

## **Tradução curricular no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar**

*Natália Silva RESENDE<sup>1</sup>*  
*Daniele Farias Freire RAIC<sup>2</sup>*  
*Silas Borges MONTEIRO<sup>3</sup>*

### **RESUMO**

O texto objetiva discutir a tradução curricular produzida nos atendimentos pedagógicos hospitalar e domiciliar da criança e do adolescente em situação de adoecimento que se encontram impossibilitados de frequentar o ambiente escolar. Este trabalho inspira-se na cartografia como método de pesquisa por se mostrar aberto aos acontecimentos entre a casa, o hospital e a escola. Apresenta como referencial teórico-metodológico a Esquizoanálise e a Filosofia da Desconstrução de Jacques Derrida, ambas trilham percursos a partir de discursos “pós”, por processos de constante construção, que caminham pelo meio, pelos acontecimentos. Utiliza-se como dispositivos de produção de informações a entrevista; o esquizodiário, como máquina de escritura do pesquisado; e a análise do Plano de Desenvolvimento Individual. Desse território de pesquisa, pode-se dizer que o currículo proposto pelas professoras-tradutoras caminha pelas multiplicidades e singularidades que emergem das diferentes particularidades pedagógicas e da saúde de cada estudante. São currículos atravessados pelas necessidades individuais, mas que preservam uma tendência a manter práticas escolares ainda em perspectivas modelares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atendimentos pedagógicos hospitalar e domiciliar. Educação. Criança e adolescente. Tradução curricular.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela UESB, psicóloga.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8094-1676>. Email: [nataliasresende@outlook.com](mailto:nataliasresende@outlook.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFBA. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1137-736X>. Email: [daniele.freire@uesb.edu.br](mailto:daniele.freire@uesb.edu.br)

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela USP. Professor Titular da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6130-920X>. Email: [silasmonteiro@me.com](mailto:silasmonteiro@me.com)

## **Curricular translation in hospital and home-based educational services**

*Natália Silva RESENDE  
Daniele Farias Freire RAIC  
Silas Borges MONTEIRO*

### **ABSTRACT**

This text aims to discuss the curriculum translation produced in hospital and home-based educational services for children and adolescents who are ill and unable to attend school. This work is inspired by cartography as a research method, as it is open to events that occur between home, hospital, and school. It presents as its theoretical and methodological framework Schizoanalysis and Jacques Derrida's Philosophy of Deconstruction, both of which follow paths from "post" discourses, through processes of constant construction that move through the environment, through events. The interview, the schizodiary (as a writing tool for the researched), and the analysis of the Individual Development Plan are used as data collection devices. From this research territory, it can be said that the curriculum proposed by the teacher-translators navigates the multiplicities and singularities that emerge from the different pedagogical particularities and health of each student. These are curricula traversed by individual needs, but which preserve a tendency to maintain school practices still within model perspectives.

**KEYWORDS:** Curriculum translation; in hospital and home-based educational services; Education; Child and adolescent.

## **Traducción curricular en la atención pedagógica hospitalaria y domiciliaria**

*Natália Silva RESENDE*  
*Daniele Farias Freire RAIC*  
*Silas Borges MONTEIRO*

### **RESUMEN**

El texto tiene como objetivo discutir la traducción curricular producida en la atención pedagógica hospitalaria y domiciliaria de niños y adolescentes en situación de enfermedad que no pueden asistir al ambiente escolar. Este trabajo se inspira en la cartografía como método de investigación porque está abierto a los acontecimientos entre el hogar, el hospital y la escuela. Presenta como referencia teórico-metodológica el Esquizoanálisis y la Filosofía de la Deconstrucción de Jacques Derrida. Para producir información se utilizan los siguientes dispositivos; el esquizodiario, como máquina de escribir de lo investigado; y, el análisis del Plan de Desarrollo Individual. Desde este territorio de investigación, se puede decir que el currículo propuesto por los docentes-traductores camina por las multiplicidades y singularidades que emergen de las diferentes particularidades pedagógicas y de la salud de cada estudiante. Se trata de currículos atravesados por necesidades individuales, pero que conservan una tendencia a mantener las prácticas escolares aún en perspectivas modelo.

**PALABRAS CLAVE:** Traducción de currículos; Atención pedagógica hospitalaria y domiciliaria; Educación; Niño y adolescente.

## Introdução

O presente texto é resultado de um estudo desenvolvido no Programa de Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa trilha caminhos que foram construídos, em (des)construção, pelas esquinas do atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar, de crianças e adolescentes que estão em situação de adoecimento. Assim, esse trabalho tem como objetivo cartografar o processo das traduções curriculares e suas relações com o sentido produzido para a escola nesses espaços.

O atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar é ofertado àquelas crianças e adolescentes que foram diagnosticados com doenças graves e, devido a este fato, estão impossibilitadas de frequentar o ambiente escolar, pois o tratamento de saúde exige afastamento da rotina da escola. No Brasil, a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, dão legalidade e legitimidade a essa oferta de atendimento educacional. Destaca-se, sobretudo, a Lei 13.716, de 24 de setembro de 2018, em que fica “[...] assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado [...]”, garantindo-lhes o direito de dar continuidade ao seu processo de escolaridade. A fim de atender a esse direito, a escola passou a ocupar espaço institucional no hospital, em casas de apoio e, até mesmo, no próprio domicílio desses estudantes. Nesse contexto, passou a nos interessar de qual maneira o currículo escolar vem sendo *traduzido* para essas crianças e adolescentes.

## Método

Trajetos e esquinas, em educação e saúde, foram cartografados. Entendida como método de pesquisa, sua inspiração parte do conceito de *rizoma*, criado por Deleuze e Guattari (2011). Conceitos são feixes de criação; *rizoma*, como potência de expansão e dispersão, opera por multiplicidade, como todo ato de criação: “Ele [a cartografia] não irá se referir a métodos rígidos e a processos pré-determinados, mas sim, [está] aberto aos movimentos, as relações rizomáticas que aquele campo apresenta [...] (Souza; Resende; Silva; Raic, 2022, p. 106-107, grifo da autora).

A cartografia diz respeito ao mapa que será traçado. Mapear é traçar caminhos *outros* é acompanhar movimentos, desterritorializar-se e reterritorializar-se. Aqui, não se cumpre um *script* pré-definido, mas um roteiro aberto às inserções e desvios próprios do movimento e do fluxo de uma

pesquisa, sempre marcada por *acontecimento*. Desta forma, o pesquisador tem no imprevisível seu aliado.

Como composição dispositiva para a analítica da pesquisa, foram relacionados três procedimentos: a) entrevistas com seis professoras que atuam no atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar, a fim de aproximar-se da vida vivida pelos atores desse processo, “[...] de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência, e não como representação” (Tedesco; Sade; Caliman, 2016, p. 97). As professoras foram identificadas neste trabalho como: *Potente, Afetiva, Desejante, Inventiva, Colaborativa e Resiliente*; b) esquizodiário, como máquina de escritura do pesquisado, a fim de dar a palavra – como *gramma* – às impressões e às percepções que emergem da escuta de professores; c) leitura crítica-criadora do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento docente cuja função é a de registrar o percurso individual de cada estudante, com vistas a ações avaliativas, a fim de dar subsídio na proposição de ações de intervenção no processo educativo, em seus aspectos emocionais, sociais e cognitivo.

O campo de pesquisa foi a Casa do Grupo de Apoio à Criança com Câncer (GAAC), situada no sul da Bahia, espaço de acolhida para às famílias que necessitam cuidar da saúde dos filhos. No local, os atendimentos pedagógicos são realizados pelo corpo docente que compõe o atendimento educacional hospitalar e domiciliar (ATEHD). Vale pontuar que essa pesquisa ocorreu durante o momento de pandemia no Brasil devido à proliferação do coronavírus. Por conta disso, as entrevistas ocorreram na modalidade *on-line*, uma vez que a casa se encontrava fechada para visitação contando apenas com a presença dos profissionais e dos familiares. No entanto, foi possível esquizografar no diário a participação no evento on-line promovido pela instituição, bem como os encontros com cada professora, as afetações e as percepções que iam se formando.

Os intercessores que caminharam ao longo desta pesquisa foram Gilles Deleuze e Félix Guattari, pensadores que se propõem a trilhar caminhos pelo plano da imanência, da experimentação, da invenção, dos fluxos, dos agenciamentos e da multiplicidade; e Jacques Derrida, filósofo da desconstrução, que, em suas palavras, “[...] a questão da desconstrução é também do começo ao fim a questão da tradução e da língua dos conceitos, do corpus conceitual da metafísica dita ‘ocidental’” (Derrida, 1998, p.19). Ora, sabemos o quanto Derrida evitava tornar o termo *desconstrução* uma panacéia metodológica ou filosófica. Fiquemos com o sentido de que a desconstrução tem como destino as estruturas da linguagem filosófica ocidental, para além de uma crítica ou analítica; seu exercício assume como cadeia suplementar. Deste modo, a desconstrução/tradução é prática de (re)escrita, em razão de, ao traduzir, damos uma nova vida ao que foi traduzido, estamos nos

Tradução Curricular no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar 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.

## **Currículos em (des)construção**

A discussão que propomos fazer em torno da tradução situa-se no *entre*. Assim, alinhamo-nos à concepção das filosofias da diferença, *entre* diz respeito ao *indecidível*, de acordo com Derrida, exemplificado nessa afirmação em *Paixões*: “Entre o autor e o analista, seja qual for a distância, sejam quais forem as diferenças, a fronteira parece, portanto, incerta. Sempre permeável” (Derrida, 1995, p. 6). Com isso, a noção de *entre* se distancia da filosofia aristotélica da justa medida, da medida equivalente entre os elementos em oposição. Para as filosofias da diferença, as equivalências tendem a suprimir a diferença, tornando comparável um com outro. Ao contrário, se quer, em uma pesquisa, assumir a diferença e pensar a partir dela. No lugar de um suposto equilíbrio, ou harmonia, pensar a partir das multiplicidades, das velocidades, das forças centrífugas e das linhas de fuga que atravessam e compõem, no caso dessa pesquisa, o currículo.

Exige-se, portanto, que seja feito 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, à medida que foge dos binarismos e do modelo de modernidade que busca enquadrar e modelar as estruturas. Todavia, caminha no sentido da desconstrução que é exterioridade, leitura ativa e releitura do mundo. A discussão no campo da tradução e do currículo nos abre para a possibilidade de compreendermos o currículo como linguagem, capaz de produzir 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 pode ser movimento de desconstrução, em processo de tradução, cujos tradutores firmam sua autoria, deixam sua assinatura. Assumimos que os currículos pensados para os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares, por sua própria

natureza, já se diferenciam dos currículos utilizados nas escolas “regulares”, já que estão atravessados pela situação de adoecimento vivido pelos estudantes. Com isso, perguntamos: quais são os rastros de um currículo?

O ato de tradução, segundo Ricoeur (2011), precede a existência de profissionais tradutores. Ao abordar sobre a diversidade das línguas, o autor aponta para o fato de que,

[...] sempre se traduziu; antes dos intérpretes profissionais, houve viajantes, mercadores, embaixadores, espões, ou seja, muitos bilíngues e políglotas! 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, o qual retrata a audaciosa construção humana de uma torre que alcançaria o céu. Deus, no entanto, considerou esse projeto fruto da arrogância humana e o interrompeu. Ele, então, clama seu nome: Babel, Confusão (Derrida, 2006), o que estabelece a incomunicabilidade entre as línguas, provoca a dispersão das pessoas e a incompreensão entre eles. De certo modo, Babel é um mito de origem da impossibilidade da transmissão do pensamento. Esse seria um dos primeiros registros que se têm sobre a origem da tradução. O mito faz supor que havia uma língua universal ao humano; com uma só língua, uma só codificação idiomática. Com a dispersão divina, faz emergir a multiplicidade entre as línguas, ao que Derrida comenta:

[...] a Torre de Babel não configura apenas a multiplicidade irreduzível das línguas, ela exhibe 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’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 rizomática, para usar uma expressão de Deleuze e Guattari. O ensaio de Derrida calcula a interdição divina às *torres*, às estruturas, criando uma impossibilidade. De certo modo, o mito anuncia seu próprio fracasso, tendo em vista que estratégias foram usadas para superar a interdição. Por outro lado, como Derrida observa em Benjamin, no texto do filósofo alemão sob o título *A tarefa do tradutor*:

Tradução Curricular no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar  
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, pergunta: “[...] 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. 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 torná-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). Assim, 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, de instabilidade e de confusão transitam 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).

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, o papel do tradutor.

Os questionamentos feitos pelo pensamento derridiano sobre alguns conceitos já postos pela filosofia desenvolvem 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). Podemos dizer que 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 que esta

[...] 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).

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 controversas 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

Tradução Curricular no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar 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 “relevante” 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, às mudanças, ele nunca estará completo. Derrida (1973) ao discutir sobre o suplemento afirma que

RESENDE; RAIC; MONTEIRO

[...] 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, transforma-se e cria-se 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”, já que, 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, no qual 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, transcreva um novo currículo.

## **(Des)construindo sentidos de currículo**

O currículo é um dispositivo que pretende comunicar algo a alguém, ou seja, processo comunicativo, discursivo e atravessado pelas experiências de quem o traduz. O currículo se apresenta em constantes movimentos 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 presente nos atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares atua como mediadora desse processo que traduz o currículo, produzindo algo 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, porque o currículo produzido (com suas tradições, culturas, valores etc.) é atualizado pelas traduções da professora, ao mesmo tempo em que são novamente capturadas e traduzidas e, com isso, espalham-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, de 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 requer assumir que ele tem uma história que atravessa e impacta o fazer do professor. Seu percurso nos apresenta diferentes facetas. Nesse contexto, no início da década de 1990, o currículo passou a assumir um olhar sociológico e antropológico, em que este “[...] passa

a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural” (Macedo, 2017, p. 42). As teorias de currículo começaram 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, ajudando-nos 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).

Nessa esteira, 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, têm 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, as quais existem 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.

## **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).*

Para *Desejante*, professora do atendimento domiciliar, o currículo é um dispositivo atravessado pela história do aluno. Para além disso, ele é produto de forças, de movimentos e de fluxos; é atravessado por linhas (molaes, moleculares e fuga); ele fala de um lugar, é linguagem, se expressa, é poder e potência, é rizoma, é tradução, transcri(a)ção. É, aí, nas multiplicidades do currículo, que as professoras, com frequência, buscam uma forma de ir além das prescrições e das 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 de ser 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. Pensamos,

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 diz 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 a quem 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. 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 você está 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 é 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 é instável [...] (*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 [...]. 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 porquê, fazê-los entender principalmente o perigo da comida de rua, aí a gente vai adaptar o currículo da alimentação para aquilo (*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 têm acesso, meninos que estão sem acesso, os que podem levantar, os que não podem levantar, os 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

Tradução Curricular no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar da escola, né isso?! [...] E é, a partir desse currículo e da realidade – porque quando 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 e o que ele pede no momento, 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 (acreditamos na tradução) do currículo frente ao atual contexto de adoecimentos das crianças e dos adolescentes. Essa tradução se faz em sua singularidade a partir da necessidade de cada um. Vejamos, então, que cada professora, a seu modo, traduz o currículo e cada encontro se faz único, por promover movimentações e vetores de forças na construção de processos potentes ao contexto do adoecimento, porquanto, ao traduzir o conteúdo para a realidade vivida, a professora está construindo um novo currículo – mesmo este não sendo totalmente autônomo por ainda ser vinculado ao original, ou seja, ao currículo maior composto pelas bases e modelos totalizantes – atravessado pelas marcas e singularidade da professora-tradutora.

Desse modo, o currículo visto como maior, aquele posto pela escola de origem e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>4</sup>, se faz presente, mas ele não opera nessas classes, a sua efetivação, até então, se faz pelo menor, pela multiplicidade, pelos múltiplos currículos que cada estudante e professora irão 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, em uma importante esquina da (in)tradução, uma vez que, 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 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 o currículo. Cada professora o constrói tendo como referência o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), como nos informa *Colaborativa*:

---

<sup>4</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as instituições de ensino, em que os professores baseiam sua prática.

[...] 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 as crianças e os adolescentes. 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 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, pudemos 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 constrói 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 elas 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 cada 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, grifos nossos).

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 [...] (Desejante).

Tudo que envolve o lúdico, tudo que você pensar de ludicidade é trazido para esse contexto, a musicalização, o teatro, as brincadeiras, os jogos, [...], agora essa ludicidade é de qualquer jeito? Não. Essa ludicidade tem que ser planejada dentro dessa proposta de trabalho [...] precisa ser planejada, direcionada, observada, para poder depois avaliar se a criança aprendeu ou não aprendeu, onde precisa avançar, onde precisa parar (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 alguns livros que trabalham a questão do estímulo. Estímulo precoce da criança, porque tem alguns que são tão pequeninhos que a gente precisa fazer algumas coisas para estimular mais: coordenação motora, fala [...]; então, disso aí, eu vou tirando jogos, vou fazendo algumas atividades que deem margem futuramente à escrita, à fala, ao enriquecimento da oralidade. 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, é o que se adequa àquela criança [...] (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 de 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 e, por sua vez, as atividades coconstruídas não fogem dos imprevistos e das intercorrências da rotina hospitalar.

Segundo as professoras, as aulas, de forma constante, deixam de acontecer ou acontecem de forma diferente do planejado. Isso se dá por conta do tratamento de saúde que altera a rotina daquela criança e adolescente que, frequentemente, não está bem ou disposta, naquele momento, a vivenciar a aula. Para além dos imprevistos vividos rotineiramente pelas professoras do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar (ATEHD), seu planejamento costuma ter “começo e fim” no mesmo dia, isso porque a situação de adoecimento deixa as professoras à 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. [...] 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. 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 para que o atendimento aconteça, “pode ser mais tarde?” “quer que eu ligue amanhã?” [...] a situação requer e eu sei que o adolescente ele tem interesse, ele quer que aconteça. (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, [...] 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, com frequência, possibilitam a

Tradução Curricular no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar efetivação do currículo menor, aquele que se faz na imanência dos encontros, dado que, sem a participação dos familiares, não seria possível conhecer a rotina, as dificuldades e as 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 à escola de origem. A família reconhece os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares como bons encontros entre os estudantes e as professoras, o que faz aumentar a potência de agir e, assim, impacta diretamente na saúde das crianças e dos adolescentes.

O currículo é tramado por todas essas linhas que compõem a realidade da criança e do adolescente, são movimentações que evidenciam um material 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. Nesse contexto, 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 desse raciocínio, é que alguns adolescentes chegam ao ATEHD com dificuldades que os impossibilitam, repetidas 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, a atenção e a 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

*RESENDE; RAIC; MONTEIRO*

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, a qual – 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 que, ainda, 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 de adolescentes, os saberes se propõem a caminhar juntos lado a lado. Por seu turno, a ideia segue na direção da desconstrução, em outras palavras: em 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”.

O currículo trilha caminhos na tradução, um entrecruzamento de possibilidades. Ele sempre faz mais do que expressa, e manifesta mais do que faz (Corazza, 2001). A tradução permite a

Tradução Curricular no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar 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, posto que sua tradução não se propõe ser fiel ao original, mas caminha por um currículo que se faz em imperfeição.

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 de 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, visto que 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).

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. Trilham um devir-professora-tradutora que – ao experienciar sua docência-professora, em um território (des)conhecido, 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.

## Considerações finais

O currículo proposto pelas professoras-tradutoras que atuam nos atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares caminha por multiplicidades e singularidades ao perceberem cada sujeito em sua particularidade. São currículos múltiplos, atravessados pela necessidade de cada estudante que vive o momento do adoecimento permeado por medos e por inseguranças. Dessa forma, é impossível reproduzir o currículo da escola de origem, é preciso fazê-los plurais, são (in)traduções

que transcriam um currículo *outro*, marcado pelo processo de adoecimento vivido por esses estudantes, mas que se encontram na esquina da BNCC e da escola regular, por serem “nortes” de um retorno.

Os enunciados produzidos caminharam por processos de desconstrução, isso é, 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 sentido, 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.

As professoras-tradutoras produzem um currículo potente, carregado de multiplicidades e do vivido. Família, doença, escola, hospital, casa etc., faz-se mapa ao traçar as experiências e os acontecimentos. O currículo se torna transcri(a)ção, dado que se propõe a romper com o tradicional para criar processos nômades, linhas de fuga, fazendo-se em seu estado menor, em (in)tradução. Criação de algo novo.

## REFERÊNCIAS

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

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, transcrição do currículo (uma escrileitura da diferença). **Pro-Posições**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.26, n. 1 (76), jan – abr, 2015.

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

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. **Paixões**. Trad. Lóris Z. Machado. Campinas: Papirus, 1995.

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, Especial, pp. 13-44, 2000. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4277/3866> >. Acesso em fevereiro de 2024.

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. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2705200111.htm> > Acesso em fevereiro de 2024.

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

FERREIRA, Élidea. Tradução/desconstrução: um legado de Jacques Derrida. **Revista Letras**. São Paulo, v.49, n.2, p.229-242, jul./dez. 2009. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/2050/1678> > Acesso em fevereiro 2024.

GALLO, Sílvia. 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, Sílvia. 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, Sílvia. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, jul-dez, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194> >. Acesso em fevereiro de 2024.

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

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; 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.

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

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. Disponível em: <  
<https://www.scielo.br/j/delta/a/wRSkRRmKY3tQpQGDmXx7Cfb/>> Acesso em fevereiro de 2024.

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

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

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, Élide; OTTONI, Paulo (orgs). **Traduzir Derrida: políticas e desconstruções**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

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.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 08/04/2024

Aprovado em: 14/04/2025