livro. [1,1]
e11	MFC	P4	Precisa de livro?
e12	MFC	p5	Era para definir o que é escala, não podia pegar um Atlas para desenhar,[3,1]
e13	MFC	p5	estava muito difícil, o p2 ajudou. [3,1]
e14	MFC	p5	Acredito que ela não entendeu nada. [3,1]
e15	MFC	p5	eu tentei desenhar, mas não deu. [1,1]
e16	MFC	p5	Ela não sabe como começar a resposta. Na escola dela a aula é tipo cópia [1,1]
e17	MFC	p5	Você explica e depois ela diz que entendeu e não sabe como começar [3,1]
e18	GMR.	p5	Ela não vai para a escola. [1,1]
e19	GMR.	p5	A escola é do tipo construtivista e falou para a mãe que não tem importância ela faltar este ano inteiro, quando chegar o ano que vem, [1,1]
e20	GMR.	P5.	com tranqüilidade ela ficará duas horas a mais na escola diariamente, ninguém vai cobrar a mais e repõe o que perdeu. [3,1]
e21	GMR	p5	A mãe disse que assim fica mais tranqüila e a G.R. falou que se é para não fazer da lição da escola não quer estudar. Como a escola não manda lição. Não tem o que fazer [3,1]
e22	GMR	p5	A diretora explicou que a escola é construtivista e não tem 2ª, 3ª e 4ª A criança tem que chegar onde pode. [1,1]
e23	JSAP	p5	Ele está na 2ª série, só que a mãe me disse que ele só fez 2 meses de 1ª série. [1,1]
e24	JSAP	p5	Trabalhei alfabeto e formação de silabas. [1,1]
e25	JSAP	p5	Ele não gosta de estudar foi muito resistente. [3,1]
e26	JSAP	p5	As vogais ele conhece, mas o alfabeto ele não conhece. [1,1]
e27	JSAP	p5	Você pediu para trabalhar leitura, identificar letras em uma história, mas Não dá ele não sabe ler. [3,1]
e28	JSAP	p5	Dei uma revista para ele, [1,1]
e29	JSAP	p5	é só o que eu tinha hoje. [3,1]
e30	JSAP	p5	Não tinha material lá embaixo e pela festa não pude subir. [3,1]
e31	JSAP	p5	Ele não sabe ler, mas junta tipo B+A, só algumas [3,1]
e32	ESS	p5	p4,
e33	ESS	p5	como a gente não conseguiu pegar o material dele, [3,1]
e34	ESS	p5	dei uma revista para ele procurar figuras. [1,1]
e35	ESS	p5	Ele é muito disperso e agitado. [3,1]
e36	ESS	p5	Pedi para procurar, carro, lua. [1,1]
e37	ESS	p5	O pai hoje estava junto. [3,1]
e38	ESS	P4	Conversou com o pai?
e39	ESS	p5	Estava lendo com muita dificuldade um livro infantil. [2,1]
e40	ESS	p5	O pai se metia no meio da aula. [3,1]
e41	ESS	p5	Pedir eu pedi, mas às vezes ele achava alguma coisa antes do filho e se empolgava e respondia. [3,1]
e42	ESS	p5	Mas, o E., achou ótimo isso que eu pedi para fazer. [3,1]
e43	ESS	p5	As lições dele, da escola, são chatas, às vezes é só cobrir ponto, . [3,1]
e44	ESS	p5	Aí ele faz, mas se enche, depois é para compor frases. [3,1]
e45	ESS	p5	Ele não sabe escrever. [3,1]

e46 ESS p5 Precisa fazer aquilo lá? [2,1]
e47 ESS p5 Gostou tb..[3,1]
e48 ESS p5 do erro dos 7 erros. [1,1]
e49 ESS p5 Vai ser um parto fazer ele escrever, ele não sabe nem se o nome dele tem c. [3,1]
e50 ESS p5 Ele tem problema com prof. [3,1]
e51 ESS p5 Não quer ter aula com professor. [3,1]
e52 ESS p5 Ele é muito revoltado. [3,1]
e53 ESS P4 Como soube?
e54 ESS p5 A mãe já perguntou para os médicos e os médicos disseram que não é da doença ou da medicação. [3,1]
e55 ESS p5 A semana passada eu e a p6, sentamos perto dele e fizemos festa., elogiamos, tudo a roupa a mãe, o caderno, a escola, tudo. Ficou nosso amigo, mas é difícil, essa manutenção. Ele tem irmãs mais velhas, achamos que é muito paparicado, ainda mais com a doença. [3,1]
e56 VHS p8 Fui fazer as continhas como v. disse com os pauzinhos [1,1]
e57 VHS p8 que ele está acostumado. [2,1]
e58 VHS p8 fez depois disse para tirarmos os pauzinhos, não queria. [3,1]
e59 VHS p8 Propus uma conta difícil e disse [3,1]
e60 VHS p8 E agora o que vai fazer.? [4,1]
e61 VHS p8 Aí parou me escutou e veja fez. [4,1]
e62 VHS p8 Mas, não causou problema [3,1]
e63 VHS p8 Veja essa é a pipa que o V, desenhou, disse que adora desenhar. [4,1]
e64 VHS p8 Deu para mim. [4,1]
ENUN ALUNO PROF DIA 2 - FASE
e65 FRM p8 não saiu na gravação
e66 CZ p2 Está na 4 serie, pelo que entendi teve uma dor de cabeça muito forte e hoje tomou antibiótico,[3,1]
e67 CZ p2 mas ele não falta às aulas.[3,1]
e68 CZ p2 Estava com sono, [3,1]
e69 CZ p2 mas mesmo assim queria estudar, [1,1]
e70 CZ p2 fez um pouco de divisão,no começo se atrapalhou um pouco, [1,1]
e71 CZ p2 mas depois executou bem. [2,1]
e72 CZ p2 Tirou a dúvida [2,1]
e73 JS p2 Não queria estudar hoje.[1,1]
e74 GAV p2 Fez a prova inteira de matemática, fez tudo sozinha. [3,1]
e75 GAV p2 Perto do que trabalhamos esta muito fácil. [2,1]
e76 GAV p2 Ela ficou muito feliz. Legal. [3,1]
e77 WLAS p2 Expressão numérica, disse que não lembrava.[1,1]
e78 WLAS p2 resolveu, fez tudo bem . [3,1]
e79 WLAS p2 O problema são os números negativos. [3,1]
e80 WLAS p2 Talvez na escola ainda esteja no começo e dos conjuntos inteiros . [1,1]
e81 WLAS p2 Então acredito que é só começar a introduzir o conceito de números inteiros. [3,1]
e82 CR p2 Não quer estudar hoje Vai fazer supletivo à partir de agosto. [1,1]
e83 CR p2 Disse que semana que vem vai começar a estudar, mesmo que a matrícula não conseguir [1,1]
e84 ESL p2 Escrevemos algumas palavras e fizemos algumas contas. [2,1]
e85 ESL p2 Pouca coisa, ele estava cansado. [1,1]
e86 RMMS p2 Fez tudo certo de zero a nove faz tudo. [3,1]
e87 RMMS p2 Estava na TMO, chamou, o enfermeiro autorizou entrada. Podemos continuar com ela? [2,1]
e88 RMMS P4 Sem problema.
e89 RMMS p2 Pediu lição de casa, fiz para ela. [3,1]
e90 RMMS p2 Depois fomos fazer problemas; Li para ela, [3,1]
e91 RMMS p2 ela explicou o problema para mim e elaborou a solução. [2,1]
e92 RMMS p2 Veja faz bem.[1,1]
e93 GAV p2 Você pediu para procurar no hospital inteiro, não encontrei.[2,1]

e94 GAV p2 Não estava na lista.[1,1]
e95 BSA p6 Já está bastante adiantado, faz os números, identifica quantidades,[1,1]
e96 BSA p6 O Bruno já entende de 0 até 9 [3,1]
e97 BSA p6 Apresentar as trocas de 0 até 10. [2,1]
e98 HSP p6 Esta no quarto. [3,1]
e99 HSP p6 Disse que estudou potência. Disse que queria estudar raiz quadarda [3,1]
e100 HSP p6 Trabalhei fatoração, já que quer estudar raiz.[3,1]
e101 HSP p6 Veja fez sozinha a decomposição. [1,1]
e102 HSP p6 Agora podemos retomar a fatoração e estudar raiz quadrada com ele. [2,1]
e103 HSP p6 Foi muito bem. [3,1]
e104 HSP p6 Na quinta série podemos entrar em regra de divisibilidade. [3,1]
e105 ESL p6 Trouxe o material, mas a escola não mandou nada de matemática. [3,1]
e106 ESL p6 Foi para a consulta [1,1]
e107 WNS p6 Não queria estudar, [1,1]
e108 WNS p6 trouxe a lição de casa disse que o pai ajudou.[1,1]
e109 WNS p6 na próxima aula, retomar. [1,1]
ENUN ALUNO PROF DIA 3 - FASE
e110 RM p9 No começo não queria estudar [3,1]
e111 RM p9 depois acabamos vendo um pouco de voz passiva e voz ativa [1,1] est.
e112 RM p9 A mãe queria que ele estudasse geografia, eu achei melhor não forçar. [2,1]
e113 RTO p9 Muito inteligente [3,1]
e114 RTO p9 dei toda parte de zonas climáticas, hemisférios [3,1]
e115 RTO p9 Ele entende muito, sabe muito.[3,1]
e116 RTO p9 Quando a gente ia entrar em conta de latitude e longitude eu parei [3,1]
e117 RTO p9 Precisa trabalhar essa coisa de matemática ligada às transformações [2,1]
e118 RTO p9 A mãe disse que às vezes tem ausências, não deu para perceber. [2,1]
e119 RTO p9 Sabia tudo, comentava tudo, muito inteligente.[1,1]
ENUN ALUNO PROF DIA 4 - FASE
e120 JSA p7 Estudamos capitanias hereditárias, deixei um pouco mais de lição de história [3,1]
e121 JSA p7 e depois fomos estudar português. Texto. [3,1]
e122 WMBF p7 Queria continuar com a brincadeira da forca. Hoje forcei um pouco outros conteúdos. Substantivo. [2,1]
e123 WMBF p7 Durante a brincadeira ele colocou um verbo, falei ótimo isso é ação é verbo e por aí eu fui.[2,1]
e124 WMBF p7 Tem muita dificuldade na hora de escrever troca tudo. [4,1]
e125 WMBF p7 Ele conhece as letras, mas precisa de mais trabalho. [4,1]
e126 GMR p6 Fizemos, expressões ela resolve tudo.[1,1] e
e127 GMR p6 Estuda compulsivamente. Não quer parar de estudar [2,1]
e128 GMR p7 Tem medo de repetir. Ficou com calo nos dedos. [3,1]
e129 GMR p6 Não tinha nada que fazer, foi escrevendo até 1000, não queria parar. Tinha que encher o caderno, não quer repetir, não quer esquecer nada. [3,1]
e130 CAB p6 Tinha lição para terminar. [3,1]
e131 CAB p6 Ele não consegue escrever. Só com pontilhado, ele melhorou muito, mas tem muita dificuldade, [1,1] e
e132 CAB p6 Fomos inventar história. [3,1]
e133 CAB p6 Ele reconhece quantidade. [2,1]
e134 CAB p7 Mas ele já reconhece algumas letras com certa facilidade.[2,1]
e135 CAB p6 Eu acho que com o T., vai ser assim, com muita calma.[1,1]
e136 ESL p6 Fez continha de emprestar. Centena Dezena Unidade. Pediu para fazer desenho. [1,1]
e137 JSAP p6 Veio me pedir ajuda, está na segunda série e a profª. começou conta de emprestar. Pediu para ver como ia fazer.Fiz probleminha. [2,1]
e138 JSAP p6 Tem um pouco de dificuldade não sei o que ele tem. Teve uma aula só com o Edu na sexta é novo. Mas me parece que tem alguma dificuldade maior [3,1]
e139 HSP p6 Fez fatoração, fez direitinho. [1,1]
e140 HSP p6 Pensei: trabalho com divisores ou fração direto como ele é muito pequeno, acho melhor primeiro divisores e depois fração. [2,1]

ENUN	ALUNO	PROF	DIA 5 - FASE
E141	ESL	p6	Hoje ele não sabia nada, não sei o que aconteceu com ele. [3,1]
E142	ESL	p6	Ele só não esqueceu a leitura. Outra coisa não sabe mais. [2,1]
E143	ACG	P6.	A gente estudou fração própria, imprópria essas coisas. [1,1]
E144	ACG	P6.	Ela faltou, daí a dúvida. [2,1]
E145	ACG	P6.	Quer continuar estudando múltiplos. [2,1]
E146	ACG	P6.	Está copiando da amiga.[2,1]
E147	LMNI	P6.	Esta de volta para a escola, [1,1]
E148	LMNI	P6.	mas veio tirar dúvidas de divisão. [1,1]
E149	LMNI	P6.	Vai à escola de origem e com uma professora, em casa que tira dúvidas quando precisa.[2,1]
E150	VPO	P6.	Pegamos o seu livro. [2,1]
E151	VPO	P6.	Ele não sabe muita coisa. [1,1]
E152	VPO	P6.	Disse que fez a 6ª série normal.[1,1]
E153	VPO	P3.	Ele tem problemas devido à radio,[1,1]
E154	VPO	P6.	Ele disse que ia [3,1]
E155	VPO	P1.	Agora arrumamos uma vaga em uma escola para ele. O câncer voltou. Ele não foi mais.
E156	VPO	P6.	Expliquei ângulo. [1,1]
E157	VPO	P6.	Não sabia usar transferidor, mas é legal voltar, acho que ele não sabe nada.[3,1]
E158	VPO	P8.	Não podia trabalhar conceito,o que pode medir.[2,1]
E159	VPO	P6.	Parece melhor, não me ocorreu [3,1]
E160	WLAS	P3	O livro didático que ele traz tem muita coisa. [2,1]
E161	WLAS	P7.	Pode trabalhar os textos, pode pedir para ele fazer em casa.[2,1]
E162	WLAS	P3	O livro tem muito texto. É por aí que acho que devemos ir. [2,1]
E163	NI	P7.	Soma, probleminha, sem dificuldades, normal.[1,1]
E164	NI	P7.	Chegou a enfermeira e paramos.[2,1]
E165	NI	P7.	Havia começado separação silábica.[3,1]
E166	NI	P7.	Foi para inalação [1,1]
E167	RSJ	P7.	Ela lia e hoje disse que não estava conseguindo ler nada. [3,1]
E168	RSJ	P7.	Não sei direito o que ocorreu. [2,1]
E169	RSJ	P7.	Ela não via,[2,1]
E170	RSJ	P7.	Não sei. Veja, Paramos e voltando.[3,1]
E171	RSJ	P7.	Fui apresentando as letras novamente.[2,1]
E172	RSJ	P7.	Ela estava com dificuldade de juntar as sílabas, [1,1]
E173	RSJ	P7.	parece que esqueceu tudo.[2,1]
E174	RSJ	P7.	Não lembrava m, p e l , tinha dúvida do m e n [2,1]
E175	PHV	P7.	Muito bom, não queria parar de estudar. é muito bom. [1,1]
E176	PHV	P7.	A gente viu,substantivo, verbos e adjetivos, [3,1]
E177	PHV	P7.	Eu colocava uma canção ele continuava para mim. [3,1]
E178	PHV	P7.	Fez um texto sobre futebol, do texto tiramos as dúvidas sobre conjugação verbal. [3,1]
E179	PHV	P7.	Ele foi trabalhando bem o que era proposto [2,1]
E180	PHV	P3.	Com ele parece que é ir pelo tradicional, [1,1]
E181	PHV	P3.	O maior problema é que ele mora muito longe, fica aqui o dia todo, [3,1]
E182	PHV	P3.	às vezes chega 5 horas da manhã e sai a noitinhas, [3,1]
E183	PHV	P3.	às vezes está subindo nas tamancas.[3,1]
E184	PHV	P3.	Vem praticamente todo dia.[3,1]
E185	HSP	P7.	Continuamos trabalhando ortografia, [3,1]
E186	HSP	P7.	Ele continua com problema no L. [3,1]
E187	HSP	P7.	Veja as diferenças. [1,1]
E188	HSP	P7.	Deixei no paralelo [1,1]
E189	HSP	P7.	Passei algumas regras através de exemplos.[1,1]
E190	HSP	P7.	Ele tem idéias.[2,1]
E191	HSP	P7.	Elabora bem, mas tem problemas de conteúdos [2,1]
E192	TCA.	P7.	Trabalhei alfabetização.[1,1]
E193	TCA.	P7.	AEIOU, Escreve algumas palavras. [2,1]

E194	TCA.	P7.	Veja Camiseta. [2,1]
E195	TCA.	P7.	Ela escreve [1,1]
E196	TCA.	P7.	A mãe queria ir embora, e ela queria estudar. [3,1]
E197	TCA.	P7.	Enquanto a mãe conversava estudamos um pouco.[3,1]
E198	AM	P7.	Aluna da biologia, [1,1]
E199	AM	P7.	de fato quem faz a lição dela acredito que seja a avó, [3,1]
E200	AM	P7.	veja não fez nada hoje.[3,1]
E201	AM	P7.	Muito estranho.[3,1]
E202	VSB	P8.	Fiz vários exemplos. [2,1]
E203	VSB	P8.	Ia passo a passo. [1,1]
E204	VSB	P8.	Até que ela demonstrou que sabe.[4,1]
E205	LMI	P8.	Se adequamos um pouco ao programa sugerido.[4,1]
E206	LMI	P8.	Deixei um trabalho para ela fazer em casa. [4,1]
E207	GSA	P8.	Usamos uma caixinha que tinha números, [1,1]
E208	GSA	P8.	ele reconhece sabe do maior para o menor [2,1]
E209	GSA	P8.	o problema é a parte motora.[3,1]
E210	NI.	P8.	Terceiro colegial, [1,1]
E211	NI.	P8.	ela vai trazer o material da escola. [3,1]
E212	JOA	P7.	É muito difícil. Ela disse que ia acontecer, [2,1]
E213	JOA	P7.	não tem controle sobre o que faz. [2,1]
E214	JOA	P7.	Não obedece nenhuma enfermeira [2,1]
E215	JOA	P7.	Começamos a conversar acho que ela esqueceu.[3,1]
E216	JOA	P7.	É parece que eu a convenci de não fazer escândalo.[3,1]
E217	JOA	P7.	Disse que outro dia estuda, não acredito [3,1]
ENUN	ALUNO	PROF	DIA 6 - FASE
E218	JR B	p6	Está na segunda série tem 7/8 anos,[1,1]
E219	JR B	p6	não foi o ano passado à escola, [1,1]
E220	JR B	p6	mas a escola a passou.[3,1]
E221	JR B	p6	Parece que ela faz tratamento aqui desde o ano passado.[2,1]
E222	JR B	p6	Não entendi bem, se fez ou se ainda faz tratamento.[4,1]
E223	JR B	p6	Não conversei com a mãe. [3,1]
E224	JR B	p6	Não temos o cadastro dessa aluna [1,1]
E225	JR B	p6	É melhor alguém procurar para entender. [4,1]
E226	JR B	p6	Sabe muito pouco. [1,1]
E227	JR B	p6	Estava ficando constrangida. [1,1]
E228	JR B	p6	Então levei várias Barbies e a gente brincou. [3,1]
E229	JR B	p6	A primeira vez foi vender ela ficou devendo, [3,1]
E230	JR B	p6	mas reconheceu algumas quantidades [2,1]
E231	JR B	p6	Bem devagar "a coisa" foi indo. [3,1]
E232	TNS	p6	Nunca havia dado aula para essa aluna.[1,1]
E233	TNS	p6	Esta na 2ª série. [2,1]
E234	TNS	p6	Ele fala que já teve aula aqui. [1,1]
E235	TNS	p6	Vai normal. Muito devagar. Mas, faz. [3,1]
E236	MLL	p6	Ela estava em expressões.[1,1]
E237	MLL	p6	Mas, já está fazendo melhor. [3,1]
E238	KCM	p2	Aluna nova. [1,1]
E239	KCM	p2	Está no pré. [1,1]
E240	KCM	p2	Ainda não reconhece, a ordem [2,1]
E241	KCM	p2	Foi chamada para consulta [1,1]
ENUN	ALUNO	PROF	DIA 7 - FASE
E242	ECA	p6	Fizemos toda lição de matemática. [3,1]
E243	ECA	p6	Agora só falta português. [2,1]
E244	ECA	p6	Hoje ele estava com a mãe. [3,1]
E245	ECA	p6	Fica mais atento. [4,1]
E246	ECA	p6	Acabamos.[1,1]
E247	TAR	p6	Ela acompanha bem . [1,1]
E248	TAR	p6	Traz lição de casa, acompanha bem. [3,1]
E249	ESS	p6	Ele tem muita dificuldade. [3,1]

E250 ESS p6 Em fatoração em divisão. [2,1]
E251 ESS p6 Levou lição de casa e não conseguiu. [2,1]
E252 ESS p6 Voltei, tudo. [2,1]
E253 ESS p6 Ele disse que agora acha que vai.[3,1]
E254 ESS p6 P1, não se entende a fita
E255 ESS p6 Ele tem dificuldades gerais - linguagem, compreensão geral [4,1]
E256 ESS p7 Ele ficou com a lição que o p8 passou e disse que vai tentar fazer, que agora entendeu.[4,1]
E257 ESS p8 Vamos ver? [3,1]
E258 ESS P3 Fizemos o trabalho de Educação artística, [1,1]
E259 ESS P3 ele estava orgulhoso do que fez. [2,1]
E260 ESS P3 Como ele estava contente, fizemos muito naquele trabalho. [3,1]
E261 KCNS p6 Disse que estava com dificuldade em subtração. [1,1]
E262 KCNS p6 Agora resolvemos abandonar o livro e fizemos no seu ritmo [3,1]
E263 KCNS p6 Parece que ela aprendeu. [2,1]
E264 KCNS p6 Ela está com coordenação está prejudicada. [3,1]
E265 KCNS p6 Queria trocar de cadeira sozinha e caiu no chão. [3,1]
E266 KCNS p6 Não consegue nada que é movimento. [3,1]
E267 BCA P3. A gente está estudando, não retém quase nada. [3,1]
E268 BCA P3. Em casa não está conseguido estudar. [1.1]
E269 BCA P3. Pedi para fazer umas "coisas de colar". [3,1]
E270 BCA P3. Complementando a tarefa [3,1]
E271 BCA P3. Não está bem. [2,1]
ENUN ALUNO PROF DIA 8 - FASE
E272 ESL P6. Fui terminar a lição. [3,1]
E273 ESL P6. Ele conseguiu terminar, [2,1]
E274 ESL P6. daquele jeito dele, mas fez.[4,1]
E275 WSP P6. No quarto. Foi difícil trabalhar , ele se mexia e o controle apitava [2.1]
E276 WSP P4. Nos ainda não falamos com a escola. A mãe não sabe o telefone
E277 WSP P6. Ele está na segunda série, [3,1]
E278 WSP P6. mas não sabe nem somar. [2,1]
E279 WSP P6. E quando começamos a trabalhar com números maiores ele travou tudo. [2,1]
E280 WSP P6. Votei. [3,1]
E281 WSP P6. A mãe dele comprou lápis de cor e material então usei o lápis, como quantidade, para estudar. [3,1]
E282 WSP P6. Parece que ele começou a entender. [4,1]
E283 WSP P6. Mas, não sabe muito. [2,1]
E284 WSP P6. Morava em um morro e parece que ficava muito difícil de comparecer às aulas. [1,1]
E285 WSP P6. A mãe disse que foi um pouco à escola. [2,1]
E286 WSP P6. Eu acho que não foi nada. [1,1]
E287 WSP P6. Tem que voltar. [4,1]
E288 WSP P6. Ele disse que vai descer para ter aula aqui. [3,1]
E289 MNVJ P6. Está aprendendo a somar [2,1]
E290 MNVJ P6. agora está reconhecendo os números. [3,1]
E291 WMBF P6. Ele está com dificuldade. [1,1]
E292 WMBF P6. Não tem noção de quantidade. [1,1]
E293 WMBF P6. Parece que precisa ter noção de quantidade. [2,1]
E294 WMBF P6. Ele faz conta, mas parece que não sabe. [3,1]
E295 ESL P6. Dei uma olhadinha na pasta dele. [2,1]
E296 ESL P6. Fomos estudar ciência. Ele parece que gostou bastante. [3,1]
E297 ESL P6. Falamos de água. Ele gostou bastante. [3,1]
E298 ESL P4. Hoje, ele não estava confundindo as coisas?
E299 ESL P6. Hoje parece que não, [2,1]
E300 ESL P6. mas ele nunca havia estudado ciências, [1,1]
E301 ESL P6. então não sei o que ficou. [4,1]
E302 ESL P6. Ele também não sabe nada de geografia, [1,1]
E303 ESL P6. então quem for trabalhar com ele que estude um pouco de localização. [3,1]

E304 ESL P6. Parece que ficou muito pouco de tudo. [3,1]
E305 ESL P6. Li um pouco para ele, sobre usinas. [2,1]
E306 ESL P6. Falamos sobre a usina. [3,1]
E307 ESL P6. Ele gostou bastante. [2,1]
E308 ESL P6. Disse que quer fazer um resumo. [2,1]
E309 ESL P6. Disse que faz para amanhã. [2,1]
E310 ESS P7. Está vazia a QT, milagre! [1,1]
E311 ESS P7. Com o ESS trabalhei produção de texto. [2,1]
E312 ESS P7. Ele tem dificuldade de reconhecer o g e o q, escreve com c. Parece que nunca aprendeu o q. [3,1]
E313 LFV P7. Veja, Troca tudo, [3,1]
E314 LFV P7. Parece que tem problema de dislexia. Troca tudo. [3,1]
E315 LFV P7. Veja. Fui corrigindo com ele. [1,1]
E316 LFV P7. Não se entende o que escreve. D/t f/v [1,1]
E317 LFV P4. Conhecemos L?
E318 LFV P7. É o LF, ele vem sempre, [2,1]
E319 LFV P7. mas nunca quer estudar.[1,1]
E320 LFV P4. O LF tem câncer ligado ao sistema nervoso central.
E321 LFV P7. Acredito que precisa realfabetização f/ também não reconhece. [1,1]
E322 LFV P4. Ele reconhece as letras?
E323 LFV P7. Algumas. Fala uma coisa e escreve outra. [1,1]
E324 LFV P4. Ele escuta?
E325 LFV P7. Parece que sim. Algumas letras ele escuta. Outras não. [1,1]
E326 LFV P7. Ele tem muita resistência em estudar aqui [3,1]
E327 LMNI P7. Ela é maravilhosa. [1,1]
E328 LMNI P7. Sabe muito. [2,1]
E329 LMNI P7. Trabalhei ditongo e hiato. [1,1]
E330 LMNI P7. É maravilhosa. [1,1]
E331 LMNI P7. Ela foi separando em ditongo e hiato e batendo palminha. [3,1]
E332 LMNI P7. Muito legal. [1,1]
E333 JRB P7. Estudamos orações coordenadas e figuras de linguagem. [3,1]
E334 JRB P7. Deixei exercícios. [2,1]
E335 JRB P7. Muito preocupada com as coisas. [3,1]
E336 JRB P7. Ela faltou e vem procurara a gente. [2,1]
E337 RSJ P7. Constatei que ela não está reconhecendo bem as letras mesmo. [1,1]
E338 RSJ P7. Comecei tudo de novo. Ela estava embaralhando tudo. [2,1]
E339 RSJ P7. Ela está ficando com uma cor mais escura. [1,1]
E340 RSJ P7. Está estranha, não consegue ler nada. [2,1]
E341 RSJ P7. Veja isto ela lia. [2,1]
E342 RSJ P4. Tem sempre médico por perto, se tem dúvida quanto ao fato se pode ou não dar a aula, pergunta.
E343 RSJ P7. E pode perguntar? [2,1]
E344 RSJ P4. Pode
E345 CZ P7. Fizemos a prova de português. [2,1]
E346 CZ P4. Ficou com ele?
E347 CZ P7. Sim a mãe dele disse que ia voltar. [2,1]
E348 CZ P7. Precisa carimbar, a escola quer saber se fez no hospital, ou em casa. [1,1]
E349 CZ P4. Nunca esse procedimento, foi solicitado.
E350 CZ P7. A mãe disse que mudou [1,1]
E351 WSP P7. Quanto ao WSP, não sei de que hospital ele vem. [3,1]
E352 WSP P7. Ele disse:lá falaram que ele ia morrer. Então eu vim parar aqui. Ainda não morri. [4,1]
E353 WSP P4. Quando ele te falou esta coisa.
E354 WSP P7. No meio da tarefa. [3,1]
E355 WSP P7. Estava escrevendo. Parou e começou a falar, depois continuou. [3,1]
E356 WSP P4. Você conversou sobre isso com ele?
E357 WSP P7. Não houve espaço, mas acredito que seja necessário enviar outro professor e retomar com ele.[4,1]

E358 WSP P4. À tarde alguém sobe e verifica como as coisas estão.
E359 ESL P9. Passei por lá, não pode estudar [1,1]
E360 LCT P9. A mãe falou que um homem passou por lá e ela já deu todos os dados. Tudo direitinho. Ele quer estudar. Pediu ir lá amanhã [1,1]
E361 LCT P4. Esse é o garoto que só foi 15 dias à escola
E362 LCT P9. É sim, mas hoje não queria estudar.[3,1]
E363 LCT P9. Quer começar amanhã. [3,1]
E364 LCT P9. É da 2º série - super risonho. Disposto. [1,1]
E365 IRA P9. Teve muita aula de espanhol. [1,1]
E366 IRA P9. Está super bem. Já vai embora no sábado. [3,1]
E367 IRA P9. Sabe muito. É muito inteligente. [3,1]
E368 GSF P9. estava dormindo [1,1]
E369 WSP P9. Fiquei conversando muito com ele, disse que já teve aula hoje e não queria mais estudar. Falamos de sua vida [3,1]
ENUN ALUNO PROF DIA 9 - FASE
E370 TFQS P6. Trabalhei com a TFQS, é uma pequenininha que está sempre pela brinquedoteca. Nunca estudei com ela. [3,1]
E371 TFQS P6. Ela sabe muito. Faz tudo. [1,1]
E372 TFQS P4 Como assim?
E373 TFQS P6. Ela reconhece de 0 até 9, quantifica. Podemos seguir. Uma graça. [3,1]
E374 TFQS P1. Ela vai a escola?
E375 TFQS P2. Vai. [1,1]
E376 MFC P6. Fizemos um trabalhinho da escola. A p7 me ajudou. O trabalho era sobre ciência, mas tinha geografia.[2,1]
E377 MFC P6. Li o texto para ela e mesmo assim ela não entende muito, tem que ir respondendo. [2,1]
E378 MFC P6. Ela não escuta o que a gente fala. Só presta atenção quando a gente faz um movimento de dar o encaminhamento da resposta e escreve. [4,1]
E379 MFC P1. acredito que precisamos falar com a mãe para que ela venha em um período diferenciado. Para uma outra investigação. Pelo tempo que estamos trabalhando uma realfabetização, acredito que alguma coisa deveria ter mudado, mas nada até agora. Então acho que um caminho diferente vai sair de uma investigação mais a fundo, fora desses trabalhinhos.
E380 MFC P6. Ela erra muito na hora de escrever. Não sei se ela copiou errado era sobre reciclagem e depois veio com pressão atmosférica. [4,1]
E381 MFC P6. Talvez ela tenha esquecido um pedaço. Não fazia sentido aquele trabalho proposto, devido a isso acredito que ao copiar da lousa tenha pulado um pedaço. Fiz supondo questões ambientais.[2,1]
E382 MFC P7. Ela disse que a professora empresta o livro para alguns, como não tem livro para todos depois recolhe. Como falta muito na escola, nunca fica com o livro para acabar de copiar.[2,1]
E383 MFC P6. Eu emprestei um livro para ela. A mãe ficou de estudar com ela o que falta [2,1]
E384 HSP P6. Trabalhamos geometria. É um aluno que rende muito. Não é possível de entender a fita.
E385 ELD P8. É só ele me ver gruda na minha perna. Pegou-me lá embaixo.[3,1]
E386 ELD P8. Comecei a aula. Tudo bem, aí ele foi desenhar e desenhou aqui, e desenhou ali, fez um monte, Mas, fez umas continhas também. Passei um problema, ele entende, se v. lê para ele tem um bom raciocínio. [3,1]
E387 ELD P8. O problema é administrar. [4,1]
E388 ELD P2. Outro dia não me deixou dar aula para o D, ele queria ter aula de probleminhas. Como você não estava, disse que poderia ser comigo. Adora problemas. [2,1]
E389 HOS P8. Falou depois, e esse depois nunca vem. [4,1]
E390 HOS P4. Conversei com ele sobre a mudança de escola, ele não quer. Conversei com a escola,que aquele programa não faz sentido, ele já sabe aquilo. Vamos, começar de onde ele parou o ano passado, quando foi reprovado e não desde o início, como a escola está propondo, quem sabe? Quem encontrar com ele da próxima vez, explica que vamos seguir em frente.
E391 ISM P8. Ele voltou, quando a mãe me viu já pediu para dar aula para ele. [3,1]
E392 ISM P4. Ele olha para v.?

E393 ISM P8. Sim, quando dou aula, sim em uma conversa não. [1,1]
E394 ISM P8. Trouxe uma avaliação de matemática. Fez tudo, até o 3 e na sexta feira, resolvemos o resto. [1,1]
E395 ISM P8. A mãe não queria deixar a prova. Tirei xerox e se ele esquecer na sexta. Assim está tudo registrado. [1,1]
E396 ISM P4. Ela fez?
E397 ISM P8. Fez sozinho. [1,1]
E398 ISM P8. Estava animado com essa coisa de que não vai ficar muito aqui, de que vai embora.[2,1]
E399 IMS P8. Ela não fez cadastro ainda. Conversei com ela . Ela quer estudar. Ela mora em uma favela. Está muito debilitada.[3,1]
E400 IMS P8. A escola é problema, parece que está sendo um problema a mãe fez queixas. [4,1]
E401 IMS P4. Você pegou o nome ?
E402 IMS P8. Sim
E403 GMR P8. Vi que já sabia fazer as expressões de todos as formas possíveis. [2,1]
E404 GMR P8. Depois coloquei algumas mais difíceis ele faz também, [3,1]
E405 GMR P8. então resolvemos estudar ângulos. [1,1]
E406 GMR P8. Estava com um transferidor.[2,1]
E407 GMR P8. Medimos ângulos de várias formas. Estudamos as propriedades dos ângulos internos de um triângulo, ele fez verificação e saiu-se muito bem. [1,1]
E408 GMR P8. Ele pegando o transferidor ia tirando as conclusões.[3,1]
E409 BGS P2. É um aluno grandão, está no segundo colegial, [3,1]
E410 BGS P2. P8 estudou escalas, eu estudei dilação linear, [3,1]
E411 BGS P2. é melhor alguém seguir com a superficial e a volumétrica [1,1]
E412 JRB P2. Estava estudando dezena, centena .[3,1]
E413 JRB P2. Sabe bem .[2,1]
E414 JRB P2. Fomos estudar o nome duzentos, trezentos [1,1]
E415 BC P2. Estava muito mal não conseguiu estudar. [1,1]
E416 NRFF P2. Não quer estudar, não sei o que aconteceu [4,1]
E417 NRFF P1. estudava muito, mas agora não quer mais estudar.
E418 MDFC P2. Vem à tarde, quer estudar. Quer estudar inglês à tarde. [1,1]
ENUN ALUNO PROF DIA 10 - FASE
E419 DAS P2. Com transformações de volumes, coisas bem simples, [1,1]
E420 DAS P2. mas eu não consegui trabalhar direito com ele, a mãe toda hora chamava para alguma coisa, ele disse que queria estudar e a mãe ficava falando, vamos logo, vamos logo. Ela ficava puxando ele.[3,1]
E421 DAS Parecia nervosa, [4,1]
E422 DAS P1. A mãe é muito instável, às vezes ela age dessa forma. Ele trouxe trabalho da escola?
E423 DAS P2. Ele disse que é para pegar aqui. [4,1]
E424 DAS P4. O combinado é ela passar e pegar na escola, o dia que ele vem aqui, estudar no hospital, nos outros dias ele estuda em casa e se tem dúvida um professor vai até lá. A coordenadora disse que é dessa forma, que procedem lá.
E425 DAS P1. Como soube disso?
E426 DAS P4. Liguei para a escola, segundo a mãe a escola solicitou notas e não atividades com relatórios. Liguei para a escola para entender. Lá disseram que nós é que solicitamos à escola para deixar o hospital tomar conta da nota.
E427 DAS P1. Quem deu a informação?
E428 DAS P4. A mãe. A coordenadora achou estranho e estava mesmo esperando que a gente ligasse. Vamos esperar um tempo e verificar o que ocorre. A escola está indecisa, quanto ao que realmente acontece aqui e solicitou um laudo, quer que ele volte a frequentar as aulas. Não adiantou muito a minha explicação.
E429 MMA P2. Ela tem um trabalho de transito para fazer. [2,1]
E430 MMA P2. Ela escreve muito mal.[1,1]
E431 MMA P2. Corrigimos o que escreveu, [3,1]
E432 MMA P2. Ficamos muito tempo corrigindo.[1,1]
E433 MMA P2. Peguei umas revistas e pedi para a mãe ler com ela, caso ela não quisesse

ler sozinha. [3,1]
E434 MMA P3. O trabalho está pronto? [2,1]
E435 MMA P2. Parcialmente, falta recortar e colar algumas coisas, ela levou o material. [3,1]
E436 MMA P2. Ele queria estudar o olho humano, [1,1]
E437 MMA P2. expliquei que a imagem invertia, [2,1]
E438 MMA P2. mas com o VSG tem que ser muito devagar, [1,1]
E439 MMA P2. parece que ele não entendeu nada. [1,1]
E440 MMA P2. É uma criança com muita dificuldade [3,1]
E441 BSG P2. Ele é muito inteligente, ele entende, é muito legal. Ele faz tudo muito bem. [1,1]
E442 BSG P4. É segundo ano?
E443 BSG P2. Sim
E444 BSG P4. Podemos caminhar com ele?
E445 BSG P2. Podemos, ele faz tudo muito bem. [3,1]
E446 ASSF P2. Ela fez muita expressão . Ela não lembrava muito da última vez que estudamos. Procurei a pasta dela e não achei. Ela queria saber da tarefa de inglês. [2,1]
E447 ASSF P4. Estamos fazendo o relatório, mas não tem tarefa de Inglês. Elaboramos um trabalho e ela levou para fazer em casa, encontrou o trabalho?
E448 ASSF P5. É ela fez.
E449 ASSF P5. Corrigi e como nunca havia usado dicionário, teve um pouco de dificuldade com isto. [1,1]
E450 ASSF P5. Ela gostou muito de fazer o trabalho e pediu outro para fazer. [2,1]
E451 ASSF P4. Ela procurou alguma coisa no dicionário?
E452 ASSF P5. No primeiro foi literal, mas fez a tradução. No outro trabalho que entregou agora, traz melhor a tradução, existiam frases inteiras que elaborou com o dicionário e com as figuras. [2,1]
E453 ASSF P2. Ela pediu para ter aula de educação artística, [3,1]
E454 ASSF P2. comecei trabalhar polígonos,[1,1]
E455 ASSF P2. pois na escola é o que ela estava trabalhando, [2,1]
E456 ASSF P2. não consegue usar o compasso de forma algumas, [1,1]
E457 ASSF P2. então optei primeiro trabalhar com polígonos prontos. [3,1]
E458 ASSF P2. Depois solicitei que desenhasse sem o modelo. [3,1]
E459 ASSF P2. Mesmo assim tem muita dificuldade. [1,1]
E460 ASSF P2. Os lados do mesmo tamanho, foi difícil. [1,1]
E461 ASSF P2. Solicitei lição de casa, praticamente copiar uma lista de polígonos regulares e não regulares [3,1]
E462 ACTF P10. Tranqüilo, a gente trabalhou escrita, [3,1]
E463 ACTF P10. tranqüilo, deu para perceber pequenos problemas com a lateralidade no sentido de trocas (tigre) de algumas letras, mas coisa pequena.[1,1]
E464 ACTF P10. A gente fez uma coisa mais básica, ela queria desenhar e escreve, fomos por aí [3,1]
E465 ACTF P10. A mãe queria saber como ela estava, [1,1]
E466 ACTF P10. coloquei que iríamos devagar, ela se mostra cansadinha, [2,1]
E467 ACTF P10. Em termos de escrita ela está bem. [1,1]
E468 ACTF P10. O difícil, por exemplo queria saber sobre antônimos, e o difícil era escutar, com aquela máscara, quase que tenho que sentar na cadeira com ela. [1,1]
E469 ACTF P3. A mãe interferiu? [2,1]
E470 ACTF P10. A princípio sim, mas depois saiu. [1,1]
E471 ACTF P10. Ela não olha muito para a gente em quanto se tem aula. A interação é bastante difícil. Trabalhei adjetivos. Só trabalhamos as idéias. Com a mascara fica muito difícil. [1,1]
E472 ACTF P10. Vamos ter que prestar atenção ao material da Escola, é apostilado, quando chegar e ver como será . [4,1]
E473 ACTF P3. Em tese ela até acompanha. [1,1]
E474 FGS P10. Tem muita dificuldade com a escrita, super insegura com a escrita. [1,1]
E475 FGS O primeiro exercício queria saber como ela estava em relação a construir parágrafos. Ela foi fazendo, foi bem. A maior parte de dúvidas é em relação à ortografia. Deixei para não dar o baque de que havia muito erro e depois Fui sublinhando com ela o que estava errado e depois eu voltei. Falei assim -tem um deixa aqui que acho que falta alguma coisa - e ela mesma falou

acho que falta um i precisa trocar ch por x . Ela mesma foi falando. Falta a letra, ela foi falando H não tem som. Ela fez toda a correção. Foi trabalhar antônimo. A rua estava calma / A rua estava movimentada. [4,1]
E476 FGS P1. Ela estava calma
E477 FGS P10. Estava
E478 FGS P1. A semana passada estava muito brava com a vida. Precisamos ficar atento pois estamos dando muita aula de português para ela
E479 FGS P6. Ontem trabalhei com ela. [1,1]
E480 FGS P6. Ela disse que a QT anda deixando ela muito mole, ontem não estava vendo muito bem. [2,1]
E481 FGS P10. Estava muito bem. Trabalhamos com os contrários e ela foi bem. O contrário de chuvoso. Queria ver como ela escreve [3,1]
E482 FGS P1. Qual o antônimo de chuvoso
E483 FGS P10. Ensolarado.
E484 FGS P1. Ela fez?
E485 FGS P10. Ela achou legal, não sabia a princípio. E achou legal estudar os vários contextos que a palavra pode ser usada. Estava bastante interessada.A gente viu verbo. Ela formulou um conceito de verbo. Ela deu exemplo de verbos nas três conjugações [4,1]
E486 FGS P1. Eu havia começado a trabalhar acentuação com ela. Bem começo, quem for estudar da próxima vez, poderia continuar se houver possibilidades.
E487 AMOA P10. Pediu lição para fazer lição de casa. Não deu tempo de ter aula, mas queria fazer alguma coisa pois não está indo a escola Passei uma cartinha para ela fazer [3,1]
E488 AMOA P1. Ela falou por qual motivo não está indo à escola?
E489 AMOA P10. Não
E490 AMOA P1. Teoricamente deveria estar praticamente fora de tratamento e está sempre aqui.
E491 LGB P10. Conversei com a mãe. Ela vai voltar a estudar com a gente. Só hoje que ela, disse que não está muito animada em função de ter que voltar a fazer o tratamento, Disse que amanhã quer estudar [1,1]
ENUN ALUNO PROF DIA 11 – FASE
E492 JC p2 Dei aula para a JC. A JC é aquele negócio, ela estava com dúvida em equação de segundo grau e fatoração. Tirei as dúvidas, fez exercícios, tranqüilo [3,1]
E493 JC p1 Ela freqüenta escola?
E494 JC p2 Frequenta. Ela tem prova na sexta.[1,1]
E495 JC p2 Tinha uns exercícios para sexta, mas esqueceu de trazer. Falou que na próxima semana vai trazer, mesmo que já tenha passado a prova, para a gente fazer junto. [3,1]
E496 JC p2 A JC é um daqueles casos que a gente lamenta a escola pública que temos.[2,1]
E497 JC p2 A JC não é uma aluna ruim, ela é interessada, quer estudar, mas não tem como [2,1]
E498 JC p1 Como assim?
E499 JC p2 Ela percebeu que estudando aqui tá melhorando. Apesar de que ela vai bem sozinha, viu p1. [4,1]
E500 JC p1 Mas não fui eu quem disse que a escola não oferece condições dela crescer...
E501 JC p2 Mas poderia ter um melhor entendimento da situação. [3,1]
E502 JC p1 Isso podia.
E503 PC p2 Tem a PC. A PC é tranqüila também. Ela tem bastante dificuldade em Matemática, mas vai bem. [1,1]
E504 PC p2 Ela estava estudando equação de segundo grau com a P4, ´como parece que ela entendeu bem, talvez na próxima aula tentar entrar com gráfico de equação, raízes, continuar por aí. [2,1]
E505 PC p2 Como foi a única coisa que ela estudou aqui., precisamos caminhar para enviar as coisas para a escola. [1,1]
E506 PC p10 Falando em PC, a gente trabalho sujeito e predicado. Também a princípio achei tranqüilo, a medida que a gente trabalhava, fui montando uns exercícios, umas questões e ela ia resolvendo. Tudo ia super bem. [4,1]
E507 PC p10 Ela fez tudo sozinha, mas teve um momento que me chamou atenção. Pedi

para ela fazer duas frases com cada sujeito que estávamos estudando. Deixei o papel para ela colocar a proposta e disse: vou pegar água e já volto. Quando voltei ela falou: Ah! Professora, não fiz porque esqueci , não lembro. Disse-me que não lembra da comanda e não dos conteúdos estudados. [3,1]
E508 PC p10 Como não entendi isso. Veja coloquei uma de sujeito simples e coloquei para ela classificar, veja : ela fez certinho. Ai então pensei, talvez seja por que só coloquei uma. Então fiz várias para ela classificar e ela classificou tudo certinho, mas na hora que é para ela construir as frases, não tem como ela não faz. Não entende o que é para fazer. [4,1]
E509 PC p10 Não entendi mesmo, então peguei outra folha e fui começar de novo. Pensei, vou colocar uma classificação por vez e solicitar que ela faça a frase. Escrevi desta vez a comanda: Construa uma frase com sujeito composto. Ai me disse sujeito composto é tal tal tal, mas o que é para fazer.[4,1]
E510 PC p10 Coloquei uma frase e solicitei que ela classificasse. Ela fez tudo certinho, dizendo o que estava fazendo e acertou. [2,1]
E511 PC p10 Ai, falei. Veja PC, eu fiz a frase e você localizou o sujeito e disse que é composto. Agora é ao contrário. Você imagina uma frase que tenha um sujeito composto e escreve para mim. [2,1]
E512 PC p10 Ela me disse, mas isso eu não sei. Isso é muito difícil. [3,1]
E513 PC p10 O que fiz: Coloquei uma comanda assim, veja com o nome das pessoas que iriam entrar na ação da frase. Fui perguntando, o que iam fazer e escrevia a ação, depois, quando seria e onde seria a ação, escrevi na comanda também. [4,1]
E514 PC p10 Veja: demorou muito, mas ela fez. [3,1]
E515 PC p2 Será que não é insegurança.[3,1]
E516 PC p2 A PC me chamou muita atenção quando eu dei aula para ela, pois lembrava direitinho de tudo que estudou com a P4, e olha que faz tempo. [3,1]
E517 PC p4 Deixa ver a letra dela, como está?
E518 PC p10 Muito boa. (fala não identificada)
E519 PC p2 Me chamou atenção isso, em sua aula coloca que ela não estava escrevendo. Você foi a escriba. Agora ela escreve muito bem. [1,1]
E520 PC p4 Por conta da cirurgia e do tumor a PC tem um lado todo paralisado. Agora ela aprendeu a escrever com o lado esquerdo. Ao que indica a memória de longa distância é o que melhor ficou preservado, falei com a Drª. NS e ela disse que é isso. Algumas coisas ficaram muitos prejudicadas e outras não, mas que é importante ela produzir. A gente que levantar os caminhos.
E521 PC p1 E como foi ela fazer com você solicitando as situações?
E522 PC p10 Os conteúdos estudados, ela acertou tudo. Ficava perdida, ia fazendo, sabia o que tinha que fazer, mas ao elaborar a frase se perdia, perguntava toda hora, o que é mesmo que eu estou fazendo mesmo? [3,1]
E523 PC p10 Eu falava, composto. Ela respondia Ah! T ah! e fazia, é mesmo você solicitou duas frase. Agora vou fazer, qual mesmo? Toda hora perguntava alguma coisa. Assim foi demorou muito, mas fomos fazendo.[2,1]
E524 PC p10 Ai a coisa intrigante. Coloquei uma comanda assim: hoje estudamos tal, tal tal e você agora vai fazer com os elementos tal , tal, tal uma frase para cada tipo de sujeito. Pode usar quantos elementos quiser em cada frase. Ela fez, tudo certinho e rapidinho. [4,1]
E525 PC p4 Vocês julgam que é alguma coisa de organização no pensar, ou memória do que estou fazendo agora?
E526 PC p2 Bom p4, com o que você falou, eu fico com receio em relação a isto. A gente vai passar uma atividade para ela e aí não sabemos o que está acontecendo. Eu acho isso louco. Não é melhor primeiro você fazer algo para saber se é insegurança, organização, memória e depois dependendo do que for a gente passa a atividade adequada. [1,1]
E527 PC p10 Não acho não, ela está super animada com estudar, quer voltar para a escola. Vem toda quarta-feira somente para estudar até a gente arrumar escola para ela. O que temos e que ficar atentos e dar suporte, aí não tem problema.[4,1]
E528 PC p4 Ela combinou com o pai que ele vai trazer aqui para estudar. Qual posição ela e a família tem sobre isso. Existe ainda muita dificuldade, mas ela está caminhando. Quer matrícula, no supletivo, o semestre que vem. Assim vem por enquanto, esperando rever conteúdos escolares.
E529 PC p1 O problema é que não encontramos escola para ela. O melhor seria a escola reabrir a matrícula dela. Foi trancada. Uma coisa complicada
E530 PC p4 Você falou com a escola?

E531 PC p1 Não, fui à DE, eles falaram que não tem jeito. Se não for o supletivo vai ter que esperar o ano que vem.
E532 PC p4 Será uma pena, e porque mudou, o pai havia falado em supletivo.
E533 PC p1 A Drª NS, julga melhor uma série em completo.
E534 PC p4 Falou com ela sobre o problema que esse ano não pode mais reabrir a matrícula
E535 PC p1 Não, ela estava em reunião hoje. Só amanhã.
E536 PC p1 Bom P2, continua então.
E537 TS p2 Tem o TS (fala no diminutivo). A gente estava vendo soma. [3,1]
E538 TS p2 Eu acho que hoje foi mais tranqüilo de fazer. Antes ela tinha que fazer os pauzinhos de lado, Hoje não fez.[2,1]
E539 TS p4 E como ele fez?
E540 TS p2 Numa boa, fez sem os pauzinhos. Usou o material sugerido pela P6. Adoramos tudo. [1,1]
E541 TS p4 Ele levou atividade de casa?
E542 TS p2 Levou [1,1]
E543 TS p4 Ele pediu?
E544 TS p2 Pedir não pediu, mas eu falei TS. Vamos levar lição de casa? Ele respondeu que sim..[2,1]
E545 TS p1 Ele está vindo poucas vezes ao hospital. É importante sempre, que ele leve atividades para casa.
E546 TS p4 Você não deu outro caderno para ele, deu?
E547 TS p2 Morri de dó -risos- mas não dei. Fiz o que combinamos, levar a tarefa nas folhas..[2,1]
E548 PC p4 Ele pediu outro caderno?
E549 PC p2 Pedir – risos - Pediu, mas expliquei que não pode ser uma tarefa em cada caderno. [4,1]
E550 WG p2 Tem também a aula do W, que eu peguei pelo pé na QT [3,1]
E551 WG p1 Qual o W?
E552 WG p4 Acredito que seja o WG. Tem outro?
E553 WG p1 Tem, deixa ver a pasta.
E554 WG p4 É esse mesmo P4, é o nosso velho WG.
E555 WG p2 Ele disse que tem ido a escola, mas falta muito. Há um mês não vai. Pelo visto na pasta também não tem estudado aqui. [3,1]
E556 WG p2 Não tem nada que a escola mandou. Então perguntei o que estava estudando de matemática. Pelo que entendi, estava brigando com a equação de segundo grau. [3,1]
E557 WG p2 Fui então em partes, separei A, separei B e C. Fizemos Baskára. E aí apareceu a briga. O problema são as contas. [4,1]
E558 WG p2 Peguei a calculadora e a coisa foi..[2,1]
E559 WG p6 Não conhecemos WG? [3,1]
E560 WG p4 Esse foi o primeiro aluno que dei aula na QT. Aquela já era a sua segunda recidiva. Agora, estava no controle e teve outra recidiva. Está moço. Tudo ficou difícil para ele nesse momento. A mãe já não vem tanto com ele, é a tia ou os amigos da escola. Falei com um deles a semana passada, no sentido da importância de estarem próximos. Tem as duas coisas que você traz: uma escola toda intercortada pelo tratamento e a falta de sentido que dá a essa escola.
E561 WG p3 E também o sentido que a escola dá a ele, não é não? [4,1]
E562 WG p4 De fato é uma escola bastante ausente.
E563 WG p2 Mas ele fez o que solicitou. Reclamava da matemática. Não da aula em si. [3,1]
E564 WG p1 Está bastante difícil a sistematização do estudo dele. Não é que ele venha poco ao hospital, o problema e que tem passado muito mal e também que nem sempre aceita estudar.
E565 WG p3 Posso conversar com ele, tentar compor algum roteiro que traga algum sentido para o que podemos fazer aqui, e em relação o que isto tem com a sua escola . [4,1]
E566 WG p2 Acredito que será legal para ele. Por exemplo, hoje a tia auxiliou muito. Disse que era legal ele estudar, que tinha a escola, os amigos, que todos estavam estudando e por aí à fora.[2,1]
E567 WG p1 P10, você já falou da PC, então continua.

E568 FSO p3 Trabalhei hoje com o FSO. A gente trabalhou substantivo. Ele tem um ótimo repertório. De repente a aula flui. [3,1]
E569 FSO p12 Só tem um problema na hora se sistematizar. Fui trabalhando os tipos de substantivos. Como ele tem um repertório super legal a aula flui, ele vai dando exemplos e tal. O problema é sistematizar tudo..[2,1]
E570 FSO p10 Ele vai à escola? [4,1]
E571 FSO p4 Há anos não vai
E572 FSO p1 Insistimos muito com a mãe que ele precisa de matrícula, para inclusive dar isso que você aponta. Os limites, o sistemático. Tem toda essa questão de que ele sente de uma hora para outra muita dor. Que não pode sentar direito. Que não enxerga bem. Que usa fralda. Tudo isso que a mãe aponta, mas conversamos muito com ela, sobre o fato que ele não precisa ficar o tempo todo na escola. Pode ser feito um horário especial para ele. Ela não aceita.
E573 FSO p3 Ah! agora faz sentido. Perguntei sobre a escola, em que série estava, e ele disse sexta, mas no momento ainda não sei se estou matriculado..[2,1]
E574 FSO p3 Fui entender com a mãe e ela desconversou. Aliás saiu. Disse que ia até a farmácia e sumiu. Aí começou o problema..[2,1]
E575 FSO p3 Ele começou a falar de um monte de coisa, não conseguia retomar a aula. Tentei retomar pelo caminho do que estava estudando na escola. [3,1]
E576 FSO p3 Percebi que havia trabalhado informação demais, mas como a aula estava fluindo fui caminhando. Agora o resgate está difícil..[2,1]
E577 FSO p3 Comecei do que ele lembrava. Substantivo Próprio [3,1]
E578 FSO p3 Ele se frusta muito quando erra. Falava: Ah! Eu errei. Não acredito. Procurava a mãe para falar que errou,... que precisava ir para escola,... que estava ficando burro. [3,1]
E579 FSO p3 E a mãe que não voltava. Falei com a voluntária, sobre procurar a mãe e ninguém encontrava. [4,1]
E580 FSO p3 Fiz muita coisa para sistematizar: uns quadros para ele por a resposta. Isto indicava o lugar [2,1]
E581 FSO p1 Como assim?
E582 FSO p3 É ele escrevia em qualquer lugar da folha. Veja. Fiz uns quadros e foi colocando a resposta no quadro. Depois coloquei em um esquemas todos os substantivos e então indiquei onde estávamos e para onde iria.[2,1]
E583 FSO p3 Ele queria escolher depois de Próprio para onde iria estudar. [1,1]
E584 FSO p3 Quando a mãe voltou disse para ela não sair mais do lado, ela disse, quando for assim professora passa um bilhete para ele e ele disse: - " num vai não ", isso é coisa de professora velha, você é uma Professora atual . Veja de onde ele tirou o atual. [3,1]
E585 WLA p3 Para finalizar o WLA, aquele fujão. Peguei a pasta dele e fomos conversar.
E586 WLA p3 "Ah, ah, só tem Matemática". Veja a escola mandou essas lições para você fazer e só trabalha matemática. Assim não dá. "olha, você já é grandinho, a gente podia tentar fazer alguns trabalhinhos em casa, você traz, a gente corrige". Perfeito, aí foi 2 vezes chamado na Nutrição, voltou 2 vezes, eu separei atividades, coloquei aqueles bem tranqüilinhos que dá prá ele fazer solo, duas atividades .[2,1]
E587 WLA p3 Aqui fizemos o da página 4 de História. Deixei já preparado para fazer o resto. Eu sei que ele tem muita dificuldade com leitura, mas só para ver o que acontecia, pedi para ele fazer um resuminho. Marcar alguns elementos. Foi fazendo. Vamos ver quarta que vem, como são as coisas . [1,1]
E588 WLA p3 Então foram esses. [3,1]
E589 CRFF p3 Ah! também, aquele cara grandão lá do fundo, é R. o nome dele, bem grandão mesmo....[2,1]
E590 CRFF p4 CRFF
E591 CRFF p3 Foi quase.[3,1]
E592 CRFF p3 Sabia que ele tinha parado, e aí...., bom, a estratégia que eu estou usando é a mesma, como ele não tá no supletivo, eu estou fazendo o que ele quiser, assim....o que ele acha interessante. Sei lá, acho que uma história esclarece Um dia falei do período militar, ele ficou interessado. Ele é interessado, tem pouco conhecimento, mas tem uma capacidade muito boa. Acho que falei demais, aí o que eu fiz?, eu xeroquei um livrinho que tinha aí, sistemático, para ele dá uma lida, isso é tranqüilo e tal.[2,1]
E593 CRFF p4 Não só demais,... de 64 até 80. Risos...
E594 CRFF p3 Deixa ver, ...Não, não, olha que mentira, falei de 64 a 68. [3,1]

E595 CRFF p1 Eu tenho um livrinho paradidático que é sobre esse período, você acha legal trazer prá ele? Consegue ler?
E596 CRFF p3 Traz, traz. Consegue, consegue..[2,1]
E597 CRFF p3 Não tem, não tem informação nenhuma. Isso, olha, ele gosta dessas catástrofes, fui falar prá ele sobre mundo polarizado, depois a II Guerra Mundial, .[2,1]
E598 CRFF p1 Como é?
E599 CRFF p3 aí ele começou a gostar da história, calma, uma coisa de cada vez, aí ele se animou...risos.[2,1]
E600 CRFF p3 Dá para seguir com ele com a história tem interesse. [4,1]
E601 CRFF p3 Deixo para você P1, a parte das tragédias . Você é especialista nisso..[2,1]
E602 FC p3 Agora o FC [3,1]
E603 FC p3 Ele não separa as palavras...É, assim, 90% das palavras ele escreve certo, uma maçaroca, bastante dificuldade ele tem.[1,1]
E604 FC p3 É, assim, 90% das palavras ele escreve certo, uma maçaroca, bastante dificuldade ele tem. Como não tem fronteira de palavra definida deixa tudo junto. Uma maçaroca..[2,1]
E605 HAS p3 O HAS, que apareceu aqui depois de milênios, na pasta ele tem uma aula só, de História, que é de alguém. Não colocou o nome. [4,1]
E606 HAS p10 A gente mandou as aulas prá escola? [4,1]
E607 HAS p2 Ele ficou internado bastante tempo.[3,1]
E608 HAS p3 Como não tinha indicação na pasta se ele estava indo à escola, eu perguntei . Ele disse “não vou, o médico mandou eu parar", diz ele que o médico mandou ele parar, né? [4,1]
E609 HAS p4 Não é bem assim, lembra é o caso da irmã que pega o material para ele estudar. A família preferiu isto. A equipe julgou adequado para este momento. Ele passa pelo grupo da dor e a situação é dilicada.
E610 HAS p3 Ah, o que eu fiz, eu trabalhei com ele um texto. a gente leu, discutiu e tal e ele ficou com a redação sobre o texto. Fiz uns encaminhamento e tal . Ele vai terminar em casa..[2,1]
E611 HAS p3 Eu ia até passar outra coisa, mas ele falou que ele tá com uma lição de Matemática que ele não fez ainda e uma outra que tá acumulada, duas coisas ele não trouxe.[1,1]
E612 HAS p3 Ele volta na terça que vem, e uma deixei para ele trazer na quarta-feira, e ele lê, ele compreende, mas falta prática de leitura, ele precisa ganhar um ritmo assim é melhor ir devagar. [3,1]
E613 MA p3 e o MA tentei achar ele, sumiu, desapareceu, fui atrás dele, sumiu... Você pediu (p4)para achar e dar aula, mas não deu.[2,1]
E614 MA p4 Ele tá deitado.
E615 MA p3 Ah, tá deitado, não procurei entre os que estavam deitados na QT...lamento....[3,1]
E616 TCCA p6 Bom, hoje eu encontrei na QT a TCCA, a mãe da T. (fala no diminutivo) veio falar prá mim que a T. não tá conseguindo acompanhar, e a professora reclamou que ela não está conseguindo acompanhar, e aí eu fui conversar com ela, acho que ela tem 8 anos e é também porque ela disse que tá vindo muito para cá e não dá tempo para tá indo para escola, "ah tô aprendendo continhas e tal", vamos fazer algumas, [1,1]
E617 TCCA p6 Ela fez, né, então conversei um pouco com ela, ela fala muito, ela gosta de conversar, e eu acho que deve estar atrapalhando na sala de aula, de conversar, talvez de brincar, ela sabe, faz bem, [3,1]
E618 TCCA p6 fez todas as contas e a mãe dela preocupada porque a professora disse que ela não tava conseguindo acompanhar. [1,1]
E619 TCCA p1 Eu não lembro de TC...
E620 TCCA p2 É uma pequenininha que estava no canto da janela da QT [1,1]
E621 TCCA p6 É, inclusive ela fez procedimento, mas depois acabamos por ler um texto. Fui perguntando e ela respondendo, tirando conclusões. Flui bem a aula com ela [1,1]
E622 TCCA p1 Na QT você achou ela?
E623 TCCA p6 É 2ª série, não é? [3,1]
E624 TCCA p4 É.
E625 TCCA p1 Vou procurar na pasta. Ligar para a escola. Alguém deu aula para ela?
E626 TCCA p10 Não me lembro. [3,1]
E627 TCCA p6 A T., pelo que está aqui na pasta, eu que dei umas 3 aulas prá ela. A P7 deu também umas aulas prá ela também.[1,1]
E628 TCCA p4 De matemática estudou bem..., sem problemas?

E629 TCCA p6 Mais ou menos, o que ela disse que não entendia eram umas máquinas que a professora fazia de matemática..[2,1]
E630 TCCA p4 Às vezes não consegue entender uma formatação que o professor coloca na lousa, lembra aula da máquina, que o ESL não conseguia entender o que era aquela máquina que colocava na lousa, entrou 5 saiu 7, é que ele nunca tinha visto aquela máquina. Ás vezes, é alguma coisa, né.
E631 TCCA p1 P6
E632 TCCA p6 Pode ser algo assim, pois o que fizemos foi bem. [1,1]
E633 TN p6 Bom, encontrei na QT a TN, sossegado, sabe tudo, e ela falou que estava aprendendo continha com casinha, só que eu percebi quando a gente começou a fazer que ela não tem a menor noção de centena, dezena e unidade. Por exemplo, quando a gente faz 740, ela 7, 47. .[2,1]
E634 TN p6 Então ela tá fazendo na escola, mas ela não tem a menor noção.[1,1]
E635 TN p6 Então peguei o material dourado e comecei a trabalhar com unidades e dezenas, e depois colocar centenas porque ela faz mas está automático, é uma criança que não tem a menor idéia....[2,1]
E636 ES p6 E o E. tinha um monte de lição. Aí eu terminei as lições do caderno, fiquei quase o dia inteiro com ele e aí fiz também um pouco das lições que tão acumuladas aqui na pasta. Tá mais folgado de fazer, então eu comecei a dar umas liçõezinhas da pasta para ele, mas o E. também nunca assistiu foi a escola. O monte de tarefa que chegou é inviável..[2,1]
E637 ES p4 Bom gente, falando nisso... chegou muito material das escolas. Falar com os alunos e colocar as observações de encaminhamento.
E638 JSR p4 Hoje chegou o material de um menino de 3º Ensino Médio, que é do Paraná, que é JSJ.
E639 MA p4 ...do MA, mas é tudo normal. É 3º Ensino Médio.
E640 JSR p4 São esses. José dos Santos Jr, por exemplo, a escola mandou boletim dele, ele tinha bastante nota de Ed. Física, uma coisa que ele não faz há anos, agora o resto ele tem uns zeros, uns "uns", mas tem que repor tudo isso. O programa, é muito extenso, por exemplo, é complexo de Matemática num bimestre, depois entra polinômios no outro,..O que podemos entender sobre isso.
E641 p1 P3
E642 JSR p3 Que eles estão trabalhando só superficialmente, pois tudo isso em um bimestre não é possível.[1,1]
E643 JSR p6 Outro dia trabalhei conceitos desses temas. Ele é muito estranho te responde quanto que é a raiz de um mil e não sei quantos de cabeça, nossa né?, aí você pergunta 2+2 e ele não sabe. [1,1]
E644 JSR p6 Então é uma coisa estranha, eu acho que é assim, de vez em quando ele desliga, então, né, porque ele vem vindo, vem vindo, daqui a pouco ele te responde uma coisa nada a ver, então eu tenho a impressão que foge, desliga e aí retorna. [3,1]
E645 JSR p2 A mãe dele é professora da escola, mas da escola. E ele tem é assim, justificativas boas prá prá não precisar produzir muito,... ele é um menino que sabe algumas coisas,.....eu sei que não vai adiantar passar lição de casa que ele não vai fazer,.... tem algumas coisas ali que eu faço a média, a escola também o ano passado ficou sem professor de várias disciplinas o semestre inteiro, então acho que vem carregando isso, Ela fala muitas justificativas para ele não estudar. .[2,1]
E646 JSR p1 P8
E647 CF p8 CF... ele veio com dois exercícios para fazer, não sei, acho que aula que tem no cursinho, faz cursinho né, nós fizemos...[3,1]
E648 CF p1 De Física?
E649 CF p8 Não, era de Matemática. Fizemos, aí ele veio com outros, e ele é bom.[3,1]
E650 CF p1 O CF e sem problemas né? Na época em que ele fazia tratamento aqui, ele sempre estudou bastante com agente, sempre foi muito interessado, o C. é tranqüilo Bom, e ele veio lá do Nordeste, toda vez que ele vem ele traz matéria para estudar, sempre traz, acho que uma ou duas por ano, ele sempre traz o material para estudar com agente.
E651 CF p8 Ele tinha dúvidas de Português também, acho que não deu tempo de....[2,1]
E652 CF p10 Isso.[1,1]
E653 CF p8 Ele disse que amanhã estará aqui também..[2,1]
E654 CF p8 E ele quer faculdade, né? Ele falou que tava querendo faculdade, mas só

que...Ele falou que é perto de Petrolina, mas ele quer Medicina...[1,1]
E655 ISM p8 O Í. ficou um dilema, "estuda, não estuda", aí a mãe veio aqui...[1,1]
E656 ISM p1 Mas ele estudou?[1,1]
E657 ISM p1 Estudou, ele estava meio desanimado, porque a mãe falou que vai embora sábado, mas tem uma prima dele que tá com catapora, então estão vendo isso aí, não sei se era por isso que ele estava desanimado e não queria estudar. Mas aí então não queria estudar Ciências de jeito nenhum, aí eu falei, está o livro de Matemática aqui, então vamos Ciências, [3,1]
E658 ISM p8 estudamos, começamos a falar dos seres vivos, aí depois que nós fomos ver no livro que tudo que nós estávamos estudando não precisava... pela programação da escola. [3,1]
E659 ISM p1 Sem comentários...
E660 ISM p4 Aí já tinha estudado...
E661 ISM p8 Precisava ter estudo dos Anelídeos prá frente, mas ficou registrado alguma coisa prá ele e tranqüilo A mãe falou que tinha prova, mas eu não achei a prova lá... Comecei de onde ele estava. Que coisa é essa de pular um monte e não registrar[1,1]
E662 ISM p1 A prova está com ele.
E663 ISM p8 Não, eu procurei e não achei a prova nos livros e a mãe saiu [3,1]
E664 ISM p1 Bom... olhar sempre na pasta antes da aula.
E665 ISM p4 Falamos com a mãe e marcamos outra aula para os conteúdos que a escola solicitou.
E666 EF p8 A EF que eu passei para as voluntárias, que o pai veio falar comigo que era prá entrar em contato com a escola, passei um papel com o telefone e tudo da escola para as voluntárias registrarem no banco de dados. [3,1]
E667 EF p4 Elas ligaram, a escola já tem tudo separado, só que alguém precisa passar lá e pegar, alguém da família e a EF a escola quer que a gente mande um relatório sobre a doença dela.
E668 EF p1 Eu posso mandar, agora a EF só teve uma aula, eu nem abri pasta acho que para ela.
E669 EF p4 É, mas agora com a escola mandando as coisas, 1ª série, pensei que fosse mais velha.
E670 EF p1 Eu mando relatório prá escola, se bem que o Correio tá em greve.
E671 EF p8 Deu no jornal que vai voltar.[1,1]
E672 JCV p8 E o JCV estava lá no aquário do lado do Í, aí ele não quis falar comigo... [3,1]
E673 JCV p1 JC ele tava tomando QT!
E674 JCV p8 Tava no aquário... [3,1]
E675 JCV p1 Então é recidiva.
E676 JCV p8 Deve ser isso... não queria falar com ninguém[1,1]
E677 JCV p9 Ele já tá fazendo tratamento aqui faz tempo. [3,1]
E678 JCV p9 Conversou comigo[1,1]
E679 JCV p9 Ele falou o seguinte: que ele começou o 3º, parou por causa do tratamento e aí ele falou que trancou, ele falou se não teria como acabar com esse ano mesmo o 3º se ele continuasse estudando aqui. [3,1]
E680 JCV p1 Ele está no aquário? A gente fala com ele depois
E681 JCV p9 Precisa ligar para a escola... se ele trancou de fato não tem jeito, como a outra menina...[4,1]
E682 JCV p1 Não, a outra menina foi considerada desistente, se ele trancou talvez a gente possa destrancar.
E683 JCV p9 Ele falou que já fez "a distância", não entendi o resto...[1,1]
E684 CR p9 Quanto ao CR,estava trabalhando com potência, a gente entrou em propriedades, a gente começou com as propriedades de multiplicação e divisão... [3,1]
E685 CR p9 Eu acho assim, ele é muito inteligente ... mas ele... você viu como ele não viu nada? Não é que ele não sabe, ele nunca viu.[1,1]
E686 CR p9 Ele pega muito rápido. Veja, eu trabalhei com ele toda essa parte e aí ele pediu para mim explicar para ele o que faltava, ...tínhamos que combinar como ficava o final da aula. Disse.... tinha outras propriedades, potência de potência, e tal tal....combinamos que é melhor ... depois a gente entrar em outra. Então tudo bem, fiz bastante exercício e aí ele também nunca tinha visto sinal, estava com dificuldade nisso e a gente trabalhou também um pouquinho de sinal. A aula com ele rende muito... [3,1]
E687 KSP p9 Aí o KSP, aí eu peguei uma pasta dele e tem o programa da escola, pediu

para estudar um pouco sistema de medidas, peguei um livrinho que tinha no armário, acho que é de 1ª ano e aí tinha lá bastante exercícios, recortar, colar, ele gostou... [3,1]
E688 KSP p4 Precisa tirar xerox. Mas aí não vai dá para.... arranca as páginas do livro. Por que senão como a gente vai mandar para escola?
E689 KSP p9 Pode? Porque a gente fez bastante exercício?.[2,1]
E690 KSP p1 Se é assim ...Pode arrancar
E691 KSP p4 Não é de algum aluno?
E692 KSP p9 Não. Aí a gente fez ... a gente trabalhou bastante com medida de tempo, de comprimento, de massa e de capacidade, daí ele mediu com régua, tudo, ele gostou bastante, bem interessante.[1,1]
E693 DRL p9 ... e por último encontrei lá em baixo o DRL, o D. trouxe mais um calhamaço de exercícios prá fazer, [3,1]
E694 DRL p4 O D. do do 1º EM?
E695 DRL p9 Não, o D. (diminutivo) , tem sempre muito exercício para fazer, e tem o livro também.[1,1]
E696 DRL p1 Ele não é de São Paulo, não?
E697 DRL p9 Ele é de Minas.[1,1]
E698 p1 P10, pode falar (risos)
E699 DRL p10 Só para completar. Tentei estudar com o D hoje, fui lá 3 vezes, primeiro estava com sonda, depois estava cansado, depois não quis, aí comentei com a mãe dele, será que se viesse outro professor... mas eu tentei, é que ele tem muita coisa de Português. [3,1]
E700 DRL p6 O D é assim, ele fala muito pouco, né, não sei se com vocês... [3,1]
E701 DRL p10 É ele que come muito? [3,1]
E702 DRL p6 É. [3,1]
E703 DRL p10 É o jeito dele mesmo não falar. [3,1]
E704 DRL p4 E está sempre com fome. O remédio dá fome.
E705 DRL p6 Então, a P10 (fala abreviando o nome com as primeiras sílabas) tinha falado para mim ler textinhos simples, né, só que eu falei para ela que eu não consigo discutir com ele porque ele não fala muito, então assim Matemática, ele vai fazendo exercício, então assim nessa parte acho que eu não tenho muito...tantos problemas.. ele também..já que não gosta de falar...[1,1]
E706 DRL p10 É que eu achei que fosse comigo, que ele não falava comigo, mas já que é assim, vamos estudar sim. Eu pensei que fosse diferente, 3 vezes que eu fui... [3,1]
E707 DRL p4 Ele já tinha estudado com a P6?
E708 DRL p10 Não, a P6 (fala abreviando o nome com as primeiras sílabas) pegou ele no final.[1,1]
E709 DRL p1 Talvez não goste de Português.
E710 DRL p6 Mas ele escreve, escreve bem.[1,1]
E711 DRL p10 É!.[2,1]
E712 DRL p4 Ele é muito prático, por isso é que fica difícil fazer alguma coisa... é para fazer isso e pá pá... é um menino prático. Tem que ir com o material pronto. Olha é isso que temos para hoje...aí vai.
E713 ESS p10 Eu encontrei o ESS, no final encontramos todo o material, [3,1]
E714 ESS p4 Estava com a mamãe dele
E715 ESS p10 Nós começamos a trabalhar bem no comecinho da alfabetização mesmo, me chamou a atenção... você tinha comentado que ele tava desanimado,.[2,1]
E716 ESS p10 Me chamou atenção a mãe falando ... que ele tá super bem, que a professora elogiou ele, que ele tá melhor que a maioria das crianças da sala, que as crianças não conseguem nem pegar no lápis, ele já está escrevendo o nome dele, eu fiquei assustadíssima..[2,1]
E717 ESS p4 Eu também, com isso que você me fala. Não parece o mesmo aluno da 2ª série
E718 ESS p10 Não acredito, é o mesmo ES, gente, a mãe falou que ele tá super bem.[1,1]
E719 ESS p4 A gente ficou preocupada porque ele não está alfabetizado. A gente preparou essa mãe porque ele vai ia ser reprovado. A professora me ligou para falar isso. Lembra?, ela cobrou que enviamos poucas lições que não fez nada, que na escola dela reprova sim. Disse-me " um monte "
E720 ESS p10 A professora, não foi nem a mãe, a professora que elogiou. O que sei é que ele continua odiando aquele copia, copia da escola, ...mas faz. Optei por trabalhar com imagens, colagens e assim alterar a condução das coisas . Parece que ficou melhor. [4,1]

E721	ESS	p4	Alguem mais
E722	ESS	p10	É. Bom foram mais esses. [3,1]

Gráfico 5.1 – Temas do Dia 1

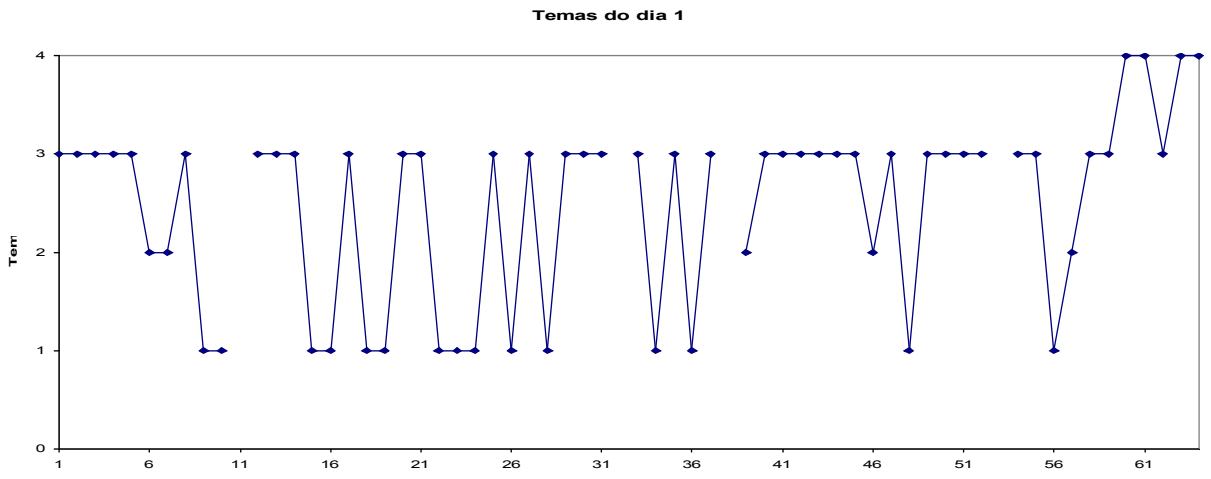


Gráfico 5.2 – Temas do Dia 2

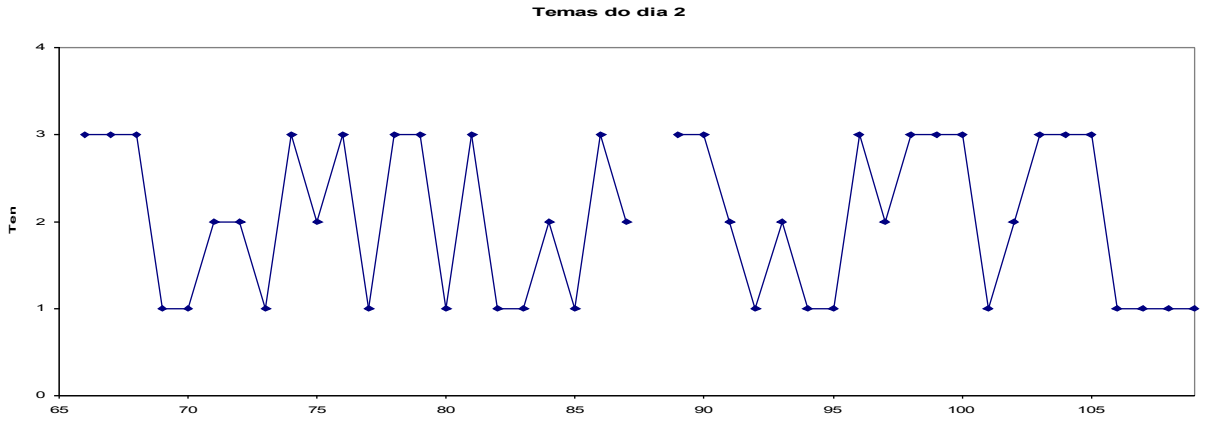


Gráfico 5.3 – Temas do Dia 3

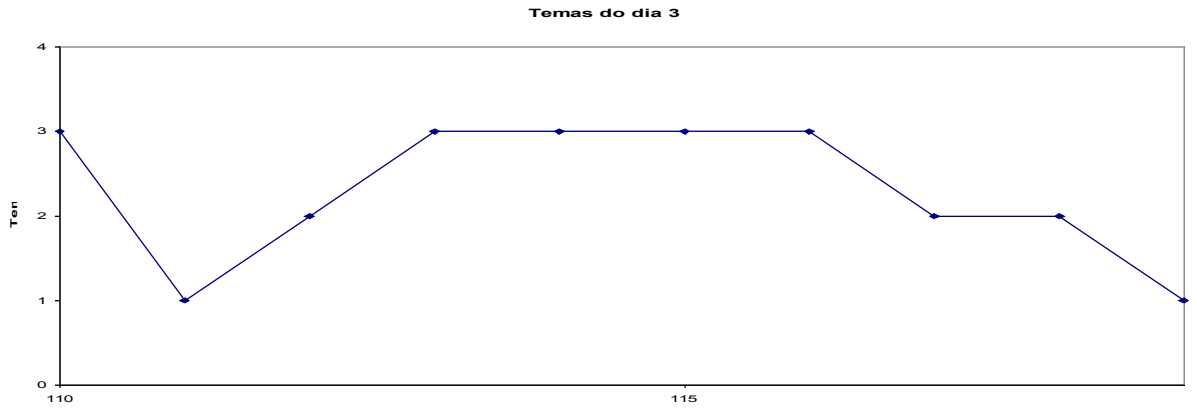


Gráfico 5.4 – Temas do Dia 4

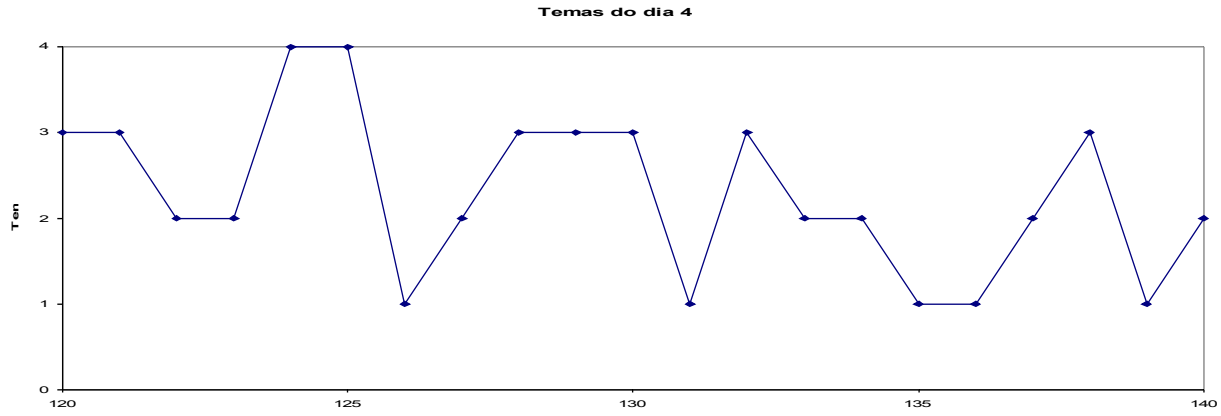


Gráfico 5.5 – Temas do Dia 5

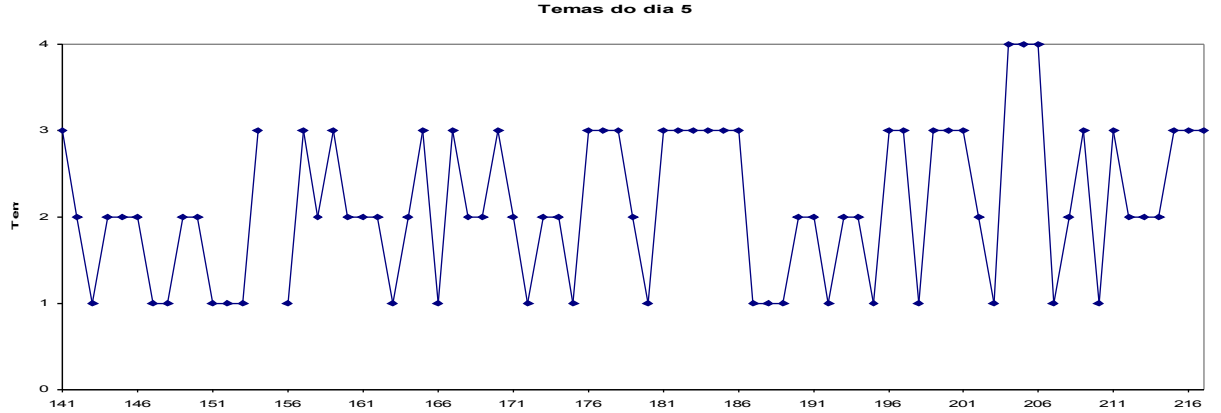


Gráfico 5.6 – Temas do Dia 6

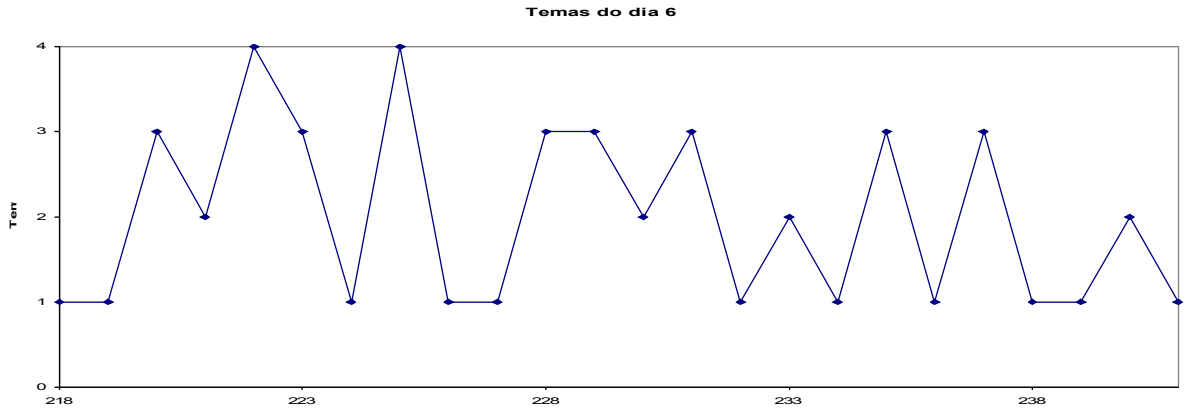


Gráfico 5.7 – Temas do Dia 7

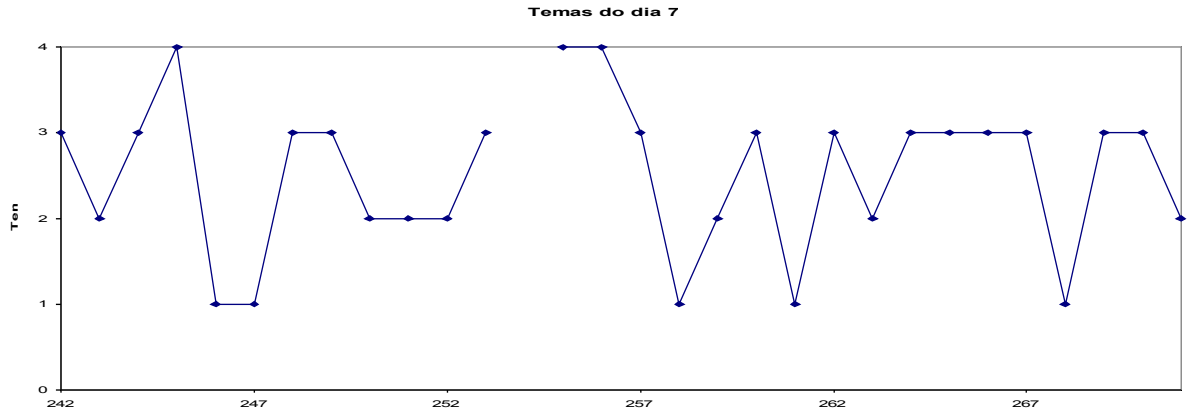


Gráfico 5.8 – Temas do Dia 8

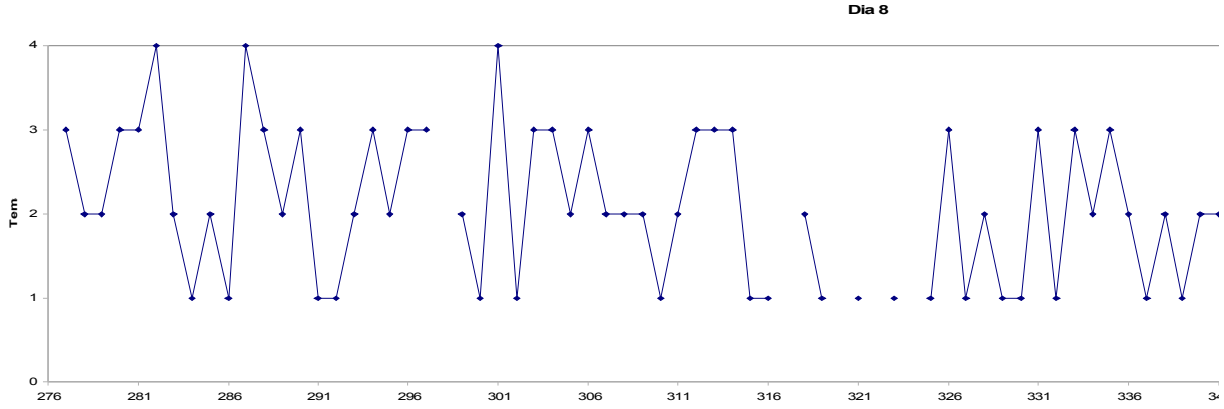


Gráfico 5.9 – Temas do Dia 9

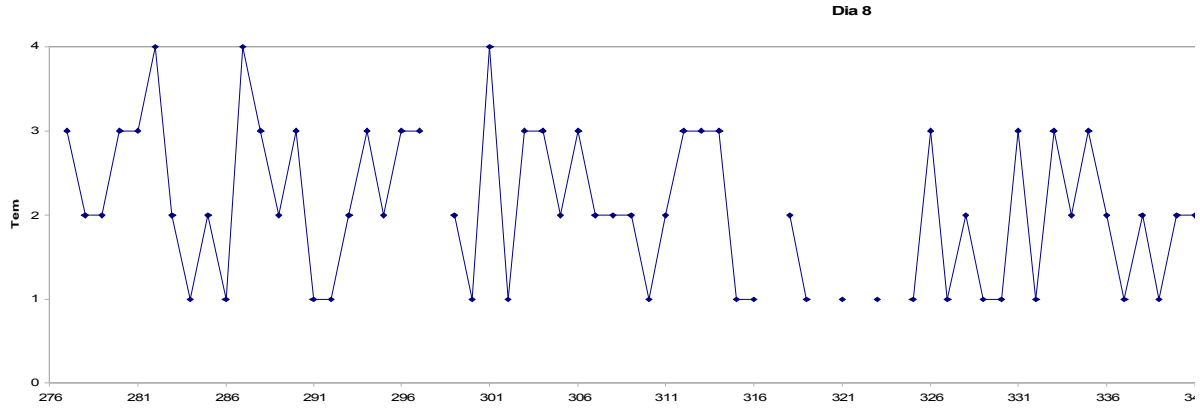


Gráfico 5.10 – Temas do Dia 10

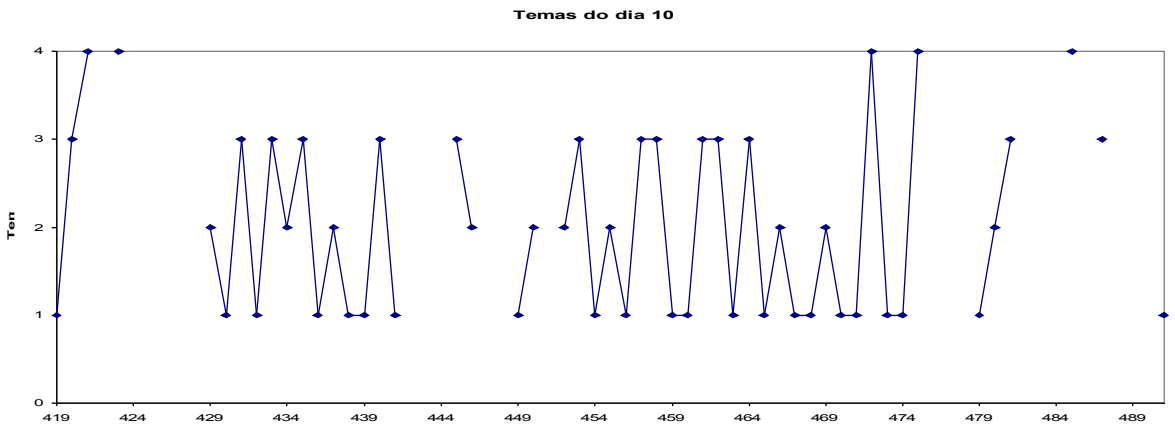


Gráfico-5.7.1- Temas do Dia 11

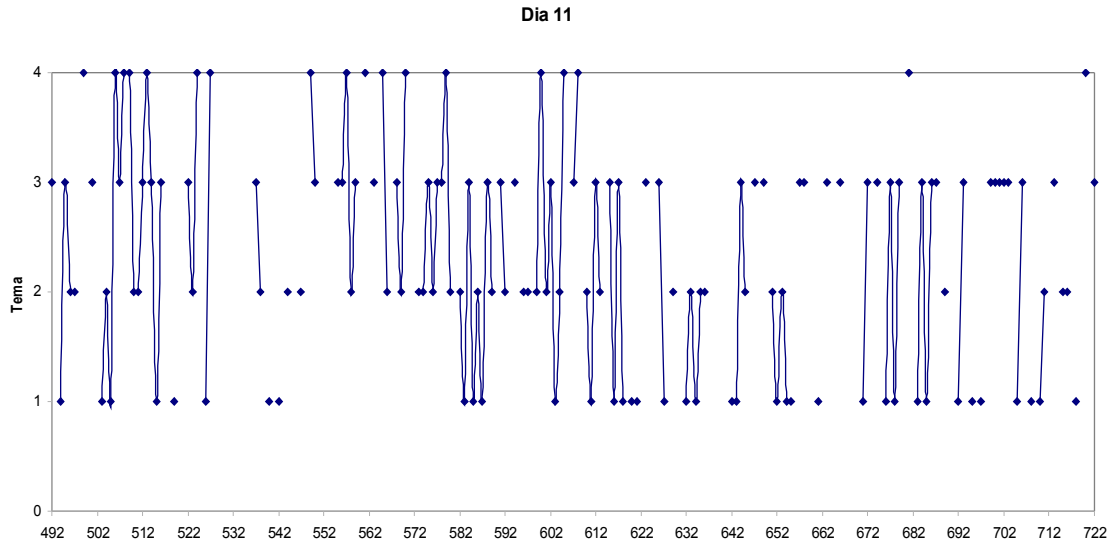


TABELA-5.2.1-COMO É OBSERVADA A BUSCA?

COMO É OBSERVADA A BUSCA? (DIA1)	
AÇÃO TÉCNICO-ESTRATÉGICA – BUSCA DE RAZÕES	
Palavras-chave	**Enunciações**
Atividade de ensino	24, 28, 34,36,48,56
Relato onde busca motivo	9,15,23,26
Observação empírica	10,16,18
Relato de exposição	19,22
AÇÃO NORMATIVA – BUSCA DE COORDENAÇÃO DAS AÇÕES	
Questiona a situação de ensino	39,46,57
Questiona a situação hospitalar	7
Questiona a situação saúde/escola	6
AÇÃO INTERPRETATIVA – BUSCA DE INTENÇÕES	
Reconhecimento da ação	1,8,12,13,14,27,29,30,33,41,42,49,55,59,62
Descreve a situação de ensino	5,17,25,31,45,47,50,51,58
Descreve a relação com a escola de origem	20,21,43,44
Descreve a situação hospitalar do aluno	35,37,40,54
Descreve o que vivencia	2,3,4
AÇÃO COMUNICATIVA – BUSCA DE CONSENSO	
Contextualização que leva à mobilização	60,61,64
COMO É OBSERVADA A BUSCA? (DIA2)	
AÇÃO TÉCNICO-ESTRATÉGICA – BUSCA DE RAZÕES	
Palavras-chave	**Enunciações**
Atividade de ensino	70,92
Relato onde busca motivo	69,77,80,82,85,101,108
Observação empírica	73,92,94,106,107
Relato de exposição	83,95,109
AÇÃO NORMATIVA – BUSCA DE COORDENAÇÃO DAS AÇÕES	
Questiona a situação de ensino	71,72,75,84,91,97,102
Questiona a situação hospitalar	87
Questiona a situação saúde/escola	93
AÇÃO INTERPRETATIVA – BUSCA DE INTENÇÕES	
Reconhecimento da ação	78,79,86,90,96,100,103,104
Descreve a situação de ensino	74,81,98,99
Descreve a relação com a escola de origem	67,105
Descreve a situação hospitalar do aluno	66
Descreve o que vivencia	68,76,89

Como é Observada a Busca? (Dia3)	
Ação Técnico-Estratégica – Busca de Razões	
Palavras-chave	**Enunciações**
Relato de exposição	111,119
Ação Normativa – Busca de Coordenação das Ações	
Questiona a situação de ensino	117
Questiona a situação hospitalar	112
Questiona a situação saúde/escola	118
Ação Interpretativa – Busca de Intenções	
Reconhecimento da ação	113,116
Descreve a situação de ensino	114
Descreve o que vivencia	110,115

Como é Observada a Busca? (Dia4)	
Ação Técnico-Estratégica – Busca de Razões	
Palavras-chave	**Enunciações**
Relato onde busca motivo	135
Relato de exposição	126,131,136,139
Ação Normativa – Busca de Coordenação das Ações	
Questiona a situação de ensino	122,123,132,133,137
Questiona a situação saúde/escola	127
Ação Interpretativa – Busca de Intenções	
Reconhecimento da ação	121,138
Descreve a situação de ensino	120,132,140
Descreve o que vivencia	128,129,130
Ação Comunicativa – Busca de Consenso	
Contextualização que leva à mobilização	124,125

Como é Observada a Busca? (Dia 5)	
Ação Técnico-Estratégica – Busca de Razões	
Palavras-chave	**Enunciações**
Atividade de ensino	189,207
Relato onde busca motivo	151,152,153,180,203
Observação empírica	147,166,187,198,210
Relato de exposição	143,148,156,163,172,175,188,192,195
Ação Normativa – Busca de Coordenação das Ações	
Questiona a situação de ensino	142,144,145,146,150,158,160,161,162,168,171,173,174,179,190,191,193,194,202,208,212
Questiona a situação hospitalar	164,182,214
Questiona a situação saúde/escola	149,169,213
Ação Interpretativa – Busca de Intenções	

Reconhecimento da ação	159,170,178,185,215,217
Descreve a situação de ensino	141,157,165,176,177,181,186,197,199,209
Descreve a situação hospitalar do aluno	184,196
Descreve o que vivencia	154,167,183,200,201,211,216
Ação Comunicativa – Busca de Consenso	
Contextualização que leva à mobilização	204,205,206
Como é Observada a Busca? (Dia 6)	
Ação Técnico-Estratégica – Busca de Razões	
Palavras-chave	**Enunciações**
Relato onde busca motivo	219,227
Observação empírica	224,226,238,239,241
Relato de exposição	218,232,234,236,,
Ação Normativa – Busca de Coordenação das Ações	
Questiona a situação de ensino	230,233,240
Questiona a situação saúde/escola	221
Ação Interpretativa – Busca de Intenções	
Reconhecimento da ação	223
Descreve a situação de ensino	228,229,231,235,237
Descreve a relação com a escola de origem	220
Ação Comunicativa – Busca de Consenso	
Contextualização que leva à mobilização	222,225
Como é Observada a Busca? (Dia 7)	
Ação Técnico-Estratégica – Busca de Razões	
Palavras-chave	**Enunciações**
Atividade de ensino	258
Relato onde busca motivo	247,261,268
Observação empírica	246
Ação Normativa – Busca de Coordenação das Ações	
Questiona a situação de ensino	243,250,251,252,259,263
Questiona a situação saúde/escola	271
Ação Interpretativa – Busca de Intenções	
Reconhecimento da ação	224,242,270
Descreve a situação de ensino	244,249,260,262,267,269
Descreve a situação hospitalar do aluno	264,266,265
Descreve o que vivencia	248,253,257
Ação Comunicativa – Busca de Consenso	
Contextualização que leva à mobilização	245,255,256
Como é Observada a Busca? (Dia 8)	

Ação Técnico-Estratégica – Busca de Razões	
Palavras-chave	**Enunciações**
Atividade de ensino	239,365
Relato onde busca motivo	286,292,302
Observação empírica	291,310,312,315,321,323,325,327,330,332,337,368
Relato de exposição	284,300,316,319,339,348,350,359,360,364
Ação Normativa – Busca de Coordenação das Ações	
Questiona a situação de ensino	273,278,279,283,289,293,295,299,305,307,308,309,311,328,334,36,338,340,341,345
Questiona a situação hospitalar	275,318,347
Questiona a situação saúde/escola	285
Ação Interpretativa – Busca de Intenções	
Reconhecimento da ação	272,277,280,281,296,303,306,313,351,363,369,
Descreve a situação de ensino	288,290,294,297,331,333,367,
Descreve a situação hospitalar do aluno	366
Descreve o que vivencia	304,314,326,354,355
Ação Comunicativa – Busca de Consenso	
Contextualização que leva à mobilização	274,282,287,301,352,357
Como é Observada a Busca? (Dia 9)	
Ação Técnico-Estratégica – Busca de Razões	
Palavras-chave	**Enunciações**
Atividade de ensino	407,414
Relato onde busca motivo	405,415
Observação empírica	371,375,394,397
Relato de exposição	393,395,411,418
Ação Normativa – Busca de Coordenação das Ações	
Questiona a situação de ensino	376,377,381,382,383,403,406,413
Questiona a situação hospitalar	388,398
Ação Interpretativa – Busca de Intenções	
Reconhecimento da ação	370,386,404,408,410
Descreve a situação de ensino	373,399,412
Descreve a situação hospitalar do aluno	385
Descreve o que vivencia	391,409
Ação Comunicativa – Busca de Consenso	
Contextualização que leva à mobilização	378,387,380,389,400,416
Como é Observada a Busca? (Dia 10)	
Ação Técnico-Estratégica – Busca de Razões	
Palavras-chave	**Enunciações**
Relato onde busca motivo	436,438,456,459,463,468,470,474

Observação empírica	419,430,432,439,441,449,454,460
Relato de exposição	465,467,471,473,479,491
Ação Normativa – Busca de Coordenação das Ações	
Questiona a situação de ensino	429,434,437,446,450,452
Questiona a situação hospitalar	455,469
Questiona a situação saúde/escola	466,480
Ação Interpretativa – Busca de Intenções	
Reconhecimento da ação	420,433,435,461,464,457,481,487,
Descreve a situação de ensino	431,440,445,453,458,462
Ação Comunicativa – Busca de Consenso	
Contextualização que leva à mobilização	421,423,472,475,485
Como é Observada a Busca? (Dia 11)	
Ação Técnico-Estratégica – Busca de Razões	
Palavras-chave	**Enunciações**
Atividade de ensino	540,621,692
Relato onde busca motivo	503,515,519,526,585,587,611,618,655,661,683, 685,705
Observação empírica	494,505,542,616,627,634,642,676,678,710
Relato de exposição	583,603,620,632,643,652,654,671,695,697,708,718
Ação Normativa – Busca de Coordenação das Ações	
Questiona a situação de ensino	496,497,504,510,511,523,530,544,558,566,569,573,576, 580,582,586,592,596,597,599,601,604,610,629,633,635, 636,645,651,653,689,711,715,716
Questiona a situação hospitalar	547,589,613
Questiona a situação saúde/escola	574
Ação Interpretativa – Busca de Intenções	
Reconhecimento da ação	492,495,501,512,514,537,556,559,563,575,577,588,591, 602,617,626,644,647,657,666,677,684,686,699,700,706, 713,722
Descreve a situação de ensino	522,568,687
Descreve a relação com a escola de origem	
Descreve a situação hospitalar do aluno	584,607,615,658
Descreve o que vivencia	507,550,555,578,594,623,649,663,672,674,679,693,701, 702,703
Ação Comunicativa – Busca de Consenso	
Contextualização que leva à mobilização	499,506,508,509,513,518,524,527,549,557,561,565,570, 579,600,605,606,608,612,681,720

Tabela 5.4.1. Unidade Transação

Discurso Teórico	
Palavras-chave	**Indícios**
Atividade de ensino	Apresenta a tarefa a ser realizada em aula hospitalar
	Apresenta o desenvolvimento da atividade e o planejamento para o futuro
	Expõe conteúdo da escola de origem
Relato onde Busca Motivo	Relata a condição do aluno para o encaminhamento da aula
	Relata o ano escolar do aluno
	Relata o motivo pelo qual o aluno não estuda
	Justifica dificuldades da condução da aula, pautadas na condição de saúde do aluno
	Justifica o encaminhamento da aula em função do que julga que o aluno não sabe
	Justifica conduta do aluno
Observação Empírica	Apresenta o que o aluno não sabe e o que ainda não estudou
	Apresenta a aula e forma de atuação em função do atendimento à saúde do aluno
	Apresenta o modo de execução da tarefa escolar
	Apresenta a condição de estudo do aluno
Relato de Exposição	Expõe o material utilizado
	Expõe a conduta com material do aluno em função da solicitação da escola de origem
	Expõe situação social do aluno
	Expõe retorno escolar do aluno à escola de origem
	Expõe a situação do aluno no dia da aula
	Expõe contrato com o aluno sobre aula hospitalar
Discurso Prático - Moral	
Palavras-chave	**Indícios**
Dimensão Situacional do Ensino e da Aprendizagem	Assumi o desenvolvimento do currículo de ensino
	Assumi a dificuldade em aproximar os conteúdos estudados no hospital ao tradicional
	Busca os motivos pelos quais o aluno não estuda no hospital
	Explicita a necessidade do aluno em relação à escola de origem
	Explicita o que o aluno aparenta não saber e o que já sabe

	Explicita o conteúdo, formas e motivos do estudo
	Explicita a localização do aluno e relação com equipe de saúde
	Explicita o modo de resolução da atividade
	Explicita o modo como o aluno se relaciona com a atividade
	Explicita o aspecto multidisciplinar da atividade
	Explicita sua relação com o aluno
	Reconstrói o processo de escolarização do aluno
	Reconhecimento do que o aluno já sabe
	Relaciona os saberes da aluna com a não adesão ao estudo na escola de origem
	Relaciona a promoção da aluna na escola de origem com o estudo na escola hospitalar
	Relaciona o que o aluno sabe com o desenvolvimento da atividade
	Relaciona a freqüência escolar e o que o aluno sabe
	Relaciona a atitude atual da aluna perante a situação de ensino com a anterior
	Relaciona o conteúdo desenvolvido pela Escola Hospitalar com o solicitado pela Escola de Origem
	Relaciona a construção da situação de ensino com as respostas do aluno ao solicitado
	Relaciona o conhecimento novo apresentado ao aluno com os elementos de interesse do aluno
	Questiona o outro sobre os fazeres da escola hospitalar
	Questiona a tarefa solicitada pela escola de origem
	Questiona a atividade que a aluna está a realizar
Dimensão Situacional Hospitalar	Busca entendimento sobre o estabelecimento da relação com a equipe de saúde
	Busca entendimento sobre a coordenação da aula enquanto se dá o atendimento à saúde
	Busca entendimento sobre o estabelecimento da relação paciente/equipe hospitalar
	Relaciona a disposição do aluno, na aula, com a volta deste à sua cidade de origem
	Relaciona o desenvolvimento da aula em função do seu local no hospital
	Relaciona o tempo transcorrido desde a chegada do aluno ao hospital com o início do atendimento escolar hospitalar
Dimensão Situacional Saúde/Escola/	Coordena a posição da família e da professora da Escola de Origem em função das necessidades do desenvolvimento da atividade de ensino

Família	Coordena a situação de ensino à situação do tratamento do aluno
	Explicita que pode fazer acomodações entre as solicitações da família, da Escola de Origem e as dinâmicas hospitalares
	Explicita que a forma com que se apresenta a atividade é função da condição do aluno
	Explicita os cuidados com a condição de estudo do aluno e as situações vivenciadas
	Questiona a interferência paternalista da família (em função da doença) na atividade escolar
Discurso Prático - Ético	
Reconhecimento da ação	Admite a forma como atuou em atendimento à necessidade do aluno
	Admite os movimentos da aula - volta de conteúdo, término da tarefa, conteúdo iniciado – em atendimento ao que o aluno sabe ou não
	Admite a ação em função dos estudos anteriores do aluno
	Admite dificuldade de relacionamento com o acompanhante do aluno
	Admite a dificuldade com o conteúdo da atividade
	Admite dificuldade de relacionamento com o aluno
	Admite que julga o quanto o aluno sabe ou não, em função do ano escolar
	Admite forma de atuação na aula em função do desejo do aluno
	Admite o movimento da aula em função de como percebe o aluno
	Expressa a observação que o aluno aprendeu
	Expressa a condição do aluno em relação à dificuldade e situação de estudo no hospital
	Expressa a posição do aluno perante a atividade
	Retoma que não esclareceu as dúvidas sobre o ano escolar para a mãe e propõe que alguém o faça
	Retoma a tarefa feita em casa e admite uma conclusão sobre forma de realização dessa tarefa
Descreve a situação de ensino	A volta à escola de origem interfere na atividade de ensino hospitalar
	A volta do aluno à escola de origem é observada com euforia durante a aula hospitalar
	Julga satisfatório para a condução da aula hospitalar, que a atividade de ensino seja direcionada pelo que o aluno produz no momento
	Julga que o interesse do aluno em estudar no hospital depende da sua condição de vida após o início da doença
	Julga que a dificuldade do aluno com local de moradia e dinâmica do tratamento no hospital como elementos que dificultam o estudo no hospital
	A atuação do aluno no dia, transcorre em função da condição física do aluno e isto leva a retomada de conteúdos e criação de novas estratégias de ensino
	Julga que a avaliação da aprendizagem deve ser realizada no dia da aula pois esta depende das possibilidades gerais do aluno e locais
	A solicitação de tarefa de casa é elemento favorável ao desenvolvimento das atividades escolares hospitalar
	Julga os elementos: satisfação na resolução das atividades, respeito as questões de gênero quanto à escolha do professor, favoráveis ao estudo hospitalar

DESCREVE A SITUAÇÃO HOSPITALAR DO ALUNO	O contexto hospitalar interfere na aula dessa forma a movimentação de muitas visitas por vezes tumultua a atuação do aluno
	A falta de informação sobre a situação hospitalar do aluno dificulta a composição da aula
	A atividade de ensino flui em função do que o professor crê que a aluna pode aprender em função de suas dificuldades motoras, do sono e da dor
	A atuação do aluno no dia, transcorre em função do atendimento à saúde e isto é um complicador para o planejamento sistemático da aula hospitalar
	Expõe o conflito entre aluno/mãe e estudo como algo que não espera encontrar na realidade hospitalar
DESCREVE O QUE VIVENCIA	Compara o que entende sobre dislexia com os conteúdos apresentados pelo aluno
	Manifesta a angustia de perceber que o aluno aprendeu pouco.
	Enumera como muitos os alunos em internação
	A aula transcorre em função: do interesse do aluno pelo tema, do conte´do sugerido pelo aluno, da relação que o aluno faz de si mesmo
DISCURSO CRÍTICO-RECONSTRUTIVO	
CONTEXTUALIZAÇÃO QUE LEVA À MOBILIZAÇÃO	Propõe rever encaminhamento da aula hospitalar para adequação aos programas de ensino
	Lança propostas para discussão a partir da contextualização das atividades de ensino propostas aos alunos
	Entende que no desenvolvimento da atividade de ensino existem elementos que aproximam aluno e professor
	Propõe reogarnizar a atividade de ensino em função do que o aluno expressa
	Entende que é necessário nova aproximação aos conteúdos de ensino em função do que observa da situação hospitalar do aluno
	Propõe que a situação vivida em aula seja assumida por alguém do grupo, pois aberta como ficou, não é satisfatória para o momento.
	Assume que não entende a situação e que alguém procure a aluna para que possa conduzir as questões que se apresentam.
	Solicita auxílio do grupo para compreensão da relação da mãe com a escola

ACHO(AMOS,EI)
ACOMPANHANTE/MÃE
ACOMPANHANTE/PAI
ACOMPANHAR(NÃO)(ESTUDO)
AULA
APRENDEU
CERTO(ACERTOU)
DISSE(FALOU,EI,AMOS)
DOR
ENCONTREI
ENTENDI(EU,DEMOS)
ESCOLA/AMIGOS
ESCOLA/PROFESSOR/ESCOLA/PROGRAMA DE ENSINO
ESTUD(AR, AMOS, OU)
EXERCÍCIO
FIZ(FEZ,FAZIA,FAZEMOS)
GENTE(GRUPO)
HOSPITAL
LIÇÃO
MÉDICO(A)
PROCEDIMENTO
PROFESSOR(A)
QUARTO (QT) (TÉRREO)(LÁ EM BAIXO)
SABE
TAREFA
TRABALH(EI, AMOS, OU)
TRATAMENTO
VEM(VEIO,VAI)
VOLUNTÁRIO(A)

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo