

LETRAMENTO EM HISTÓRIA NO ATENDIMENTO ESCOLAR

HOSPITALAR:

UM DIREITO SUBJETIVO AO CONHECIMENTO HISTÓRICO

HISTORY LITERACY IN SCHOOL HOSPITAL ATTENDANCE: A SUBJECTIVE DUTY TO HISTORICAL KNOWLEDGE

Elder Al Kondari Messoria¹

Amália Neide Covic²

RESUMO: Não há um consenso a respeito da relação entre os conceitos de Letramento e História nas práticas de ensino. Queremos somar a esse debate a práxis em uma escola hospitalar, visando compreender como a relação entre ambas as noções atende aos propósitos e necessidades específicas de alunos em tratamento de neoplasias. Justificamos esse estudo a partir do dever ético em se manter o respeito e solidariedade com relação ao momento pedagógico do aluno gravemente enfermo, bem como da necessidade de se instrumentalizar o professor de História para lidar com as peculiaridades da escola hospitalar. Concluímos que o Letramento em História no Atendimento Escolar Hospitalar apresenta-se como um instrumento que permite uma abordagem abrangente sobre o conteúdo das Ciências Humanas, sem perder a especificidade do conhecimento histórico, contribuindo de maneira eficaz para o direito à educação do aluno gravemente enfermo.

Palavras-chave: Ensino de História. Atendimento Escolar Hospitalar. Aluno gravemente enfermo.

ABSTRACT: There is no consensus concerning the relation between the concepts of Literacy and History in teaching practices. It is desired to add to this debate the praxis in a scholar hospital, in order to comprehend how the relation between both notions meets the proposals and specific needs of students undergoing cancer treatments. This study is justified from the ethical duty in maintaining respect and solidarity with regard to the pedagogical moment of the severely ill student, as well as the need to instrumentalize the History teachers to deal with peculiarities of a hospital school. It is concluded that the Literacy in History concerning scholar hospital attendance arise as an instrument that permits a extensive approach about Humans Sciences content, without losing historical knowledge's specific nature, contributing effectively to the right to education of the seriously ill student.

Keywords: History Literacy. Scholar hospital attendance. Severely ill student.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo.

Introdução

“Letramento em História” é um termo arriscado devido à ausência de consensos a seu respeito. Neste texto, compreendemos tal conceito como a condição adquirida pelo sujeito para utilizar os procedimentos próprios do conhecimento histórico para ler, interpretar e/ou apreciar de forma crítica as narrativas históricas, os documentos e o próprio presente (SILVA, 2017). Essa concepção foi construída a partir das noções de consciência histórica, desenvolvida por Jörn Rüsen (2004), e de letramento, desenvolvida por estudiosas da Educação (KLEIMAN, 2008; MORTATTI, 2004 SOARES, 2011, TFOUNI, 1995). Mas quais são as características que o conhecimento histórico precisa assumir na leitura, interpretação e apreciação de documentos no contexto do Atendimento Escolar Hospitalar?

Essa questão indica o percurso que seguiremos nos parágrafos seguintes deste texto, mas ainda não informa nossa finalidade, relacionada com a práxis de um professor de História no Instituto de Oncologia Pediátrica do Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer (IOP-GRAACC), que almeja compreender de que maneira o nexó entre o Letramento e a História poderia atender aos propósitos e necessidades específicas de alunos em tratamento de neoplasias.³

A escolha por essa temática se dá frente à disseminação de uma modalidade de serviço que ainda anseia por legitimidade, visibilidade e naturalização, como é o caso do Atendimento Escolar Hospitalar, e o dever de se garantir um ensino de História coerente com as necessidades dos alunos-pacientes. Para isso, consideramos que as discussões mais recentes a respeito do ensino de História possam fornecer instrumentos para uma reflexão em prol da “reinvenção” dos valores normativos sobre a aprendizagem do conhecimento histórico que, na escola hospitalar, se imbuí de particularidades próprias do espaço. Por se tratar de uma instituição de tratamento oncológico, pautamos essa iniciativa no propósito geral de superar a maneira como a sociedade representa o câncer (MESSORA,

³ O termo neoplasia foi criado por Rudolf Virchow (1821-1902), um médico alemão de raízes polonesas que ao estudar células leucêmicas não enxergou nenhum “tumor” ou inchaço, mas um crescimento novo e desregado do tecido celular no sangue. Uma neo (nova) + plasia (formação) (MESSORA, 2017).

2017) e a escolarização daqueles que foram acometidos pela doença, chamados, neste ensaio, de alunos gravemente enfermos (COVIC; OLIVEIRA, 2011).

Dito isso, a pedra fundamental dessa reflexão, que é o condicionante decisivo para o cotidiano de professores no ambiente hospitalar, está depositada sobre um fato: crianças e adolescentes com doenças crônicas podem e conseguem estudar e aprender conteúdos escolares, mesmo quando hospitalizados. Entretanto, o processo de escolarização após o diagnóstico de neoplasias e durante o tratamento dirigido à doença se apresenta como um problema para famílias, professores e alunos. A terapêutica sobre neoplasias requer que o estudante se ausente da escola em média de 8 meses até 3 anos, e as consequências residem não apenas na perda do conteúdo das disciplinas, mas quase sempre na retenção ou evasão do ano escolar (COVIC, 2008).

Frente a essa questão, foi elaborado o projeto Escola Móvel-Aluno Específico (EMAE), com a proposta de intervir pedagogicamente no ambiente hospitalar. Hoje considerado um setor, a Escola Móvel integra o IOP-GRAACC da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Sua atuação consiste na organização de ações desenvolvidas para reduzir o impacto do tratamento e da doença no percurso escolar, como também de criar oportunidade de aprendizagem adequada ao momento pedagógico do aluno-paciente, possibilitando ao sujeito atendido condições de refletir e compreender melhor sua situação para que possa ter autonomia, sentir-se incluso e realizar seus sonhos.

Disso decorrem cuidados essenciais que perpassam o trabalho de toda equipe hospitalar e, em especial, alguns tangenciam ou impactam diretamente a atividade dos professores hospitalares, que não podem deixar de considerá-los. Alguns desses cuidados referem-se ao trabalho conjunto para o resgate da autoestima e da identidade do paciente enquanto aluno, a superação (por parte do professor, do aluno, de seus familiares e de sua escola de origem) de qualquer estereótipo que reforce sua incapacidade de aprender, empatia com seu estado emocional, respeito com o ritmo de produção de suas atividades, prudência na cobrança de concentração, clareza sobre seu diagnóstico e histórico clínico, dentre outras.

O nome do setor, Escola Móvel, se justifica a partir de duas situações: 1) Como o atendimento escolar não ocorre em um ambiente exclusivo, como em uma

sala de aula, mas em diversas áreas do hospital, do subsolo até o último andar, na recepção, quimioteca, brinquedoteca ou internação, os professores precisam se mover até os alunos, munidos com folhas, tablet e um banquinho, para possibilitar o momento de aula; 2) Essas aulas são individuais e levam em consideração o estado clínico do aluno-paciente, assim como seus conhecimentos prévios e disposição para o estudo.

Cinco objetivos foram estabelecidos para o funcionamento dessa escola hospitalar: 1) Garantir o Direito à educação gratuita aos pacientes do IOP-GRAACC durante a Educação Básica, respeitando o momento pedagógico do educando. 2) Assegurar educação inclusiva aos pacientes em relação às suas necessidades educacionais, durante e após o tratamento intensivo. 3) Administrar espaço de prática supervisionada mediante elaboração de currículos específicos para o Atendimento Escolar Hospitalar. 4) Orientar famílias e escolas de origem dos alunos-pacientes sobre o processo de escolarização hospitalar. 5) Diminuir os índices de evasão escolar em crianças e adolescentes que se submetem ao tratamento de neoplasias no IOP-GRAACC.

Dado o cenário e seus pressupostos, há que se saber que o impacto da doença e do tratamento imprimem marcas no fazer pedagógico dentro do hospital. Se na escola os alunos ocupam um mesmo espaço, durante o mesmo período e são apresentados os mesmos conteúdos para se chegar ao mesmo fim – sem necessariamente garantir que todos aprendam –, a escola hospitalar está aberta para uma série de imprevisibilidades que demandam mecanismos específicos de resolução. Nesse sentido, enxergamos naquilo que vem se amoldando como um “Letramento em História” um possível instrumento para lidar com essas questões.

1. Decorrências: Letramento em História entre duas elaborações

O termo “Letramento” é um conceito em disputa e passível de mudanças. Não almejamos entrar em discussões a seu respeito e, por isso, ficamos com a sucinta definição de Soares (2011) para este texto. A autora, admitindo correr o risco de uma excessiva simplificação, relaciona-o com o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atividades) de uso efetivo de uma

tecnologia (a alfabetização) em práticas sociais que envolvem a língua escrita. Vale destacar que essas competências não se restringem ao espaço e/ou ao gênero escolar.

Quanto à definição de História, para que possamos continuar pisando em solo seguro, adotamos como base a conceituação de Marc Bloch (2001, p. 55), para quem História é a “ciência dos homens... dos homens no tempo”. Essa escolha se deu a partir da consciência de que, se definíssemos esse campo do conhecimento, apenas refletiríamos nossa própria condição no tempo – afinal, pertencemos a essa época e a ela somos ligados pelas circunstâncias da própria existência.

Dadas essas informações, como esses dois conceitos poderiam estar relacionados? A literatura pesquisada até o momento⁴ aponta um certo esforço dos pesquisadores em elaborar um nexos entre História e Letramento, mas apesar dos estudos avançados, não temos um consenso que encerre a questão. De nossa parte, a contribuição não está no debate a respeito dessa relação, mas em sua interface com as necessidades específicas de alunos gravemente enfermos atendidos em escolas hospitalares.

Escolhemos uma aluna-paciente que, doravante, será chamada pelo nome fictício de Gabriela, escolhida após consultas nos registros hospitalares e da Escola Móvel. Os critérios de seleção respeitaram o seguinte percurso: adotamos o método do Estudo de Caso, que por indicação, entre outros, de Esteban (2003), apresenta característica de investigação detalhada, compreensiva e sistemática de um caso singular, pouco pesquisado e de alta complexidade. Metodologicamente, a escola do Hospital do GRAACC atendeu, nos últimos 18 anos, 33 alunos que apresentam Neoplasia Maligna do Encéfalo. Desses, cinco estudaram no hospital durante o tratamento no ano de 2018, e apenas uma paciente, especificamente, foi introduzida à cultura escolar por meio da escola hospitalar antes mesmo de frequentar a escola regular. Esse é o caso de Gabriela.

Em 2018, Gabriela estava com 11 anos de idade e matriculada no quinto ano (quarta série) de uma escola municipal. Seis anos antes, a aluna havia sido diagnosticada com um tumor maligno do tipo carcinoma no plexo coroide, quando

⁴ Nos referimos a AGUIRRE (2015), AZEVEDO (2011, 2014), BARCA (2001), CAINELLI (2008), CERRI (2001, 2017), GERMINARI, (2016), LEE (2016), PEREIRA; SEFFNER (2008), PRATS (2005), ROCHA (2010), ROZANTE; TORRES (2017), SILVA (2011; 2018).

tinha apenas 4 anos e 7 meses. Logo no início passou por uma neurocirurgia de ressecção tumoral, que consiste na sucção de parte do tumor no cérebro, o que afetou profundamente sua coordenação motora, atualmente reestabelecida. No GRAACC, a aluna atravessou um longo tratamento radioterápico e quimioterápico, finalizando-o em junho de 2013. Dois anos depois, apresentou um quadro de recidiva e, novamente, foi realizada uma ressecção tumoral, com mais ciclos de quimioterapia e radioterapia. No final de 2016, começou a fazer uso de quimioterapia via oral, mais espaçada, e permaneceu assim até o ano de 2018.

Tendo esse quadro como referência, foram selecionados pesquisadores a partir do banco de dados SciELO e do portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que trabalhassem a relação entre os conceitos de “Letramento” e “História”. As palavras-chaves utilizadas no buscador foram “Letramento em História” e “Literacia Histórica”, ambos provenientes do termo em inglês Literacy. Dois autores foram selecionados devido à formação – ambos são historiadores –, a atualidade de suas publicações, a distinção de suas bases epistemológicas e a conformidade de suas propostas reflexivas sobre os dois conceitos a partir dos quais nos debruçamos.⁵ O que esses estudiosos teriam a dizer e quais os limites de suas abordagens em relação com nossas problemáticas?

Azevedo (2014) propõe que o produto da relação entre a escola e a História ensinada seria a manifestação expressa da “prática de letramento”. Baseando-se nos escritos de Bakhtin, a estudiosa compreende a escola inevitavelmente ligada ao uso da linguagem, já que se trata de um local onde se produz enunciados que refletem o tempo-espaço sócio-histórico de nossa própria condição. Desse modo, *“ação do historiador [ou professor] é uma prática de letramento”* (AZEVEDO, 2014, p. 1, grifo da autora), assim como o currículo constituído e aplicado aos alunos.

Transferindo essa abordagem para o caso de Gabriela, somos compelidos a fazer uma primeira crítica: é necessário ampliar o escopo de vinculação da disciplina História a outros espaços de ensino que não se restringem à escola formal. Gabriela, por exemplo, estuda na EMAE desde 2012 e foi apresentada ao

⁵ A Literacia Histórica vem sendo pesquisada por estudiosos no Paraná, e conta com nomes como BARCA (2001), LEE (2016), SCHMIDT (2012), entre outros, tendo como base fundamental os escritos de RÜSEN. Já o conceito de “Letramento e História” ou “Letramento em História” é trabalhado comumente no Rio de Janeiro, por autoras como AZEVEDO (2014) e SILVA (s/d), que se fundamentam em BAKHTIN.

alfabeto e introduzida ao letramento justamente a partir de seu cotidiano no hospital.

Em consulta à base de dados hospitalar, observamos que ela frequentou a escola de origem nos anos iniciais da Educação Básica com vários períodos de interrupções, mesclando o estudar no hospital com a presença na escola regular. Após recidiva, em meio ao primeiro ciclo da Educação Básica, passou a estudar somente em regime de Atendimento Escolar Hospitalar (AEH).

Com isso, temos que o ensino de História – ou outro qualquer – foi permeado, para Gabriela, por enunciados elaborados durante o Atendimento Escolar Hospitalar, que sofreram com os ecos de uma realidade que não é aquela da escola convencional. Assim sendo, as “práticas de letramento” que transpassam o currículo prescritivo, os enunciados proferidos pelo professor e as expectativas normativas precisariam ser redirecionadas para a leitura desse novo espaço de construção de gêneros híbridos que dizem respeito ao espaço hospitalar, a disciplina História, ao currículo flexível e aos propósitos do professor e da aluna no momento de seu atendimento.

Uma segunda crítica sobre a elaboração da autora refere-se à aparente inevitabilidade do ligame das “práticas de letramento” à escola em relação com a disciplina História, que atribui um caráter natural ao processo de letramento durante o momento do ensino e da aprendizagem, sem que qualquer intenção por parte do professor de História ou menção procedimental por parte de Azevedo (2014) tenham sido perscrutadas. Sob esse ponto de vista, bastaria o professor existir na escola e promover o ensino de história para que se efetivasse o processo de letramento.

Isto posto, abreviamos nossas considerações nesses dois pontos: “as práticas de letramento” na “História ensinada” descritas por Azevedo (2014), 1) precisariam incluir espaços não formais entre suas considerações, em especial o hospital, também rico na construção de enunciados (que não constituem apenas aqueles de gênero escolar), e 2) requereriam medidas planejadas pelo professor para adaptar as expectativas normativas sobre os alunos e propiciar o meio para que possam seguir aprendendo.

O segundo pesquisador que trabalhou a relação entre o letramento e a História foi Lee (2016) que, tendo como base as reflexões sobre “consciência

histórica”, desenvolvidas por Jörn Rüsen (2004), elaborou o conceito operativo de “literacia histórica”. Para ele devemos utilizar a História como uma forma para reorientar cognitivamente as crianças, para que possam ver o mundo de maneiras novas e mais complexas a partir da aprendizagem histórica.

O autor, então, sugere que a compreensão dos elementos epistemológicos do conhecimento histórico é central. Assim, “saber (algo da) História” seria 1) compreender o que uma forma histórica de olhar para o mundo envolve, e 2) ter vontade e capacidade de empregar tal entendimento, juntamente com conceitos substantivos do passado (como camponês, bispo, exército, sexo etc.), com a finalidade de se orientar no tempo.

A literacia histórica, portanto, se opõe à aprendizagem de informações categoricamente lançadas em um passado sem vínculos com o presente. Nega também a existência de uma verdade histórica, ou de uma História com passado fixo. Para Lee (2016), é necessária uma noção aplicável de literacia histórica capaz de relacionar os conceitos substantivos com “ideias de segunda ordem”.⁶

O passado não pode ser apenas o passado de uma única narrativa. Isso seria a-histórico. Assim, Lee deposita sua expectativa na possibilidade de os estudantes construírem perguntas apropriadas e saberem como respondê-las,⁷ de modo que aprender História seria aprender a pensar o passado (e o mundo) historicamente a partir de referências e critérios específicos.⁸

Frente a isso, é compreensível que a literacia histórica tem como base fundamental para que decorra o processo de “literacia” um sujeito plenamente alfabetizado. Assim, presume-se que a leitura seria um acesso seguro para a constituição da consciência histórica, já que o estudante leitor seria capaz de manipular as fontes e extrair suas informações com maior eficiência.

⁶ Trata-se das ferramentas que os historiadores utilizam para recriar o passado, como as narrativas, relatos, explicações, fatos e evidências (LEE, 2016).

⁷ Para isso, faz-se necessário um conjunto de competências: a) Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); b) Saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; c) Saber entender o “nós” (identidade) e os “outros” (alteridade) em diferentes tempos e espaços; d) Saber levantar novas hipóteses de investigação (GERMINARI, 2016).

⁸ Segundo Lee (2016, p. 121), pensar o passado historicamente inclui a necessidade de alguns critérios como: a) produzir os melhores argumentos apelando para a validade das histórias e a verdade das declarações factuais singulares; adquirir respeito pela evidência; b) aceitar que existem diferentes formas de se contar histórias, que podem ser conflituosas com nossas próprias versões; c) reconhecer a importância das pessoas do passado e não “saquear” o passado para produzir histórias convenientes para presentes fins.

De fato, mesmo um historiador formado que se dedique a estudar algum evento ocorrido durante a Idade Média precisaria compreender o mínimo de latim, já que muitas fontes estão nessa língua. Da mesma maneira, um historiador brasileiro que se debruçasse sobre a temática do nazismo de Hitler para produzir uma nova narrativa teria de dominar o alemão. Contudo, esse é o trabalho do historiador.

Pensemos no caso da aluna-paciente Gabriela. Considerando que ela está no quinto ano, sob o ponto de vista da literacia, ela enfrentaria muitos problemas, porque em comparação com os colegas e a normatividade imposta por sua série, o currículo e os livros didáticos, ela seria considerada “atrasada” – afinal, ainda está em processo de alfabetização (é capaz de ler sílabas simples e fazer a leitura global de algumas palavras) e suas estratégias de apropriação de conteúdo exigem que o professor traga exemplos concretos durante as aulas (assim, por exemplo, no campo da Matemática se sente mais confiante ao trabalhar com os blocos do material dourado, enquanto na História se faz necessário ilustrações para que ela possa visualizar situações distintas do seu cotidiano). Desse modo, sem a mediação constante do professor para acompanhar alguns conteúdos e procedimentos, Gabriela poderia ser avaliada como uma “aluna-problema” (FREITAS, 2011).

Além disso, a literacia histórica avalia o avanço do aluno com relação ao conhecimento histórico a partir de sua capacidade em compreendê-la progressivamente. Para isso, faz-se necessário o domínio também progressivo sobre a relação dos conteúdos substantivos com aqueles de segunda ordem (narrativas, explicações, relatos, análises etc.), de maneira que o estudante perceba as limitações de uma narrativa baseada na linearidade cronológica ou causal. Nem sempre é verdade, mas convencionalmente tais gêneros abrangidos pelas ideias de segunda ordem remetem ao universo da leitura e da escrita, que Gabriela não domina.

Outro problema relacionado à mensuração do avanço do aluno consiste na rotina escolar, que prevê horários de aulas fixas semanalmente, com as mesmas pessoas, no mesmo lugar, o que facilitaria esse procedimento. Gabriela, entretanto, estudava em horários incertos. Mesmo sua presença no hospital não era garantia de que ocorreria um atendimento escolar hospitalar (AEH), porque a

aluna poderia não se sentir bem para estudar devido aos ciclos quimioterápicos, ou caso estivesse disposta fisicamente, poderia não vir ao hospital naquele dia. Supondo que ocorresse uma aula, sua duração também estaria condicionada por fatores externos aos propósitos do professor, de maneira que o aluno poderia, em meio à aula, ser chamado para uma consulta ou sentir-se mal.

Frente a isso, o professor hospitalar de História que adotasse a perspectiva da literacia histórica dentre seus métodos de ensino precisaria assumir o desafio de oferecer uma aula que “não se projeta para frente, mas para o ato presente” (COVIC, 2008, p. 30), de maneira que mensurar o avanço do aluno não represente apenas identificar os estágios de sofisticação dos usos de habilidades específicas a partir de longas sequências didáticas, mas que as mensurações avaliativas apareçam como um instrumento para o professor identificar, no momento em que ocorre a aula, as questões pontuais que afligem o aluno e sobre as quais precisará trabalhar com ele naquele momento.

2. Uma síntese entre duas propostas

Frente ao que foi exposto até aqui e consciente de que é nas questões do dia a dia que podemos encontrar brechas para se elaborar estratégias no ensino de História, sugerimos uma síntese entre as “práticas de letramento” no ensino de História de Azevedo (2014) e a Literacia Histórica de Lee (2016), sem desconsiderar as questões particulares do sujeito aprendiz, no caso, Gabriela, e do espaço não formal de ensino, o hospital.

Assumimos que o currículo em História no ambiente hospitalar precisa contrair um certo caráter generalista, de maneira que as competências e, em especial, os conteúdos estejam em consonância com o núcleo das ciências humanas, mais do que com a base da disciplina História. Posição contrária à de Lee (2016, p. 114), que considera essa generalização um “retrocesso” porque há que se justificar a história em si, preservando-a das esferas generalistas das “humanidades” ou “estudos sociais” por se tratar de uma forma pública de conhecimento com métodos próprios de elaboração.

Contudo, no contexto hospitalar isso é necessário devido à incerteza sobre a quantidade de aulas lecionadas para qualquer aluno-paciente ao longo do tratamento. Gabriela, por exemplo, durante o ano de 2018, assistiu a 10 aulas entre as disciplinas que compõe as Ciências Humanas, Ciências Exatas e Linguagens. Evidentemente poderíamos nos questionar se a aluna estudou pouco. A resposta é controversa. “Pouco” em relação ao quê? Seria sim, pouco, se compararmos com a quantidade de aulas de uma escola regular. Entretanto, a conclusão mais respeitosa e solidária seria não. Ela estudou o que podia estudar frente às adversidades do seu cotidiano no hospital. Mas o que seria importante para Gabriela aprender nesses encontros espaçados e pontuais?

Para responder essa questão recorreremos ao que vem sendo discutido mais recentemente no campo da Educação por amplos representantes da sociedade civil brasileira: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A escolha por esse amparo “oficial” se dá por um caráter prático: sem os documentos governamentais, a escola hospitalar não se legitima conjunturalmente, porque não tem a mesma autonomia burocrática que as escolas regulares (por exemplo, com relação a matrícula dos alunos, atribuição de notas e promoção de anos escolares). Assim, faz-se necessário essa afinidade da escola hospitalar com os currículos estaduais e/ou, mais recentemente, com a própria BNCC, para que se legitime o que os alunos-pacientes estudaram fora dos muros da escola e o porquê.

No caso da BNCC, dentre as competências propostas para área de Ciências Humanas, estão termos abrangentes como “exercitar o respeito à diferença” ou “expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo” (BRASIL, 2018, p. 357), para citar dois exemplos. Mas para que essas competências gerais sejam alcançadas, seria necessário desenvolver competências específicas no aluno, baseadas em cada área do conhecimento. No caso da História, há menções sobre “compreender historicidade no tempo e no espaço”, as “relações de poder” ou os “processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais” etc.

Finalmente, para que essas competências específicas se desenvolvam, são necessárias dinâmicas que requeiram dos alunos algumas habilidades. Por exemplo, na série de Gabriela seria interessante, conforme proposto, que durante o período da aula fosse solicitado que a aluna fizesse uma análise sobre “o papel

das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos”.⁹ Dado o que conhecemos sobre a aluna-paciente e o contexto hospitalar, vamos desenhar um atendimento escolar hospitalar hipotético, feito por um professor de História.

Há muitos caminhos possíveis para se trabalhar a habilidade citada acima e, dentre as inúmeras possibilidades, o professor de História poderia deixar de fazer uma viagem tão longa ao passado, por julgar “povos antigos” um conteúdo possivelmente abstrato para Gabriela, para assumir uma estratégia mais “concreta”. Assim, se aproveitaria do desconhecimento da aluna-paciente acerca dos povos da antiguidade para se começar um percurso pedagógico a partir do que ela considera “antigo”, ampliando gradualmente seu repertório sobre o que é antiguidade. É assim que nos ensina Barca (2001, p. 13, grifo da autora), quando afirma que devemos analisar “as ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca* da História, através de tarefas concretas”.

Com base nisso, e consciente das muitas possibilidades, o professor de História também poderia optar por abordar em sua aula o papel das religiões na composição identitária de grupos sociais, levando em consideração o espaço destinado à religião que existe dentro do próprio hospital (“Você já foi ao oitavo andar? O que viu lá? Existem símbolos naquele espaço? Pertencem a qual religião? Por que você acha que existe um espaço assim dentro do hospital?”).¹⁰ Paralelamente, com o tablet, o professor teria a oportunidade de explorar os símbolos da religião cristã (porque são esses os símbolos que estão dispostos no oitavo andar) e mostrar a existência de outros, de crenças distintas, antigas ou atuais, pontuando suas características e diferenças com aquilo que Gabriela já conhecia. Com base nisso, a aluna-paciente poderia especular sobre a maneira como as crenças se perpetuaram e foram transmitidas entre as pessoas, enquanto o professor a suportaria durante esse processo. Assim Gabriela poderia perceber que ao longo do tempo se formaram círculos de afinidades, como ocorre dentro do próprio hospital entre pessoas com a mesma religião, de um mesmo país, com a mesma doença e entre outros elementos constitutivos de identidades sociais. Seriam as reações da aluna, suas perguntas e curiosidades os elementos determinantes para o rumo subsequente desse estudo.

⁹ Essa habilidade é identificada pelo código EF05HI03, presente na BNCC.

¹⁰ No oitavo andar do hospital do GRAACC existe um espaço conhecido como “cantinho da paz”, onde estão símbolos, livros e eventualmente até mesmo líderes religiosos.

Sob essa estratégia, aplicada exclusivamente sobre um único aluno - já que o Atendimento Escolar Hospitalar é individualizado -, a aula teria uma qualidade dialógica, baseado em fontes materiais, com leitura de símbolo, ampliação de conceitos substantivos e os de segunda ordem, e em consonância com as exigências da BNCC para as Ciências Humanas.

Por último, todas essas medidas procedimentais tornar-se-iam mais ricas se, durante o fazer pedagógico, o professor percebesse o tempo-espço de produção ideológica que estruturam suas "práticas de letramento", conforme proposto por Azevedo (2014), mas estendidas também ao espaço e à organização da escola hospitalar.

Essa consciência nos imporia uma série de questões que poderiam ser desenvolvidas para compreender as dimensões políticas de nossa prática pedagógica e as relações de poder estabelecidas em disputa. Assim, a prática de letramento no ensino de História exige que o professor tenha um compromisso político com os doentes e esteja atento para a função social da escola hospitalar e do papel que sua disciplina pode desempenhar para a formação da cidadania nesse espaço.

Alguns desafios emergem disso. Dentre eles, destacamos que escola hospitalar não é independente da escola regular.¹¹ Esse ambiente não formal de ensino é constantemente constrangido pela formalidade do ensino regular, que demanda uma produção discente a partir de suas bases constitutivas, mesmo se tratando de alunos gravemente enfermos. Desse modo, não é estranho que os professores hospitalares da Escola Móvel tenham de cumprir atividades que são repassadas pela escola e, assim, se veem obrigados a agir como reprodutores - e não como autores - do processo de aprendizagem a partir das necessidades de outros espaços.

A saída democrática para essa situação está no posicionamento do professor em favor do aluno para que, desse tensionamento entre o que deve ser e o que é, ele não saia desfavorecido. Nesse meio, o Letramento em História aparece como uma ferramenta válida porque garantiria ao sujeito a oportunidade de aprender os elementos que sustentam o conhecimento histórico, relacionando-o com a escrita,

¹¹ No caso de Gabriela, solicitamos aos coordenadores de sua escola autonomia para cuidar de seu processo de escolarização, que foi atendido desde que entregássemos relatórios de atividades pedagógicas à escola trimestralmente.

a leitura e a interpretação de fontes. É nesse espaço que se fundamentaria uma categoria de análise para que os alunos fossem qualificados, não de maneira pontual e sobre seu desempenho em testes esporádicos, mas a partir de uma forma avaliativa onde o professor emerge como um investigador que leva em consideração a produção acadêmica de seu aluno, tendo-a como referência para medir os avanços deste no tocante à aquisição daquilo que é próprio da episteme da História, bem como para identificar suas dificuldades (CAINELLI, 2008, p. 98). Cabe uma primeira ressalva: o uso de fontes históricas não se reduz a uma maneira de dar sustentabilidade ao discurso do professor, de maneira mais enfática e empírica, como se fosse um artefato comprovatório do discurso professoral ou historiográfico. Trata-se, antes, de “demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (LE GOFF, 1996, p. 548) com os alunos.

Dessa maneira, ser letrado em História não significa ter um conteúdo enciclopédico na cabeça, com nomes, datas e eventos linearmente decorados, mas compreender a construção da memória coletiva e da ciência histórica como coisas distintas, com procedimentos distintos. Não é ler os documentos, separá-los por séries e categorias, descrever suas normas, transformando os estudantes em pequenos historiadores, e sim compreender que o passado é feito de representações que circulam na sociedade, elaboradas por setores com propósitos específicos. Utilizar as fontes, por fim, não é aprender a construir essas representações a partir delas, mas entender como historiadores produzem o conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

São esses elementos que marcam a especificidade do conhecimento histórico e o diferencia de outras narrativas que também reapresentam o passado, como a literatura, a televisão ou a memória. E aqui cabe-nos uma segunda ressalva importante: no AEH, o entendimento desse marco também requer uma contemporização, cabendo-nos considerar que apenas o ato presente com o aluno-paciente irá determinar seus limites e possibilidades.

Considerações Finais

Esperamos ter contribuído para a compreensão de que o hospital pode ser um espaço problematizador, mas também solidário, incluyente e democrático, onde aulas acontecem e o momento de ensino e aprendizagem se dá mesmo com alunos gravemente enfermos.

Inserido nesse contexto está o ensino de História que, sob a perspectiva do Letramento, não se refere a estratégias de divulgação de conteúdo histórico exclusivamente voltadas para a alfabetização. Pelo contrário, apresenta-se como alternativa aos limites impostos pelos currículos prescritos e livros didáticos comumente exigidos nas escolas formais.

Numa síntese sobre a elaboração de dois autores que se dedicaram a estudar História e Letramento, acrescida das questões que envolvem o Atendimento Escolar Hospitalar e das necessidades específicas de uma aluna-paciente, compreendemos que adotar essa forma de produção escolar significa fazer-se um professor preocupado em compreender a conjuntura que envolve a si mesmo, tal como seu papel e seus desígnios na elaboração de estratégias para um processo de aprendizagem que respeite o direito subjetivo do aluno à educação.

Durante a aula, é importante que o professor estabeleça relações dialógicas que propiciem processos pedagógicos mais abrangentes no campo das Ciências Humanas, mas sem abdicar das habilidades e competências próprias do conhecimento histórico. Trata-se, portanto, de trazer a questão para o campo metodológico mais do que um campo conteudístico.

Essa atitude educativa significa também enfrentar desafios. Com efeito, atualmente vivemos sob um espectro neoliberal em que a qualidade da educação é mensurada a partir do desempenho dos estudantes. As relações desses com seus pares não são consideradas, de maneira que os alunos terminam avaliados apenas por questões objetivas, pontuais e padronizadas.

Frente a essa conjuntura, a escola hospitalar não emerge como um elísio isolado e independente, mas se constitui como um espaço de experiências pedagógicas ligadas, em parte, aos processos hegemônicos e contra-hegemônicos em que se disputa um projeto de sociedade. Ao Atendimento Escolar Hospitalar

cabe minimizar o impacto da doença no processo de escolarização do aluno gravemente enfermo, garantindo sua identidade discente (COVIC; OLIVEIRA, 2011), enquanto a disciplina História, por sua vez, pode propiciar os meios de “superação de estigmas, medos, angústias e outras condicionantes que possam colocar sujeitos em situação de vulnerabilidade social” (ROZANTE; TORRES, 2017, p. 12). Ao professor hospitalar, compete buscar alternativas para o trabalho com esses alunos, sendo o Letramento em História uma forma profícua de auxiliá-los na construção dos conhecimentos a que, como cidadãos, têm direitos.

Referências

- AGUIRRE, M. C. *El Enfoque por competencias en la enseñanza de la historia en argentina: análisis desde la perspectiva del paradigma educativo de “historia a debate”*. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 1, p. 09-27, jan./jun. 2015.
- AZEVEDO, P. B. *História ensinada: produção de ensino em práticas de letramento*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- AZEVEDO, P. B. *Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee*. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: saberes e práticas científicas, 2014, p. 1-15.
- BARCA, I. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras, Porto, v. 2, p.13-21, 2001.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Versão final, 2018.
- CAINELLI, M. R. *A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental*. Tempos Históricos, vol. 12, 1º sem., p. 97-109. 2008.
- CAINELLI, M. R, SCHMIDT, M. A. *Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica*. Antíteses, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012.
- CARVALHO, A. P. R. *Contribuições da Educação Histórica para a aprendizagem em História*. História & Ensino, v. 24, n. 1, p. 199-227. 2018.
- CERRI, L. F. *Um lugar na história para a didática da história*. História & Ensino, Londrina, v. 23, n. 1m p. 11-30, jan./jun. 2017.
- CERRI, L. F. *Os conceitos de consciência história e os desafios da didática da história*. Revista de História Regional 6(2): 93-112, 2001.

COVIC, A.N. *Aprendizagem da docência: um estudo a partir do atendimento escolar hospitalar*. Tese (doutorado em educação e currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COVIC, A.N.; OLIVEIRA, F. A. de M. *O aluno gravemente enfermo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTEBAN, P. S. *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Universidad de Barcelona, 2003.

FREITAS, M. C. *O aluno-problema: forma social, ética e inclusão*. São Paulo: Cortez, 2011.

GERMINARI, G. D. *Ideias de Jovens do Ensino Médio sobre História: um Estudo na Perspectiva da Educação Histórica*. Antíteses, v. 9, n. 18, p. 67-86, jul./dez. 2016.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEE, P. *Literacia histórica e história transformativa*. Educ. rev., Curitiba, n. 60, p. 107-146, jun. 2016.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 1996.

MESSORA, Elder Al Kondari. *A construção de um novo mal: representações do câncer em São Paulo, 1892-1953*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2017.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, N. A. S. *Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica*. Antíteses, v. 5, n. 10, p. 865-874, jul./dez. 2012

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. Anos 90 Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PRATS, J. *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar historia?* IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. n. 8, abr. 1996.

ROCHA, H. A. B. *A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 121-142, 2010.

ROZANTE, G. T.; TORRES, H. R. *Ensino de História em contexto hospitalar: o conhecimento histórico escolar como possibilidade de superação do estigma a partir da valorização dos tempos e das trajetórias dos sujeitos gravemente enfermos*. Anais do XXIX Simpósio de História Nacional (ANPUH), 2017.

RÜSEN, J. *Historical Consciousness: Narrativa Structure, Moral Function and Ontogenetic Development* In: SEIXAS, Peter. *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press, Toronto Buffalo London, 2004.

SILVA. M. A. *Letramento no Ensino de História*. Cadernos de Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º sem. 2011.

SILVA. M. A; MORAIS, S. M. de. *Atitude historiadora na Leitura dos não Lugares*, 2017. E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte, vol. 10, n.2, Julho/Dezembro de 2017.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2011.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

Recebido em 18 de Dezembro de 2019

Aprovado em 02 de Junho de 2020