UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA SILVA RESENDE

(IN)TRADUÇÕES CURRICULARES: CARTOGRAFANDO AS ESQUINAS DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR E DOMICILIAR

Vitória da Conquista

2022

NATÁLIA SILVA RESENDE

(IN)TRADUÇÕES CURRICULARES: CARTOGRAFANDO AS ESQUINAS DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR E DOMICILIAR

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação, nível de Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientador(a): Prof. Drª Daniele Farias Freire Raic.

Vitória da Conquista

2022

NATÁLIA SILVA RESENDE

(IN)TRADUÇÕES CURRICULARES: CARTOGRAFANDO AS ESQUINAS DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR E DOMICILIAR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Drª Daniele Farias Freire Raic
(Orientadora)
Instituição: UESB

Prof. Dr. Silas Borges Monteiro
(Membro externo)
Instituição: UFMT

Prof. Drª Marilete Calegari Cardoso
(Membro interno)
Instituição: UESB

R433i

Resende, Natália Silva.

(In)traduções curriculares: cartografando as esquinas do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar. / Natália Silva Resende, 2022.

118f.

Orientador (a): Drª. Daniele Farias Freire Raic.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências. 97 – 101.

1. Atendimento pedagógico – Hospitalar e domiciliar. 2. Tradução Curricular. 3. Cartografia. 4. Currículo. I. Raic, Daniele Farias Freire. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 370.71

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

AGRADECIMENTOS

Eu não ando só, e por ser legião carrego comigo muita gente nessa caminhada que é a Vida!

Agradeço ao universo, as entidades, aos espíritos de luz, aos orixás e a Deus por me conceder a sabedoria e força que me fizeram chegar até aqui.

À minha **família**, principalmente meus pais, Yeda e Emilson, pelo apoio e paciência de sempre, por acreditarem em mim e apoiarem os meus sonhos.

À professora Dra. **Daniele Freire**, carinhosamente chamada de Dani, minha orientadora, que com imensa sabedoria soube conduzir esse processo com muita leveza e alegria. Agradeço imensamente pelas trocas, risadas e conhecimento compartilhado que, com certeza, lavarei sempre comigo!

Agradeço aos professores, Dr. **Silas Borges Monteiro** e Dra. **Marilete Calegari Cardoso** por aceitarem caminhar comigo nesse estudo, suas grandes contribuições à pesquisa na qualificação foram fundamentais no meu processo formativo.

Aos participantes desse estudo, à **Casa de Apoio do GAAC Sul Bahia**, um espaço que me recebeu de braços abertos com muito afeto, trocas, aprendizados, risadas e alegria. Mergulhar no universo dos atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares fez surgir novas percepções de mundo, me fez desterritorializar. Agradeço imensamente as professoras, pois, sem vocês, esse estudo não seria possível. Guardarem todas as trocas e afetos sempre na minha memória.

Às **amigas** de longa data que sempre estiveram ao meu lado ouvindo meus medos, minhas inseguranças, como também as alegrias e aprendizados que essa trajetória nos traz. Sempre me incentivando a seguir, acreditando no meu potencial.

Aos **colegas de labuta do PPGED** – Programa de Pós-Graduação em Educação, da UESB, pelas risadas no grupo e apoio. Em especial aos alunos da linha de pesquisa três, Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, pelo carinho e trocas.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** – PPGED - da UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia pela oportunidade e por proporcionar momentos tão ricos de aprendizados para nossa formação.

Aos colegas do grupo de pesquisa **NUFORDICC** – Núcleos de Estudos em Formação, Diferenças e Composições Curriculares pelos momentos de aprendizados.

Por fim, agradeço a todos que torceram por mim nessa caminhada!!!

GRATIDÃO!

“ O verbo tem que pegar delírios”

Manoel de Barros

RESUMO

As classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar são modalidades de ensino que visam garantir a continuidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagens às crianças e aos adolescentes em situação de adoecimento grave e, por isso, impossibilitados de frequentar o ambiente da escola. Este trabalho se propõe pensar acerca das esquinas do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar como espaços dotadas de multiplicidades e potencialidades, que se conecta e se transformam a fim de garantir o direito de crianças e jovens a aprender mesmo estando afastadas da escola. Desse modo, tem como objetivo cartografar os enunciados produzidos e agenciados acerca dos sentidos da escola e do currículo escolar para a criança e para o adolescente em situação de adoecimento, e, então, discutir de que maneira tais enunciados implicam na tradução curricular na ambiência do hospital e da casa. Para tanto, esse estudo possui como intercessores os pressupostos da Esquizoanálise, desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari; os estudos sobre tradução em Jacques Derrida; e, na educação, pensadores que caminham pelos discursos pós-críticos, como Sandra Corazza, Sílvio Gallo e Alice Casemiro. O método escolhido foi a Cartografia com o intuito de pensar no *entre* dos processos, mantendo-se sempre aberto aos acontecimentos. O estudo discute os sentidos que são produzidos em torno da escola ora atravessados por discursos massificadores de modelização, ora por discursos potentes em gerar bons encontros; e, ainda, busca discutir o currículo como transcriação, ou seja, como processo criativo e inventivo das professoras que traduzem o currículo, construindo algo "novo". Nesta seara, o estudo indica que a escola se faz em diferenças e semelhanças à escola de origem, pois, a esquina da educação no hospital e na casa são atravessadas por linhas molares e moleculares, impondo modos de pensar buscando uma normatização entre os estudantes, como também caminham por uma perspectiva singular gerando mudanças e rupturas. Assim, as professoras vão tecendo a sua docência que, para além da formação, precisam aprender sobre a rotina hospitalar, um corpo que experimenta boas e más composições, que ora traz alegrias ora tristezas. Já o currículo se mostra como tradução, apesar de apresentar uma base, um parâmetro curricular as professoras transcriam construindo um currículo menor que preza pelo particular e por processos singularizantes se fazendo em transcriações.

Palavras-chaves: atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar; cartografia; currículo tradução curricular.

ABSTRACT

Hospital classes and home pedagogical assistance are teaching modalities that aim to ensure the continuity of the development and learning processes for children and adolescents in a situation of serious illness and, therefore, unable to attend the school environment. This work proposes to think about the corners of education, as spaces endowed with multiplicities and potentialities, which are connected and transformed in order to guarantee the right of children and young people to learn even when they are away from school. In this way, it aims to map the utterances produced and managed about the meanings of school and the school curriculum for children and adolescents in a situation of illness, and then discuss how such utterances imply the curricular translation in the environment of the school hospital and home. Therefore, this study has as its intercessors the assumptions of Schizoanalysis, developed by Gilles Deleuze and Félix Guattari; the studies on translation in Jacques Derrida; and, in education, thinkers who walk through post-critical discourses, such as Sandra Corazza, Sílvio Gallo and Alice Casemiro. The method chosen was Cartography in order to think between the processes, always keeping open to events. The study discusses the meanings that are produced around the school, sometimes crossed by mass modeling discourses, sometimes by powerful discourses, in generating good encounters; and also seeks to discuss the curriculum as transcreation, that is, as a creative and inventive process of the teachers who translate the curriculum, building something "new". In this area, they study indicates that the school is made in differences and similarities to the school of origin, because the corner of education in the hospital and in the house are crossed by molar and molecular lines, imposing ways of thinking seeking a standardization among studentes, as they also walk through a singular perspective generating changes and ruptures. Thus, teachers are weaving their teaching that, in addition to training, need to learn about the routin e, a body that experiences good and bad compositions, which now brings joys and sorrows. The curriculum, on the other hand, is shown as translation, despite presenting a basis, a curricular parameter the teacher transcribed by constructing a smaller curriculum that values the particular and by singularizing processes being made in transcriptions.

Keywords: hospital and home pedagogical care; cartography; curriculum; translation curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Rabiscos das esquinas 19

Figura 02 – Registro da oficina: “o que é possível aprender no modo remoto? ” Promovida pelo V Congresso Mirim Oncológico do GAAC Sul Bahia 41

Figura 03 - Esquizodiário 42

Figura 04 – Ambulatório de Oncologia Pediátrica Irmã Marieta.....57

Figura 05 – Canto do Aprender no GAAC Sul Bahia, Itabuna.....57

LISTA DE QUADRO

Quadro 01 – Os dez ensinamentos da desconstrução e da tradução 70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATEHD	Atendimento educacional hospitalar e domiciliar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmera de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEFEI Suresnes	Centro Nacional de estudos e de formação para a infância inadaptados de
CONANDA	Conselho Nacional dos direitos da criança e do adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEDDH	Federação para o ensino dos doentes em domicílio e em hospital
FUNABEM	Fundação Nacional do bem-estar do menor
GAAC	Grupo de apoio à criança com câncer
GAPO	Grupo de apoio ao paciente oncológico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
TALE/TCLE	Termo de assentimento livre e esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz

SUMÁRIO

1 CRUZANDO AS ESQUINAS DA EDUCAÇÃO (HOSPITALAR E DOMICILIAR) . 17

1.1O território das transversalidades 19

1.2Um breve histórico sobre o surgimento das classes hospitalares. 20

1.3 As classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar como direito 22

1.4 A tradução curricular na esquina do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar como enunciado de estudo. 26

2 O NASCER DE UMA PESQUISA 31

2.1Cartografia 35

2.2 Cartografando: o território de *cuidamento* e os dispositivos da pesquisa 38

***2.2.1 O território de "cuidamento"* 39**

***2.2.2 Trajetos esquizos em processo de (co)construção* 42**

3(*DES*)CONSTRUINDO SENTIDOS DA 'ESCOLA' 50

3.1 Sentidos *entre* afetos 51

3.2 Sentidos transitantes *entre* movimentos molares e moleculares 52

4 TRILHANDO CAMINHOS CURRICULARES EM (*DES)*CONSTRUÇÃO 66

4.1 (Des)construindo Sentidos de Currículo 72

4.2 As esquinas dos currículos no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar 77

5 A TRANSCRI(A)ÇÃO CURRICULAR NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR E DOMICILIAR. 88

6 INACABAMENTOS DE UM A-FIM 94

REFERÊNCIAS 97

ANEXO A : V Congresso Mirim Oncológico do GAAC Sul Bahia 103

ANEXO B: V Congresso Mirim Oncológico do GAAC Sul Bahia, oficina: "o que é possível aprender no modo remoto? " 106

ANEXO C: Plano de Desenvolvimento Individual 109

APÊNDICE A: Termo de consentimento Livre e Esclarecido 116
APÊNDICE B: Roteiro de entrevista semiestruturada para as professoras 119

Aprendi com Rômulo Queiroga (um pintor boliviano)

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado

A força de um artista vem das suas derrotas

Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transvê o mundo

Isto seja:

Deus deu a forma. Os artistas desformam

É preciso desformar o mundo:

Tirar da natureza as naturalidades.

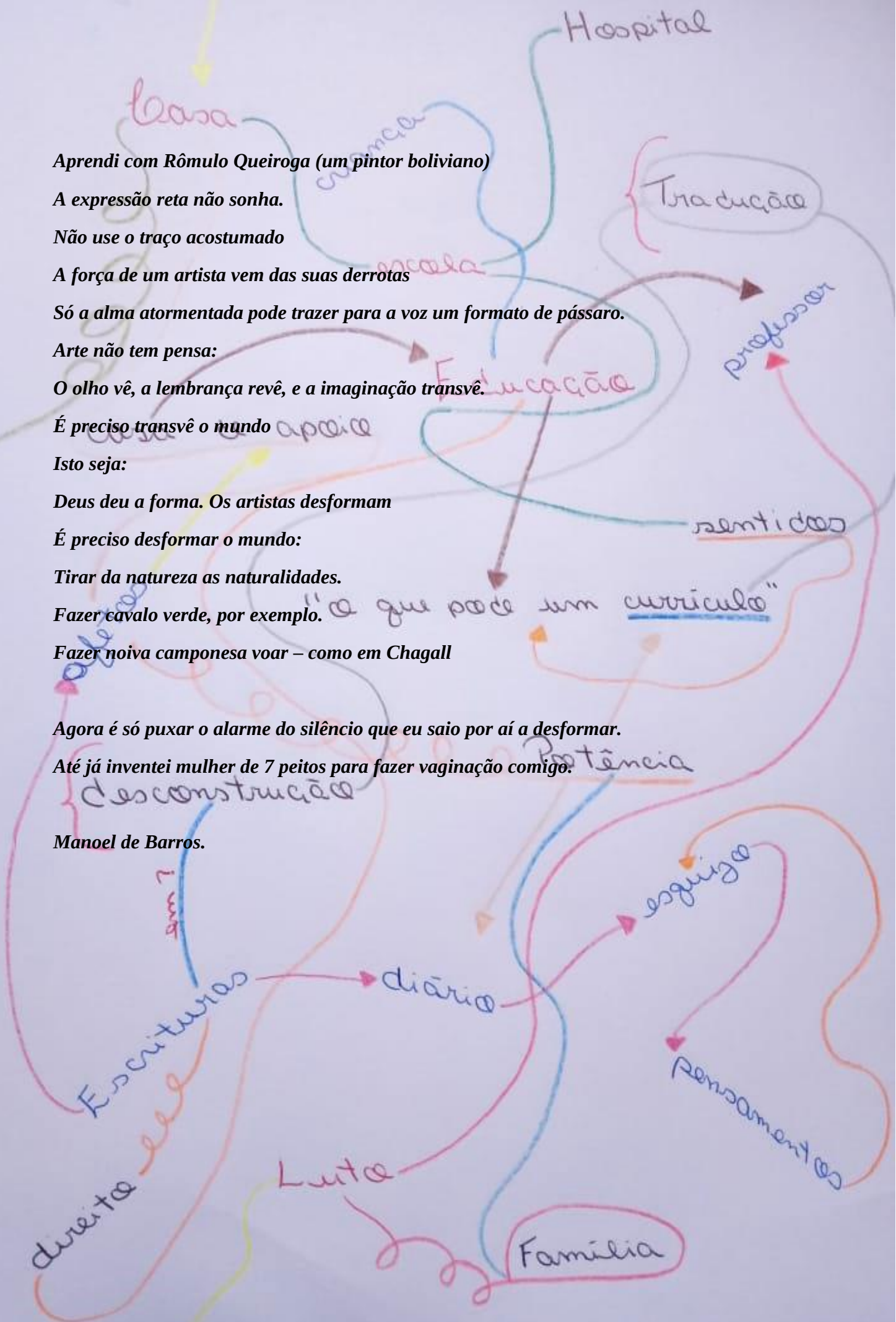
Fazer cavalo verde, por exemplo.

Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall

Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar.

Até já inventei mulher de 7 peitos para fazer vaginação comigo.

Manoel de Barros.



1 CRUZANDO AS ESQUINAS DA EDUCAÇÃO (HOSPITALAR E DOMICILIAR)

Inicio este capítulo com o poema de Manoel de Barros, poeta brasileiro, que propõe rupturas, descontrói palavras, reconstruindo-as, dando-lhes novos sentidos. Desconstrução. Sua poesia sempre em movimento nos mostra a importância dos encontros e das experiências que nos constituem, das relações e conexões que nos atravessam. Esses bons encontros que fui nutrindo ao longo da minha trajetória fizeram produzir afetos pelos quais minha potência de agir no mundo foi aumentada (SPINOZA, 2009). E, por produzir sentimentos alegres[1] me vi trilhando caminhos outros, cujas relações de forças que me atravessaram fizeram emergir novos territórios que, até pouco tempo atrás eram insentíveis[2].

Transitar pelo campo da educação sempre foi um desejo[3] desde à época da graduação em Psicologia quando me via adentrando os diversos espaços educacionais ou pensando acerca deles. Foi ao problematizar sobre a ausência de alguma atividade escolar no ambiente hospitalar, sem a presença de um educador/professor, que a temática deste trabalho surgiu para mim.

Minha experiência, ou aquilo que Larrosa (2002, p. 21) define como "aquilo que nos passa, nos atravessa, nos toca", iniciou logo cedo, enquanto estagiária do Núcleo de Psicologia do Hospital Luxemburgo, em Belo Horizonte, local onde realizava atendimentos psicológicos aos pacientes internados e aos seus familiares. Observando o longo período de internação de alguns jovens e me atentando para a rotina hospitalar com as interconsultas[4] e os exames realizados pelos adolescentes passei a me questionar sobre a ausência de atividades escolares e/ou recreativas dentro do ambiente hospitalar que pudessem proporcioná-los a continuidade do desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Naquele momento me questionei: pode um hospital acolher uma escola? E, ao questionar esse contexto em que o acesso à prática educativa dentro do ambiente hospitalar é mínimo foi que busquei conhecer as classes hospitalares, em Belo Horizonte e, posteriormente, o atendimento pedagógico domiciliar, ou seja, espaços que podem proporcionar acesso à educação e a uma "nova" forma de viver este momento

---

[1] Segundo Spinoza a paixão alegre é um afeto que aumenta nossa potência de agir no mundo.

[2] Valendo-me dos neologismos utilizados por Manoel de Barros em seus poemas crio a palavra "insentíveis" na tentativa de expressar algo ainda não sentido, não vivenciado.

[3] O desejo segundo o Abecedário de Gilles Deleuze (1995): o desejo sempre foi, para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a desejo, diria: é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol…

[4] Solicitação que um profissional faz ao outro, com o objetivo de realizar um acompanhamento/ atendimento específico ao paciente.

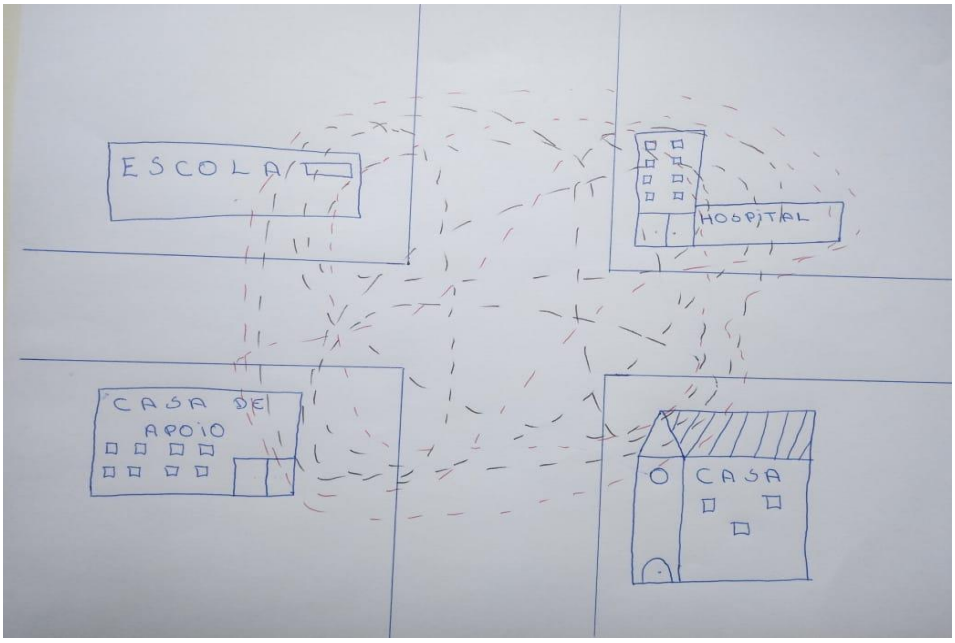
atravessado de medos e incertezas tanto para as crianças e os adolescentes, quanto para seus familiares.

Compreendemos que a educação transita entre diferentes territórios: entre o hospital, a casa de apoio[5] e o próprio domicílio das crianças e dos adolescentes em situação de adoecimento. Esses caminhos nos levam às esquinas que se fazem comum a todos, sem desconsiderar as particularidades de cada espaço, já que acreditamos que é no meio, *entre as coisas*, que os processos ocorrem. Aqui, defendemos que o trabalho pedagógico acontece *em meio*, entre os diferentes territórios, conforme a condição de cada criança e adolescente podendo acontecer em um ou em mais espaços, concomitantemente. As esquinas se mostram abertas aos diálogos, conexões e trocas, visto que ora o estudante estará no ambiente hospitalar, ora na casa de apoio e ora no próprio domicílio. Assim, dependendo das perspectivas dos sujeitos envolvidos, a esquina da educação pode apresentar sentidos semelhantes ou dessemelhantes da escola e do currículo nos atendimentos pedagógicos hospitalar e domiciliar em que o fazer educacional é traduzido conforme à situação de adoecimento vivido pelos estudantes.

Desse modo, procuramos ao longo desse trabalho pensar nas esquinas como um modo de *esquinar*, como ação complexa, na tentativa de criar um território heterogêneo, aberto às multiplicidades, afinal, a esquina para além de ser esse local de encontros entre duas ou mais ruas como coloca o dicionário Aurélio (1993), aqui, a pensamos como um território em que nele não só habitam os espaços tradicionalmente chamados de "classe hospitalar" e "atendimento pedagógico domiciliar", mas, também múltiplas dimensões que se conectam a qualquer ponto, próprio às "multiplicidades [que] se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras" (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 25). A esquina, então, é para nós um rizoma, aberto e movente em todas as direções; é aberto às experimentações e à intensidade, constituído de linhas nômades, indo e vindo; é um contínuo movimento de desterritorialização e reterritorialização.

[5] A casa de apoio é uma unidade que oferece acolhimento ao paciente e à família que necessita vivenciar um tratamento médico foram de sua cidade. Grande parte desses pacientes estão ali para tratar câncer, o que gera a necessidade de afastamento do seu meio social.

Figura 01- Rabisco das esquinas



Fontes: Esquizodiário

Ao esquinar propomos a realização de uma transcri(a)ção, pois no processo de traduzir/desconstruir, “a desconstrução é uma tradução, da mesma maneira que a tradução é uma desconstrução” (SISCAR, 2012, p.38). Assim, o sentido da palavra e do que são esses espaços vão para além de uma troca ou transmissão de saber, mas se constituem como espaços potentes de multiplicidades em que ser afetado é ser preenchido por afecções que acabam por impactar a forma como cada um constrói o mundo e a si mesmo. No processo de tradução não podemos garantir a originalidade de sentido proposto pelo autor visto que o sujeito que traduz passa a existir naquele texto produzindo nele novos sentidos e significados.

1.1O território das transversalidades

Não tenho a intenção de falar do lugar de professora, mas de alguém que acredita que a educação pode, mesmo em contextos adversos, favorecer aprendizagens, produção de conhecimentos e promoção à saúde das crianças e adolescentes em situação de adoecimento. Nesse sentido, essa pesquisa se faz no entrelaçamento dos territórios da Educação, da Saúde e

a Psicologia traçando linhas[6] e multiplicidades a partir de um olhar rizomático[7] da conjunção e...e...e, como dizem Deleuze e Guattari (2011). É pelo "entre", *intermezzo*, que ocorrem os acontecimentos; é no "entre" que podemos pensar a ideia de transversalidade "para afirmar uma produção de saberes e uma circulação por entre eles que se faz de forma livre, não hierárquica, caótica" (GALLO, 2007, p.09).

Pensar a partir da transversalidade é romper com o paradigma arbóreo que adentra a lógica binária, do uno, pois "esse pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal [...]" (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p.20) que visa compartimentalizar e encaixotar os conhecimentos e suas áreas. Já, a transversalidade caminha pelos rizomas, pela multiplicidade de linhas, conexões, heterogeneidade. Dessa forma, trilhamos caminhos a partir de "saberes transversais que atravessam diferentes campos de conhecimento, sem identificar-se necessariamente com apenas um deles" (GALLO, 2000; p.31). Por caminhar nesses diferentes territórios é que a transversalidade é assumida como

> [...] matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que vemos no paradigma da árvore, substituindo-os por um fluxo que pode tomar qualquer direção, sem nenhuma hierarquia definida de antemão (GALLO, 2000, p. 33).

É, portanto, com base nessa perspectiva que visa desencaixotar os saberes reconhecendo as suas multiplicidades e o trânsito por *entre* eles que minha formação em Psicologia se compõe com a Educação e a Saúde para trilhar um caminho tramado em que esses emaranhados de saberes conversam de forma aberta produzindo caminhos nômades, de encontros que produzem afetos, que desencadeiam fluxos, intensidades, agenciamentos e acontecimentos.

1.2Um breve histórico sobre o surgimento das classes hospitalares.

---

[6] Somos feitos de linhas! Linhas segmentárias que nos atravessam - indivíduos e grupos - e se apresentam de três formas: ora de forma rígida (molar), ora flexível (molecular) e ora linha de fuga. Elas se misturam no plano da imanência. A linha molar se caracteriza por exercer controle, é um campo estratificado e atua por vetores centrípetos, base dos estratos e das instituições. Vemos sua presença nas leis, na construção de uma vida linear tendo como base a identidade e os padrões pré-estabelecidos (HUR 2019). Já, a linha flexível é fluida permitindo dobras e outras experiências fora da rigidez dos segmentos estratificados, e a linha de fuga promove mudanças, devires. Vale ressaltar que as linhas não operam por oposição, uma não é "melhor" que a outra, não falamos de dualismo, mas de multiplicidades. As linhas são emaranhadas e nos acompanham ao longo da vida.

[7] O rizoma é uma raiz que tem seu crescimento diferenciado, polimorfo, sem direção clara e definida. Deleuze e Guattari (2011) utilizam esse conceito da botânica para falar de um modelo ético-estético-político. No rizoma fala-se em linhas, fluxos, intensidade, não há um caminho certo a ser seguido, mas linhas de fuga que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguindo direções outras.

Muitas são as ideias acerca do surgimento das classes hospitalares pelo mundo, mas temos como registro do seu “nascimento” o início do século XX na França. Em 1935, com o objetivo de acolher as crianças tidas, à época, como inadaptadas, Henri Sellier, político francês, inaugurou a primeira classe hospitalar nos arredores de Paris. Seu marco de expansão ocorreu no período da Segunda Guerra Mundial tendo em vista o grande número de crianças e adolescentes que eram mutilados e consequentemente impossibilitados de frequentarem a escola. Nesse período, Marie-Louise Imbert fundou a primeira associação de ensino no hospital. Na época, seu interesse estava na reeducação das vítimas da guerra oferecendo a oportunidade para essas crianças serem reconhecidas como pessoas inteiras, capazes de aprender, aliviando assim, suas dores. A partir deste ponto, outras associações foram criadas na França sendo que em 1992 chegou-se a um total de 14 instituições, o que tornou possível a criação da Federação para o Ensino dos Doentes em Domicílio e em Hospital – FEDDH. Ainda na França, em meados da década de 30, foi criado o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptados de Suresnes – CNEFEI - seu objetivo era qualificar os professores para poderem atuar nos hospitais (VASCONCELOS, 2015).

Outros países europeus e os Estados Unidos da América também começaram a oferecer a modalidade de atendimento educacional hospitalar para crianças e adolescentes começando, assim, a se espalhar pelo mundo. No Brasil, o marco para o surgimento das classes hospitalares se deu com a inauguração da Classe Hospitalar Jesus, no Rio de Janeiro, onde as primeiras experiências foram registradas. Suas atividades foram iniciadas em 14 de agosto de 1950 atendendo as solicitações do diretor do hospital, David Pillar, na época. Os atendimentos educacionais ocorriam individualmente, os professores desenvolviam suas atividades a partir daquilo que às crianças já estavam aprendendo ou o que já tinham conhecimento. Os encontros eram no ambiente da enfermaria, pois no hospital não haviam instalações adequadas apenas para esse tipo de atendimento. Paralelamente aos atendimentos ofertados pelo hospital Jesus, o Hospital Barata Ribeiro também ofertava às crianças e aos adolescentes internados atendimento pedagógico, no entanto, um só soube da existência do outro em meados de 1960. Na época, no estado do Rio de Janeiro, houve a tentativa de organizar um plano de regulamentação desse serviço, mas, infelizmente, com a alteração da administração isso não foi possível, assim, as classes hospitalares contavam com o apoio da direção dos hospitais para poderem funcionar (OLIVEIRA, 2013).

Esse cenário das classes hospitalares no Brasil que funcionavam de forma precária, sem legislação específica, em que as crianças e os adolescentes ainda não tinham seus direitos reconhecidos a fim de garantir acesso à educação em diferentes espaços, perdurou por alguns

anos. O processo de reconhecimento de direitos ocorreu a partir da Constituição de 1988 e posteriormente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), marco legal e regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Esse breve histórico nos ajuda a pensar a esquina como um território onde acontecem os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares, de modo que, não há a prevalência de um espaço sobre o outro, uma vez que todos eles são atravessados e afetados pelas adversidades que a situação de adoecimento da criança e do adolescente apresenta. O hospital e a casa *esquinam-se* em suas diferentes formas de educação. Esquinar é fazer emergir os encontros entre professor e estudante, é criar conexões, intensidades; é também desconstruir ideias enraizadas e estar sempre aberto ao novo para a construção de campos possíveis dotados de multiplicidades. Pensar a educação na esquina e a esquina como uma multiplicidade é compreender os impactos dos encontros de corpos, bem como as composições e decomposições que deles podem gerar.

As crianças e os adolescentes em situação de adoecimento transitam pelo hospital, pela casa e pela escola. Apesar dos espaços se apresentarem de forma discriminada, eles coexistem e se conectam, afinal, nossa intenção não é caminhar pelo uno, pois somos o "oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre esses pontos e relações biunívocas entre essas posições" (DELEUZE, GUATTARI, 2011 p.41); o que defendemos é um entrelaçamento das linhas que compõem essa esquina constituída entre o hospital, a casa e a escola em uma "multiplicidade que se metamorfoseia, mudando de natureza" (DELEUZE, GUATTARI, 2011 p.41). O que acontece com as crianças e os adolescentes é que ora eles estão vivenciando a escola no hospital, ora estão vivenciando a escola em casa ou na casa de apoio, já que só retornam à escola de origem presencialmente quando suas condições de saúde assim permitirem, após a alta hospitalar. O professor, por sua vez, atua nesses espaços moventes com o objetivo comum de promover desenvolvimento, aprendizagens e saúde. Afinal, os processos de aprendizagens se produzem de formas *outras*, pois os cuidados com a saúde se tornam visivelmente mais urgentes.

1.3 As classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar como direito

A história das crianças e dos adolescentes no Brasil passa por transformações ao longo do tempo. No mundo, as discussões acerca desse público datam desde o início do século XX em que diversos países se preocupavam com sua proteção. Já no Brasil, a primeira lei promulgada dedicada a proteção da infância a da adolescência foi o Código de Menores de 1927

que posteriormente foi anulado e substituído pelo código de menores de 1979, criado no período da ditadura militar, momento em que vivemos grandes retrocessos dos direitos sociais. Assim, o olhar voltado para a infância nesse cenário estava pautado por dois documentos: A Lei nº4513 de 01/12/1964 criando a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor – FUNABEM - e a Lei nº 6697 de 10/10/1979 referente ao código de menores.

O processo de redemocratização do país e o anseio por mudanças sociais se refletiu na Constituição de 1988 conhecida como "Constituição cidadã" que passa a garantir às crianças e aos adolescentes não só acesso à educação e universalização do atendimento escolar, mas a tantos outros direitos como saúde, moradia, trabalho, alimentação, proteção à maternidade e à infância, entre outros.

Posteriormente, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069 de 1990, que visa a proteção integral à criança e ao adolescente brasileiro, ou seja, dispõe que todos têm direito à educação, ratificando o que a Constituição brasileira nos garante, vimos que as classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar ganharam força e começaram a se ampliar pelo país, com o objetivo de dar continuidade às atividades pedagógicas das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 1990).

Em 1995 foi aprovada através do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), a resolução de nº 41, de 13 de outubro, que aprovou na íntegra o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria, com o objetivo de garantir às crianças e aos adolescentes hospitalizados acesso à escolarização. Segundo o documento é direito da criança e do adolescente "[...] desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar" (BRASIL,1995).

A Lei nº 13.716 de 24 de setembro de 2018, altera a Lei nº 9.394/1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece no seu capítulo III "do Direito à Educação e do Dever de Educar", a garantia de acesso ao atendimento educacional no ambiente hospitalar ou domiciliar à criança ou adolescente que assim necessitar, ratificando o que a Constituição de 1988 coloca sobre o direito à escolaridade mesmo em situação de adoecimento. Portanto, esta modalidade está definida na LDB como educação especial inclusiva.

O Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02/2001 definiram as diretrizes nacionais para a educação especial. Em seu artigo 13 define que

> Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio". Ou seja, os alunos matriculados em escolas da Educação Básica que estão enfermos têm

> o direito de dar continuidade aos seus estudos, desenvolvendo um currículo flexível e auxiliando na reintegração a comunidade escolar (BRASIL, 2001).

A Constituição Federal também garante o acesso à saúde assegurando aos brasileiros o acesso universal e igualitário às ações e serviços de promoção, proteção e recuperação. Dessa forma, o cuidado em saúde se mostra de forma ampliada, em que outras necessidades, como por exemplo, educação e trabalho, assumam relevância para compor a atenção integral. Desse modo, com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei Orgânica da Saúde (BRASIL,1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), o atendimento à saúde das crianças e dos adolescentes deve ocorrer de forma integral – visando à promoção, prevenção e recuperação - e o processo educacional deve estar de acordo às necessidades especiais de cada aluno.

Em 2002 foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) um documento intitulado: “Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações", visando estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares. O presente documento garante que o acesso à educação básica é direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, na impossibilidade da criança ou adolescente frequentar a escola regular devido ao tratamento médico é essencial viabilizar formas alternativas de acesso ao ensino (BRASIL, 2002).

As classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar têm como objetivo,

> [...] elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (BRASIL, 2002, p. 13).

Para que essa prática tenha um papel efetivo, o currículo se configura como dispositivo primordial na continuidade das atividades pedagógicas. O procedimento normalmente utilizado pelos educadores nas classes hospitalares e no atendimento pedagógico domiciliar é entrar em contato com a escola de origem da criança e/ou do adolescente para se informar acerca das atividades já desenvolvidas e que estão em curso para que possam dar seguimento. Caso esse contato não seja possível o educador irá desenvolver atividades que promovam a aprendizagem dos conteúdos escolares, conforme necessidade individual.

A modalidade das classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar se diferencia das escolas em relação a rotatividade dos alunos, rotina e fragilidade emocional em função do tratamento de saúde vivido pelos estudantes. Por esse fato, para ocorrer a efetivação de bom atendimento pedagógico, tanto no ambiente hospitalar quanto no domiciliar, é necessário pensar nos diversos atravessamentos que esta modalidade pode sofrer, desde os recursos didáticos-pedagógicos até as barreiras físicas e arquitetônicas dos hospitais e das casas de apoio/residências dos estudantes. É importante que o ambiente esteja adaptado às necessidades das crianças e dos adolescentes, dispondo de cama especial, cadeiras e mesas adequadas, tornando o ambiente acessível. Os materiais utilizados pelo professor também têm que ser facilmente manuseados e transportados, atendendo às necessidades dos alunos, para que assim, o processo de aprendizagem não seja prejudicado (BRASIL, 2002).

Quanto a sua organização e funcionamento o atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar precisam estar vinculados a alguns dos sistemas de Educação, sejam eles: Secretarias Estaduais, Distrito Federal e/ou Secretarias Municipais de Educação, competindo a eles atender as solicitações para o serviço, bem como a contratação, capacitação e o fornecimento de materiais quando necessário, garantindo assim, o direito à educação.

Derrida (2010) faz uma discussão acerca do direito e da justiça, nos apresentando o direito em processo de desconstrução, bem como as forças que incidem sobre ele. Segundo Derrida (2010, p.09) "não há lei sem aplicabilidade, e não há aplicabilidade ou *enforceability* da lei sem força, quer essa força seja direta ou não, física ou simbólica, exterior ou interior". Essa força é colocada como um mecanismo regulador do nosso comportamento na sociedade, ao mesmo tempo em que nos questionamos se a força da lei é considerada justa ou injusta. A força se faz presente desde o nascimento da justiça enquanto direito, pois, ela nos atravessa exercendo poder sobre nós. É o que aponta Derrida (2010) ao expor a relação entre força e justiça. Para ele, "se a justiça não é necessariamente o direito ou a lei, ela só pode tornar-se justiça, por direito ou em direito, quando detém a força, ou antes quando recorre à força desde seu primeiro instante, sua primeira palavra" (DERRIDA, 2010, p. 17).

Obedecemos a lei não porque elas são justas, mas porque há uma autoridade e porque acreditamos nela, então, nós nos submetemos aos seus princípios. Essa crença que temos na lei evidencia seu aspecto subjetivo o que permite que ela tenha força. Assim, a autoridade é o resultado das nossas crenças que são compartilhadas na sociedade, ou o que Derrida (2010) chamou de 'ficções legítimas', em que "nosso próprio direito tem, ao que dizem, ficções legítimas sobre as quais ele funda a verdade da sua justiça" (DERRIDA, 2010, p.22). Desse

modo, a lei, desde seu nascimento, se faz impor por uma força que garanta sua aplicação (ou não!).

O que percebemos é que a instituição do direito e da lei só ocorre pela imposição da força. “O direito em seu nascedouro durante sua perpetuação no tempo, é arbitrário, violento e ganha força de lei na medida em que se instaura sobre um ‘fundamento místico’” (NEGRIS, 2016, p. 159, grifo do autor).

O contexto das leis das classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar nasce a partir dessa força que está intrínseca na sociedade. Sua execução e implantação se fazem não só pela autoridade que há, mas também pela crença social de que oferecer atendimento pedagógico às crianças e aos adolescentes é fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

No entanto, mesmo com a existência da lei e da crença social acerca de sua relevância, o cenário em que vivemos no estado da Bahia é de escassez no acesso às classes hospitalares e aos atendimentos pedagógicos domiciliares. Dos 417 munícipios (IBGE) apenas quatro contam com essa modalidade de educação, segundo dados das Secretaria Estadual de Educação, são eles: Salvador (Hospital Geral Roberto Santos, Hospital Couto Maia e Hospital Eládio Lasserre), Feira de Santana (Hospital Geral Clériston Andrade, Hospital Estadual Da Criança), Ilhéus e Itabuna (Hospital Calixto Midlej Filho, Hospital Manoel Novaes, Hospital Regional Costa Do Cacau, Grupo de Apoio ao Paciente Oncológico, GAPO e Grupo de Apoio à Criança com Câncer, GAAC). O Estado conta com o apoio de oito hospitais, quatro casas de apoio e seis residências. Além de contar com 29 profissionais licenciados com formação/capacitação para o atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar nas áreas de Letras, Pedagogia, Educação Física, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências Exatas.

Desse modo, o que percebemos é que os atendimentos pedagógicos no estado são insuficientes para que possam, de fato, garantir o acesso universal à educação, pois nosso atual cenário exige da família seu deslocamento para grandes centros que ofereçam tratamento e cuidados às crianças e aos adolescentes em situação de adoecimento. Com isso, já nos encontramos diante de um direito negligenciado, sobretudo, por se tratar de um direito com baixa divulgação tanto no campo da saúde, quanto da educação.

1.4 A tradução curricular na esquina do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar como enunciado de estudo.

Essa introdução caminha no sentido de apresentar e problematizar a temática na qual pretendemos debruçar ao longo desta pesquisa. Dessa forma, um dos principais pontos observados para que os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares tenham um papel efetivo é o acompanhamento do currículo das crianças e dos adolescentes em situação de adoecimento. O currículo, no entanto, se apresenta para nós como tradução e refere-se à "contribuição do tradutor enquanto um sujeito que interfere na língua, transformando e produzindo significados" (OTTONI, 2001, p.127).

A tradução aponta para formas *outras* do currículo, contemplando sua alteridade. Afinal, é possível reproduzir um currículo na sua literalidade? Não conseguimos manter intacto o sentido do texto que pretende reproduzir, pois a tradução é um movimento que produz efeitos de sentido, fazendo com que algo novo surja, podendo transformar a intenção, fazendo com que o ato performático expresse algo diferente daquilo que queria dizer, levando a uma possível ruptura contextual.

Nesse sentido, o ato da tradução curricular pode ser compreendido como:

> [...] uma produção original que, ao ser desencadeada, ainda que o tradutor pretenda se reconciliar com um suposto sentido anterior, ela já o corrompeu, cabendo-lhe a suplementação como sentença final, como possibilidade de expressão e continuidades. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p.403).

Por mais que se pretenda manter a originalidade do texto, ele trilhará novos caminhos, produzindo novos sentidos. Assim, ao retomar nosso olhar ao contexto dos atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares, seu cenário incomum à prática pedagógica, nos questionamos acerca do fazer do professor, do que é (re)produzido e criado em sala de aula, principalmente em torno do currículo, tendo em vista que, as professoras são sujeitos atravessados pelo tempo e por práticas instituídas, como também são agentes que promovem rupturas, abrindo fissuras e possibilidades *outras*.

É a partir das possibilidades de abrir fissuras que a professora-tradutora propõe o surgimento de um currículo *outro* atravessado pelas singularidades em que cada um, professora e estudante, a seu modo, compreendem o conteúdo.

Parto do pressuposto que, ao traduzir o currículo escolar na ambiência do hospital e da casa, professoras e estudantes produzem uma multiplicidade de sentidos para escola, cujos enunciados reverberam em sentidos para a própria ideia de currículo. Assim, pretendo ao longo desta pesquisa cartografar os enunciados produzidos e agenciados acerca dos sentidos da escola e do currículo escolar para a criança e para o adolescente em situação de adoecimento, e, então,

discutir de que maneira tais enunciados implicam na tradução curricular para a ambiência do hospital e da casa. Para tanto, o esforço nesse trabalho está em:

- Mapear os sentidos produzidos e agenciados para as ideias de escola ao longo do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar da criança e do adolescente em situação de adoecimento.
- Mapear os sentidos produzidos e agenciados para a ideia de currículo escolar ao longo do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar da criança e do adolescente em situação de adoecimento.
- Discutir o processo da tradução curricular no contexto do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar em suas relações com o sentido produzido para a escola na ambiência do hospital e da casa.

Este texto está organizado em seções e por elas pretendo trilhar caminhos nômades, a partir de um olhar rizomático, ou seja, não se finda nele mesmo, mas a todo tempo está traçando novas linhas, conexões. Nessa seção I, **Cruzando as esquinas da educação (hospitalar e domiciliar)** busco expor as minhas trajetórias e implicações neste estudo e dela, vou apresentando ao meu leitor o que é o atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, seu breve histórico no mundo e no Brasil como também as questões legais que embasam sua efetivação. Vou produzindo a enunciação investigativa em torno do currículo e da tradução que aqui proponho pesquisar. Na seção II, **O Nascer de uma pesquisa**, descrevo o processo metodológico de todo o trabalho, evidenciando os desafios, as decisões tomadas e os dispositivos utilizados ao longo da cartografia. Na seção III, **(Des)construindo sentidos da escola**, trago os sentidos que são produzidos e agenciados de escola pelas professoras do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar bem como suas implicações na prática docente frente ao contexto de adoecimento dos estudantes. Na seção IV, **Trilhando caminhos curriculares em desconstrução,** trago o pensamento a respeito da tradução na filosofia e também na educação; um breve percurso histórico pelo currículo ao longo do tempo; bem como as falas das professoras acerca da construção dos sentidos do currículo escolar na ambiência hospitalar e domiciliar. Na seção V, **A transcri(a)ção curricular no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar,** discuto os impactos dos discursos proferidos pelas professoras acerca dos sentidos produzidos e agenciados em sala de aula para a construção de uma transcri(a)ção do currículo no hospital e na casa. Por fim, na seção VI, **Inacabamentos de um a-fim**, escrevo

as considerações finais, que são provisórias, bem como os inacabamentos que a pesquisa trouxe de processos que ficaram abertos para outros novos estudos.

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá

Mas não podem medir seus encantos.

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força

Existem

Nos encantos de um sabiá

Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare

Os sabiás divinam

Manoel de Barros

2 O NASCER DE UMA PESQUISA

Encontrar é achar; é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo roubo, e é isto o que faz não algo mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre "fora" e "entre".

Gilles Deleuze e
Claire Parnet,
(Diálogos,1998)

Lancei-me no novo.

Na tentativa de romper caminhos já percorridos anteriormente, nutro o desejo de inventar à minha maneira de pesquisar. Nesse sentido, proponho uma pesquisa pós- qualitativa que segundo Pierre (2018) critica o modelo de pesquisa qualitativa convencional humanista ou pesquisa qualitativa tradicional, colocando em xeque os métodos e coleta de dados ainda atrelados a um modelo positivista, o que pode tornar a pesquisa mecanizada e reduzida aos procedimentos, além de caminharem em sentidos diferentes quanto às questões ontológicas e epistemológicas de autores pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-humanistas. O termo pós-qualitativo surge,

> [...] para marcar o que vejo como a impossibilidade de uma interseção entre a metodologia qualitativa humanista convencional e os "pós". Reconhecer essa impossibilidade pode ajudar a abrir caminho para o que, espero seja uma multitude de diferentes possibilidades para a investigação pós-qualitativa (PIERRE, 2018, p.1046).

A intenção não é afirmar que a metodologia qualitativa, ainda alicerçada em preceitos positivistas e da modernidade (objetividade, estabilidade e simplicidade) é incorreta (porque essa não é a discussão!), mas apenas que seu entendimento sobre a natureza da pesquisa se dá a partir de ideais "iluministas e humanista do ser humano, da linguagem, do material, do empírico, do real, do conhecimento, do poder, da liberdade e assim por diante e, portanto, são incomensuráveis com as descrições de tais conceitos nos pós" (PIERRE, 2018, p. 1048).

Como ao longo deste texto trabalho caminho com autores considerados por muitos como pós-estruturalistas[8], tais como Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Felix Guattari - esses dois últimos também podem ser compreendidos por alguns autores como pós-humanistas[9] - cujos pensamentos transitam no sentido de romper com os dualismos do mundo e da hierarquização de processos e, ainda, também autores como Sandra Corazza, Silvio Gallo e Alice Casemiro que, influenciados por aqueles, pensam o currículo a partir de suas relações de saber, poder e subjetividade, dando vozes a contextos anteriormente não olvidos, ouso territorializar esse texto nas abordagens pós-qualitativas por entender que os autores com quem dialogo, de certa maneira, rompem com o que Pierre (2018) vem apontando em suas críticas.

Pensando na interlocução dos discursos "pós" proponho desenvolver uma *esquizoação*. Essa abordagem se faz necessária por estar em constate processo de construção, caminhando pelo meio, que é o lugar dos acontecimentos, dos agenciamentos e das intensidades, do encontro com diferentes intercessores que são das artes, da filosofia e da ciência.

Perspectivando a arte, vejo na poesia de Manoel de Barros um bloco de sensações, são eles os perceptos e afectos, como nos dizem Deleuze e Guattari (2010). Para esses filósofos franceses,

> Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmo e excedem qualquer vivido (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p.193-194).

Assim, compreendo que "a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si" (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 194). A arte é um campo criador, assim como a filosofia que, segundo Deleuze e Guattari (2010), propõe a invenção e criação de conceitos no plano da imanência. Para esses autores,

> [...] a filosofia é ao mesmo tempo criação de conceito e instauração do plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração). O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são

[8] O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um movimento do pensamento; é visto como uma crítica ao estruturalismo apontando certas inconsistências fundamentais em seu método; e, apresenta diferentes formas de prática crítica. (PETERS, 2000)

[9] O pós-humanismo é uma filosofia que fornece um ponto apropriado de partida para pensar em formas relacionais e multifacetadas, expandindo o foco para o reino não humano em modos pós-dualistas, pós-hierárquicos, permitindo assim que se vislumbrem futuros pós-humanos que irão alongar radicalmente os limites da imaginação humana (FERRANSO, 2019, p.967).

> necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p.52).

Já a ciência se apresenta como criadora de funções, *functivos*, ou seja, ela é determinada por proposições. Todos são campos criadores, repletos de potencialidades, mas apresentam suas particularidades em que "o verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia, criar conceitos" (DELEUZE, 1992, p.154). Como na filosofia cria-se conceitos, proponho a *esquizoação* a partir de intercessores como Gilles Deleuze e Félix Guattari, pensadores da Esquizoanálise; e da Filosofia da Linguagem ou da Desconstrução, com Jacques Derrida.

Penso a *esquizoação* como uma esquina de dois termos: esquizo e ação. O primeiro, capturo da Esquizoanálise, concepção que surgiu da associação de Deleuze e Guattari. Esse pensamento assume modos de existir no plano da imanência, vertente que trilha caminhos nômades e aposta no domínio da experimentação, ou seja, a esquizoanálise defende uma outra forma de pensar fora do domínio da representação apostando na invenção, nos fluxos e nos agenciamentos de um mundo que se compõe e decompõe pelas relações. Nela transitam os fluxos esquizos, desejantes, como

> [...] construção de novos "agenciamentos coletivos de enunciação". Coleta dos traços de singularidade de um processo de produção de agenciamentos de desejo no interior dos quais se analisa o que emperra e o que possibilita sua potencialidade transformadora. Análise de uma individuação dinâmica sem sujeito, de uma constelação funcional de fluxos sociais, materiais e de signos que são a objetividade do desejo. Análise de um devir (GUATTARI, 1985, p.08).

Essa perspectiva se faz na multiplicidade, na transversalidade com outras áreas possibilitando conexões com o campo da linguagem.

O segundo termo - "ação" - refere-se ao pensamento da desconstrução desenvolvido por Jacques Derrida ao longo de sua obra, mas que em nada quer referir-se à destruição ou demolição; não se trata, portanto, de uma desarticulação do pensamento, mas de uma desmontagem e remontagem em que traz à tona questionamentos acerca da tradição filosófica, propondo ler estes conceitos por uma ótica *outra*. A desconstrução "é mais exatamente um questionamento da hierarquia, um questionamento da oposição que subordina e que precisa sempre *excluir*, para fazer sentido" (SISCAR, 2012, p. 39, grifo do autor). Assim, o movimento da desconstrução também é um movimento da tradução, pois este se faz enquanto movimento crítico.

> Esse é seu sentido ativo, em razão do qual poderíamos dizer "desconstruir" um texto, um raciocínio, uma teoria. Mas, se não se reduz à consciência ativa de um sujeito, se procura responder ao apelo do acontecimento, então há também (e ao mesmo tempo) algo de *passivo* que convive com o sentido anterior. Aí se encontra a dificuldade maior para a determinação de seu estatuto teórico, que reconhece o *double bind* do pensamento, seguindo as trilhas necessariamente simultâneas e conflitantes da desmontagem analítica e da resposta aos imperativos ditados pela singularidade (SISCAR, 2012, p.40, grifos do autor).

Desse modo, podemos pensar o processo de tradução como uma (re)escrita ou uma transcri(a)ção[10], pois ao traduzir damos uma nova vida ao que foi traduzido, essa sobrevida caminha na possibilidade e impossibilidade de traduzir, visto que ao traduzir estamos nos comunicando e dando passagem ao conhecimento ao mesmo tempo em que é impossível mantermos a "originalidade" do texto traduzido que deixará a assinatura singular do tradutor atribuindo-lhe novos sentidos. Esse, então, se torna um processo de criação de algo inédito e atravessado por aquele que traduz. Transcri(a)ção é criar novos sentidos ao currículo, atravessado pelos modos de subjetivação tanto da professora-tradutora, quanto do próprio estudante, ambos sujeitos curriculantes.

A *esquizoação* se torna um processo de transcri(a)ção de um currículo potente, rompendo com a ideia de representação para acontecer no *entre* dos acontecimentos e na desconstrução da linguagem. Esse processo se faz em rizoma com suas ramificações em diversos sentidos, estabelecendo conexões, exterioridade, ligando-se e diferenciando-se sempre, multiplicidade. É pelo meio que o rizoma cresce. E esse meio

> [...] não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidades. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p.49).

É por caminhar nesse meio e por acreditar que a pesquisa se forma no *entre* de composições e decomposições, não reduzido a uma totalidade, mas atento aos entrecruzamentos que emergem ao longo da pesquisa, que a cartografia surge enquanto método desta pesquisa.

Como o pensamento rizomático pode se apresentar de diversas formas, neste trabalho, ele se mostra em movimento ao pensar à desconstrução/tradução, tomada enquanto projeto linguístico na Educação, atravessada pelos fluxos esquizos de forma a potencializar nossas percepções acerca do currículo enquanto processo de *esquizoação*.

---

[10] Vale ressaltar que o termo transcriação foi pensado por Haroldo de Campos para designar um processo de tradução criativo.

2.1Cartografia

A cartografia se apresenta como um dos princípios do rizoma, na ação de fazer mapa. Para Deleuze e Guattari,

> O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...] Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 30).

O rizoma produz agenciamentos múltiplos, configurando um mapa que a toda hora está em mudança. Ao criar esse mapa estamos também produzindo o decalque, mas "o que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de bifurcação" (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p.32). A criação só se torna possível pelo mapa, pois, ao se iniciar pelo decalque será mera reprodução, cópia.

Aqui, no entanto, o princípio da cartografia é metodológico, e diz respeito ao mapa que será traçado. Mapear é traçar caminhos *outros*, é acompanhar os movimentos, é desterritorializar-se e reterritorializar-se. Ao fazer esse processo, adentramos o plano da invenção e não mais o da representação, do reducionismo, de um mundo supostamente dado. Ao utilizar a cartografia como método de investigação adentramos uma "zona de indeterminação que a acompanha, colocando problemas, investigando o coletivo de forças em cada situação, esforçando-se para não se curvar aos dogmas reducionistas" (ROMAGNOLI, 2009, p.169).

A cartografia se apoia em uma concepção inventiva e criadora, orientada por um plano ético-estético-político.

> **Ético**, porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método), nem de um sistema de verdades tomadas como valor em si (um campo de saber): ambos são de ordem moral. O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. **Estético** porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. **Político** porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir. (ROLNIK, 1993, p. 06-07, grifos da autora).

Não falamos de regras fixas, no sentido de tentar relevar algo que está posto como uma realidade preexistente, mas sim de trilhar pistas para conhecer a realidade ao mesmo tempo em

que participa do processo de construção. “Essa vertente convoca a imanência, a exterioridade das forças que atuam na realidade, buscando conexões, abrindo-se para o que afeta a subjetividade” (ROMAGNOLI, 2009, p. 170). A subjetividade compreendida na imanência é “produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais” (GUATTARI, 1992, p.11); é também um sistema complexo e heterogêneo, resultado de agenciamentos coletivos. Esse sistema é constituído não apenas pelo sujeito, mas também pelas relações que são estabelecidas denunciando a exterioridade de forças que incidem sobre nós de forma rizomática, ligando a subjetividade às situações, e ao coletivo.

A cartografia se apresenta como um método problematizador, contribuindo para o diálogo de diferentes saberes, inclusive aqueles tidos como não científicos. O pesquisador assume um papel crucial, tendo em vista que a produção do conhecimento ocorre a partir das percepções, sensações e afetos no encontro com seu campo de pesquisa (ROMAGNOLI, 2009). É tarefa do cartógrafo,

> [...] dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atendo às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo, um antropófago (ROLNIK, 2011, p.23).

O pesquisador é aquele que, ao longo do processo, se mostra aberto aos acontecimentos, se apropriando de tudo que encontra, abrindo novos caminhos e possibilidades.

Kastrup e Passos (2016) defendem a ideia de um plano comum que há entre o sujeito e o objeto da pesquisa. Adentrar “esse plano comum é o movimento que sustenta a construção de um mundo comum e heterogêneo” (KASTRUP, PASSOS, 2016, p.16). O comum apresentado por Peter Pelbart[11] nas palavras de Kastrup e Passos (2016, p. 16) diz respeito a “um fundo virtual, apresentando-se como uma vitalidade social pré-individual, pura heterogeneidade não totalizável”. Esse fundo comum passa a ser foco de resistência à lógica homogeneizante e totalizadora da sociedade capitalista.

Ao transitar pelo tema do plano comum no processo de investigação dos territórios, das subjetividades e das paisagens, Kastrup e Passos (2016, p.17) “adotam a transversalidade como diretriz metodológica e a participação, a inclusão e tradução como uma das formas em que ela se mostra nos trabalhos”. A transversalidade caminha na construção de um plano comum e

---

[11] Peter Pál Pelbart é um filósofo, ensaísta, professor e tradutor húngaro.

heterogêneo, em que não há mais a separação entre o pesquisador e o pesquisado, mas a construção de uma dimensão coletiva, trazendo à tona a experiência do comum, dando voz àquelas que antes estavam silenciadas, potencializando seus saberes. O plano da transversalidade também caminha no campo do conhecimento e suas áreas. Como aqui transitamos entre os campos da Educação, Saúde e Psicologia, nosso objetivo é descompartimentalizar o saber que muitas vezes são colocados em disciplinas fechadas, sem diálogo, dificultando uma compreensão do todo que é integrado e dotado de multiplicidades. "O que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno" (GALLO, 2007, p.06).

Dessa forma, esse plano comum não pode ser confundido com um processo homogeneizante, pelo contrário, o coletivo "é a rede de composições potencialmente ilimitada de seres tomados na proliferação das forças de produção de realidade" (KASTRUP, PASSOS, 2016, p.26). A pesquisa passa a ser uma ação "com" em que pesquisador e pesquisado nutrem uma relação de coprodução e consequentemente uma participação em que haja experiência de pertencimento, engajamento, pois sem isso a participação se torna comprometida.

O processo de tradução como prática da pesquisa cartográfica é discutido por Kastrup e Passos (2016) a partir da contribuição de diferentes autores. Uma das ideias seria que o processo de tradução é pautado pelo *felt-meaning*, desenvolvida por Claire Petitmengin, ainda sem tradução para o português, mas sua ideia corresponde a um "sentido intuído". Portanto, a tradução habitaria uma compreensão corporal para, assim, promover mudanças.

> Traduzir é entrar em contato com a dimensão afetiva, intensiva, intuída e não verbal do texto. A boa tradução envolve três estágios: ouvir e ler o original, em seguida desverbalizar as unidades de sentido e, por fim, expressar essas unidades num novo discurso (KASTRUP, PASSOS, 2016, p. 35).

O *felt-meaning* não seria a expressão de uma experiência pessoal, mas sim, uma perspectiva que envolve toda e qualquer experiência em sua dimensão concreta, corporificada e pré-discursiva. Sua utilização se faz fundamental, pois, ao cartografar precisamos "apreender uma dimensão que vai além do reconhecimento de formas, mas remete aos vetores transversais que lhe dão consistência" (KASTRUP, PASSOS, 2016, p.36), isto é, trilhar um campo de velocidades e intensidades formando a "dinâmica das formas".

A tradução considerada "boa" por Kastrup e Passos (2016) é aquela que se conecta ao *felt-meaning*, aproximando-se de um sentido corporificado, que faz vibrar no percurso da pesquisa, transformando o território existencial. Traduzir é afetar e ser afetado, é fazer emergir novas possibilidades.

2.2 Cartografando: o território de *cuidamento* e os dispositivos da pesquisa

Para auxiliar nesse processo cartográfico, faço uso de dispositivos aqui compreendidos como um conjunto heterogêneo de práticas de saber, poder e de subjetivação. Para Deleuze (1996, p.01) um dispositivo é "um conjunto multilinear, composto por linhas de naturezas diferentes. As linhas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio [...]". Os dispositivos são a criação de novas maneiras de pensar. Combate o poder com a proposta de invenção, de construção de linhas de fuga que visam a instalar um outro tipo de poder, que seria o poder potência.

Os dispositivos são multiplicidades por isso rejeita a lei do uno, de sujeitos universais, mas entende os processos de singularização, de totalização, de verificação, imanentes ao dispositivo e que operam em processos de devir.

Na tentativa de traçar um percurso cartográfico composto por diferentes linhas, os dispositivos escolhidos para esta pesquisa visam a construção de uma jornada potente, atravessada pelas relações de saber, poder e pelos modos de subjetivação. Os dispositivos foram emergindo a partir dos encontros e das experiências que tive com meu campo de imersão, a casa de apoio GAAC Sul Bahia e das possibilidades de fazer pesquisa frente ao atual contexto pandêmico. Pensamos na melhor forma de conduzir esse trabalho, tendo em vista que a pesquisa se mostra aberta aos acontecimentos.

Em 2020 a população mundial se viu diante de uma nova doença, coronavírus[12], que impossibilitou o contato físico e consequentemente a ocupação de espaços físicos com a presença de pessoas. Essa nova conjuntura nos obrigou a inventar/criar uma maneira *outra* de fazer pesquisa.

Passamos a adotar o *home office*[13] como estratégia de contenção do vírus, o que fez com que vários seguimentos da sociedade como a educação, saúde, entre outros, desenvolvessem novas formas de dar continuidade as suas atividades. Não foi diferente conosco, pesquisadores, que impossibilitados de ir a campo de forma presencial tivemos que nos adaptar ao novo contexto de distanciamento social para poder dar continuidade ao trabalho, como também o

---

[12] O SARS-CoV- 2 mais popularmente conhecido por coronavírus ou COVID-19 é um vírus que foi descoberto em 2019 na cidade de Wuhan na China e se alastrou para todos os países causando quadros graves de insuficiência respiratórias, como também a presença de sintomas leves ou até inexistentes. Essa condição demostra que o vírus pode se comportar de diferentes formas no organismo humano, o que levou as organizações de saúde a estabelecer alertas de cuidado e de isolamento social para que o vírus não fosse propagado em grande escala na população. Como sua descoberta é recente e ainda pouco se sabe da total extensão de seus impactos na saúde dos seres humanos, seus efeitos na sociedade têm ocorrido de forma avassaladora.

[13] Quando o trabalho pode ser executado de qualquer lugar, inclusive de casa, "escritório em casa".

campo de imersão desta pesquisa, que precisou se reinventar neste momento para dar seguimento as suas atividades. Vale ressaltar que o público de crianças e adolescentes por estarem em situação de adoecimento se tornaram ainda mais suscetíveis a um agravamento de seu quadro clínico e, por isso, todo o contato com pessoas externas à casa de apoio foi suspenso. À vista disso, o caminho que este trabalho percorreu adentra o *cyberespaço*, com encontros remotos/*online*. Entretanto, com o avanço das vacinas e a redução dos números de infectados e mortes, foi possível realizar uma visita presencialmente à casa, como detalharei na subseção a seguir.

2.2.1 *O território de "cuidamento"*

Quando pensei em desenvolver esse trabalho, ainda no processo de construção do anteprojeto de pesquisa, me deparei com as restrições que a temática me colocava, pois, na cidade onde resido, Vitória da Conquista, não há presença das Classes Hospitalares. Entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade para poder obter mais informações e soube que existe a oferta do atendimento pedagógico domiciliar por parte da secretaria para os alunos matriculados em escolas da rede municipal de ensino que se encontram em tratamento médico, cuja gravidade exige seu afastamento das aulas regulares no âmbito da unidade escolar. Pensando, então, na viabilidade da pesquisa, naquele momento optei por trabalhar com esse público. Porém, ao longo dos encontros de orientação com a presença da orientadora Daniele e demais colegas, começamos a explorar a ideia de trabalhar com crianças e adolescentes que vivenciavam seu processo de escolarização em casas de apoio e nos hospitais. Na busca por essas instituições no estado da Bahia me deparei com a Casa do Grupo de Apoio à Criança com Câncer (GAAC) Sul Bahia, localizada na cidade de Itabuna, região Sul do estado, este se torna o local de "cuidamento[14]" das famílias de baixa renda, com a finalidade de garantir o direito ao tratamento do câncer com melhor qualidade de vida. São acolhidas na casa crianças e adolescentes do interior da Bahia, abrangendo às regiões sul, extremo-sul, sudoeste e oeste baiano, proporcionando-lhes amparo e melhor qualidade de vida ao longo do tratamento médico do público infantoadolescente.

A casa GAAC Sul Bahia foi fundada em seis de outubro de 1996. É uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como utilidade pública e inscrita nos Conselhos Municipal, Estadual e Nacional de Assistência Social. A casa conta hoje com os seguintes espaços: *canto*

[14] Valendo-me dos neologismos de Manoel de Barros, entendo a Casa de Apoio como um lugar de "cuidamento", cuidado e acolhimento às famílias que ali estão para o tratamento médico das crianças e dos adolescentes.

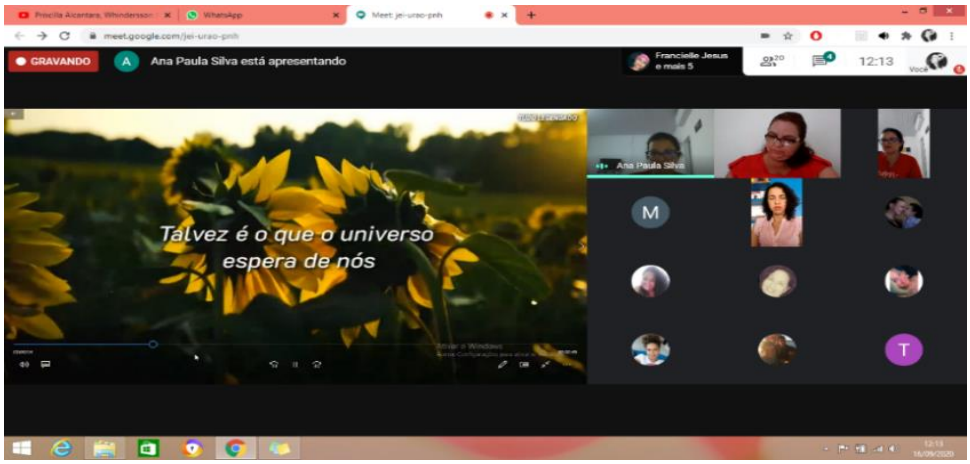
do aprender, destinada à escola e atividades lúdicas; *canto do aconchego*, onde se localizam os dormitórios; e o *canto da convivência*, espaço onde as famílias se reúnem para as refeições e momentos de lazer.

A casa de apoio GAAC Sul Bahia se tornou o campo de observação e imersão para a realização dessa pesquisa. Meu primeiro contato com a casa se deu em 13 de agosto de 2020, quando me apresentei como pesquisadora e psicóloga à diretora do núcleo de práticas educativas. Nosso primeiro contato foi bastante receptivo, explanei sobre o trabalho que estava desenvolvendo e meu interesse em conhecer as atividades desenvolvidas pelo núcleo de educação da casa. A diretora me convidou para participar do V Congresso Mirim Oncológico do GACC Sul Bahia. Esse encontro seria realizado de forma online, devido a pandemia do coronavírus, e teve como tema: *A saúde e o sujeito, diálogos possíveis no tempo/espaço virtual.* Além de promover troca de informações a respeito do momento de pandemia que estamos vivenciando, esta proposta também fazia parte do tratamento oncológico vivenciado pelas crianças e adolescentes, reforçando assim, a importância da parceria entre família e equipe multiprofissional. O V Congresso Mirim Oncológico do GACC Sul Bahia contou com a participação da equipe multiprofissional da oncologia; com os funcionários do GACC Sul Bahia; com os funcionários do ambulatório do GAAC Sul Bahia e do hospital Manoel Novaes/Santa Casa; com as professoras e estagiárias do atendimento educacional hospitalar e domiciliar (ATEHD) da secretaria municipal de educação de Itabuna; estudantes de medicina da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e, por fim com os voluntários. O GAAC Sul Bahia diante do contexto pandêmico se viu tendo que adequar suas atividades, dentre elas o atendimento educacional, que passou a ser oferecido na modalidade *online* utilizando-se das plataformas de vídeo para a realização dos encontros. A casa de apoio, nesse momento, encontrava-se fechada para visitação, contando com a presença apenas dos profissionais e das famílias.

Minha participação no V Congresso Mirim Oncológico do GAAC Sul Bahia se deu em conjunto com a equipe de educação do espaço na construção da oficina intitulada: O que é possível aprender no modo remoto? Os responsáveis para a execução dessa atividade foram duas professoras do atendimento educacional hospitalar e domiciliar e duas voluntárias. Assim, comecei a participar dos encontros *online* com a presença de toda a equipe envolvida na construção do congresso mirim. Com a realização de reuniões semanais discutimos a logística para as inscrições dos pacientes, acesso à internet e aos materiais que foram disponibilizados por algumas oficinas entre outras demandas que surgiam no momento.

A oficina da qual participei teve a presença dos adolescentes de 12 a 18 anos em situação de adoecimento e seus familiares, acompanhados pelos profissionais da casa de apoio, cujo objetivo era manter a comunicação através da plataforma digital entre as voluntárias, professoras do ATEHD, adolescentes e, possivelmente seus familiares, estimulando o autocuidado e cultivo dos bons sentimentos como forma de viver feliz e manter uma boa saúde emocional, física e espiritual durante o tratamento, especialmente durante o isolamento social.

Figura 02: Registro da oficina "O que é possível aprender no modo remoto? " Promovida pelo V Congresso Mirim Oncológico GAAC – Sul Bahia.



Fonte: Arquivos da autora

Vale ressaltar que a partir do segundo semestre de 2021 com o avanço da vacinação no país e a diminuição dos casos de COVID no estado da Bahia, o GAAC Sul Bahia começou a trabalhar de forma híbrida o que possibilitou a minha visita na casa no mês de novembro de 2021. O contato se deu com a diretora do ATEHD e algumas professoras que estavam na casa de apoio e no Hospital Manoel Novaes/Santa Casa, onde acontecem os atendimentos pedagógicos hospitalares. Nessa visita não pude ter acesso às crianças e aos adolescentes, nem mesmo às famílias que ali estavam. No entanto, pude observar os espaços e conhecer melhor o trabalho que lá é desenvolvido. Esse foi o único contato realizado de forma presencial, pois a fim de preservar o bem-estar físico das crianças e dos adolescentes que possuem uma saúde fragilizada, meu contato com a casa se deu, majoritariamente, de forma remota, por meio de aplicativos de conversa, *WhatsApp*, e plataforma de comunicação por vídeo, *Google Meet.*

Diante do exposto, considerando esse momento pandêmico, os dispositivos que apresentarei para esse trabalho foram escolhidos de forma a melhor viabilizar o andamento da pesquisa, mas que em nenhum momento mostram-se fechados aos acontecimentos.

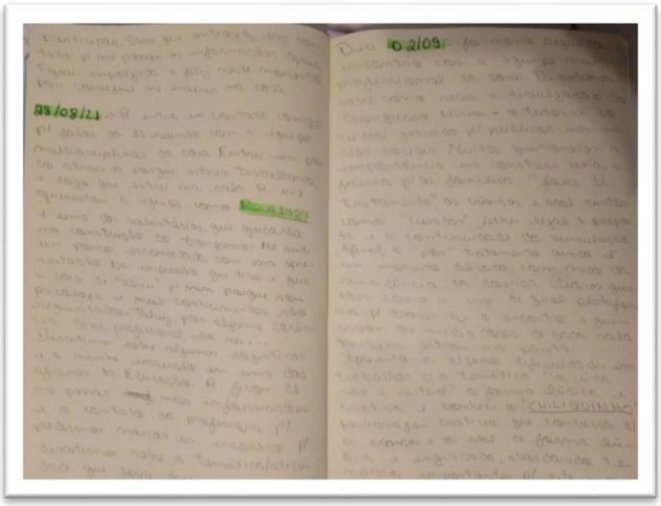
2.2.2 *Trajetos esquizos em processo de (co)construção*

A minha imersão no campo empírico se apresentou de forma “natural” neste trabalho, sobretudo, a partir de minha participação no V Congresso Mirim Oncológico GAAC Sul Bahia, quando vi ali a possibilidade de experimentar meu campo de pesquisa. Inspirada na observação participante, como “uma técnica que possibilita o conhecimento através da interação entre o pesquisador e o meio, propiciando uma visão detalhada da realidade” (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011, p. 224), busquei vivenciar e interagir com a realidade social, como um importante movimento ao produzir uma cartografia.

A principal ferramenta utilizada nesse processo de observação foi o diário de campo, aqui chamado de *esquizodiário*, em que é possível anotar acontecimentos e impressões pessoais.

> Tal diário, porém, não contém em si a pura representação icônica dos acontecimentos daquele momento "único"; ele contempla a espessura temporal dos devaneios do pesquisador [...] O pesquisador produz um corpo de dados que transversaliza memória, história e presente e o devir-pesquisador produz ressonâncias entre o inusitado e o atemporal (MOLIN, 2011, p. 306).

Figura 03: Esquizodiário



Fonte: Arquivos da autora

No esquizodiário estão minhas escrituras cujo teor exprimem as vivências que tive na casa de apoio e que possibilitaram compreender a pluralidade de vozes daquele espaço,

implicando na construção de subjetividades *outras*, de encontros *outros* e, também, de entender como eram realizados os atendimentos pedagógicos. Os encontros que vivi com a equipe multiprofissional da casa de apoio GACC Sul Bahia, na construção do V Congresso Mirim Oncológico possibilitou conhecer a realidade vivida por eles e pelas crianças e adolescentes acompanhados. As reuniões *online* via *Google Meet* realizadas às quartas-feiras para discussão e planejamento do Congresso proporcionaram o contato com os profissionais envolvidos no evento e estas se configuram como as principais escrituras do esquizodiário.

Os escritos no esquizodiário iniciaram-se em 13 de agosto de 2020, quando ocorreu o primeiro contato com a casa de apoio GAAC Sul Bahia. Nesse espaço pude cartografar as minhas [primeiras] impressões.

> *Hoje, dia 13 de agosto de 2020, fiz meu primeiro contato com a casa de apoio GAAC Sul Bahia. Estava nervosa e apreensiva, pois não sabia como seria a receptividade da equipe pedagógica com relação a minha pesquisa. Liguei para alguns números disponíveis no site da instituição, mas sem sucesso até que uma funcionária, assistente social, me passou o contato pessoal da coordenadora pedagógica da casa. Liguei. Me identifiquei como psicóloga e mestranda do Programa de Educação da UESB, desenvolvendo uma pesquisa com o tema "atendimento pedagógico domiciliar às crianças e adolescentes enfermos". De pronto ela se mostrou receptiva as demandas que eu estava trazendo, mas também se mostrou interessada no fato de eu ser psicóloga e de residir Vitória da Conquista. Na sua fala, pude perceber que existe uma grande demanda de atendimento às crianças e adolescentes aqui da região. A coordenadora também me informou sobre o Congresso e me convidou para participar; disse que entraria em contato posteriormente para me passar mais informações. Fique empolgada e feliz naquele momento por conseguir me inserir na casa* (Esquizodiário, 13/08/2020).

Os registros posteriores ocorreram a partir de cada reunião que tivemos para a organização do Congresso. Já, os outros escritos ocorreram durante o período de entrevistas com as professoras e na visita realizada no GAAC Sul Bahia. Foram realizados ao todo seis encontros *online* para a construção do Congresso e pude participar de todos. Após as reuniões, para organização do evento, realizamos a oficina (construída coletivamente) em um processo de coconstrução com a equipe.

O esquizodiário, enquanto dispositivo, pode colaborar para a produção de informações, pois ao capturar aquilo que se dá no plano da experiência e também dos afetos, nos possibilitou ver os contrastes e conflitos que podem ser resolvidos [ou não!]. Escrever sobre a prática de pesquisa ao mesmo tempo em que se está implicado e emaranhado nela é perceber que a coletividade também produz conhecimentos - com as múltiplas vozes que se apresentam – que não podem ser desprezados.

Ao passo que o esquizodiário foi se mostrando em sua potência, a entrevista, também foi emergindo como um outro dispositivo a ser experimentado. A partir dos encontros com os profissionais ao longo do congresso, suscitou em mim a vontade de conversas mais próximas, conduzindo-nos às entrevistas e lançando-nos ao processo e à curiosidade dos movimentos vividos.

Como já posto, a cartografia se ancora em uma lógica inventiva e criadora, afastando-se da abordagem positivista da representação, ou seja, ela se interessa em pesquisar a experiência. Daí, vi a entrevista enquanto dispositivo para "acompanhar o movimento e, mais especificamente, os instantes de ruptura, os momentos de mudança presentes nas falas" (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p.92). Nesse sentido, Tedesco, Sade e Caliman (2016) propõem uma natureza performática da entrevista, o que a capacita a intervir e promover mudanças. Estes são os acontecimentos que nos interessam conhecer.

Vale ressaltar que Tedesco, Sade e Caliman (2016) não advogam para um modelo de entrevista especificamente cartográfica, pois o êxito desse processo está ligado ao "ethos cartográfico", presente não apenas na prática da entrevista, mas ao longo de todo o processo da pesquisa. Não falamos de uma técnica soberana, fechada, que visa a coleta de informações fixas e pré-existentes, mas de um lugar em que cada acontecimento chama para uma ação, acompanhando os processos e promovendo mudanças nos envolvidos.

À vista disso, a entrevista é um dispositivo que nos chama para a experimentação, pois,

> [...] a pesquisa cartográfica visa ao acompanhamento de processos e, se a entrevista na cartografia inclui trocas de informação ou acesso à experiência vivida, é importante ressaltar que esta não é sua única direção. A cartografia requer que a escuta e o olhar se ampliem, sigam para além do puro conteúdo da experiência vivida, do vivido da experiência relatado na entrevista, e inclua seu aspecto genético, a dimensão processual da experiência, apreendida em suas variações (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p.96).

A entrevista funciona como um diálogo entre entrevistador e entrevistado com o objetivo de acessar a experiência "de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência" (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 97). Portanto, o encontro estabelecido entre ambos, bem como a conversa que toma seu curso se apresentam como "objeto" para a cartografia.

O pesquisador/entrevistador necessita estar atento à convergência entre o conteúdo e a expressão do entrevistado. Ao longo do processo de entrevistas as falas podem emergir expondo os afetos, imbricadas com as emoções e com as intensidades da experiência vivida. Dessa forma, o trânsito entre essas duas dimensões (conteúdo e expressão) implica considerarmos a

dimensão de forças da linguagem, estabelecendo entre elas uma relação de reciprocidade (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016).

Passou, então, a interessar as entrevistas com as professoras que compõem a equipe da casa de apoio GAAC Sul Bahia e do hospital Manoel Novaes/Santa Casa de Itabuna, por retratarem as realidades singulares que são vividas no cotidiano da sala de aula; os acontecimentos, os afetos, e as dificuldades em se trabalhar com estudantes em situação de adoecimento. Vale ressaltar que as professoras que atuam no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar das crianças e dos adolescentes em situação de adoecimento são oriundas da Secretaria Municipal de Educação de Itabuna e alocadas nesses diferentes espaços (hospital, casa de apoio e domicílio no caso de crianças e adolescentes que residem em Itabuna) para prestar atendimento pedagógico. Foi pensado também em convidar as crianças e os adolescentes em situação de adoecimento que transitam ou transitaram pela casa de apoio para realização de tratamento médico para uma roda de conversa[15], no formato remoto, utilizando de ferramenta de comunicação por vídeo para discutirmos acerca dos sentidos da educação nesse momento permeado por diferentes sentimentos frente à doença. No entanto, não foi possível realizar essas entrevistas. Alguns adolescentes inicialmente se mostraram receptivos à ideia, porém, como as famílias atendidas pelo ATEHD, em sua maioria, estão em situação de vulnerabilidade econômica não possuindo recursos/acesso a equipamentos eletrônicos como celular e computador, não foi possível enviar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido TALE/TCLE assinado pelas crianças, adolescentes e responsáveis concordando em participar do estudo. Muitos estudantes utilizavam celulares emprestados para poderem acompanhar as aulas e informaram que não conseguiriam assinar e devolver os termos. Frente as dificuldades não só de acesso à tecnologia, como também suas disponibilidades em participar, tendo em vista que cada dia é único e nem sempre eles se sentem bem ou dispostos a ter aula ou mesmo se envolverem em outras atividades, decidimos por realizar as entrevistas “somente” com as seis professoras que atuam no atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar de crianças e adolescentes na cidade de Itabuna, Bahia.

Nossas conversações ao longo das entrevistas fizeram emergir palavras que, para mim, identificam as professoras nesse texto. São elas: *Potente, Afetiva, Desejante, Inventiva, Colaborativa e Resiliente.* As apresentações a seguir referem-se a uma parte das nossas conversas em que elas contam um pouco da sua história como professora do ATEHD.

---

[15] Encontro com o objetivo de construir um espaço de diálogo entre os participantes para que possam se expressar.

POTENTE:

Sou formada em Letras, com especialização em educação especial inclusiva. Nessa jornada eu conheci MR, que hoje é minha diretora, que me convidou por quatro vezes para estar no GAAC e as três primeiras vezes eu recusei sem conhecer o espaço sequer. Eu disse a ela que não teria condições de lidar com as questões, as peculiaridades do luto. Mas, na quarta vez eu disse a ela: "vou lá conhecer", só para não dizer que dessa vez eu te disse um 'não' sem conhecer. E fui me auto sabotando, falei assim: "me leve primeiro para o isolamento"... eu fui conhecer o isolamento e quando eu conheci o isolamento tinha um menino de 13 anos e me deu vontade de entrar, contar uma história, conversar com ele. Fui para oncologia, [depois] o último espaço que conheci foi a casa de apoio. Eu fui lá para dizer 'não' e disse 'sim' [risos] [...]. Hoje o hospital para mim é um ambiente até acolhedor, as pessoas falam mal de hospital e eu digo: "não fale mal de hospital porque ter para onde ir é muito importante. Se a gente adoecer e não tiver para onde ir a gente vai fazer o que? ". As pessoas não param muito no dia a dia para pensar nisso e eu comecei a me ambientar com isso. Hoje eu acredito que não sei trabalhar em outro lugar.

AFETIVA:

Minha formação é em Pedagogia com especialização em Educação, inclusão e diversidade. [Fui para o ATHED] porque eu já conheço Potente faz um tempo, de ambiente comum de sala comum. Ela foi primeiro e, depois de uns dois anos que ela foi, ela me chamou e achei que era o meu perfil e fiquei. Trabalho na educação hospitalar há três anos.

DESEJANTE:

Eu sou formada em Filosofia pela UESC e trabalhava numa unidade escolar regular, mas tinha pedido remoção e fui encaminhada para o atendimento educacional hospitalar, e na época havia uma necessidade de professor, havia demanda e eu fui conhecer o projeto antes de ser encaminhada oficialmente. Eu tive contato com o trabalho, com as crianças, com a metodologia, para ver se eu me identificava, foi basicamente isso. [...]. Quando eu fui conhecer eu gostei muito porque como você já deve saber, estar em contato com crianças e adolescentes que estão em situação de problema de saúde nós alcança duas vezes. Quando você entra no ambiente educacional no ambiente onde você vai ter esse tipo de experiência com o processo de aprendizagem você já é alcançada pelo aluno de uma forma natural. Eu penso que todo o professor quando tem esse contato é alcançado e, quando você chega em um ambiente, por exemplo, o meu caso, o primeiro lugar que eu estive foi a casa de apoio e quando eu cheguei lá que eu vi aquele espaço e tendo contato com as crianças... lhe alcança, lhe desperta o desejo de estar ali, o desejo de estar desenvolvendo suas atividades com eles. Então foi isso que aconteceu de fato, eu me identifiquei com o trabalho e fiquei ali desenvolvendo as atividades educacionais com eles.

INVENTIVA:

Eu fiz Pedagogia, me formei em 2002. [Trabalhar no ATHED] foi um convite, mas foi um convite meio que enviado por Deus. [..] num dia, no evento de educação eu encontrei com uma colega da rede e ela comentou da classe hospitalar se eu conhecia e tudo, eu conhecia mais ou menos o trabalho, mas nunca tinha tido oportunidade. Ela falou que conhecia a diretora, só sei que ela mandou mensagem para ela e ficou naquele 'stand by' porque a classe hospitalar estava precisando de mais um professor. [...]um belo dia a diretora me ligou perguntando qual era minha disponibilidade, se ainda existia vontade da minha parte e eu disse que sim,

[fizemos] uma troca na verdade *com uma outra professora que estava querendo sair da classe hospitalar. Aí houve essa troca e foi isso, mas, assim, existe uma exigência da classe hospitalar que não é só ter a vontade e o perfil, [...] existe uma exigência de ter qualquer especialização que seja compatível com o espaço e para o espaço.*

COLABORATIVA:

Tenho formação em Pedagogia, Especialização em psicopedagogia; educação inclusiva e educação escolar. Parece que ele [atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar] me escolheu. Há muito tempo que eu queria trabalhar com educação inclusiva. Já fui pensando nessa linha, através dos cursos de especialização. Eu trabalhava numa escola regular, quando foi um dia, houve o convite por parte da diretora, aí eu (sabe?), nem pensei duas vezes. "É isso mesmo que eu quero". [...] E assim, foi um presente mesmo para mim, tem sido, eu agradeço a Deus por trabalhar nessa área. É muito gratificante!

RESILIENTE:

Fiz Pedagogia com Especialização em educação infantil e Psicopedagogia. Eu entrei na universidade em 1993, a princípio, eu fui fazer pedagogia porque as pessoas diziam, a orientação de uma ex-professora minha foi: " filho de pobre faz magistério" [...]. Eu sempre tinha desde a infância um "Q" de escolinha, de brincar de fazer escolinha de vivenciar a escola, as questões de habilidade de trabalhar coisas manuais, então eu sempre gostava de fazer e minha questão maior eram as relações, eu tinha mais dificuldade nisso. O contexto escolar tem alguns problemas de relações. Você ter que apagar incêndios que não diz respeito ao trabalho do currículo, tá compreendendo? Então, às vezes eu sofria muito com isso, eu sofria muito por conta da não aprendizagem, então essas coisas me angustiavam [...]. Eu fui trabalhar numa cidade, fiz o concurso e passei para coordenação pedagógica e me afligiam as relações das crianças na educação infantil, foi daí que eu fui fazer a especialização. Estando lá, eu descobri os Doutores da Alegria, nas minhas pesquisas, [a partir disso], despertou para mim fazer a minha monografia sobre a criança hospitalizada. Ainda não existia o ATHED, eram apenas voluntários e eu fui fazer esse trabalho. Dezesseis anos depois, depois de muita oração e pedindo muito a Jesus que eu consegui entrar no ATHED, no caso, eu fiz o curso em 2002, uns três anos depois (mais ou menos) que iniciou, implantou o ATHED com Dra. T e só depois que eu vim fazer parte da equipe, mas sempre com um olhar comprido nessa área.

Por fim, o último dispositivo que apresentarei se mostrou a partir dos diálogos com algumas professoras durante a organização do V Congresso Mirim Oncológico. Em nossas conversas soube do principal documento utilizado pela equipe ao longo dos atendimentos, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), construído de forma a oferecer um acompanhamento individualizado para cada estudante visando avaliar os estudantes observando suas carências, desejos e potencialidades, propondo ações de intervenção com o objetivo de desenvolver seus aspectos emocional, social e cognitivo. O PDI se torna um documento relevante para esse estudo, pois, além de nos apresentar as experiências ele também é um "produtor de ressonâncias memorialistas" (MACEDO, 2016). Desse modo, o PDI,

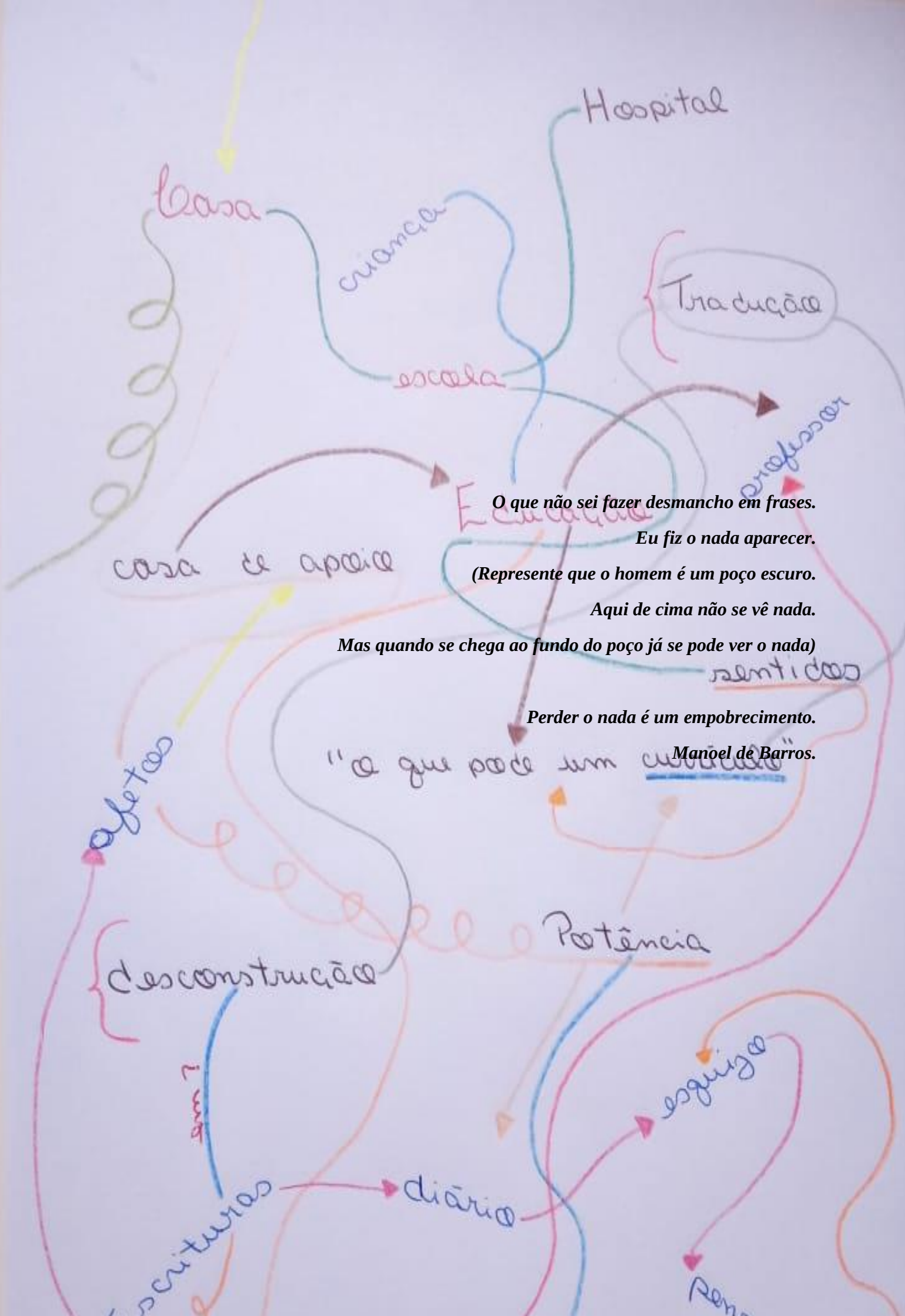
> [...] no sentido largo do termo, [possui] o corpus interpretativo [que] se apresenta em forma de texto, documentando por uma memória dinâmica porque escrita e reescrita, um conjunto de maneiras de fazer, de dizer, de orientar, projetar, fundamentar, que acabam por mostrar um emaranhado de etnométodos crivados de significantes potentes em revelar ações instituintes de um instante-momento (MACEDO, 2016 p.102).

Os documentos se tornam registros de um determinado tempo e lugar, de experiências e acontecimentos vividos. De práticas que geram ressonâncias mantendo-se vivo, emanando os sentidos que nele habitam, pois como coloca Macedo (2016), não existe "letra morta" em nenhum documento.

Como a construção do PDI se dá de forma individualizada, tendo um olhar específico para as necessidades de cada estudante, não pretendemos ter acesso a todos esses documentos, pois há um grande número deles, mas principalmente compreender o seu processo de construção e as principais temáticas trabalhadas pelas professoras.

Construir um PDI é valer-se da tradução como recurso que trará um novo sentido ao currículo. Assim, quando construímos um dispositivo *outro* que pretende compor essa realidade estamos operando em desconstrução, produzindo desvios e releituras sobre o mundo e realidade vivida. O PDI é um texto *outro* que garante a sobrevivência do currículo.

O caminho aqui proposto atravessa e se esquina com os relatos do esquizodiário na perspectiva de retratar as minhas vivências e sentimentos ao longo desse processo cartográfico; as entrevistas com as professoras que falam do lugar da experiência e, o documento - PDI - que retrata a construção de currículos plurais, pois, nenhum será igual ao outro, cada um irá apresentar uma realidade, se fazendo singular. Dessa maneira, seguimos neste percurso que se mostra aberto na construção de sentidos de escola e de currículo.



O que não sei fazer desmancho em frases.

Eu fiz o nada aparecer.

(Represente que o homem é um poço escuro.

Aqui de cima não se vê nada.

Mas quando se chega ao fundo do poço já se pode ver o nada)

Perder o nada é um empobrecimento.

Manoel de Barros.

3(*DES*)CONSTRUINDO SENTIDOS DA 'ESCOLA'

Cartografar os sentidos da escola é fazer emergir o "nada" de cada professora, um "nada" de ideias, afetos, potencialidades e intensidades. São percepções construídas a partir de suas histórias de vidas, suas trajetórias acadêmicas, suas experiências, cada uma a seu modo, singular. Os sentidos da escola são produzidos maquinicamente, afinal, somos todos uma máquina, como nos dizem Deleuze e Guattari (2017)! Operamos coletivamente, sempre em movimento, na criação de fluxos. A máquina professor que opera sobre a máquina estudante, a máquina hospital que opera sobre a máquina paciente... cada uma produzindo desejo, "não que o desejo seja o desejo da máquina, mas porque o desejo não cessa de fazer máquina na máquina, e de constituir uma nova engrenagem [...]" (DELEUZE, GUATTARI, 2017, p. 148). O desejo implica um acontecimento como razão do encontro de potências, ou seja, o desejo produz a realidade, faz agenciamentos. Só há desejo agenciado ou maquinado. Trata-se de uma relação de implicação em que operam o conteúdo – corpos, afecções e espacialidades - e a expressão – regime de signos, enunciação, símbolos. Assim, para Deleuze e Guattari,

> Nada de agenciamento maquínico que não seja agenciamento social de desejo, nada de agenciamento social de desejo que não seja agenciamento coletivo de enunciação. [...] A enunciação precede o enunciado, não em função de um sujeito que produziria este, mas em função de um agenciamento que faz daquela sua primeira engrenagem, com as outras engrenagens que seguem e se colocam no lugar aos poucos. [...]. Não basta dizer que o agenciamento produz o enunciado como o faria um sujeito; ele é em si mesmo um agenciamento de enunciação em um processo que não deixa lugar para um sujeito qualquer assinalável, mas que permite tanto mais marcar a natureza e a função dos enunciados, já que estes não existem a não ser como engrenagens de um tal agenciamento (não como efeitos nem produtos) (DELEUZE, GUATTARI, 2017, p. 149-153).

O agenciamento se apresenta como agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento maquínico do desejo. Ele é o cofuncionamento de diferentes elementos. Heterogeneidade. Multiplicidades. O agenciamento compõe uma rede de múltiplas conexões que ultrapassa a lógica da dicotomia, em que estão presentes três processos: o saber, o poder e a subjetivação. "O agenciamento é a articulação entre o diagrama e suas formações concretas de fazer ver, de expressar e de modos de subjetivação, constituindo enunciações, visibilidades distintas, acontecimentos e modos de ser" (HUR, 2019, p. 37). O agenciamento, então, produz acontecimentos, sua potência em agenciar gera movimentações.

A fim de melhor compreender os sentidos produzidos e agenciados para as ideias de escola ao longo do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar da criança e do adolescente

em situação de adoecimento trago as falas das professoras que compõem o ATEHD, que agenciam movimentos, processos e caminhos criando acontecimentos. Buscaremos, portanto, evidenciar os sentidos atribuídos pelas professoras à escola e que se fazem presentes nos espaços hospitalares e domiciliares. Um fazer atravessado pelas linhas que nos compõem; pelas afecções geradas em cada encontro, produzindo, cada uma a seu modo, sua tradução acerca da escola e de seus modos de ser professora.

Aqui, não cabe categorizar ou comparar as falas das professoras, já que não nos dedicamos a adentrar o campo da representação e dos reducionismos, caminhamos na tentativa de cartografar a produção de sentidos que tem como "produto" a tradução que não tenta ser una ou unânime, mas singular. Transitando entre caminhos "pós" vamos capturando movimentos que se fazem em multiplicidades, em intensidades. Não nos interessa nesse texto buscar as regularidades das falas das professoras, mas as intensidades que emergem de seus discursos, de seus enunciados.

3.1 Sentidos *entre* afetos

Os encontros com as professoras do ATEHD evidenciaram os movimentos que ocorrem na vida, forças que nos atravessam e se dão de forma imbricada no *entre,* afinal, "tudo é e está em movimento, não havendo lugar para algo superior, transcendente" (RAIC, 2020, p.60), fazendo emergir modos de ser escola e ser professora. Nossas conversas transitavam pelo *entre* da formação, do luto, do currículo, da escola, da família, do adoecimento, da pandemia.... foram diálogos que trouxeram à tona os planos da experiência: a *experiência de vida* e a experiência *pré-refletida*.

> [...] "experiências de vida", [são aquelas] que advém da reflexão do sujeito sobre as suas vivências e inclui seus relatos sobre história de vida, ou seja, o narrado sobre suas emoções, motivações e tudo aquilo que o sujeito pode representar como conteúdo vivido. Já a experiência pré-refletida refere-se a processualidade, ao plano da coemergência, plano comum, coletivo de forças, do qual advêm todos os conteúdos representacionais. (TEDESCO; SADE; CALIMAM, 2016, p.95).

Nesse processo de coconstruir mapas fui tecendo minhas próprias percepções sobre os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares sendo atravessada pelo que me toca e me afeta. Vejo a vida movida pelos encontros, "produzindo simultaneamente multiplicidades e

singularidades no plano de imanência" (RAIC, 2020, p. 60), dando abertura para me aproximar da potência que há nesses espaços, potência esta que é capaz de "tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde", como diz Manoel de Barros. Foi a partir dessas experimentações e de desconstruir ideias, que fui traduzindo nossos encontros ao modo de uma pesquisadora-tradutora que, atravessada por suas linhas e suas multiplicidades, vai tecendo esse texto por um olhar que não é único, nem uno; segue questionando verdades absolutas e reflete as possibilidades *outras* em se construir sentidos (de escola e de currículo). Assim, não podemos dizer que a tradução fracassa, pois, "no momento em que se assume que o sentido não está no texto, mas se constrói valendo-se dele, valendo-se da intervenção de um sujeito, torna-se possível afirmar que *a desconstrução não prega a verdade*" (SISCAR, 2012, p. 47,48, grifo do autor). O que trago, portanto, é apenas uma percepção frente às multiplicidades de olhares que se podem construir.

3.2 Sentidos transitantes *entre* movimentos molares e moleculares

O papel da professora no espaço hospitalar e domiciliar não pode ser confundido com o papel de cuidadora. Esse campo de atuação docente é novo para muitos profissionais de saúde e até mesmo para a classe profissional dos professores que, historicamente, só os pensava em escolas e que chegava a desconhecer o fazer do professor nesses locais. Isso pode ser sentido na afirmativa de *Afetiva*, que assim nos relata:

> Quando eu falei que ia trabalhar [com crianças em situação de adoecimento, ouvi]: "oh! É sua cara, é o seu jeito". Pensando assim, vou ser 'enfermeira'. Eu não sou enfermeira, eu sou professora, [...] é diferente! Você tem todo um preparo, tem toda uma questão de estudo para você estar lá [no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar]. Não é de qualquer maneira e nem de qualquer jeito (Afetiva).

Com essa fala *Afetiva* problematiza um discurso insistente de que o fazer da professora no contexto hospitalar e domiciliar é de um agente do "cuidado", como se essa escola fosse um passatempo, não tivesse uma intencionalidade pedagógica ou que essa criança e esse adolescente em virtude da situação de adoecimento fossem incapazes de aprender/estudar. Ao pensarmos dessa forma adentramos um território estratificado de reproduções de discursos construídos do que é ser professora. Mas, o que pode uma professora? Seu fazer em algum

momento pode ser atrelado ao fazer de ‘alguém que cuida’? É preciso compreender que ser professora é uma tarefa profissional e que, como aponta Freire (1997), tem suas exigências. Para esse educador, trata-se de

> [...] mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE,1997, p. 08).

Assim, é preciso problematizar esse lugar da professora como cuidadora, subtraindo do seu fazer as suas competências docentes. Estar professora no hospital ou em domicílio é desconstruir ideias enraizadas, abrir fissuras e, quem sabe, construir possibilidades *outras* dadas as especificidades desses espaços. Entretanto, é preciso dizer que o cuidado faz parte do trabalho docente, uma vez que qualquer prática educativa precisa ser realizada assumindo os princípios do cuidado. O que aqui provocamos em modos de discussão no campo pedagógico é que um aspecto não se reduz ao outro.

A professora possui a capacidade de agência, ou seja, possui as “possibilidades de compor e agenciar movimentos, processos, estratos, caminhos, realizações, conjuntos e relações de forças” (HUR, 2019, p.36) fazendo emergir uma escola que, dadas as atuais condições dos estudantes, precisa se adaptar as suas necessidades dando abertura para afetar e ser afetado pela multiplicidade decorrente de cada encontro. Cada movimento provoca desterritorializações e reterritorializações. Somos a todo tempo impactados pelo “fora” que nos desloca para novos territórios existenciais e vivenciar a escola nesses espaços é desterritorializar-se e reterritorializar-se. Esses movimentos que a professora faz se dá inicialmente ao ingressar nessa modalidade de ensino e, consequentemente, na adaptação que é necessária experimentar, pois esse profissional precisa estar ciente da rotina hospitalar e de sua dinâmica, bem como a capacidade de avaliar o ambiente frente às mudanças dos quadros de saúde dos estudantes, para que possa atuar da melhor forma possível.

Diante das demandas que os espaços hospitalares e domiciliares colocam às professoras que atuam no ATEHD, há uma exigência de formação mínima preferencialmente em Educação Especial e/ou especializações que dialoguem com o fazer do professor dentro desse ambiente, conforme o caderno “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar; estratégias e orientações”:

> O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. **[O professor]** deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares (BRASIL, 2002, p.22, grifo nosso).

Vemos que estar professora nesse espaço é pensar a educação dos/nos encontros entre os corpos, bem como as composições e decomposições que eles podem gerar. À vista disso, instaura-se uma "ética da potência", uma articulação entre as forças e os modos de afecção, isto é, de criação e de produção. Nesse momento do adoecimento os encontros entre professora e estudante somam não só aprendizagens, mas também, afetos. Assim, essas conexões se fazem em suas várias potencialidades. Vemos, então, os sentidos do estar sendo professora caminharem em diversas direções:

> [...] o professor vai para aquele espaço [hospitalar e domiciliar] para lembrá-la [as crianças] todos os dias de que ela é uma criança. Lembrar que ela pode aprender, lembrar que ela pode brincar (Potente).
>
> O trabalho pedagógico hospitalar [...] devolve a essa criança a alegria do dia, sabe? (Inventiva).
>
> O vínculo afetivo com o professor é muito grande porque o que nós somos para eles é alegria. Nós não levamos injeção, não levamos anestesia, nós não levamos nada que causa dor para eles, então essa ligação é muito forte! O nosso papel é alegria mesmo [...] envolve muita alegria, envolve muito o professor querer estar ali também, ter paciência, porque exige muita paciência, muita paciência mesmo e principalmente afetividade e empatia, porque se você não tiver empatia, não souber se colocar no lugar daquela família, fica muito difícil (Afetiva).

A partir desses enunciados observamos que o ser professora no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar não se restringe a uma ação apenas pedagógica, de compartilhar conteúdo e aplicar atividades, é algo que extrapola os muros dessa relação para adentrar um campo da afetividade, da escuta, do acolhimento, de olhar esse sujeito dentro do seu contexto, o sujeito rizomático. Daí poder dizer que a docência se expande em direção ao cuidado, sem a ele se reduzir. As professoras trilham novos caminhos em que se faz preciso (re)construir o ser-criança, o ser-adolescente e o ser-estudante. Essa desconstrução se faz atenta as particularidades que o adoecimento traz para a vida das crianças e dos adolescentes, em que os atendimentos

assumem um lugar de potência de bons encontros, pois se torna o lugar seguro, em que a criança é vista como criança, o adolescente é visto como adolescente e o ser "paciente" sai de foco para explorar as multiplicidades de tornar-se. Nesse momento, a professora se lança em devires *outros*, pois "o devir não produz outra coisa senão ele próprio" (DELEUZE, GUATTARI, 2012 p. 19).

A professora frente à situação adversa passa a construir outras formas de "estar sendo professora". Pensamos em uma professora que vai para além da utilização de metodologias e ferramentas didáticas, mas de alguém que passa a compreender esse espaço a partir de um olhar inventivo, como nos adverte Vaz,

> Inventar modos de existir professor não significa abandonar tudo o que já se sabe para encontrar novos conhecimentos mais adequados. Os próprios conceitos que já possuímos nos servem como possibilidades de encontros com outras experiências. Não se trata de um abandono, mas de uma reterritorialização (VAZ, 2012, p 03).

Podemos, então, pensar esse movimento a partir de devires, sendo que "o devir é o próprio movimento de constituição e desaparição das singularidades, a emergência do mundo em toda sua multiplicidade..." (VASCONCELOS, 2005, p.152). Esse processo é visto por Deleuze e Guattari (2012) como involutivo, criador, como multiplicidade, ele não se dá pela identidade, imitação ou mesmo semelhança.

O professor que se lança em devir à espreita de algum acontecimento, se vê tendo que agir, pois envolto desse processo ele depende da intensidade com que atravessa os espaços e as relações que estabelece ao longo da sua caminhada. O "ser" professora, essencializado, no sentido de utilizar padrões universais, abre espaço para o acaso, para uma necessidade de diferença (VAZ, 2012). Na relação composta por velocidades e lentidões a professora faz um devir, uma aliança, uma involução criadora.

Desse modo, proponho neste texto apresentar, junto com meus intercessores, o que emergiu em mim, sem negar ou reduzir um pensamento e a multiplicidade de ideias e visões que existem. O exercício é de poder caminhar pelo meio, pela conjunção "e..e..e", pois, "há nesta conjunção uma força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser" (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p.48). A professora do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar constrói o olhar singular de uma diferenciação, que opera não a partir do poder, mas sim da potência, com a proposta de invenção, de criação de formas *outras* de ser que não é ou está reduzido ao "ser paciente", mas do que o corpo estudante pode, afinal, o que pode um corpo?

O grau de potência dos corpos é considerado a partir dos agenciamentos, dos encontros e das relações que se inserem. Assim, o grau de potência dos corpos sofre variações a partir dos encontros que experienciamos. Cada corpo recebe ‘marcas’ desses encontros resultado das forças que vêm de fora, dos fluxos e linhas, aumentando a nossa potência de agir ou diminuindo nossa potência de agir.

> Há **composição** quando os corpos se compõem para formar um todo mais potente, quando as forças ativas se adicionam. E há a **decomposição** quando um corpo subtrai algo do outro e destrói a coesão de suas partes. Se o corpo de compõe com o outro, potencializando-o, considera-se que há um **bom encontro**. Todavia, se um corpo se liga a outro despotencializando-o, isto é, decompondo a potência daquele ao qual se vincula, tem-se um **mau encontro** (HUR, 2019, p.25, grifos do autor).

Portanto, temos a produção tanto de afetos alegres quanto tristes e isso irá depender do tipo de encontro que temos, se um bom ou mau encontro. Observamos nas falas das professoras a vontade em gerar bons encontros.

> [...] eles gostam de estar com a gente, às vezes tem uns que não querem fazer a atividade, mas eles gostam de estar com a gente (Afetiva).
>
> E eu acho que uma figura representativa do professor no momento do adoecimento, no momento do tratamento, [é] quando você vê aquela imagem de alguém segurando a sua mão. É como se a criança... a primeira mão que ela procura ali é a nossa. E ela se sente segura, ela confia para conversar coisas, para estar junto, [ouvia]: “oh tia, vai comigo? ”; às vezes: “tia eu vou precisar trocar o meu acesso hoje, você vai comigo? ”. [...] a gente constrói uma relação muito forte, afetiva, uma cumplicidade que é incrível (Potente).

Esse bom encontro gera paixões alegres, boas para o corpo, pois aumenta a potência de agir do corpo dessas crianças e adolescentes que, “uma vez preenchido pela afecção positiva, busca manter essa alegria ou o objeto que a fomenta, cultivando um ciclo de ascendência ativa” (HUR, 2019, p.26). A escola, nesse sentido, busca explorar as possibilidades deste corpo, pois “não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que ele pode” (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 45). O corpo-paciente vive uma rotina exaustiva, de exames, tratamentos médicos, medos... para além de um corpo-paciente, ele poder ser um corpo-outro que é afetado e afeta, produzindo ações e paixões que lhe permita a construção de um corpo mais potente

A possibilidade de gerar bons encontros também pode se fazer presente nas escolas de origem dessas crianças e adolescentes e, nesse sentido, pouco se distanciam dos atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares. No entanto, uma das diferenças entre a escola de

origem, a escola no hospital e na casa se dá, principalmente, nos espaços físicos. Tanto o hospital quanto a casa precisam de adaptação, de forma a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento, necessitando de mobiliário adequado, instalações sanitárias próprias e espaço ao ar livre para realização de atividade no caso dos hospitais.

Figura 04 – Ambulatório de Oncologia Pediátrica Irmã Marieta

Fonte: Página do GAAC Sul Bahia[16]

Figura 05 – Canto do aprender no GAAC Sul Bahia

Fonte: Página do GAAC Sul Bahia

[16] Disponível em: < https://gaccsulbahia.org.br/> Acesso em janeiro de 2022.

Quando não for possível o deslocamento da criança ou adolescente internado para tais espaços o atendimento deverá ser realizado de forma individualizada no próprio leito. No domicílio e nas casas de apoio tais adaptações também se fazem necessárias. Essas especificidades nos mostram uma face da esquina da escola, um território que ora se assemelha a escola comum, ora se faz em diferença. Pude observar de perto essa esquina em uma visita que realizei na casa de apoio do GAAC Sul Bahia e no hospital Manoel Novaes onde os atendimentos acontecem.

> *Fui recebida pela diretora do ATEHD que me apresentou todas as instalações da casa. O primeiro que conheci foi o cantinho do aprender, espaço onde ocorrem os atendimentos pedagógicos. Cheguei em uma sala grande, bem colorida e alegre, cheia de materiais como papel, hidrocor, cartolina, brinquedos... essa estrutura não tinha a presença de carteiras ou algo que remetesse a uma sala de aula, mas sim um espaço livre e aberto. Mas, logo me deparei com duas salas, uma voltada para as crianças pequenas e outra para os maiorzinhos, essas, já tinham a presença de carteiras escolares e quadro em um formado semelhante à de uma sala de aula. Já no hospital pude encontrar o mesmo cenário, na brinquedoteca da pediatria, onde os atendimentos acontecem, vi uma estrutura semelhante à de uma sala de aula e outras duas que fogem à lógica da escola comum que é a necessidade de trabalhar no leito da criança, e aqui é preciso de fato, se adaptar, e na 'sala de espera' do ambulatório onde os professores desenvolvem oficinas e atividades no local em que as famílias aguardam para serem atendidas. A sala de espera é um espaço aberto que pode ter a participação não só das crianças e dos adolescentes como também dos pais/responsáveis. Todos os espaços têm muita cor, gravuras é alegre, algo que destoa do ambiente hospitalar em si que é sempre monocromático com enfermeiros e médicos vestindo jalecos brancos bem parecidos* (Esquizodiário, 08/11/21).

O atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar no ATEHD não foge de seu objetivo que é possibilitar a essas crianças e adolescentes a continuidade do seu processo de escolarização para, posteriormente, retornarem as suas escolas de origem. As professoras compreendem que esses atendimentos são temporários e visam impedir um 'atraso' no desenvolvimento. Por transitarmos em linhas molares e moleculares, o território ora se apresenta em movimentações gerando processos de mudança, ora se mostra estratificado, preso as regras institucionais. As falas a seguir nos apontam para o que as professoram observam e desenvolvem dos seus atendimentos pedagógicos.

> Porque uma das propostas do atendimento educacional hospitalar/domiciliar é você fazer essa ponte entre a criança e o adolescente que está fora da realidade normal. [...] você tenta também trazer essa prática para eles de ação e reflexão. É um trabalho educacional, só que com a visão sobre a realidade em que eles se encontram hoje; eles são vistos como pessoas capazes, [...] então a gente acredita que o que ele está passando é temporário, é o momento [...] (Desejante).

> [...]a gente faz essa rede de trocas de interação, então o meu papel é no brincar, para trazer essa criança [para a socialização]... não entrar no mutismo seletivo! Fazer com que ela não entre em depressão e naquilo que for possível eu estimular [como] a coordenação motora, a fala. Então, eu tenho uma ligação com a educação regular, [já que] eu vou possibilitar essa criança o seu retorno (Resiliente).

Tais enunciados caminham no sentido de "elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento" (BRASIL, 2002, p.13) das crianças e dos adolescentes. Assim, os atendimentos pedagógicos voltam-se para a necessidade e a realidade dos estudantes buscando adaptações frente às adversidades. As professoras constroem uma escola que transita entre as forças instituintes que "são as forças produtivas de lógicas institucionais" (BAREMBLITT, 2002, p.59) e as forças instituídas "que é o efeito da atividade instituinte" (BAREMBLITT p.30). Essa movimentação entre o instituinte e o instituído nos diz de processos iniciais de mudança, de criação, de pensar uma forma *outra* de ser escola, mas há a captura e seu resultado é o instituído, apresentando-se de forma estática, molar. Vale ressaltar, como aponta Baremblitt (2002), que não existe o bom (instituinte) e o mal (instituído), não podemos pensar a partir dessa dualidade, pois, "o instituinte careceria completamente de sentido se não se plasmasse, se não se materializasse nos instituídos. Por outro lado, os instituídos não seriam efetivos, não seriam funcionais, se não estivessem permanentemente abertos à potência instituinte" (BAREMBLITT, 2002, p.30). Construir a escola dos atendimentos hospitalares e domiciliares é estar nessa esquina de reconhecimento das suas potencialidades e ao mesmo tempo da sua estratificação.

Outro ponto que permeia os enunciados das professoras do ATEHD é o reconhecimento dessa modalidade de ensino enquanto direito das crianças e dos adolescentes no país. Em nosso diálogo elas enfatizaram a importância da continuidade dos processos de ensino - aprendizagem na vida deles para que possam, futuramente, retornar para a escola de origem sem "defasagens", ou seja, sem a distorção idade-série. Sobre isso, dizem:

> [...] eu pelo menos tento o tempo todo estar trazendo que ele, naquele momento, está adoecido, mas ele não deixa de ser estudante, ele não deixa de ser um cidadão que tem direitos ao estudo. Ele não está indo à escola porque ele não quer, mas, por causa da situação de saúde dele. Ele precisa entender que ele tem esse direito, de estar sendo acompanhado educacionalmente para que ele não fique defasado (Resiliente).
>
> Quando você fala da questão da educação dentro do hospital é um direito deles. É o direito de aprender deles independentemente das condições em que

> eles estão. É um direito garantido por lei ter acesso à educação [...]. E o nosso papel além de fazer esse direito acontecer, tem essa questão (essa ligação com eles), a afetividade que é muito importante. [...] muitos [pessoas] entendem que aquilo ali não é importante [educação], porque eles estão ali para cuidar da saúde, o importante *pra* eles ali é a saúde, então o perfil também desse professor é estar conquistando, explicando, buscando meios da família entender que é direito daquela criança e é garantido por lei, a gente não pode esquecer isso, é garantido por lei, tem que fazer com que eles entendam isso. A preocupação deles mesmo é com a saúde dos filhos, então eles acham que as crianças podem aprender depois. Eles não entendem que uma criança de 4 anos, se perder aquela etapa, vai ter um prejuízo na frente; se ele perder a etapa de 2 anos ele vai ter um prejuízo quando tiver 4 anos, cada um tem sua fase (Afetiva).
>
> [...] no momento que esse adolescente sai da sala regular ele já perde [em aprendizagem e desenvolvimento]. Entra, então, o atendimento educacional hospitalar e domiciliar paralelo ao atendimento educacional regular para estar suprindo, para *tá* atendendo as demandas fáticas porque são fatos, né? A realidade está posta e também atendendo às prescrições legais porque é previsto hoje em lei que a criança, que o adolescente e o adulto que se encontram afastados da escola regular por conta de adoecimento tenha esse acompanhamento (Desejante).
>
> É dar continuidade a escolarização dessa criança e desse adolescente quando tiverem fazendo tratamento [..]. E o objetivo geral mesmo é que continue estudando para conduzi-lo quando voltar para escola regular e não venha ter tantas defasagens né (?), ter tanta dificuldade de aprendizagem (Colaborativa).

Nos enunciados das professoras é possível perceber suas compreensões acerca do direito das crianças e dos adolescentes terem acesso à educação nos ambientes hospitalares e domiciliares. Porém, será que os atendimentos pedagógicos caminham para uma lógica de manter esse público estudando visando sobremaneira a obrigação produtiva do sistema de que não podemos ficar "para trás"? Será que o sujeito que não acompanha as demandas sociais impostas pela sociedade é visto como alguém defasado? Será que essa lógica serializada da escola não pode ser melhor tensionada a fim de perspectivamos novas organizações do tempo na escola? Por que mesmo reconhecendo as (ad)versidades vividas pelos estudantes mantemos como preocupação uma suposta defasagem? Essa preocupação com a defasagem é bastante evidente nos discursos agenciados na prática educativa escolar ou não escolar. E, embora não seja essa a questão que nos move nesse trabalho, nos chama a atenção essa preocupação ser tão compartilhada entre as professoras. Afinal, estão elas agenciadas maquinicamente para a manutenção de uma escola serializada, sequenciada? Acreditamos que seja um aspecto que não podemos desprezar quando tratamos de estudantes que experimentam as fronteiras saúde-doença e vida-morte.

Sabemos que as leis e resoluções quase sempre são constituídas pelas linhas molares, configurando-se como importante documento para a efetivação e implantação das classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar na nossa sociedade já que elas são vistas como políticas públicas na área da Educação. Todavia, sabemos também que cabe ao Estado a aplicação [ou não] das leis e de que modo. Assim, as políticas públicas se apresentam como uma forma de governabilidade e visa a efetivação da lógica do Estado. Para Hur,

> As políticas públicas são práticas de Estado que operam de forma capilarizada e regionalizada, em distintas instâncias, como na saúde, educação [...]. Não se restringem à espacialidade dos estabelecimentos do Estado, como escola, hospitais e quartéis militares, uma vez que se singularizam por ultrapassar a clausura das Instituições concretas. São nova tecnologia, pois efetuam a governabilidade estatal em campo aberto e utilizam-se dos saberes disciplinares para a gestão da vida (HUR, 2019, p.163).

As políticas públicas, então, chegam até a população por meio de equipamentos concretos, resultantes de diferentes relações de forças no campo da gestão social. Os aparelhos estatais, o capital, os saberes e tecnologias funcionam como uma extensão do Estado, com base na estratégia neoliberal para conseguir obter uma maior eficiência e rendimento na administração governamental. Dessa forma, a política pública está inscrita em três tipos diferentes de diagramas de forças: captura, disciplina e rendimento. “Captura por portar e transmitir a lógica soberana do Estado. Disciplina por atualizar e agir por meio de saberes disciplinares e codificadores. Rendimento, por suas metas e ações norteadas pela axiomática do capital e a utopia da máxima eficácia” (HUR, 2019, p. 164).

É, nesse sentido, que as leis e resoluções criadas pelo governo para a efetivação das classes hospitalares e dos atendimentos pedagógicos domiciliares surgem enquanto política pública de controle do Estado a partir de uma lógica de poder sobre a vida dos indivíduos passando uma falsa ideia de autonomia e transformação social. Pelo contrário, caminham no sentido da não transformação e da permanência do mesmo. Sua captura atua a partir de forças centrípetas na tentativa de conservar os códigos instituídos em funcionamento. Assim, quando *Afetiva*, *Resiliente* e *Colaborativa* apontam para os atendimentos como direito e sua efetivação para um “não atraso” desses estudantes, nos encontramos numa esquina muito tensa, afetada por correlações de forças, diagramas de poder, que insistem em manter o sentido da escola como um lugar de produção de subjetividades modelares. Este é um campo molar em que a instituição, e aqui nos referimos a Educação, “tem como principal objetivo a modelização do corpo e dos modos de subjetivação” (HUR, 2019, p.82). Ao não questionarem essa conservação

dos fluxos sociais estratificados da fixação e da permanência, estamos contribuindo nessa manutenção dos movimentos do Estado que, de fato, não visam transformações ou mudanças. Dessa forma, as políticas públicas,

> [...] raramente problematizam as relações de poder instituídas ou fomentam processos de insurgência ou participação direta nos espaços macropolíticos. Portanto, tais políticas por serem práticas de Estado, carregam em si sua razão governamental e, por conseguinte, contribuem para a manutenção da heteronomia social, tendo em vista a sua natureza eminentemente conservadora. Portam uma lógica vertical que incita mais a conservação do que a transformação (HUR, 2019, p. 165).

Vemos nesse processo a necessidade de desconstruir ideias que caminham por relações de forças, de poder e potência, de linhas molares e moleculares. Afinal, nossas linhas e movimentações não assumem uma única posição do *aqui* ou *ali*, ela transita no e *aqui*... e *ali*... e *acolá*... Os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares também compõem uma macropolítica e uma micropolítica que, segundo Hur,

> A macropolitica corresponde ao molar, à política instituída e estratificada, ao Estado, partidos políticos e conjuntos sociais instituídos. Busca analisar as relações de poder e embates nas instâncias dos processos decisórios. A micropolítica corresponde ao molecular, as forças instituintes e movéis. Investiga as relações de forças articuladas aos agenciamentos desejantes no campo social, seja nos grandes ou pequenos conjuntos, compreende as forças do desejo (HUR, 2019, p. 41).

O que há na maioria das vezes são fenômenos sociais que podem funcionar de forma molar, rígida, estratificada ou de forma molecular, reacionária. A escola de forma geral é vista como esse campo estratificado de segmentaridades rígidas onde se reproduz as dualidades do mundo tolhendo os sujeitos a viver possibilidades *outras*. No entanto, para além da rigidez, a escola também pode se tornar um lugar de potência, na construção de processos nômades, estas sim, caminham por uma micropolítica "a questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante" (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p. 133). A professora no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar cria uma outra escola ao se deparar com as especificidades dos estudantes e ao mesmo tempo reproduz às normas e regras de uma escola comum. Tensões entre a molaridade e a molecularidade produzidas e agenciadas nos discursos, cujas equações parecem nos levar a um campo diagramático, indescritíveis, até que sejam atualizadas. Todavia, podemos dizer que quando uma sala de aula vai ao leito, à casa, à brinquedoteca e a um atendimento individualizado escapa ao “tradicional”, atualiza e constitui sentidos *outros* para a escola, mas incide também na possibilidade de retornar aos processos de

modelização da subjetivação das crianças e dos adolescentes atuando na "codificação dos pensamentos e condutas, propagando formas normatizadas de pensar, simbolizar, afetar-se e agir, que devem possuir uma permanência" (HUR, 2019, p.83).

Essa cartografia produzida na casa de apoio GAAC Sul Bahia nos mostra uma escola que não é a escola a qual estamos acostumadas, historicamente. Não existe, de certo modo, uma rotina estruturada em disciplinas, horários de aula, professoras à frente de uma classe, pois o estudante que está num dia, pode não estar no outro; os imprevistos são inúmeros, sempre permeados pela saúde das crianças e dos adolescentes.

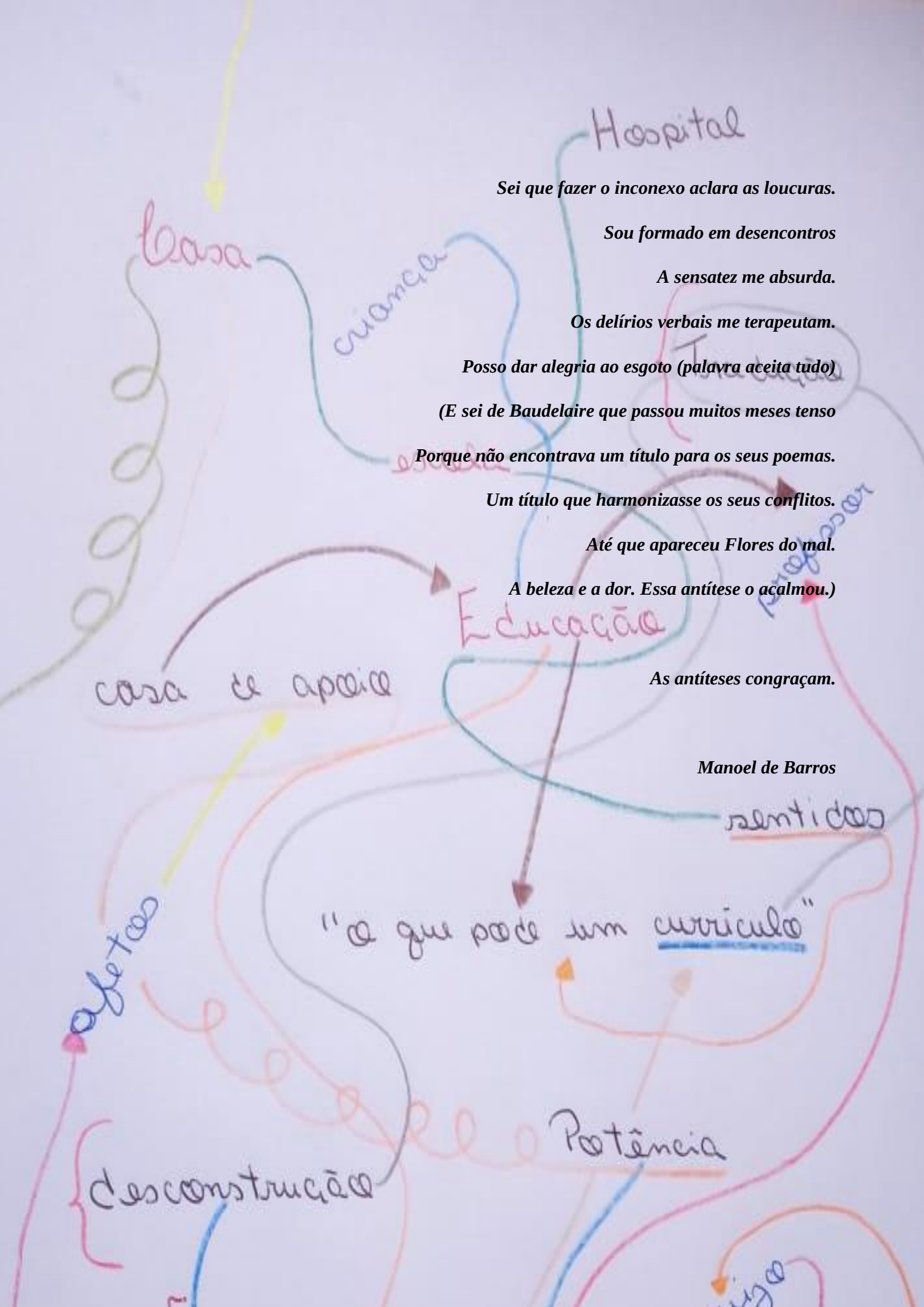
Os aspectos micro e macro estão atuando concomitantemente em que as micropolíticas rompem com as concepções já instituídas, promovendo transformações, ora mais visíveis, ora menos visíveis. Nesse caso, transformações não apenas da continuidade de um processo que é seu por direito, mas de reconhecimento deste sujeito, e das potencialidades deste corpo. Por outro lado, não podemos desprezar a intensidade dos movimentos macropolíticos, que atravessam esse fazer quando, por exemplo, um dos objetivos do professor é moldar esse aluno à escola atual para que ele saiba se comportar quando seu retorno for possível. É nesse sentido que a modelação se faz presente nos atendimentos pedagógicos, como pode ser notado na narrativa de *Desejante*, que assim nos diz:

> [...] tem um adolescente mesmo que ele *tá* afastado da escola há muito tempo, mas é muito tempo mesmo, então, às vezes ele tenta pôr o pé na cadeira.... antes era só assim, aí agora eu digo: "vamos conversar um pouquinho, vamos **alinhar**", [agora] ele fica uma hora sentado, ele não tinha esse costume, então aos poucos, cada dia eu vejo como ele está mais **disciplinado**, **o corpo dele já está atendendo a esse chamado** que o estudo requer, o estudo requer que você sente se concentre, porque eu sei que a escola vai exigir isso dele, então, aos poucos ele *tá* [se alinhando] a cada dia, ele já senta direito, ele já tem a rotina dos horários (Desejante, grifos nossos).

Na fala de *Desejante* notamos a necessidade que as práticas escolares instituídas têm em encaixar o corpo-estudante em um molde normatizador. Há um agenciamento maquínico presente nas práticas discursivas que captura e subjetiva o corpo, alinhado ao que se define como modelo, como padrão, como desejável, afinal, está implícito que, o que se pretende muitas vezes com os atendimentos pedagógicos é justamente o retorno à escola de origem dessa criança e desse adolescente. Então, os mecanismos de controle estão/estarão por lá, dizendo o que é certo e o que é errado, fiscalizando os corpos para que mesmo adoecidos eles entrem no padrão e regras sociais. Parece-nos que está aí alguns dos sentidos da escola que insistem em se manter, mesmo que tais sentidos não se reduzam em si mesmos.

Assim sendo, a esquina da educação no hospital e na casa se faz por processos labirínticos quando reconhecemos suas potências e seus bons encontros ao mesmo tempo em que, ainda transitamos por um modelo de escola que caminha por linhas duras, pela dualidade, cujos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos são definidos, como o do professor versus estudante. Esses movimentos em direção a "disciplinar" os corpos estabelecem controle na tentativa de manter os padrões tidos como "adequados" para a sociedade, barrando o que é tido como inapropriado. Os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares não podem ocupar esse lugar de garantir a perpetuação e reprodução das normas na perspectiva futura do retorno à escola de origem sem "prejuízos".

Esses movimentos intensos, fluxos esquizos, é o que produzem sentidos a essa escola, que está nas esquinas. Escola que, por suas peculiaridades, exige dessa professora uma *outra* construção do que é ser professora, do que são os currículos, pois, ela [a escola] é atravessada pelo luto, pelo inesperado, pelo imponderável. Assim, a escola no hospital e na casa se faz por suas singularidades em compreender os contextos; é olhar pelo particular e em reconhecer as possibilidades de ser desse corpo-paciente, corpo-estudante, corpo-filho, corpo-criança... encarar os atendimentos como encontros potentes gerando bons encontros a esses sujeitos é o que faz a roda do desejo girar na produção de subjetividades singularizadas.



Sei que fazer o inconexo aclara as loucuras.

Sou formado em desencontros

A sensatez me absurda.

Os delírios verbais me terapeutam.

Posso dar alegria ao esgoto (palavra aceita tudo)

(E sei de Baudelaire que passou muitos meses tenso

Porque não encontrava um título para os seus poemas.

Um título que harmonizasse os seus conflitos.

Até que apareceu Flores do mal.

A beleza e a dor. Essa antítese o acalmou.)

As antíteses congraçam.

Manoel de Barros

4 TRILHANDO CAMINHOS CURRICULARES EM (*DES)*CONSTRUÇÃO

> *E é muito interessante a relação entre tradução, tradição e traição. Se tradução vem de traducere, no sentido do conduzir de um lugar a outro, tradição vem de tradere, algo assim como dar a outro lugar, dar mais além, entregar, fazer entrega. E não deixa de ser curioso que o traidor, o traditore, derive desse mesmo tradere do qual deriva a palavra tradição, porque o traidor é fundamental o que dá, o que faz entrega, o que entrega aos seus porque ele mesmo é o primeiro que se passou ou se traduziu aos outros.*
>
> *Jorge Larrosa*
> *(Linguagem e Educação depois de Babel,2017)*

A discussão que propomos fazer em torno da tradução neste trabalho situa-se no *entre.* No lugar das multiplicidades, das velocidades, das forças centrífugas e das linhas de fuga que atravessam e compõem o currículo. Apresentamos um deslocamento do conceito linguístico da tradução, de transcrever, transmitir significados e sentidos de uma língua para a outra, para pensá-la no campo da Educação, da transcri(a)ção de um currículo desenvolvido no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar.

A tradução não é um processo de representação, pois foge dos binarismos e do modelo da modernidade que busca enquadrar e modelar as estruturas, todavia, caminha no sentido da desconstrução que é exterioridade, leitura ativa, releitura do mundo, assim como Manoel de Barros que traduz para os poemas seu olhar do dia a dia, utilizando-se de neologismos, de uma linguagem que é a todo tempo reinventada, palavras que tomam novos sentidos e significados, afinal, “palavra aceita tudo” e nesse processo de desconstrução que é o que acontece, o que se passa ou chega (DERRIDA, 2001), vamos produzindo caminhos nômades, construindo novas possibilidades, perspectivas *outras.*

Escrever um texto, ou um poema, é expressar a subjetividade, é colocar um pedaço de si no papel é deixar rastros... mas, é também entender que somos povoamento, multiplicidade, legião (DELEUZE, GUATTARI, 2012); e por não andarmos sozinhos e sim, rodeados de intercessores, é que vou escrevendo este texto a várias mãos, na busca por construir os sentidos de uma transcri(a)ção curricular no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar.

Para tal, a discussão no campo da tradução e do currículo nos abre para a possibilidade de compreendermos o currículo como linguagem, ou seja, de produção de novos sentidos e significados. Assim,

> Ao conceber o currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista (CORAZZA, 2001, p.09).

Desse modo, podemos dizer que o currículo está sempre em desconstrução, em processo de tradução, cujo seus tradutores deixam marcas. Quais são as marcas presentes no currículo dos atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares? Currículo este que, por sua própria natureza já se diferencia dos currículos utilizados nas escolas regulares e que também é atravessado pela situação de adoecimento vivido pelos estudantes. Esse questionamento e outros que virão ao longo do processo, vão dando forma a esse texto, caminhando no *entre* das (in)traduções do currículo traduzido.

Para prosseguirmos nessa caminhada apresentarei meu encontro com o pensamento da tradução. De acordo com Ricoeur (2011) a origem da tradução é muito antiga, antes mesmo de existir profissionais para fazê-lo. Ao abordar sobre a diversidade das línguas aponta para o fato de que,

> [...] sempre se traduziu; antes dos intérpretes profissionais, houve viajantes, mercadores, embaixadores, espiões, ou seja, muitos bilíngues e poliglotas! Toca-se aí num aspecto tão remarcável quanto a incomunicabilidade deplorada, a saber, o fato mesmo da tradução, o qual pressupõe em cada locutor a aptidão a aprender e a praticar outras línguas além da sua [...] (RICOEUR, 2011, p.35).

Tendo em vista que esta é uma prática bastante antiga, Derrida (2006), ao tratar o tema da tradução, discute o episódio bíblico conhecido como Torre de Babel que retrata a audaciosa construção humana de uma torre que alcançaria o céu. Deus, no entanto, considerou esse projeto fruto da arrogância do homem e o interrompeu. Ele, então, clama seu nome: Babel, Confusão (Derrida, 2006), o que estabelece a bagunça entre as línguas, provoca a dispersão dos homens e a incompreensão entre eles. Esse seria um dos primeiros registros que se têm sobre a origem da tradução. Antes desse fato existiria uma suposta língua universal em que todos falavam o mesmo idioma. Após essa dispersão, provocada por Deus, a ideia de multiplicidade entre as línguas é assim colocada por Derrida,

> [...] a Torre de Babel não configura apenas a multiplicidade irredutível das línguas, ela exibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação, da construção arquitetural, do sistema e da arquitetônica. O que a multiplicidade de idiomas vai limitar não é apenas uma tradução "verdadeira", uma entr'expressão [entr'expression] transparente e adequada, mas também uma ordem estrutural, uma coerência do constructum. Existe

> aí (traduzamos) algo como um limite interno à formalização, uma incompletude da construtora [constructure]. Seria fácil e até certo ponto justificado ver-se aí a tradução de um sistema em desconstrução (DERRIDA, 2006, p.11 e 12).

A multiplicidade se torna o fio condutor do pensamento contemporâneo ao se falar em tradução, sem deixar, no entanto, de considerar a história da Torre de Babel retratada por Derrida (2006) em que Deus, ao reafirmar seu próprio nome, que se confunde com o de Babel e de Confusão, estabelece a desordem entre as línguas, assim como a necessidade da tarefa impossível do tradutor, que deve trabalhar com a língua de Deus (que é Babel e confusão). A partir dessa ideia bíblica, o pensamento derridiano irá recuperar os textos de Walter Benjamin, principalmente "A tarefa do tradutor" que aborda a linguagem e a tradução. Derrida (2006) em suas colocações questiona sobre a tarefa (Aufgabe) pelo qual o tradutor está fadado. Para Derrida,

> O tradutor é endividado, ele se apresenta como tradutor na situação da dívida; e sua tarefa é de devolver, de devolver o que devia ter sido dado. Entre as palavras que correspondem ao título de Benjamin (Aufgabe, o dever, a missão, a tarefa, o problema, o que é designado, dado a fazer, dado a devolver) [...] (DERRIDA, 2006, p. 27-28).

Derrida (2006, p. 33) então, irá se perguntar: "o tradutor seria assim um receptor endividado, submetido ao dom e ao dado de um original? De forma alguma. " Para o autor a dívida está entre os textos, as duas criações. Tendo em vista essa ligação, Derrida (2006) retoma o pensamento de Walter Benjamin, baseado em preceitos da teologia e filosofia para explicar a relação de dívida que há na tradução a partir dos três 'nãos' presentes em Benjamin (2013) acerca da tradução, o não da "recepção", da "comunicação" e da "reprodução" (SILVA, 2016). Para Derrida,

> 1- A tarefa do tradutor não se anuncia a partir de uma recepção. A teoria da tradução não depende, no essencial, de qualquer teoria da recepção, mesmo se ela pode inversamente contribuir a torna-la possível e relatá-la.
> 2- A tradução não tem por destinação essencial comunicar. Não mais que o original, e Benjamin mantém, ao abrigo de toda contestação possível ou ameaçadora a dualidade rigorosa entre o original a versão, o traduzido e o traduzante [traduisant] mesmo se ele desloca a relação.
> 3- Se existe entre texto traduzido e texto traduzante uma relação de "original" à versão, ela não poderia ser representativa ou reprodutiva. A tradução não é nem uma imagem nem uma cópia (DERRIDA, 2006, p.33-35).

Benjamin (2013) compreende a tradução como forma, e a lei dessa forma se encontra no original, "enquanto encerrada em sua traduzibilidade" (BENJAMIN, 2013, p. 102). É posto

que uma tradução por melhor que possa parecer não significará algo para o original. No entanto, com a traduzibilidade, ambas – original e tradução - se encontram em conexão. Como a tradução resulta do original, “ela não deriva tanto de sua vida como de sua sobrevida” (BENJAMIN, 2013, p. 104). O tradutor se torna um agente da sobrevida dos textos. Seu papel, segundo Benjamin (2013), é garantir a permanência da vida da obra. Essa vida não é estática, na medida em que se refere aos movimentos que promove na história. A pervivência do original resulta de sua tradução, não apenas o coloca novamente em vida, mas também o renova e o transforma.

Traduzir e ler seriam a única maneira de dar sobrevida ao texto, e é ao longo desse processo que o texto ganha uma nova vida. “Cada nova tentativa de tradução, acaba se caracterizando como mais uma tentativa de conseguir o impossível [...] tudo o que conseguimos é, dar-lhe uma sobrevida" (RAJAGOPALAN, 2006 p.65).

A tradução, então, não fugirá de sua condição babélica. Para Larossa (2017, p. 67-82) “a tradução não se pode pensar fora da condição babélica da linguagem humana [...] a tradução é a experiência babélica de Babel”. Seus rastros de pluralidade, instabilidade e confusão transitam por entre as línguas. Desse modo, a desconstrução do modelo representacional promovida pelo mito de Babel nos faz pensar a língua como um modelo não-linear em que a tradução assume um lugar de transformação e de intraduzível (FERREIRA, 2009).

Assim, muito se questionou acerca da tradução e como seria possível manter a fidelidade ao texto de origem, seu sentido e significado, objetivando a menor perda possível. Mas, será que de fato isso é possível? Muitos estudos na área da tradução nos levam a pensar acerca das “perdas” que há no processo tradutório, e nas marcas que o tradutor, que também é autor, deixa na tradução e, ainda, qual seria o papel do tradutor.

Os questionamentos feitos pelo pensamento derridiano sobre alguns conceitos já postos pela filosofia desenvolve a ideia da desconstrução, que surge enquanto crítica ao logocentrismo ocidental. Siscar (2012), apoiando-se em Derrida, atenta para o fato de que “o logocentrismo manifesta-se de diversas maneiras, associando-se ao privilégio da voz (fonocentrismo) e do masculino (falocentrismo) constituindo-se como uma lógica da exclusão” (SISCAR, 2012, p.39). Ou seja, o pensamento derridiano visa um questionamento das ideias, da hierarquia, e também a construção de um novo território teórico para os estudos sobre a tradução sem negar a sua tradição.

Derrida (1998), sobre a desconstrução, afirma:

> [...] não extrai seu valor senão de sua inscrição em uma cadeia de substituições possíveis, naquilo que se chama, tão tranquilamente de "contexto". Para mim, por tudo o que já tentei ou tento ainda escrever, não há interesse senão em um certo contexto em que ela substitui ou se deixa determinar por tantas outras palavras, por exemplo: "escritura", "traço", "différance", "suplemento" "hímem", "pharmakon", "margem", "encetamento" "parergon" etc. Por definição a lista não pode ser fechada [...] O que a desconstrução, não é? É tudo! O que é a desconstrução? É nada! (DERRIDA, 1998, p. 24).

A tradução e a desconstrução aparecem de forma cada vez mais indissociáveis ao longo do pensamento derridiano. Segundo Siscar (2012, p. 40-41) a desconstrução e a tradução podem ser postas na forma de dez ensinamentos, são eles:

Quadro 01 - Os dez ensinamentos da desconstrução e da tradução.

DESCONSTRUÇÃO	TRADUÇÃO
A desconstrução não tem guru	A desconstrução não prega a fidelidade
Desconstrução não é um nome	A desconstrução não prega a propriedade
Desconstrução não é um método	A desconstrução não prega a verdade
A desconstrução não tem genealogia	Desconstrução não é a lógica do masculino
Desconstrução não é destruição	Desconstrução não é a lógica do mesmo.

Fonte: Siscar (2012, p. 41)

Esses ensinamentos, segundo Siscar (2012, p. 41), respondem "a uma necessidade de nomear o sistema da desconstrução, [...] e da tradução" em que uma pode ser substituído pela outra, atravessadas, pois quando falamos em desconstrução também falamos de tradução e vice-versa.

Os estudos a respeito da tradução criados a partir da desconstrução apontam para uma dupla impossibilidade: a impossibilidade de não traduzir e a impossibilidade de traduzir. Essas proposições aparentemente controvérsias nos revelam que sem a tradução não há comunicação e ao traduzir sempre haverá um resto, algo que permanece entre uma língua e outra. Esse resto pode ser entendido como "o motor mesmo da desconstrução como processo tradutório [Demeure]" (NASCIMENTO, 2006, p.41). A questão da impossibilidade versus possibilidade abre espaço para o acontecimento da linguagem que, para Siscar,

> [...] traduzir consiste antes em uma tarefa do que em um processo instituído: a tarefa de incorporar a mediação como prática discursiva heterogênea à habitual função legisladora do discurso teórico; a tarefa, também, de compreender as resistências apresentadas pelos diversos elementos disciplinares no âmbito dos processos de leitura (SISCAR, 2006, p.59-60).

A tradução pode se apresentar de múltiplas maneiras, uma delas é quando a tradução se apresenta como "transporte de sentido", adotando um sentido *outro*. "A tradução é um transporte de uma língua a outra língua e de um contexto vital a outro contexto vital" (LARROSA, 2017 p.75-76). A língua vive nesse *entre* das multiplicidades e da criação, produção de novos sentidos e experiências.

O papel do tradutor está relacionado a uma experiência do intraduzível, do impossível e também do traduzível. Traduzir é preciso, mas como saber se o texto traduzido é relevante? A palavra "relevante" segundo Derrida (2000) cruza por diferentes línguas colocando para nós a sua multiplicidade de sentidos e os limites da tradução. No entanto, Derrida (2000) ao discorrer sobre os atravessamentos da tradução, pontua que,

> Uma tradução relevante seria, portanto, simplesmente uma "boa" tradução, uma tradução que faz tudo o que dela se espera, uma versão, em suma, que cumpre sua missão, honra sua dívida e faz seu trabalho ou seu dever, inscrevendo na língua de chegada o equivalente mais "relevant" de um original, a linguagem a mais precisa, apropriada, pertinente, adequada, oportuna, penetrante, unívoca, idiomática, etc (DERRIDA, 2000, p.17).

O traduzível e o intraduzível passam a circular por uma certa economia. Economia, segundo Derrida (2000), seria aquilo que se refere à lei da propriedade e à lei de quantidade. Ou seja, a tradução caminha no sentido de transferir para outro idioma o sentido mais próximo possível do original, exprimindo a ideia de quantidade calculável em que "conta-se e presta-se conta" (DERRIDA, 2000, p.19). Desse modo, a tradução relevante transitaria por esses dois sentidos de economia, em que "nada é traduzível" e "tudo é traduzível". Nesse processo tradutório não podemos garantir fidelidade ao texto, tendo em vista que ao traduzir criamos um novo texto, frente ao intraduzível da língua, mas o que podemos pontuar ao tradutor/leitor é sua responsabilidade nesse processo de criação.

Podemos também reconhecer a tradução como suplemento, ou seja, "acrescenta-se **[algo]** a um original que supostamente está completo, pronto, acabado; por outro a tradução substitui esse original" (RODRIGUES, 2006, p.199, grifo nosso). Esse processo evidencia que o original está sujeito ao olhar do outro, a mudanças, ele nunca estará completo. Derrida (1973) ao discutir sobre o suplemento pontua:

> Pois, o conceito de suplemento [...] abriga nele duas significações cuja coabitação é tão estranha quanto necessária. O suplemento acrescenta-se, é um excesso, uma plenitude enriquecendo uma outra plenitude, a culminação da presença [...]. Mas o suplemento supre. Ele não se acrescenta senão para substituir (DERRIDA, 1973 p. 177-178).

Esses dois pontos se fazem presente na tradução, eu transformo e crio um novo texto, "acrescentando-se ou substituindo-se, o suplemento é *exterior*" (DERRIDA, 1973, p.178, grifo do autor) e, como suplementa Rodrigues (2006), isto é o que incomoda a tradução, a evidência de uma 'falta' que precisa de complemento e a possibilidade de ser substituído, "pois está sujeito ao movimento da leitura e não escapa à ação do movimento diferencial dos signos. Falta-lhe alguma coisa, que a tradução supre" (RODRIGUES, 2006, p.199).

A desconstrução também é utilizada no plural, "desconstruções", pois, assim, ela se posiciona cada vez mais distante de um pensamento único, não podendo ser reduzida a um método ou a uma forma, assumindo-se em multiplicidade. Outra possibilidade para o uso do plural seria que,

> [...] a desconstrução, está assumindo, de certa maneira, a tradução como um desejo que cada vez mais se evidencia e se explicita em sua argumentação, colocando implícita e explicitamente a responsabilidade do traduzir como um dos fatores que entram em jogo ao responsabilizar o papel do tradutor/leitor como coadjuvante na disseminação dos seus textos (OTTONI, 2013, p. 166).

É, partir dessa ideia de desconstruções que o tradutor, a tradução e o traduzir se tornam indissociáveis em que a experiência de um é atravessada pela outra, evidenciando a responsabilidade que há nesse processo. As desconstruções, apesar do plural, são compreendidas em um processo singular, em que cada caso se torna único, particular e irreproduzível, de maneira que "a desconstrução revela-se como uma "singularidade". É uma singularidade de singularidade" (MENESES, 2013, p.188).

Traduzir é desconstruir, é abrir espaço para uma nova criação ou uma recriação que estará ainda atrelada ao seu original, por mais que ela não lhe deva fidelidade. Todavia, algo sempre escapará ao texto, deixando e criando rastros que marcam a ruptura com a intenção.

Então, como assumimos o currículo como um texto (in)traduzível vemos o professor como o tradutor que recria, transcria um novo currículo.

4.1 (Des)construindo Sentidos de Currículo

Escrever esse texto neste momento tão conturbado em que vivemos por causa da pandemia da Covid-19, do escancaramento das desigualdades sociais e dos agravos educacionais que já nos acompanha há algum tempo, só reafirma a importância de nos debruçarmos sobre ideias e pensamentos que nos desterritorializam, que promovam

movimentos de desconstrução, no sentido de questionar os modelos hierarquizantes, as práticas instituídas, bem como a bases das teorizações curriculares que ainda hoje se mostram presente nas salas de aula. Desse modo, proponho andar lado a lado com Corazza; Rodrigues; Heuser; Monteiro (2015) quando eles propõem uma "teoria criadora", cujos processos de tradução "não são guiados por uma tradutologia ou ciência da tradução, mas por uma poética do traduzir" (CORAZZA; RODRIGUES; HEUSER; MONTEIRO, 2015, p.321).

A educação foi uma das áreas mais afetadas com a pandemia por causa da necessidade de distanciamento social. As aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado permitindo apenas a continuidade dos estudos na modalidade remota. Como oferecer uma educação remota em um país em que milhões de brasileiros não têm acesso a internet? Essa é também uma realidade vivida pelo atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar. Em uma das reuniões com a equipe do GAAC Sul Bahia me atentei ainda mais para essa realidade:

> *Hoje dia 09/09/2020 tive meu terceiro encontro com a equipe multiprofissional para discutirmos sobre o Congresso Mirim. Uma das pautas levantadas girou em torno da dificuldade das crianças e dos adolescentes em acessarem os meios tecnológicos (celular, internet..) para se inscreverem e participarem do evento. A grande maioria dessas famílias veem de situações de vulnerabilidade social e econômica sem acesso a celular, computador... no entanto, muitos profissionais, principalmente àqueles que estariam trabalhando no hospital, se dispuseram a emprestar seus celulares para que as crianças e os adolescentes que ali estavam internadas ou em tratamento médico pudessem participar, quanto aos demais que estivessem em suas casas só quem teria acesso a internet poderia participar. Essa realidade infelizmente está em todo o país escancarando a inexistência de uma "educação para todos"* (Esquizodiário, 09/09/2020).

As professoras do ATEHD sentiram dificuldades em se adaptar à realidade remota, muitas pontuaram a falta de habilidade com os meios eletrônicos e a necessidade de formação e suporte por parte da gestão escolar às plataformas online. Essas adaptações impactaram na construção do currículo que ainda hoje é atravessado por modelos rígidos e estratificados, mas com potencialidades de mudança, do que ele pode vir a ser. O currículo é um dispositivo que pretende comunicar algo a alguém, ou seja, fenômeno comunicativo, discursivo e atravessado pelas experiências de quem o traduz. O currículo se apresenta em constante processo de tradução, visto que traduzir não é uma limitação apenas entre línguas, mas está presente em "qualquer processo de transmissão ou de transporte de sentido" (LARROSA, 2017, p.62). A professora-tradutora atua como mediadora desse processo que traduz o currículo produzindo um currículo novo atravessado pela subjetividade. Segundo Corazza,

> [...] para constituir um currículo, nós, professores – se não delegarmos esta tarefa a outros, como o estado, o governo, a universidade, a indústria do livro –, capturamos porções das culturas; apreendemos saltos de sentidos das matérias e fazemos nós nas linhas das disciplinas; estancamos fluxos da tradição; crivamos porções da ciência, da arte e da filosofia (Deleuze; Guattari, 1992); escolhemos e inflexionamos autores, textos, obras, conteúdos, formas, signos – mundanos, sensíveis, amorosos, artísticos (Deleuze, 1987) –; valorizamos subjetividades e ideias, técnicas e instrumentos, verdades e certezas. Com o currículo traduzido, acabamos formando um *logos*; ou seja, atribuímos uma lógica ao conjunto assim configurado, expressa em um sistema, estrutura, sequência, ordenação, princípios formativos, fundamentos inteligíveis (CORAZZA, 2016, p. 1319).

Para além da construção do currículo, o ato tradutório também se faz presente em sala de aula quando a professora, ao se engajar no ato de coconstrução do conhecimento com os estudantes, ela o faz "não mais de maneira lógica, mas, dramaticamente" (CORAZZA, 2016, p. 1320). Assim, esse processo de tradução ocorrerá em um movimento cíclico, pois o currículo produzido (com suas tradições, culturas, valores...) é atualizado pelas traduções da professora, ao mesmo tempo em que são novamente capturadas e traduzidas espalhando-se para reiniciar o processo (CORAZZA, 2016). Temos então, a construção de um currículo como prática discursiva, atravessado pelos modos de subjetivação, pela linguagem, pelas práticas de saber, poder, de significação e de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, tudo isso produzindo sentidos (LOPES, MACEDO, 2011).

O ato tradutório atua em um campo de resistência, podendo ser entendida como "acontecimento que deflagra a língua e as várias línguas presentes no mesmo sistema linguístico" (OTTONI, 2001, p.128). O tradutor se torna um agente de transformação produzindo no texto novos sentidos e significados.

Pensar sobre o currículo é compreender que ele também tem uma história que atravessa e impacta o fazer do professor. Seu percurso nos apresenta diferentes facetas. Pensando sobre sua trajetória, Gallo (2007) informa que, no período clássico grego a perspectiva disciplinar do currículo era apresentar os conteúdos em áreas diferentes, ou seja, sua formação se dava pela organização curricular em distintos campos do conhecimento. Essa organização, como coloca Macedo (2017), se assemelha a um plano de estudos em que as disciplinas eram apresentadas separadamente de forma estanque.

Ainda durante a antiguidade grega e romana a organização do currículo sofre mudanças a partir de Marciano Capella, valendo-se de uma dupla organização. A *trivium* (voltada para os estudos da gramática, retórica e da filosofia) e o *quadrivium* (voltado para os estudos da aritmética, geometria, astronomia e música). Essa proposta curricular irá permanecer em voga durante o período da Idade Média, juntamente com os conhecimentos da fé (GALLO, 2007;

MACEDO, 2017). Percebemos que essa perspectiva de currículo compreende a impossibilidade de abarcar em sua totalidade todos os conhecimentos humanos necessitando da divisão entre as áreas de conhecimento. Temos, portanto a "perda da totalidade da ignorância para, através da análise possibilitar o conhecimento e, finalmente, recuperar a totalidade, agora como sabedoria" (GALLO, 2007, p.03).

Posteriormente, em meados do século XIX para o século XX, o currículo ainda pautado por ideais de especialização e divisão dos conteúdos ganha um novo/velho rosto influenciado pelos modelos científico e administrativo. É nesse contexto que o currículo passa a ser visto como "objeto de estudo específico" (MACEDO, 2017, p. 35) sendo orientado pelas ideias de Frederick Taylor da área da administração e, também, por Skinner, da área da psicologia experimental, ambos com enfoque na eficiência (MACEDO, 2017).

Esse modelo disciplinar do currículo nos remete a ideia de árvore dos saberes. De acordo com Gallo,

> Nessa imagem, as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que por sua vez se subdividem em inúmeros ramos (GALLO, 2007, p. 03).

Vemos nesse modelo disciplinar do currículo a crescente especialização dos saberes, bem como um dispositivo de massificação da sociedade da época (industrial), voltado para um plano de estudos estruturado marcado pela divisão do conhecimento, na busca da sua totalidade, objetivando o "fazer técnico no âmbito das práticas e reflexões curriculares" (MACEDO, 2017, p.38). Sua perspectiva tem foco voltado para o planejamento, implementação, controle, objetivos comportamentais e cientificidade na avaliação.

No entanto, começa a surgir um movimento de crítica a esse modelo tradicional e disciplinar do currículo. "As teorias críticas vão direcionar seus olhares críticos sobre as iniquidades sociais e as injustiças que excluem através dos atos de currículo[17]" (MACEDO, 2017, p.38). No Brasil, por volta da década de 1970, a Teoria Curricular Crítica ganha visibilidade trazendo um novo discurso acerca do currículo pensando a relação existente entre o corpo do currículo, a estrutura social, cultural, o poder, a ideologia e o controle social (ORTIZ;

[17] Atos de currículo são todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, medidos pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção (MACEDO, 2017, p. 38).

FREITAS, 2014). Nesse momento as vertentes de pensamento marxistas ganham força no país, visando a superação das ideias pautadas na psicologia experimental e de controle.

No início da década de 1990 o currículo passa a assumir um olhar sociológico e antropológico, indo na contramão das ideias psicológicas que até então dominavam. “O currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural” (MACEDO, 2017, p. 42). As teorias de currículo começam a sofrer influências de autores pós-modernos e pós-estruturalistas, incorporando os pensamentos de Derrida, Deleuze, Guattari, Foucault, entre outros. Essa perspectiva pós-crítica do currículo fornece uma visão alargada das narrativas de dominação nos ajudando a compreender os processos pelos quais nos tornamos aquilo que estamos sendo.

É com base nessa influência que podemos pensar na construção de um currículo rizomático, indo de encontro à ideia da árvore proposta pelo modelo disciplinar. O currículo rizomático não tem como base a compartimentação dos conhecimentos e sua especialização, mas pensa o currículo em sua transversalidade, uma livre circulação dos saberes. Para Gallo,

> Se o currículo disciplinar implica num planejamento prévio, numa escolha das disciplinas que deverão compor esse currículo, e na determinação de seus conteúdos, para atingir a uma série de objetivos predeterminados pelo planejamento, num currículo rizomático teríamos uma abertura para todo e qualquer percurso, uma abertura para as experiências. Enquanto o currículo disciplinar é fechado, justamente por supor uma unidade (dada de antemão ou a ser recuperada posteriormente, tanto faz...), um currículo rizomático é aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída, mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto (GALLO, 2007, p. 09).

É o currículo rizomático que cria, que transcria, que caminha por uma “pedagogia do caos” das desconstruções, de um currículo potente. Afinal, os currículos são universos, tem autonomia e singularidade, são resistência, criação e inventividade. Tudo criado e recriado pela professora- tradutora.

Tais currículos nos levam a questionar: o que pode um currículo? Pensando a partir das especificidades que há nos espaços dos atendimentos hospitalares e domiciliares é impensável esperar que este currículo caminhe apenas por processos rígidos, fixos, assim como aquele proposto pelo modelo disciplinar, voltado para um planejamento estruturado com divisão marcada dos saberes e atuação massificada sem espaço para o particular, para o que está *entre*, para as multiplicidades, as desconstruções que emergem nesse contexto. Essa escrita que caminha pelo meio não pretende seguir uma ordem originária, mas sim pelas experiências, afetos e movimentos.

4.2 As esquinas dos currículos no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar

> *O que é o currículo? O currículo é um conjunto de saberes que o aluno ele deve ter acesso, que vai ser encaminhado, que vai ser construído, né isso! Aquele currículo ele vai estar permeando por toda história do aluno [...] (Desejante).*

Currículo desejante, caminhante entre as tramas da história, da vida! Qual sua potência? Vamos ajuntando singularidades, saberes, linhas tortas ou parafraseado Manoel de Barros é preciso desformar o currículo, afinal as esquinas são multiplicidades do que ele pode vir a ser, sendo.

Para *Desejante* esse dispositivo é atravessado pela história do aluno, para além disso, ele é também produto de forças, movimentos e fluxos; é atravessado por linhas (molares, moleculares e fuga); ele fala de um lugar, é linguagem, se expressa, é poder e potência, é rizoma, é tradução, transcri(a)ção....e nas multiplicidades de ser currículo, as professoras, muitas vezes, buscam uma forma de ir além das prescrições e restrições curriculares propostas pelas escolas de origem de cada criança e adolescente que continuam matriculadas e acessando os conteúdos que não atendem as atuais demandas frente ao adoecimento. São apenas reproduções, massificação, linhas duras que caminham pelas dualidades de ser estudante e professora. O que observamos é que o currículo é em si uma singularidade, ele é pensado e construído com aquela criança e adolescente; "são as linhas moleculares que se tramam, desterritorializando o currículo formalizado pelas instituições" (RAIC, 2020, p. 132) para se efetivar em seu "estado menor" construído por cada um. Fico pensando:

> *Se uma professora antes de iniciar a aula, se preocupa em conhecer a família, o estudante, a história de vida, o adoecimento e todo o contexto dessa criança e desse adolescente, ela foge ao comum, àquela ideia de fazer a mesma atividade para todos, as generalizações! Ela pensa em uma atividade para* ***aquela*** *criança. O que ela gosta? Como que eu vou trazer isso? Pensar de forma individualizada, singular, faz toda diferença. Estimula o interesse e a aprendizagem dos estudantes que, muitas vezes, a saúde não permite ter a disposição necessária para estudar....isso faz os bons encontros!* (Esquizodiário, 15/09/2020, grifo da autora).

Construir o currículo menor é comprometer-se com um processo singular e libertário na educação. Assim, a ideia de menor pensada por Deleuze e Guattari (2017) em nada se refere a uma posição inferior, mas a um processo que foge da massificação e se faz por condições revolucionárias. O maior, então, estaria atrelado ao modelo dominante, comum a manutenção

do *status quo* da sociedade e o estado menor caracterizado pela desterritorialização, pelo fator político e pelo agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE, GUATTARI, 2017).

Gallo (2002) ao pensar sobre a educação menor e maior pontua que:

> A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder [...]. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (GALLO, 2002, p. 173).

Nesse processo, as professoras assumem um currículo menor quando levam em conta a história, as experiências, o contexto vivido, a realidade de cada estudante, tudo o que o atravessa e o compõe. Observei acerca dessas construções individualizadas, e pude perceber que,

> *As professoras constroem um plano de acordo com a necessidade de cada um (estudante). São conversas que giram em torno das temáticas que lhe interessam aprender, ou o que gostariam de inserir como atividade. Afinal, a realidade de cada um é única. Cada um apresenta uma demanda mesmo que tenham a mesma idade e as professoras levam tudo em conta, a história, o adoecimento, a família, o contexto social...tantas coisas (*Esquizodiário, 10/09/2020).

O olhar da professora assume o lugar de construções individualizadas do currículo na perspectiva de afetar positivamente esse estudante. É o que também pode ser visto na fala de *Desejante*:

> [...] o adolescente que eu estou atendendo, eu sempre pergunto isso a ele [...]: "E aí, o que vocês estão achando, você gostou? E hoje, você aprendeu alguma coisa? O que você aprendeu? ". É mais um trabalho que acontece assim de forma bem menor ainda, mais agora remotamente (Desejante).

As professoras buscam esse fazer singular, voltado para cada um, cada contexto, na busca por processos nômades, abertos, em que as vozes se fazem em multiplicidade ao expor suas visões acerca do currículo que é construído e trabalhado nos atendimentos pedagógicos, como podemos notar nas falas a seguir:

> Então esse currículo precisa ser *flexível*, você prepara hoje uma aula, mas no dia talvez nem aconteça aquela aula, vai acontecer de outra forma, mas ela precisa acontecer, está o tempo todo tendo um currículo *flexível* por conta da questão da saúde deles que são instáveis [...] (Afetiva, grifo nosso).

> O currículo da casa de apoio tem mais *autonomia* em relação ao tratamento. A gente busca estar aproximando o currículo do tratamento, por exemplo, nós vamos trabalhar a alimentação que é um currículo tanto da educação infantil quanto do fundamental I, aí a gente vai levar para o tratamento. O que eu devo comer e o que não é aconselhável. Nós fazemos com muito jogo: "a trilha da alimentação", está lá "tomei um refrigerante volte duas casas" (risos) aí tem que fazê-los entender o que é bom o que não é bom e porque, né, fazê-los entender principalmente o perigo da comida de rua, aí a gente vai adaptar o currículo da alimentação para aquilo. No ambulatório todos os dias é feito um cálculo do peso e da altura deles para saber o quanto de medicação eles vão tomar aí eles vão entender porque que precisa isso, porque que precisa tomar o remédio no horário, aí vai aprender as horas, vamos fazer uma tabela dos horários do remédio que toma, para que eles adquiram essa autonomia no tratamento (Potente, grifo nosso).
>
> [...] tem a questão de ter que fazer um planejamento que *fale todas as línguas* porque você não sabe qual é a idade da criança que você vai pegar. Você pode pegar de três a doze todos numa mesma turma, meninos que tem acesso, meninos que estão sem acesso, os que podem levantar os que não podem levantar o que estão na cadeira de roda e os... entendeu? Então é todo um planejamento baseado em todas essas peculiaridades, até onde eu posso ir? E às vezes ir com uma proposta e ter outra, uma carta na manga, porque de repente você vai precisar mudar porque você não sabe quem vai pegar (Inventiva, grifo nosso).
>
> [...] [o currículo] não é preso, existe uma *flexibilidade* [...] porque vai ter sempre um currículo maior, mas ele vai tendo suas nuances próprias conforme ele *for* sendo trabalhado, por mais que eu faça um diagnóstico, vai fazer diferença em alguns momentos, a diferença não se trata mais do planejamento (Resiliente, grifo nosso).
>
> O currículo ele é *adaptado*, ele é considerado e é respeitado, porque um dos objetivos é você reinserir esse aluno na escola, então você não pode desconsiderar o currículo da escola, né isso?! Então, eu penso que esse currículo ele é adaptado, mas ele é considerado. E é, a partir desse currículo e da realidade - porque como você trabalha individualmente, você pode alcançar esse aluno de uma forma melhor - porque você tem o currículo, mas você tem a realidade daquele aluno, do nível em que ele se encontra, né isso?! Então você vai fazer o quê? Você vai adaptar, você vai partir da realidade dele [...] você apresenta novas coisas também que ele pede no momento e esse trabalho dá ao profissional essa condição, não acho que só dá, mas exige do profissional essa percepção, porque você também tem que ter essa percepção. É ofertado a esse adolescente coisas diferentes que às vezes o currículo pode não apresentar (Desejante, grifo nosso).

É consenso entre as professoras a necessidade de adaptação do currículo frente ao atual contexto de adoecimentos das crianças e dos adolescentes. Essa adaptação se faz em sua singularidade a partir da necessidade de cada um. Vejamos então, que cada professora, à seu modo, traduz o currículo e cada encontro se faz único promovendo movimentações e forças na construção de processos potentes ao contexto do adoecimento, pois ao traduzir o conteúdo para a realidade vivida, a professora está construindo um novo currículo, mesmo ele não sendo

totalmente autônomo por ainda ser vinculado ao original, ou seja, ao currículo maior composto pelas bases e modelos totalizantes, este se faz novo, atravessado pelas marcas da professora-tradutora, sua singularidade.

Desse modo, o currículo visto como maior, aquele posto pela escola de origem e pela BNCC[18], se faz presente, mas ele não opera, sua efetivação, até então, se faz pelo menor, pela multiplicidade, os múltiplos currículos que cada estudante e professora irá construir. O currículo é construído pelas múltiplas vozes e por discursos que se entrecruzam com a proposta curricular documental da escola de origem se fazendo em multiplicidade. Estamos, mais uma vez numa importante esquina da (in)tradução, pois, como já o dissemos, "nada é traduzível" e "tudo é traduzível".

"Flexibilidade", "adaptação", "falar todas as línguas", "autonomia" são palavras que estão presentes nos discursos e convergem para uma prática que se propõe a pensar nos contextos, no escrever e reescrever currículos pensando na heterogeneidade, nas esquinas dos currículos. Não é possível o currículo aqui se fazer único, mas em sua multiplicidade. "As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras" (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p.25). Tais conexões promovem os movimentos de desconstrução em que a professora-tradutora a partir de suas vivências e observações faz currículo.

Cada professora, constrói o currículo tendo como referência o Plano de Desenvolvimento Individual, como nos informa *Colaborativa:*

> [...] nós fazemos uma entrevista inicial, aí é o diagnóstico para saber, para levantar se ele tem uma defasagem pedagógica, se ele tem alguma dificuldade de aprendizagem. É a partir daí que nós vamos traçar as atividades dele. Vai ser o currículo dele [...]. Com os pais nós fazemos a anamnese, aí depois dessa atividade diagnóstica que eu faço [...] eu vou fazer o PDI que é o Plano de Desenvolvimento Individual dele (Colaborativa).

O PDI é um documento construído pelas professoras a partir das informações coletadas nas entrevistas com os pais ou responsáveis e também com a criança e o adolescente. Neste documento são abarcados aspectos como: informações pessoais – nome, nome dos pais, profissão, escolaridade - dados sobre a escola de origem; informações sobre o tratamento – qual diagnóstico, situação atual - escuta dos pais – no âmbito do sujeito, familiar, escolar e de saúde - escuta e avaliação da criança – abarcando as áreas cognitiva, motora e sócio afetiva; por

[18] Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as instituições de ensino, em que os professores baseiam sua prática.

fim, o plano pedagógico e psicopedagógico especializado que abarca as potencialidades e dificuldades do estudante. É com base nas informações do PDI que as professoras vão construindo os currículos e a melhor forma de trabalhar os conteúdos. Sobre o PDI, pude registrar:

> *Após conversarmos sobre a oficina que faríamos, nossa prosa foi tomando caminhos outros e conversamos sobre a rotina de trabalho. A professora comentou que faz um diagnóstico de aprendizagem com os estudantes e constroem um plano de acordo a necessidade de cada criança e cada adolescente, pois a realidade de cada um é única. Cada um chega com demandas que se diferenciam dos demais da mesma idade, por isso eles constroem o PDI, que leva em conta a singularidade. Uma fala que me chamou atenção de uma das professoras é que "procuramos atuar nas falhas", já com a ideia de que eles não conseguem adquirir as competências necessárias para aquela idade e o ATHED retoma esse processo na construção de um processo que visa a autonomia de cada criança e adolescente. Nesse momento consegui vislumbrar um diferencial em relação a escola de origem ou regular (como eles chamam) e os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares pois esses professores não tem como meta dar sequência ao currículo escolar ou apenas 'transmitir' conteúdo, suas preocupações permeiam o sujeito como um todo, levando em conta sua história de vida e seu momento atual na construção de autonomia...* (Esquizodiário 02/09/2020).

Esse pensamento focado na construção de currículos únicos e que, ao mesmo tempo são múltiplos, atravessa o planejamento das professoras. Sobre isso, nos relatam:

> O planejamento é feito a partir da realidade desse aluno, o meu planejamento jamais pode ser igual ao planejamento da escola, porque se eu estou ali para complementar aquilo que a escola regular não pode fazer no momento, então eu vou justamente entrar naquelas áreas que eu vou identificando que eu posso cooperar para o desenvolvimento educacional no processo de aprendizagem dele. Então, o planejamento é diferente, é de acordo com cada criança, com cada adolescente, e mesmo quando você usa, porque as vezes eu faço, eu uso no caso de textos, eu uso o mesmo texto, mas até a visão o que se busca explorar o que se busca descobrir colher daquele adolescente é diferente (Desejante).
>
> [...] eu trabalho muito com histórias de fazer resgastes da memória, alguns tratamentos no início mexem com a questão da memória recente, algumas medicações, aí a gente conta muita história, fica perguntando o que teve na história, propondo um reconto e trazendo estratégias para que ele vá estimulando aquela construção de raciocínio entender o enredo, o que foi que aconteceu, porque, mas porque assim? (Potente).
>
> Tudo que envolve o lúdico, tudo que você pensar de ludicidade é trazido para esse contexto, a musicalização, o teatro, as brincadeiras, os jogos, tudo que você imaginar de ludicidade o professor precisa trazer, agora essa ludicidade é de qualquer jeito? Não. Essa ludicidade tem que ser planejada dentro dessa proposta de trabalho porque ludicidade por ludicidade não é....tem que ter também uma ludicidade livre, mas geralmente a ludicidade precisa ser planejada, direcionada, observada, para poder depois avaliar se a criança

> aprendeu ou não aprendeu, onde precisa avançar, onde precisa parar, desse jeito (Afetiva).
>
> Olha só, eu vou pela BNCC porque essa é, até então, a nossa referência, e os marcos do desenvolvimento infantil também; eu gosto de estar buscando e também alguns livros que trabalham a questão do estímulo, estímulo precoce da criança, porque tem alguns que são tão pequenininhos que a gente precisa fazer algumas coisas pra estimular mais né, coordenação motora, fala, então disso aí eu vou tirando jogos, vou fazendo algumas atividades que dê margem futuramente a escrita, a fala, né, o enriquecimento da oralidade, então além da BNCC eu vou buscando outros meios também pela internet porque a BNCC é muito restrita também e, quando se trata da educação infantil e no hospital, é como se você pegasse um ponto em cada lugar então é o que se adequa aquela criança, você pega um mapa, mas depois você sai recortando porque têm crianças que eu trabalho dou logo uma coisa e tem outras que eu vou trabalhar o mesmo kit o mesmo conteúdo posteriormente porque ela não dá conta ainda (Resiliente).

Cada professora a partir das informações coletadas nos encontros com a família e com o próprio estudante constrói o currículo da melhor forma para que aquela criança e adolescente dê conta se continuar com seu processo de aprendizagem. Vemos que há uma suplementação curricular que não se trata de acrescentar o que "falta" ao currículo escolar, mas de trazer o olhar da professora-tradutora para as diferentes composições curriculares, a tradução a que temos nos referido.

Essa tradução se dá de forma individualizada e evidencia as múltiplas realidades vividas por cada uma. O que percebemos é que mesmo que a situação de adoecimento seja um denominador comum entre os estudantes "a realidade é multiplicidade, é diferença. O que há são múltiplas realidades interconectadas" (MACEDO, 2017, p. 72). Caminhar pelo *entre* do currículo é poder ampliar o olhar frente ao contexto desses estudantes que têm suas vidas transformadas pelo adoecimento. As atividades coconstruídas não fogem dos imprevistos e das intercorrências da rotina hospitalar. Segundo as professoras, as aulas muitas vezes deixam de acontecer ou acontecem de forma diferente do planejado, isso, por causa do tratamento de saúde que altera a rotina daquela criança e adolescente que muitas vezes não está bem ou disposta, naquele momento, a vivenciar a aula. Para além dos imprevistos vividos rotineiramente pelas professoras do ATEHD seu planejamento costuma ter "começo e fim" no mesmo dia, isso porque a situação de adoecimento deixa as professoras a mercê da finitude ou da alta médica, não conseguindo estabelecer uma continuidade nas atividades, só as crianças e os adolescentes que estão morando na casa de apoio conseguem ter uma sequência didática mais extensas.

> O trabalho com continuidade geralmente é só na casa de apoio. Na casa de apoio trabalhamos com sequências didáticas. Agora que vamos retornar, eu vou estar na segunda, ela na terça e quarta e eu na quinta. Aí eu começo na segunda, ela continua, mas na oncologia como pode ter alta a qualquer momento, a proposta é diária de uma atividade que tenha começo, meio e fim no mesmo dia (Potente).
>
> Eu faço o planejamento, mas você não sabe se vai ter a aula, porque pode não acontecer, [...] então essa é a realidade posta nesse atendimento, porque, por conta da situação de saúde da criança e do adolescente, você vai para o hospital, aí chega lá a criança não está bem ou está fazendo um procedimento, isso eu já vivenciei muito na época presencial. Cheguei lá, e quando cheguei para atender ela saiu para fazer um exame, aí se ela sai para fazer um exame, você espera ela chegar. Às vezes ela chega, às vezes ela não chega. Ou acontece de você organizar tudo e quando você chega lá a criança *tá* dormindo, são as vivências, né? Então isso é a realidade, eu já conhecia essa realidade. Hoje o que acontece é, por exemplo, se o horário é 15h eu ligo e ainda *tá* lanchando, chegou do ambulatório ou ainda não chegou do ambulatório, está enjoado, não está sentindo bem, tá com febre, não tem condição de ter o atendimento, eu procuro dar alternativas pra que o atendimento aconteça, "pode ser mais tarde?" "quer que eu ligue amanhã?" Então, você vai dando alternativas, porque a situação requer e eu sei que o adolescente ele tem interesse, ele quer que aconteça, então é assim (Desejante).

A vida familiar também muda, e os pais ou responsáveis passam a ter um papel fundamental na continuidade do processo de aprendizagem dos filhos. Muitas professoras enxergam os pais como parceiros desse processo, pois, vislumbram as potencialidades e os bons encontros que a educação promove.

> A família é de fundamental importância. Sem a família é muito complicado acontecer o atendimento porque a família é quem vai dar o suporte, é quem vai promover o celular, é quem vai estar acompanhando eles, é quem vai estar incentivando (Desejante).
>
> [...] as mães gostavam muito de ir, às vezes [a sala] ficava cheia, eu lembro que eu tirei uma foto uma vez que só de mãe de gente tinha 14, o lugar estava lotado [...]. Elas queriam participar, elas queriam fazer oficina, elas eram muito presentes. No ambulatório, por ser um ambiente aberto, um ambiente onde passa gente de todo lado, às vezes só de visita, é um ambiente aberto, então, as mães nem sempre estavam próximas e nem colaborando para esse trabalho prático, já na roda de conversa elas participavam no início do trabalho no ambulatório, que é um trabalho muito rico, mas nem sempre todas estão de coração aberto, mas, eu entendo porque a roda de conversa por vezes levantavam questões, fala dos nossos sentimentos... é um pouco terapêutico e nem todos ficam com esta vontade [...] Eu, graças a Deus não passei por experiência de famílias ausentes, são bem colaborativas, às vezes assistem aula junto, colabora com a tarefa, com a atividade, com o retorno (Inventiva).

A família, então, se vincula não só com a equipe de saúde, mas a todos os profissionais, inclusive as professoras, nesse processo de adoecimento. As famílias muitas vezes possibilitam

a efetivação do currículo menor, aquele que se faz na imanência dos encontros, pois sem a participação dos familiares não seria possível conhecer a rotina, as dificuldades e potencialidades da criança e do adolescente. Elas se tornam a força motriz do processo de aprendizagem oferecendo ajuda e apoio, perspectivando a alta médica e o retorno a escola de origem. A família reconhece os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares como bons encontros entre os estudantes e as professoras fazendo aumentar a potência de agir o que impacta diretamente na saúde das crianças e dos adolescentes. Sobre a família pude observar que:

> *Sem apoio da família, quase nada seria possível. São os pais, às vezes tios, avós que favorecem o ambiente para a aprendizagem e incentivam a criança e o adolescente a estudar, a seguir em frente acreditando sempre na cura. É o que todos querem, poder voltar para casa, para a escola, seguir com a rotina normal de qualquer criança e a família por mais que sofra nesse processo, se preocupa em se mostrar forte. No Congresso, vi algumas mães ali, do lado, acompanhando os filhos em tudo, ajudando, incentivando e aprendendo juntos...* (Esquizodiário, 14/09/2021).

O currículo é tramado por todas essas linhas que compõem a realidade da criança e do adolescente, são movimentações que evidenciam um currículo que é "produzido, também, pelas nuances dos detalhes, das sutilezas dos encontros, das passagens dos sujeitos em seus próprios territórios, como também nas conexões que fazem com outros sujeitos e outros territórios. (RAIC, 2020, p.137).

Muitas professoras apontam para uma 'defasagem' desses estudantes quando chegam para o atendimento pedagógico. A aplicação do currículo escolar que, de certo modo, desconsidera as individualidades para se fazer de modo totalitário e massificado, transforma o currículo rizoma, potente, em decalque, em mera reprodução, neutralizando as potencialidades e multiplicidades do currículo, pois o decalque representa o modelo da árvore, da lógica binária do uno. O que percebemos a partir dessa lógica é que alguns adolescentes chegam ao ATEHD com dificuldades que os impossibilitam, muitas vezes, em acompanhar o currículo da escola de origem. As professoras veem a necessidade de abarcar conteúdos/atividades *outras* que fogem daquele prescrito no currículo da escola de origem na tentativa de atuar nas 'falhas' do sistema tradicional e na distorção idade-série. Vale ressaltar que muitas das dificuldades encontradas são em decorrência do tratamento de saúde que podem afetar a concentração, atenção e memória dos estudantes. Como os diagnósticos acabam demorando de acontecer, muitos desses estudantes continuam indo para a escola, porém, sem conseguir de fato aprender. Isso pode ser

acompanhado nas falas das professoras *Colaborativa* e *Potente*, até como um modo de nos convidar a pensar sobre o "retorno" desses estudantes à escola comum.

> A defasagem pedagógica é gerada justamente por causa da patologia e às vezes é uma patologia que eles diagnosticam agora, mas que ele já vem sofrendo há muito tempo (Colaborativa).
>
> [...] então a criança pode ir para escola, mas ela não vai aprender, então a gente recebe muitos pré-adolescente e adolescentes sem ler e com um atraso cognitivo. Às vezes nem sempre é cognitivo, muitas vezes é um atraso curricular, é um atraso bem considerável, eu já alfabetizei no GAAC meninos de 15 anos. O atraso é em decorrência desse adoecimento e muitas vezes de um diagnóstico tardio porque a criança passa uma vida tendo sintomas, o câncer ele não surge na vida da pessoa de uma semana para outra (Potente).

O currículo proposto pelo ATEHD se faz em diferenças, são plurais. Ao mesmo tempo em que se baseia no currículo da escola de origem em parâmetros norteadores da educação, ele também se faz no particular, na singularidade, se fazendo menor, compreendendo contextos e necessidades individuais, não se sentindo na obrigação de acelerar processos, mas senti-los, avançando e recuando quando preciso.

Esses contextos particulares passam a compor a desconstrução, uma *esquizoação*, que ao mesmo tempo em que propõe romper com o tradicional, se faz em linhas de fuga e em tradução permeado pelas singularidades das professoras e dos estudantes construindo um currículo que é transcri(a)ção. Desse modo, a imagem desse currículo foge àquela da árvore dos saberes, fragmentada e transita pelo emaranhado de linhas que se inscrevem e reescrevem a partir dos encontros.

> Com o rizoma as coisas se passam de maneira distinta. Sua imagem remete a uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar o apelo à identidade. Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões [...] a imagem do rizoma por sua vez implica um currículo como sistema aberto e múltiplo, isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula (GALLO, 2007, p. 08).

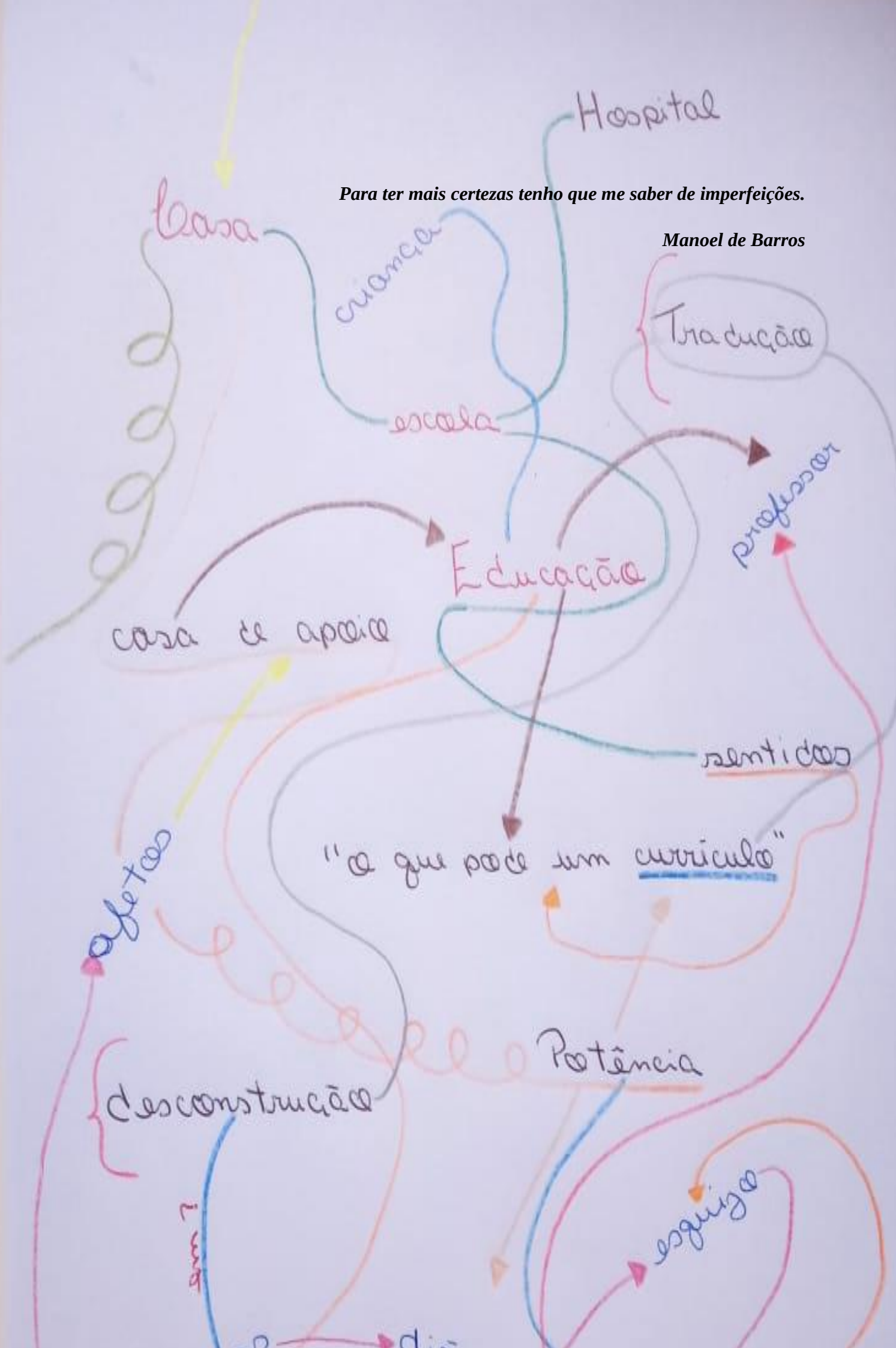
O currículo rompe com a unidade e nos convida à transversalidade, ou seja, a livre circulação de saberes sem hierarquizações. Quando adentramos o espaço hospitalar, presenciamos a hierarquização do saber médico aos demais, quando pensamos de forma

transversal no contexto do adoecimento de crianças e adolescentes os saberes se propõem a caminhar juntos lado a lado, a ideia segue na direção da desconstrução, ou seja, uma desmontagem de ideias totalitárias para podermos lê-los de uma outra maneira. Para Corazza (2016, p. 1318) o currículo tradutor se efetiva na "corporeidade concreta da vontade dos professores e a sua ética desejante de viver com o caos e seus devires".

Aqui, o currículo trilha caminhos na tradução, um entrecruzamento de possibilidades. Assim, ele sempre faz mais do que expressa, e expressa mais do que faz (CORAZZA, 2001). A tradução permite a problematização da perspectiva representacional de reproduzir um currículo, uno; a tradução abre para a multiplicidades de sentidos que são construídos, desconstruídos e (re)construídos, afinal, sua construção se dá de forma contextual. A professora-tradutora que opera no *intermezzo* cria novas possibilidades de currículo que rompe ao tradicional perspectivando que a 'transmissão de conteúdos' não se dá de forma totalitária e/ou literal, pois, sua tradução não se propõe ser fiel ao original, mas caminha por um currículo que se faz em imperfeição.

Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições.

Manoel de Barros



5 A TRANSCRI(A)ÇÃO CURRICULAR NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR E DOMICILIAR.

"Tradução, aqui, não quer dizer sentido verdadeiro, mas transcriação"

(Sandra Corazza, Didática da tradução, transcriação do currículo, 2015).

O processo de transcriar realizado pelas professoras-tradutoras do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar propõe desenvolver uma prática curricular singularizante na construção de novos sentidos de um currículo que se faz em rizoma. Na busca por (re)criar tramas curriculares, Corazza (2015) estabelece relações de proximidade entre o fazer do tradutor e do professor. Para a autora:

> **[tradutor e professor]** que costumam ter a sua prática tratada como invisível e raramente reconhecida; nunca conseguem fazer o mesmo ou ter a mesma importância do que os autores dos originais; os resultados de seus trabalhos são considerados inferiores, desde que sempre subsidiários de uma ciência, arte ou filosofia; tanto uns como outros não serão conservados, pela história, como iguais aos escritores, filósofos ou cientistas; ambos são vítimas de preconceitos, insuficientemente remunerados e sobrecarregados de trabalho (CORAZZA, 2015, p. 116, grifo nosso).

Essa comparação caminha no sentido do logocentrismo, ou seja, "manifesta-se de diversas maneiras, associando-se ao privilégio da voz (fonocentrismo) e do masculino (falocentrismo), constituindo-se como uma lógica da exclusão" (SISCAR, 2012, p.39). Existe nessa lógica a ideia de fidelidade ao original, do texto intocável, mas, aqui, a tradução rompe com essa lógica se fazendo em desconstrução, recriando um novo texto, novos currículos guiados por uma "direção tradutória de atos transcriadores, que implicam menos transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar discursos e culturas [...]" (CORAZZA; RODRIGUES; HEUSER; MONTEIRO, 2015, p. 320).

Ao pensar o currículo como transcri(a)ção mergulho na poesia singular do Manoel de Barros que ao nos brindar com sua linguagem desconstruída e criadora nos faz pensar sobre as inúmeras possibilidade de estar sendo. Com temas triviais do nosso cotidiano, podemos experimentar de diferentes formas os acontecimentos. Manoel nos desterritorializa gerando estranhamentos e aberturas para a construção de novos territórios. Se a poesia tem essa potência, desloco-a para a ideia de currículo e volto a minha pergunta: o que pode um currículo?

Neste trabalho, dentre as multiplicidades de olhares possíveis, propus discutir o processo da tradução curricular no contexto do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar em suas

relações com o sentido produzido para a escola na ambiência do hospital e da casa. Pensar o currículo nessas esquinas é compreendê-lo a partir de um estado de potência, em que a professora-tradutora o faz criadoramente em seu estado menor. Nos encontros, percebi por parte de algumas professoras essa vontade de potência, que para além de gerar os bons encontros com os estudantes, há a preocupação em transcriar um currículo que "abre novas possibilidades de existência" (CORAZZA, 2016, p. 1319), pois ao transcriar algo estamos oferecendo algo novo, singular, em relação ao original.

> *Percebo no discurso das professoras ao longo das entrevistas uma vontade, que, na fala delas, é de 'alcançar' essas crianças e adolescentes. Alcançar não apenas no sentido pedagógico, mas também em trazer um sentido para esse momento do adoecimento, de medos e incertezas. Muitas buscam estratégias, para poder se aproximar cada vez mais da realidade deles. Mesmo com as dificuldades do momento de pandemia, com o afastamento social, elas buscam se fazer presentes, na vida, na história da família como alguém que também é apoio* (Esquizodiário 01/10/2021).

Assim, 'trans' que significa "para além", "além de"; e 'criar', que deriva do latim "*criare*" e significa "produzir", "crescer", remete-nos a um currículo tradutório que jamais se copia, se decalca ou se reproduz, pois, os percursos tradutórios se fazem em desconstrução ou, como coloca Corazza (2016, p. 1319), "para assumir que nossa potência criadora, como professores, é traduzir, transcriando".

As professoras-tradutoras vão construindo currículos próprios, transcriando algo novo "embora paralelo àquilo que já foi criado" (CORAZZA, 2016, p. 1323). Vejamos os enunciados trazidos pelas professoras que transcriam currículos em sua prática cotidiana:

> O dia de quem está em tratamento oncológico, pelo menos no período inicial que é mais intenso, começa às 15h. Aí, a escola manda um "catatal" de atividades e eu faço um relatório bonitinho, bem singelo, dizendo: "olha eu agradeço todo o empenho de vocês, mas nós vamos tentar de toda forma atender a demanda curricular de fulano de tal, mas confiamos que vocês vão ser bem maleáveis". Muitas vezes eles mandam as atividades para criança que acabou de chegar na escola que nem conhece o aluno, manda a atividade daquela serie, mas às vezes o menino não sabe nem ler. Aí, eu vou ensiná-lo a ler e tentar adaptar algumas coisas, mas geralmente acaba sendo o que a gente faz lá e quando eles trazem curiosidades sobre alguns assuntos, por exemplo, 'madite' [...]. A 'madite' é um exame que tira um líquido da medula. Hoje nós já temos um anestésico, uma máquina para fazer uma sedação leve tipo nasal, tem uns dois anos, mas antes era o bicho papão da oncologia das crianças e das mães que ficam ali tão tensas porque o enfermeiro tem que segurar, [a criança] tem que ficar totalmente parado e o enfermeiro tem que segurar com força para tirar o líquido. Quando a gente percebeu que aquela 'madite' era aquele bicho de sete cabeças a gente começou a só fazer o teatro da 'madite'. Eu deitava na mesa, [e dizia]: "bora fazer a 'madite'". Na encenação um me segurava o outro pegava a seringa sem agulha e o outro o

> algodão. Eles começaram a relaxar e começaram a fazer a ‘madite’ com muito mais tranquilidade, mas, se você chega para uma escola e apresenta isso como currículo... (risos). Ela [a criança] está entendendo todo um processo que uma criança normal não vai entender. Ela sabe o que é um exame, ela sabe o que é uma medula, ela entende o procedimento como o técnico age naquele momento como o médico vai fazer, mas não é contado como currículo, então aí a gente vai adaptando e vai trazendo para essa realidade as palavras, as letras, os números e vai contextualizando e monta uma história e vai letrando, alfabetizando esses meninos nesse percurso (Potente).
>
> [...] eu me apresento assim [para as crianças] e não tenho vergonha: “eu sou a tia que brinca” agora eu brinco com intencionalidade, ele não sabe, mas eu sei, entendeu? [...] porque parte da gente a intencionalidade de cada coisa. O que eu faço eu vou dando meu norte para ter o que falar no meu relatório. O menino está lá, ele está pintando maçã, ele soube dizer que cor era a maçã, qual era o sabor, o tamanho, e aí eu vou adentrando o meu conteúdo: maior ou menor. Essa semana mesmo eu trabalhei com uma criança que conhecia as frutas e eu fui perguntando sobre as cores, e depois eu fui trabalhar com a sombra para saber se ela sabia correlacionar, então... “ah você trabalhou com fruta, com nome de fruta?” Não, a intencionalidade é minha e vou colhendo as informações ali e assim eu vou construindo as coisas, eu tenho o meu conteúdo (Resiliente).
>
> Recentemente eu fiz um sarau literário, porque eu queria que eles [os estudantes] se conhecessem. Eu não queria que fosse só um “oi tudo bem? Meu nome é fulano...” houve esse momento, mas teve o momento de falar da poesia, do sarau [..] então, cada um escolheu uma poesia, quem quisesse se caracterizar se caracterizava para poder falar naquele momento sobre a sua poesia e ler a poesia um para o outro. Eu gostei bastante...depois eles gravaram um vídeo e mandaram para mim da poesia, ilustraram a poesia (Colaborativa).

Ao traduzir, as professoras vão coconstruindo um currículo que não se parece com um receituário, em que é possível copiar e reproduzir, mas vão, cada uma a seu modo, traduzindo um currículo que se faz em diferença. Os enunciados evidenciam as nuances desses processos das professoras-tradutoras que criam seus próprios caminhos, desterritorializando e reterritorializando. Trilham um devir-professora-tradutora que ao experienciar sua docência professora num território (des)conhecido que é o atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar precisam desenvolver práticas que vão se adaptar ao contexto e aos desejos desses estudantes. São construções únicas e repleta de imprevistos. Assim, quando *Potente* cria um teatro e aborda uma situação cotidiana dos estudantes, ela transcria na medida em que oferece “condições de criação do que ainda não foi criado” (CORAZZA, 2015, p. 113), ela foge do currículo maior para criar e efetivar realidades que são singulares. Por mais que as professoras tenham formação e conhecimentos para lidar com a rotina de adoecimento de uma criança e de um adolescente, sua atuação faz com que elas adentrem um campo da invenção, de uma

professora que ao mesmo tempo em que traduz, faz mapa e cria para que estados inéditos sejam inventados. Como nos aponta Corazza,

> Recorrendo ao currículo, a tradução percorre a aula, como um dispositivo que desencadeia a sua dramaticidade, ou como uma prática que a desdobra, lidando com a própria vida, tratada como processo criador, que é necessário traduzir. Fica, assim, integrada a uma pedagogia ativa, dotada de força criadora, que privilegia os construtos que afetaram ou revolucionaram cada área de conhecimento; bem como os elementos mais obscuramente desafiadores, enquanto possibilidades abertas à recriação (CORAZZA, 2015, p. 114).

O currículo em transcri(a)ção caminha na enseada dos discursos pós-críticos, esse olhar abre espaço para as relações de saber, poder e subjetividade, ocupando territórios que antes eram silenciados. É, a partir desse pensamento que podemos conceber o currículo como um dispositivo que produz modos de subjetivação, processo este que se faz presente na transcri(a)ção do currículo. Para Corazza,

> Conceber o currículo como modo de subjetivação implica analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculados às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências (CORAZZA, 2001, p. 57 - 58).

A subjetividade passa a compor esse currículo pós-crítico compreendida a partir da perspectiva esquizoanalítica como um constante fazer-se, desfazer-se e refazer-se. Nesse processo, o indivíduo é afetado por algo “externo”, gerando linhas flexíveis e aberturas, ou seja, ocorre uma perda da consistência do território presente até então, dando espaço para a desterritorialização e, assim, a abertura para novos campos possíveis gerando a construção de um novo território, a reterritorialização. No processo de trocas nos absorvemos, mas também emitimos os componentes de subjetivação que estão em circulação, que se dão por meio de instituições, práticas e procedimentos vigentes em cada tempo histórico.

Pensar o processo de subjetivação a partir do currículo é encará-lo como prática discursiva, produtora de sentidos e discursos. Assim, a tradução curricular “[...] seria, então, a aceitação ao compartilhamento, à negociação, ao trânsito e à abertura de canais de comunicação na direção do outro” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p.404).

O currículo em transcri(a)ção faz esquinas, ele é multiplicidade, heterogeneidade, é o encontro de possibilidades que mesmo, muitas vezes, assujeitado a relações de poder e saber dominantes da sociedade, irrompe em fissuras. Ao transcriar o currículo a subjetividade da professora atua na sua (re)produção, criando, assim, outros percursos que vão além da mera

reprodução do currículo escolar. A professora-tradutora revela-se como autora, deixando suas marcas, sua assinatura.

A tradução, em sua relação com o currículo, permite a construção de novos mundos, novas ideias funcionando como passagem para a mudança, ao mesmo tempo em que garante uma "sobrevida" do original para que possa viver mais tempo e de outra maneira. Esse processo ocorre em diálogo, em conexão, na condição de que a "língua aceite tornar-se dupla de si mesma" (CORAZZA, 2013, p.209). Segundo Corazza (2013) a tradução é um ato político, pois ao traduzir desestabilizamos o meio social e a linguagem da educação, desconstruindo-a.

A transcri(a)ção percorre os *entre* lugares do currículo em que "passa a ser constituída pela tradução de perceptos, afectos, funções e conceitos, vertendo-os da língua em que foram criadas e expressando-os na cultura, no meio e na língua da didática" (CORAZZA, 2013, p.208). É nesse sentido que a desconstrução do currículo nos aponta para a possibilidade de outras formas de ir caminhando na contramão dos binarismos e abrindo espaço para a alteridade e para o acontecimento.

O currículo transcri(a)ção está em movimento é "nômade, vagamundo, do acontecimento" é visto pela sua "capacidade de traduzir acontecimentos e produzir efeitos artistadores; transformar forças em novas maneiras de sentir e ser; engendrar diferentes práticas de educar e revolucionárias formas de existência" (CORAZZA; RODRIGUES; HEUSER; MONTEIRO, 2015, p.319 - 321)". Esse movimento não se propõe caminhar segundo os códigos em vigor, visto que o currículo e o território que ele habita "possuem a capacidade de agência, isto é, de ser agentes e de se agenciar com outros" (HUR, 2019, p.36). São os agenciamentos que produzem os enunciados trazendo à tona multiplicidades, territórios, devires, afetos e acontecimentos.

A prática improvisada da professora-tradutora que precisa (re)adaptar o currículo a situação mostra o potencial de que, a cada novo encontro são produzidos currículos com novos sentidos, um processo dinâmico sempre em movimento, nunca reduzido, exibindo "um não acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação [...]" (DERRIDA, 2006, p. 11-12)

Transcriar na esquina do hospital e da casa é fugir à lógica da normalização da escola de origem que ainda se faz presente no fazer das professoras que caminham pelas linhas molares e moleculares, afinal, o currículo transcri(a)ção é carregado de potência e multiplicidade, mostrando-se sempre aberto e em transformação. Pois ao traduzir o currículo,

> [...] não ambiciona atingir qualquer semelhança com o original [...]. Mediante essa concepção didática e práxis tradutória, os originais se modificam, ao mesmo tempo em que as línguas se transformam. Em vez de as palavras originais se manterem e de a tradução desaparecer, ambas as formas são transformadas e vivificadas pelas variações de leituras e variantes de escrituras, feitas com e por dentro dos textos e dos discursos (CORAZZA, 2015, p. 111).

Desse modo, transcriar no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar é percorrer caminhos de criação, de um currículo novo, não se deixando subordinar pelas ideias de que o original é a versão completa e certa em sua essência, enquanto que à professora-tradutora se coloca como uma fracassada cujo papel está apenas de transportadora de conteúdo. O movimento que se pretende com a tradução é a "continuidade e descontinuidade da vida das obras e dos autores, das estruturas e dos movimentos do mundo. Amplia os repertórios curriculares, ao reler e reescrever, transladar e reexperimentar os acervos artísticos, filosóficos e científicos" (CORAZZA, 2015, p.118).

É assim que a tradução transcria os currículos, sob a ótica da criação e invenção a professora-tradutora do ATEHD pensa a partir de contextos particulares, fazendo mapa, rizoma, construindo com os estudantes um processo educativo alegre e quiçá libertário.

6 INACABAMENTOS DE UM A-FIM

"Eu não caminho para o fim, caminho para as origens"
Manoel de Barros

Eu caminho por espaços em construção e desconstrução.

Eu caminho por territórios que me desterritorializam e reterritorializam.

Eu caminho nos inacabamentos que esta pesquisa me traz. Me propus ao longo dela trilhar caminhos a partir de um discurso pós, que rompem com estruturas rígidas e abrem espaço para as multiplicidades, para o *entre*. Cada professora tem seu modo de traduzir currículo, esse universo singular afeta a cada estudante de forma única, não podendo haver generalizações, principalmente quando pensamos em uma criança e um adolescente que vive a escola em um hospital, em uma casa de apoio ou em seu próprio domicílio. As especificidades do contexto ampliam nosso olhar acerca do fazer dessas professoras-tradutoras que são convocadas ao devir. E, cada uma, a seu modo, permeadas pelas linhas molares e moleculares foram tecendo a sua docência que, para além da formação, precisa aprender sobre a rotina hospitalar, procedimentos médicos, enfermidades... é um corpo que experimenta boas e más composições, que ora traz alegrias ora tristezas. Compreendi que, mesmo que as forças instituídas presentes na formação e na prática pedagógica se proponham a uma reprodução e manutenção do *status quo*, há as linhas de fugas; o instituído, as forças centrífugas que desterritorializa para ocupar um território outro, na construção de novos olhares e ações pedagógicas.

Assim, ao propor essa pesquisa busquei cartografar os enunciados produzidos e agenciados acerca dos sentidos da escola e do currículo escolar para a criança e para o adolescente em situação de adoecimento, e, então, discutir de que maneira tais enunciados implicam na tradução curricular para a ambiência do hospital e da casa. Apoiei-me na cartografia como metodologia, na tentativa de trilhar caminhos abertos aos acontecimentos, fugindo de perspectivas dualistas e de representação. Meus principais intercessores teóricos foram Deleuze, Guattari e Derrida, que, a partir de um discurso *pós* propõem aberturas, a partir do momento que enxergam o mundo em sua multiplicidade.

Manoel de Barros me acompanhou com suas escrituras. Seu olhar me ajudou a (re)ver o mundo com olhos curiosos por quem se deixa afetar pelas palavras, pela simplicidade e principalmente pelas multiplicidades de sentidos que são construídos e reconstruídos a todo

tempo, afinal, o sentido é de cada um. Cada professora construiu para si os sentidos da escola e do currículo. Sentidos esses, permeados por fazeres que, por vezes, se assemelham a de uma escola tradicional, com suas salas de aulas, seu quadro branco, suas carteiras individualizadas, com discursos que reproduzem um modelo de certo versus errado, de papéis bem definidos do professor versus estudante; outras vezes "transvê o mundo" com possibilidades *outras* de construir escolas *outras*, currículos *outros*, que se fazem únicos pelos indivíduos que a compõem, atravessados por suas histórias e subjetividades singularizadas que em nada tem a ver com a identidade, mas com a diferença.

Os enunciados produzidos caminharam por processos de desconstrução, pois, ao traduzir a professora suplementa, (re)cria, atribui novos sentidos ao currículo do hospital e da casa, ela faz transcri(a)ção. Mesmo atravessada por visões dominantes de currículos que tentam massificar ideias, o que é produzido em sala caminha pelo menor, pelo singular. Afinal, como diz o pensamento derridiano a tradução caminha pela "constante tensão entre [...] lei necessária e [..] lei impossível...", pois quando traduzimos atribuímos um novo sentindo, não pregamos a fidelidade. Um novo currículo surge. E, como não pregamos a verdade, o objetivo foi produzir leituras dentre as outras (muitas) possíveis, não são finais, são aberturas, inacabamentos.

Ao esquinar nessa pesquisa tentei fazer aparecer o "nada", afinal "perder o nada é um empobrecimento" como nos diz Manoel de Barros, um nada de multiplicidades de se fazer escola e currículo. Uma escola que nasce peculiar pelo espaço, afinal, o hospital é lugar de aprender? Sim! Aprende-se muito por lá também! O lugar se reinventa às crianças e aos adolescentes, as equipes médicas e pedagógicas se reinventam, assumindo um sentindo *outro*, para além de tratamentos, exames e consultas. A escola no hospital pode ser alegria, potência, bons encontros, assim como na casa, seja a casa de apoio ou o próprio domicílio faz-se uma nova escola, mesmo que atrelada a escola de origem com seus ideais normatizantes, mas específica, pois a situação requer. E o currículo? Ele é o mesmo? Não! É impossível reproduzir o currículo da escola de origem apesar de se ter uma base, um parâmetro curricular, as professoras transcriam os currículos, eles se fazem plurais, voltados à necessidade de cada um.

E pensando na transversalidade que esta pesquisa propôs trilhar não podia deixar de falar de um lugar particular, da minha formação em Psicologia, pois, foi por meio desse olhar que construí esse texto. Um olhar de quem vê a potência das relações, e a importância em se construir cada vez mais e mais bons encontros para esses estudantes, afinal, a saúde mental não se pode desatrelar da saúde física, somos um só. Essa construção também cabe as professoras que muitas vezes se veem afetadas pela perda de uma criança ou adolescente ao longo do processo de ensino, como também, os desafios de vivenciar uma (não)rotina devido as

intercorrências, são diversos aspectos que nos afetam e impactam nossas ações e visões de mundo. São aberturas para uma nova pesquisa...

Infelizmente, esse trabalho não deu conta de abordar tais aspectos e tantos outros que seriam possíveis, traçamos um percurso *entre* escola e currículo, mas deixamos aberturas.....possibiliades *outras*, olhares *outros* de construir pesquisas *outras.* Deixamos os inacabamentos de um a-fim, afinal, não preciso do fim para chegar.

REFERÊNCIAS

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. Editora Instituto Félix Guattari, 5ª edição, Belo Horizonte, 2002.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Editora Alfaguara, 1º edição, 2016

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Tradução: Susana K. Lages. In: org. GAGNEBIN, Jeane. **Escritos sobre Mito e Linguagem.** São Paulo, Editora 34, 2013.

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizado**. Resolução nº 41 de outubro de 1995. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990-ECA, Brasília, DF.

BRASIL, Ministério da Educação. Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. **Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996, Brasília, DF.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB** nº2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, vol. 41, nº 04, pp. 1313 – 1335, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre – RS, Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Editora Vozes, Petrópolis, 2001.

CORAZZA, Sandra. Didática da tradução, transcriação do currículo (uma escrileitura da diferença). **Pro-Posições**. Uiversidade Federal do Rio Grande do Sul. v.26, n. 1 (76), jan – abr, 2015.

CORAZZA; Sandra; RODRIGUES, Carla; HEUSER, Ester Maria; MONTEIRO, Silas. Didática da tradução: transcriações do currículo no projeto Escrilituras. **Rev. Educação Pública**, v.24, n. 56, p.317-331, Cuiabá, maio/agost. 2015.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Editora Escuta, São Paulo, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Editora 34, São Paulo, 1992.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: **O mistério de Ariana.** Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996. Disponível em: https://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 01. Editora 34, São Paulo, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Editora, 34, São Paulo, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.04. Editora 34, São Paulo, 2012

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Editora 34, São Paulo, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka por uma literatura menor**. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2017.

DERRIDA, Jacques. **Carta a um Amigo Japonês.** In: OTTON I, Paulo (org,). Tradução: a prática da diferença. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade.** Tradução Leyla Perrone-Moisés. – 2ª edição – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, Jacques. **O que é uma tradução "relevante"?** Alfa, São Paulo, n. 44, pp. 13-44, 2000.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Editora UFMG, Belo Horizonte, MG. 2006.

DERRIDA, Jaques. "A solidariedade dos seres vivos: entrevista a Evando Nascimento". **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, 27 de maio, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1973.

FERRANSO, Francesca. Pós-humanismo, Transumanismo, Anti-humanismo, Meta-humanismo e novos materialismos. **Revista de Filosofia, Aurora,** v.31, n. 54, p. 958-971, set/dez. Curitiba, 2019.

FERREIRA, Élida. Tradução/desconstrução: um legado de Jacques Derrida. **Revista Letras**. São Paulo, v.49, n.2, p.229-242, jul./dez. 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª edição, editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1993.

FREIRE, Paulo**. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa escrever**. Editora Olho D´Água, São Paulo, 1997.

GALLO, Sílvio. CURRÍCULO (ENTRE) IMAGENS E SABERES. **UNISINOS**, UFSM Rio Grande do Sul, 2007 Disponível em: <

https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf> Acesso em: abril de 2021.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, jul-dez, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Editora 34, São Paulo, 1992.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1985.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Ed. Vozes, Petrópolis, 1996.

HUR, Domenico Uhng. **Psicologia, Política e Esquizoanálise**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2019.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre, Sulina, 2016.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Editora Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Ver. **Bras. Educ.** RJ, n.19, p. 20 – 28, Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em agost. 2020

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, vol. 21, núm. 45, maio-agosto, pp. 445-466. Universidade de Brasília, Brasil, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erik Virgílio; COSTA, Hugo Heleno. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras.** V.13, n.3, p. 392 – 410, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf> Acesso em agost. 2020

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Editora Cortez, 1ª edição, São Paulo, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Pesquisa e o Acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais.** Editora da Universidade Federal da Bahia, EDUFBA, Salvador, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7 ed, atualizada. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2017.

MENESES, Ramiro Délio Borges. A Desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é pela estratégia. **Universitas Philosophica** 60, ano 30, jan- junho, 2013, pp, 177-204, Bogotá, Colombia.

MOLIN, Fábio Dal. Rizomas e Fluxos Molares e Moleculares da Máquina-Escola: confissões de um cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**; n. 23, pp. 303-311, Universidade Federal de Rio Grande, 2011.

NASCIMENTO, Evando. Traduzindo Derrida (uma questão de gerúndio). In. FERREIRA, Élida; OTTONI, Paulo (orgs). **Traduzir Derrida: políticas e desconstruções.** Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

NEGRIS, Adriano. Violência sem fundamento: a origem da autoridade segundo Jacques Derrida - **AnaLógos**, Rio de Janeiro, v. 1, 2016, p. 151-161.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. Um breve histórico sobre as Classes Hospitalares no Brasil e no mundo. **XI Congresso Nacional de Educação.** EDUCERE. PUC- PR, Curitiba, Paraná, 2013.

OTTONI, Paulo. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. **D.E.L.T.A.**, n 19: ESPECIAL, 2013, pp163-174.

OTTONI, Paulo. Tradução recíproca e double bind – transbordamento e multiplicidade de línguas. **Conferência da Universidade de Heidelberg, Alemanha no Institut fur Ubersetzan und Dolmetschen** em 4 de fevereiro e na Unión Latina em Havana, Cuba em 4 de julho. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, SP, 2001.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. O currículo da Classe Hospitalar pioneira no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.39 n.2, p 595 – 616, abr/jun 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs.) **Pistas do método da cartografia.** Porto Alegre, Sulina, 2016.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença: [uma introdução].** Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

PIERRE, Elizabeth Adams St. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós qualitativa: em direção à "pós-investigação'. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, pp. 1044-1064, set/dez. 2018. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

RAJAGOPALAN, Kanavillil. "Traduze-me ou te Devoro": a atividade tradutória como prática de desconstrução. In: FERREIRA, Élida; OTTONI, Paulo (orgs). **Traduzir Derrida: políticas e desconstruções**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

RAIC; Daniele Farias Freire. **O pedagogo-bricoleur: diferenças nas tramas da pedagogicidade**. Editora Appis, 1ª ed, Curitiba, 2020.

RICOEUR, Paul. **Sobre a Tradução**. Editora UFMG, Belo Horizonte, MG. 2011.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. A lógica da suplementaridade. In: FERREIRA, Élida; OTTONI, Paulo (orgs). **Traduzir Derrida: políticas e desconstruções**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** Editora UFRG, Porto Alegre, 2011.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade,** v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A Cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, n. 21, PUC –MG, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Rafael Guimarães Tavares. Tornos de Babel: Benjamin e Derrida. Arquivo Maaravi: **Revista digital de estudos Judaicos da UFMG**, Belo Horizonte, v.10, n. 19, nov. 2016.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida: literatura, política e tradução**. Editora Autores Associados, Campinas, SP, 2012.

SISCAR, Marcos. O lugar institucional da tradução: traduzir, não traduzir, resistir à tradução de Derrida. In: FERREIRA, Élida; OTTONI, Paulo (orgs). **Traduzir Derrida: políticas e desconstruções**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antônia. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2009.

TEDESCO, Silvia; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre, Sulina, 2016.

VASCONCELOS, Sandra Maria Farias. Histórias de formação de professores para a Classe Hospitalar. **Revista Educação Especial**, v.28, n.51, jan-abr 2015.

VASCONCELOS, Jorge. A ontologia do devir de Gilles Deleuze. **Revista de Filosofia do Mestrado Acadêmico em Filosofia da UECE**, Fortaleza, v.2, n.4, verão 2005, p.137-167.

VAZ, Tamiris. Docência em deriva: atravessamentos de um devir professor. **IX ANPED Sul**. Seminário de pesquisa em educação da região Sul. 2012.

ANEXOS

ANEXO A : V Congresso Mirim Oncológico do GAAC Sul Bahia

Itabuna, 05 de agosto de 2020.

V CONGRESSO MIRIM ONCOLÓGICO DO GACC SUL BAHIA

Ao longo desses últimos vinte anos o GACC Sul Bahia, sempre sustentou o seu trabalho, nos sentimentos de CUIDADO, AMOR e VOLUNTARIADO, oferecendo aos seuspacientes e seus familíares um atendimento humanizado. E, este ano, mais uma vez, através do Congresso Mirim temos o objetivo de refletir e questionar o Tema: **A Saúde e o Sujeito, diálogos possíveis no tempo/espaço virtual** e possibilitar um leque de informaçãoes, acerca da realidade atual em que vivemos. Salientamos que as crianças, adolescentes e seus famíliares estarão vivenciando esta proposta não só como um momento de trocas de informações, mas também como parte do tratamento oncológico, que hora estam passando, sendo assim, reforçamos a importância da parceria entre a Família e a Equipe Multiprofissional no processo de construção dessas aprendizagens que serão propostas através de mais um Congresso Mirrim.

Lembramos que a metodologia desenvolvida será através de Lives com convidados quefarão discussões e trarão estudo de casos, problematizando a temática dos cuidados necessários durante o tratamento oncológico, esta será uma vivência importante não apenas para os pacientes e seus familiares como para todas equipes de saúde, educação e alunos do NEOOP. Serão 3 lives e 6 oficinas com temas atuais e que despertarão o interesse dos pacientes e seus familiares. O congresso acontecerá nos dias 10 e 11 de setembro. Acompanhem a programação abaixo:

EMENTA

A saúde atravessa os séculos, mostrando sua constante relevância para todas as gerações, povos e comunidades. No cenário atual, o mundo se vê diante de questões delicadas, relacionadas à cuidados com o ser humano, à existência complexa em tempos de pandemia, e, talvez de modo mais intenso, às transformações provocadas pela tecnologia. Quem é este sujeito/paciente que se constitui em meio a um ambiente repleto de perfis virtuais, lives, convivências mediadas por telas, aplicativos e o câncer?Como se ultilizar destas ferramentas para ajudar no tratamento dos seus filhos(as) doentes? Qual o papel da saúde na constituição desse sujeito enfermo cada vez mais complexo e reinventado pelas novas relações mediadas pela ambiência digital? Quem somos e onde estamos, de verdade, quando estamos em tratamento oncológico?

V CONGRESSO MIRIM ONCOLÓGICO DO GACC SUL BAHIA

REALIZAÇÃO: GACC SUL BAHIA
APOIO: SANTA
CASA/NEOOP/ATEHD
COORDENAÇÃO GERAL 2020: Maria Rita Prudente e Regiane

Botelho

PARTICIPAÇÃO:

0	**EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DA ONCOLOGIA**

1	
02	**FUNCIONÁRIOS DO GACC SUL BAHIA**
03	**FUNCIONÁRIOS DO AMBULATÓRIO DO GACC SUL BAHIA/SANTA CASA**
04	**PROFESSORAS E ESTÁGIARIAS DO ATEHD/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ITABUNA**
05	**NEOOP/UESC – ESTUDANTES DE MEDICINA**
06	**VOLUNTÁRIOS**

ANEXO B: V Congresso Mirim Oncológico do GAAC Sul Bahia, oficina: "o que é possível aprender no modo remoto? "

GACC Grupo de Apoio a Criança com Câncer	**Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar - ATEHD**	PREFEITURA DE Itabuna O povo, nosso orgulho.

V Congresso Mirim Oncológico do Gacc Sul Bahia

Oficina: **O que é possível aprender no modo remoto?**

- Clientela: Pré-adolescentes e Adolescentes **(12 a 18 anos)**
- Data: **16/09/2020**
- Horário:**11 horas**
- Duração: 40 minutos

Responsáveis:

- Potente (ATEHD),
- Colaborativa (ATEHD),
- AT **(Mediadora da Oficina** (Psicóloga / Voluntária).
- Natália (Psicóloga /Voluntária).

OBJETIVO GERAL: Manter a comunicação através da plataforma digital entre as voluntárias, professoras do ATEHD, adolescentes e, possivelmente seus familiares, estimulando o autocuidado e cultivo dos bons sentimentos como forma de viver feliz e manter uma boa saúde emocional, física e espiritual durante o tratamento, especialmente durante o isolamento social.

Objetivos específicos: Utilizar o pote das emoções como forma de auxiliar os adolescentes a compreenderem suas emoções, sentimentos e canalizarem da melhor forma possível aqueles que os sobrecarrega, ao passo que, aprendem a cultivar aqueles sentimentos que harmonizam sua rotina consigo mesmo, com seus familiares e amigos.

JUSTIFICATIVA:

O coração é a casa dos sentimentos de todos nós. É importante que essa casa seja sempre bem-cuidada para ficar em harmonia. Sabemos que emoções e sentimentos diversos como medo, tristeza, saudade, amor, raiva, felicidade, se misturam no dia a dia de todas as pessoas e que é muito difícil uma pessoa só experimentar sensações boas durante um dia inteiro.

Desse modo, a comparação entre os conceitos de emoção e sentimento poderá ajudar os participantes da oficina perceberem que a emoções positivas, se cultivadas, podem ser transformadas em sentimentos, e as emoções negativas devem ser experimentadas, e canalizadas de modo não passarem de um momento ruim.

Assim com a proposta de confecção do **pote Coração: Casa dos Sentimentos**, metaforicamente utilizada para o estímulo ao autocuidado emocional (que, sem dúvida refletirá no convívio mais harmônico e saudável com o outro) incentivaremos os participantes da oficina a

guardarem dentro do seu “Pote” (coração) os bons sentimentos, boas lembranças, músicas que marcaram bons momentos, enfim, tudo o que os fizerem lembrar que vivemos bons e mais momentos durante a vida, mas que podemos valorizar e guardar os que são bons.

	Ação	Procedimentos	Material
01	Boas vindas	Roda de Conversa: **O que é possível aprender no modo remoto?** Provocações: Quando falamos em aprender, estamos nos referindo apenas a conteúdos escolares? Pintar, cantar, dançar, plantar... também são aprendizados? E o autocuidado, é um aprendizado? Aprender o autocuidado pressupõe: • Aprender a manter a higiene física e mental... • Aprender a se alimentar física e emocionalmente... • Aprender a conviver... Semeando bons sentimentos... • Diferença entre emoções e sentimentos	Slides com o tema da Oficina e provocações para reflexão coletiva.
02	Dinâmica: Cuidando dos sentimentos ...	**1 ª etapa:** Recortar uma folha de papel em forma de Coração; Lembrando que: O coração é a casa dos nossos sentimentos. É importante que essa casa seja sempre bem-cuidada para ficar em harmonia. **2ª etapa:** Desenhamos ou escrevemos nomes dos melhores sentimentos que **“cultivamos em nós!** **3ª etapa:** amassamos bem o coração e em seguida pedimos para todos “desamassarem” os corações, e ao perceberem que os corações não voltarão ao normal, ou seja, não ficarão como antes de serem machucados, incentivaremos todos na prática do autocuidado emocional, cultivando em si mesmos os melhores sentimentos. **4ª etapa**: Evitar situações de conflito, “não machucar para não ser machucado”**.** **5ª etapa:**	Papel Tesoura Lápis Canetinha Hidrocor
03	Pote das emoções	Comparar o pote com um **Coração: “Casa dos nossos sentimentos”**	01 pote de vidro ou plástico transparente.

		Escrevendo em pedaços de papel palavras que nos remetem a bons sentimentos, lembranças...	03 Folhas de papel ofício ou pedaços de papeis coloridos Tesoura Cola branca Canetas coloridas Fita de seda na cor que desejar Papel adesivo.
04	Falando ao coração	Neste momento faremos como um programa de rádio e mandaremos **“Recados para o meu coração”.** Fecharemos a oficina dizendo coisas bonitas e boas para nós mesmos, estimulando o autocuidado e a perseverança. Ex:. **Alô, Coração?!** Existe alguém que te ama e cuida de você o tempo inteiro... Alguém que guarda por ti um amor duradouro e fiel... Esse alguém é.. DEUS! **Alô, Coração?!** Acredite em você mesmo! No seu potencial! Se cuide! Vai ficar tudo bem! Você é maior do que o seu medo! **Alô, Coração?!** Passando para lembrar que você é corajoso! **Alô, Coração?!** Não esqueça! Você sempre pode recomeçar! **Alô, Coração?!** Siga dando o seu melhor.	

ANEXO C: Plano de Desenvolvimento Individual

	ATENDIMENTO EDUCACIONALHOSPITALAR E DOMICILIAR CANTO DO APRENDER	

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO:

NOME:	**IDADE:**	**DATA DE NASCIMENTO:**
ENDEREÇO:	**CDADE:**	**ESTADO:**

1.1 DADOS FAMILIARES

NOME DO PAI:	**IDADE**	**ESCOLARIDADE**
PROFISSÃO:	**TEL:**	**EMAIL**
NOME DA MÃE:	**IDADE:**	**ESCOLARIDADE**
PROFISSÃO:	**TEL:**	**EMAIL:**

1.2 DADOS DA ESCOLA

NOME DA ESCOLA:	
ENDEREÇO DA ESCOLA:	
SÉRIE/ANO/CICLO:	**TURNO:**

1.3 INFORMAÇÕES SOBRE O TRAMENTO

DIAGNÓSTICO: **LEUCEMIA LINFOIDE AGUDA (LLA)**		
SITUAÇÃO ATUAL:	( ) EM TRATAMENTO	( ) MANUTENÇÃO
	( ) FORA DE TRAMENTO	

ACOMPANHANTE:	( ) PAI	(X) MÃE	( ) OUTRO. QUAL?
	NOME:		

PARTE II-AVALIAÇÃO GERAL

2. ESCUTA COM OS FAMILIARES

2.1 ÂMBITO DO SUJEITO	
2.2 ÂMBITO FAMILIAR	
2.3 ÂMBITO ESCOLAR	
2.4 ÂMBITO DA SAÚDE	

2.3 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

3 ESCUTA AVALIAÇÃO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE

ÁREAS	FUNÇÕES	POTENCIALIDADES E DIFICULDADE (Ver Indicadores)
3.1 ÁREA COGNITIVO	ATENÇÃO PERCEPÇÃO	
	MEMÓRIA	
3.2 ÁREA MOTORA	DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA	
3.3 ÁREA SÓCIO-AFETIVA	ÁREA EMOCIONAL-AFETIVA – SOCIAL	
3.4 ÁREA COGNITIVA	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	
	LINGUAGEM ARTÍSTICA	
	RACIOCINIO LÓGICO-MATEMÁTICO	
	CONHECIMENTO DE MUNDO	

PARTE III - PLANO PEDAGÓGICO E PSICOPEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

Com base nas dificuldades e nas potencialidades apresentadas pelo aluno, indicar quais são as suas necessidades educacionais especiais que constituem os objetivos no planejamento pedagógico, no AEE.

1- AÇÕES NECESSÁRIAS PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES- PSICOPEDAGOGO

	ÂMBITOS	Ações que precisam ser desenvolvidas	Responsáveis pelas orientações
Orientações a serem realizadas pelo professor do AEE	FAMÍLIA		
	SAÚDE (PSICOLÓGICO)		

	EDUCAÇÃO	ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO E DIDÁTICO-PEDAGÓGICO		
		ESCOLA REGULAR	.	

1- ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR – PLANO DE AÇÃO

ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR	Apontar as áreas e o que será desenvolvido com o aluno, em cada uma delas no AEE: **Área Cognitiva ( )** **Área Motora ( )** **Área Sócio-afetiva ( )**
OBJETIVO GERAL	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
	( ) Comunicação alternativa

ATIVIDADES DIFERENCIADAS	( ) Informática acessível ( ) Libras ( ) Adequação de material ( ) Outra? Qual? - Metodologia
METODOLOGIA DE TRABALHO	
RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	
AVALIAÇÃO DO PERÍODO	
DATA:	
NOME DA PROFESSORA:	

APÊNDICE

APÊNDICE A: Termo de consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Conforme resoluções nº466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde –CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE, ao (à) Senhor(a) (ou à pessoal pela qual o senhor(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

1 QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESSA PESQUISA?

1.1 PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

1.2 ORIENTADOR/ORIENTANDO:

2 QUAL O NOME DA PESQUISA PORQUE, E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1 TÍTULO DA PESQUISA:
2.2 PORQUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (JUSTIFICATIVA):
2.3 PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESSA PESQUISA (OBJETIVO):

3 O QUE VOCÊ (OU O INDIÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos metodológicos).

3.1 O QUE SERÁ FEITO:
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

4 HÁ ALGUM RISCO EM PARTICULAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisas com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso dessa pesquisa classificamos o risco com sendo:

MINIMO ( ) MODERADO ( ) ALTO ( )

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É (detalhamento dos riscos):

4.2 MAS, PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE (meios de evitar/minimizar os riscos):

5 O QUE É QUE ESTA PESQUISA TERÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa)
5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...)

6 MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1 Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária

6.2 Mas e se acabarmos gastando dinheiro para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisar lhe ressarcir esses custos.

6.3 E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4 É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5 Da pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6 Algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7 Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados e apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos, e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8 Depois de publicados e apresentados, o que acontecerá com os dados e os materiais coletados?

R: Serão arquivados por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9 Qual a lei que fala sobre os direitos do participante em uma pesquisa?

R: São principalmente duas normas do Conselho Nacional de Saúde – CNS 466/2012 e 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10 E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

7. **CONTATOS IMPORTANTES**:

PESQISADOR RESPONSÁVEL:
Endereço:
Fone: email:

Comitê de ética em pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/ nº, 1 andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira das 8h às 18h.

8. CLAUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (concordância do participante ou do responsável)

Declaro, para os devidos fins que eu estou ciente e concordo

( ) **em participar do presente estudo;**
( ) com a participação da pessoal pela qual eu sou responsável

Ademais, confirmo ter recebido uma via desse termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

9. CLAUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro tr feitos todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o inicio da coleta de dados dar-se-á após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

_____

Assinatura do(a) pesquisador (a)

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista semiestruturada para as professoras

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1 Qual foi sua formação? Me fale um pouco sobre seu percurso.

2 Por que ser professora do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar?

3 Como é ser professora de crianças e adolescentes em tratamento médico?

4 Na sua visão qual o papel da escola para essas crianças e adolescentes?

5 Qual as maiores dificuldades que você observa no processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes?

6 Como se dá a construção do currículo? Quem define os conteúdos que serão trabalhados?

7 Como a pandemia afetou seu trabalho?

8 Qual a metodologia utilizada nos atendimentos?

9 Como é a participação dessa família no processo dos atendimentos pedagógicos?