

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Camila Camargo Prates

BRI(N)COLEUR:
uma experiência de pesquisa e formação
em pedagogia hospitalar

Porto Alegre

2013

Camila Camargo Prates

**BRI(N)COLEUR:
uma experiência de pesquisa e formação
em pedagogia hospitalar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt

Linha de pesquisa:

Educação: Arte Linguagem Tecnologia

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Prates, Camila Camargo
Bri(n)coleur : uma experiência de pesquisa e
formação em pedagogia hospitalar / Camila Camargo
Prates. -- 2013.
141 f.

Orientadora: Margarete Axt.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educador. 2. Pedagogia Hospitalar. 3. Pesquisa-
Formação. 4. Prática Pedagógica. 5. Produção de
Sentido. I. Axt, Margarete, orient. II. Título.

Camila Camargo Prates

**BRI(N)COLEUR:
uma experiência de pesquisa e formação
em pedagogia hospitalar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 fev. 2013.

Prof^a. Dr^a. Margaret Axt – Orientadora

Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Fernanda Spanier Amador – UFRGS

Prof. Dr. José Ricardo Kreutz – UFPEL

À minha avó, Celina, aos meus pais, Moacir e Carmen, e à minha irmã Cris, por toda motivação para que eu sempre siga em frente.

Também ao meu avô Alcides Alves Prates
(*In Memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Margarete Axt, que vem me ensinando, há tantos anos, na pesquisa e na vida, a importância da arte de escutar o outro nas suas intensidades.

Aos professores que compõem a banca de avaliação deste trabalho: Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim, Prof^a. Dr^a. Fernanda Spanier Amador e Prof. Dr. José Ricardo Kreutz, pelas sugestões precisas que auxiliaram para que a proposta se aprimorasse.

Ao Grupo de pesquisa do LELIC, pela parceria nas reuniões de orientação, nas formações de professores do projeto CIVITAS e nos grupos de estudo teórico. Em especial, agradeço à Maribel Susane Selli, pela amizade e companheirismo com que sempre auxiliou, tanto no que diz respeito às necessidades do grupo, quanto na escuta afetiva que foi fundamental em diversos momentos desta escrita. Também agradeço à Janete Sander Costa pelo *abstract*.

Aos profissionais do HCPA, pelo apoio e comprometimento na participação da proposta do projeto CIVITAS - Educação e Saúde, que contribuíram para a emergência das questões de pesquisa desta dissertação. Em especial, à Paula Eustáquio e à Isabel Cristina Rossato, por oportunizarem o compartilhamento de experiências. Aos profissionais do SRT e do PAP, agradeço o carinho com que me receberam e pelo quanto aprendi com eles.

Às crianças, adolescentes e familiares com os quais convivi durante as práticas pedagógicas deste projeto que tanto enriqueceram a produção do trabalho com suas contribuições quanto fizeram com que esta experiência me modificasse por dentro.

Ao meu pai, Moacir Souza Prates, pelas nossas longas e apaixonadas - e amadoras -, conversas sobre física quântica e religiosidade, que me fizeram, diversas vezes, retomar a ideia de que somos feitos de energia e intenção e que vibramos na frequência que nos deixamos vibrar.

À minha acolhedora mãe, Carmen Lúcia Camargo, que me ensinou, desde muito cedo, a arte do cuidado, o que a torna uma de minhas maiores inspirações nesta vida profissional de fronteira entre ensino e cuidado.

À minha avó, Celina Souza Prates, e minha irmã, Cristiane Camargo Prates, por me ensinarem, cada uma à sua maneira, que sempre existe tempo para mudar tudo.

À querida amiga Bianca, pelos auxílios e boas risadas.

Ao Carlos, pelo apoio em todos os momentos.

A vocês, toda minha gratidão!

O mistério das cousas, onde está ele?
Onde está ele que não aparece
Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?
Que sabe o rio disso e que sabe a árvore?
E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso?
Sempre que olho para as cousas
e penso no que os homens pensam delas,
Rio como um regato que soa fresco numa pedra.

Porque o único sentido oculto das cousas
É elas não terem sentido oculto nenhum,
É mais estranho do que todas as estranhezas
E do que os sonhos de todos os poetas
E os pensamentos de todos os filósofos,
Que as cousas sejam realmente o que parecem ser
E não haja nada que compreender.

Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos: -
As cousas não têm significação: têm existência.
As cousas são o único sentido oculto das cousas.

(PESSOA, 1980, p. 160)

RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar alguns percursos de sentido nos processos de aprender, que emergiram no contexto de um espaço lúdico-pedagógico realizado junto ao projeto de pesquisa CIVITAS - Educação e Saúde (LELIC/ PPGEdU/ UFRGS) - que produziu uma composição com este estudo. Propõe um modo de intervenção lúdico-pedagógica e de pesquisa-formação relacionado tanto a crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar quanto a um grupo de educadores hospitalares do Hospital de Clínicas de Porto Alegre/RS. Através de um exercício cartográfico que empregou diários, mapas de sentido e fluxogramas como dispositivos de produção de dados, procurou-se estabelecer algumas relações entre enunciações e processos de ensino-aprendizagem, pelos quais se investigou: modos de se fazer educador e modos de se fazer aluno em ambiente hospitalar. Sob o viés da filosofia da diferença, abordou-se a disjunção entre ver e falar na pesquisa, que se levou a pensar um modo de conduzir a linguagem a “regiões de intensidade”. A partir da figura de um personagem conceitual - o *professor bri(n)coleur* -, construiu-se uma escrita como movimento de fuga, pela qual analisou-se acontecimentos impessoais, aquilo que se passa *entre* os sujeitos. Trata-se do agir ético-estético do educador que se propõe a pensar o sentido na linguagem. Assim, consideram-se movimentos da estética no aprender como processo e não apenas o aprender dirigido que se dá pelo reconhecimento. Discutem-se conceitos de saúde, doença, vida e morte, com os quais se conviveu durante a duração da proposta e através dos quais se pensou novos vieses de existência ética e estética do educador que trabalha neste ambiente. Pensa-se o tempo, mais especificamente o futuro, desvinculado de antecipações e previsões, mas, sim, vinculado à obra de arte enquanto um esforço inventivo e criador da própria vida. A intenção foi contribuir para instauração de um espaço de aprendizagem favorável à construção conceitual na relação com vivências afetivas e experiências perceptivas, para reflexão do fazer pedagógico de educadores comprometidos com este atendimento, bem como para pensar práticas pedagógicas que pudessem alavancar processos criadores no referido ambiente. A produção das análises deu-se em dois processos: um, no âmbito da reflexão analítica, e, outro, da experimentação estético-literária. O procedimento tornou-se aí o próprio processo, o próprio acontecimento, já que ocasionou um deslocamento do campo empírico, vivenciando-se o processo de escrita como uma nova situação. Uma analítica, que se propôs à experimentação, mostrando a captura daquilo pelo que se foi tocada. Considera-se que o educador que trabalha sob esta perspectiva intuitivo-artística de produção de si e do mundo estaria mais próximo da própria vida. Tendo por base a compreensão de que as relações sociais se dão na linguagem e que a língua é política, através da proposição da atenção às expressões e enunciações que permeiam o espaço educativo hospitalar, espera-se contribuir para com aqueles que têm interesse pelas práticas pedagógicas neste ambiente. Os resultados dão pistas para se pensar que o educador, em ambiente hospitalar, pode se tornar intercessor, estabelecendo relações dialógicas entre saúde e educação, pois, através de constante reflexão e problematização do próprio fazer pedagógico, poderá se permitir um agir-enunciar em constante aprender.

Palavras-chave: Educador. Pedagogia Hospitalar. Pesquisa-Formação. Prática Pedagógica. Produção de Sentido.

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating some pathways of meaning in the process of learning that emerged in the context of a playful space-teaching at the CIVITAS - Education and Health research project (LELIC/ PPGEduc/ UFRGS) - and which produced a composition work with this study. It proposes a way of recreational and educational intervention and research training related either to a group of children and adolescents as patients in a hospital or to a group of hospital educators both groups situated at the Hospital de Clínicas in Porto Alegre/RS. Through a cartographic exercise - that involved diaries, maps of meaning and flowcharts as production of data devices - that some relations between utterances and teaching-learning processes have been established and by which it has been intended to investigate: ways of becoming an educator and ways of becoming a student in a hospital environment. Under the philosophy of difference bias it has been addressed the disjunction between seeing and speaking in research, and that it has been thought to led the language onto "regions of intensity". From the image of a conceptual character - *the bri(n)coleur teacher* - it has been build up a writing as a escaping movement through which impersonal events have been analyzed, what goes on between the subjects. It is the ethical-aesthetic act of the educator that proposes to think meaning production in language. Thus, it is aesthetic movements in the learning as a process and not just the direct learning that occurs by recognition that have been considered. Concepts of health, disease, life and death have been discussed and with which it has been coexisted throughout the proposal endurance and through which new biases of existence in the ethics and aesthetics of the educator who works in this environment have been thought. Time has been thought - specially the future - unlinked from anticipations and predictions, though linked to the work of art as an inventive effort and creator of life itself. The intention was to contribute to the establishment of a learning space conducive to building conceptual experiences in relation to affective and perceptual experiences, to reflect the pedagogical practice of educators committed to this service, as well as to think about teaching practices that could leverage creative processes in the mentioned environment. The analysis output took place in two processes: one in the field of analytical reflection, and the other in the aesthetic-literary experimentation. The procedure then has become the actual process, the event itself, since it caused a shift of the empirical field, having experienced the process of writing as a new situation. And an analytic one which has been proposed to trial and has shown the capture of what has itself been touched. It is considered that the educator who works in this intuitive artistic perspective of production of itself and the world would be closer to life itself. Based on the understanding that social relations are given in the language and that language is political, via the proposition of the attention to expressions and utterances that permeate the hospital educational area, it is expected to contribute to those who have interest in pedagogical practices in this environment. Results give clues to think that the educator in a hospital environment can become an intercessor, establishing dialogical relations between health and education, through constant reflection and questioning of their own pedagogical practice that may allow an act-uttering in constant learning.

Keywords: Educator. Hospital Pedagogy. Research Education. Pedagogic Practice. Meaning Production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentando-se aos leitores	50
Figura 2 - Narrando a própria história.....	52
Figura 3 - “The Doctor” (1891) de Sir Lucas Fildes	72
Figura 4 - O que emerge sobre “brincar” entre educadores hospitalares?	79
Figura 5 - O que emerge sobre “brincar” entre educadores hospitalares? [2].....	80
Figura 6 - Uma atividade escolar	88
Figura 7 - Do desenho sem modelo.....	102
Figura 8 - Uma escrita do Diário do bebê da Oncologia Pediátrica.....	107
Figura 9 - Outra escrita do Diário do bebê da Oncologia Pediátrica.....	109
Figura 10 - Carta sobre “Honorato, o rato”	118
Figura 11 - “Já fui ‘em bora’ beijado” - produção de uma criança que recebeu alta	131
Mapa de sentido 1 - Análise dos enunciados de E2.....	95
Mapa de sentido 2 - Análise dos enunciados de A	95
Mapa de sentido 3 - Dos traços de sentido	96
Mapa de sentido 4 - Sobre o sentido mais correto e verdadeiro	100
Mapa de sentido 5 - Da abertura de possibilidades	100
Mapa de sentido 6 - Relação tempo-acontecimento-aprendizagem	105
Quadro 1 - Algumas temáticas e recursos.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIVITAS - Cidades Virtuais em Ambientes de Aprendizagem e Simulação
CONEP - Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FACED - Faculdade de Educação
HCPA - Hospital de Clínicas de Porto Alegre
LELIC - Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OMS - Organização Mundial da Saúde
PAP - Programa de Apoio Pedagógico
PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação
SEE - Secretaria de Educação Especial
SRT - Serviço de Recreação Terapêutica
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 LINHAS DE COMPOSIÇÃO DA EXPERIÊNCIA	20
2.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	26
2.2 QUESTÕES QUE NORTEIAM A PESQUISA	32
2.3 OBJETIVOS	34
2.4 O CONTEXTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO.....	35
3 PEDAGOGIA HOSPITALAR	43
3.1 POR ELES MESMOS: as crianças e adolescentes com quem trabalhamos	49
3.2 PROPOSTA DE TRABALHO: <i>entre</i> apoio pedagógico e recreação terapêutica	54
4 ESBOÇANDO UMA METODOLOGIA.....	57
4.1 DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS.....	61
4.2 DISPOSITIVOS QUE TRABALHAM OS DADOS	64
5 BRI(N)COLEUR: PROPOSTA PEDAGÓGICA E PESQUISA	69
5.1 ESCREVER: PROCESSO QUE ATRAVESSA O VIVÍVEL E O VIVIDO	72
5.2 SOBRE BRINCAR COM O OUTRO.....	76
6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇO EDUCATIVO HOSPITALAR	83
6.1 PONTO DE INTENSIDADE I: <i>professor bri(n)coleur</i> interage em pesquisa-formação..	87
6.2 PONTO DE INTENSIDADE II: “ <i>Aventuras de Alice no País das Maravilhas</i> ”	97
6.3 PONTO DE INTENSIDADE III: <i>uso multiforme</i> das coisas do <i>professor bri(n)coleur</i> .	105
6.4 PONTO DE INTENSIDADE IV: <i>professor bri(n)coleur</i> empresta-nos seu diário.....	116
7 BRI(N)COLEUR: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA HOSPITALAR	126
REFERÊNCIAS	132
FONTES CONSULTADAS.....	138
ANEXO.....	139
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	140

1 APRESENTAÇÃO

*Es cierto que no hay arte sin emoción,
Y que no hay precisión sin artesanía.
Hay tantas cosas
Yo sólo preciso dos: mi guitarra y vos.¹*

Vê-se e ouve-se através das palavras. Há, entre as palavras, um limite, algo que estaria fora da linguagem, feito de “visões e audições não-linguageiras” (DELEUZE, 1997, p. 9), que somente na linguagem tornam-se possíveis. Na fronteira da linguagem, entre a vida e o saber, engendram-se acontecimentos e sentidos extraordinários. Coloca-se aí o problema da existência.

Esta dissertação, sob a perspectiva de estudos em linguagem, interação e cognição, trata de práticas pedagógicas na área hospitalar, tendo como eixo de pesquisa a *pedagogia hospitalar* problematizada sob o viés da *filosofia da diferença*², no projeto CIVITAS - Educação e Saúde³, que ocorre em espaço pedagógico da Oncologia Pediátrica do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA). Vinculada ao Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC/ PPGEDU/ UFRGS) e à Linha de Pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia, a presente dissertação é requisito obrigatório para obtenção do título Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da Professora Dr^a. Margarete Axt.

Neste trabalho, queremos pensar um espaço-entre educação e saúde. Nele, forças se afetam e produzem movimentos de aprendizagem, de produção e de ações concretas, trabalhando com conceitos e não apenas decodificando-os. Ainda que muitas vezes não compreendamos, vivemos no limite, na fronteira, na linha tênue que separa normal e anormal, vivo e morto,

¹ Trecho da música “Mi guitarra y vos” de Jorge Drexler.

² Sobre esta filosofia, diz Deleuze no livro *Bergsonismo* que: “Uma tal filosofia opera sempre sobre dois planos, metodológico e ontológico. De um lado, trata-se de determinar as diferenças de natureza entre as coisas: é somente assim que se poderá ‘retornar’ às próprias coisas, dar conta delas sem reduzi-las a outra coisa, apreendê-las em seu ser. Mas, por outro lado, se o ser das coisas está de um certo modo em suas diferenças de natureza, podemos esperar que a própria diferença seja alguma coisa, que ela tenha uma natureza, que ela nos confiará enfim o Ser.” (DELEUZE, 2012, p. 119).

³ Proposta adaptada do projeto CIVITAS (Cidades Virtuais em Ambientes de Aprendizagem e Simulação) - desenvolvido pelo LELIC/ UFRGS -, para fins específicos desta pesquisa de mestrado sobre trabalho pedagógico em ambiente hospitalar, aprovada pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme *Folha de Rosto para Pesquisa envolvendo Seres Humanos* (FR) nº 443718. Esta proposta tem como pesquisador responsável a Prof^a. Dr^a. Margarete Axt.

saúde e doença, teoria e prática, ciência e arte. Sendo o fazer pedagógico um fazer de palavras, nos perguntamos como trabalhar no entremeio de nossos sistemas de linguagem, (re)inventando uma subjetividade que possa lidar com o estranhamento, com a multiplicidade e a coexistência? Se a vida antecipa-se à teoria e nos cabe transmitir às crianças e adolescentes um patrimônio cultural acumulado ao longo dos tempos, poderíamos ao menos, então, subverter a ordem dando-lhes liberdade de pensamento e ação ao apreender? Como incluir o diverso na experiência educativa, rompendo com modelos preestabelecidos, podendo-se lidar com a multiplicidade e não apenas com o igual, o mesmo e a repetição?

A ideia de pedagogos⁴ compondo equipes de saúde na área hospitalar traz consigo “a necessidade de complexas discussões de fundo ético, filosófico e epistemológico” (MATOS; MUGIATTI, 2011, p. 15), com vistas ao atendimento qualificado que inclui procedimentos teórico-metodológicos específicos. Podendo colocar-se na condição de *técnico do processo cognitivo* (MATOS; MUGIATTI, 2011), o pedagogo vem a oferecer “[...] maiores e melhores possibilidades de clareza aos respectivos entendimentos, considerando as especificidades de suas ações.” (MATOS; MUGIATTI, 2011, p. 16). Sob este prisma, o educador hospitalar, ocupando seu devido e nítido espaço educativo nesta instituição - sem confundir-se com ou opor-se às ações médicas -, contribuiria para trabalhos didáticos e pedagógicos de articulação entre as partes, de maneira *entre-disciplinar* (CECCIM, 2004), no que concerne à promoção de aprendizagens tanto das crianças e adolescentes hospitalizados quanto da equipe de saúde.

Diz o cantor que “não há arte sem emoção” e que “não há precisão sem arte”, o que podemos interpretar como que haja uma interdependência entre razão e sensibilidade nos fazeres do homem. Arte e ciência parecem-nos convergentes no pensamento humano a todo o momento. Pensamento este, ativo e seletivo de apreender o contexto em que se encontra, já que interpretamos o perceptível de acordo com nossas vivências e experiências de aprendizagem.

Num mundo em que as informações duram muito pouco e precisamos nos manter nesta duração, não há tanta importância em haver tantas coisas a não ser o que nos faz sentir. No caso de Drexler, basta sua guitarra e uma companhia: “vos”, que aqui propomos que a consideremos no sentido de *outrem*, entendido conforme Deleuze (2009), na leitura de Michel Tournier em *Lógica do Sentido*, sobre outrem e os efeitos de sua ausência:

⁴ Para facilitar a leitura, fazemos opção linguística de usar o gênero gramatical masculino para referir tanto a homens quanto a mulheres, embora conscientes do viés sexista da Língua Portuguesa.

O primeiro efeito de outrem é, em torno de cada objeto que percebo ou de cada ideia que penso, a organização de um mundo marginal, de um arco, de um fundo que outros objetos, outras ideias podem sair segundo leis de transição que regulam a passagem de uns aos outros. Olho um objeto, em seguida me desvio; deixo-o voltar ao fundo, ao mesmo tempo em que se destaca do fundo um novo objeto da minha atenção. Se este novo objeto não me fere, se não vem me chocar com a violência de um projétil (como quando batemos em alguma coisa que não vimos), é porque o primeiro objeto dispunha de toda uma margem em que eu sentia já a preexistência dos seguintes, de todo um campo de virtualidades e de potencialidades que eu já sabia capazes de se atualizarem. Ora, um tal saber ou sentimento de existência marginal não é possível a não ser por intermédio de outrem. (DELEUZE, 2009, p. 315).

Deste modo, na tentativa de estabelecer esta relação com o que está fora de nós - o outro -, partindo do pressuposto de que não temos a mínima ideia do que pode um corpo, ao ouvirmos a música citada, nos perguntamos: o que nos faz sentir? O que nos move neste mundo? Com quem nos movemos neste mundo? O mesmo homem que cria a tecnologia, cria as infinitas palavras e tão infinitos quanto suas escritas, são os sentidos que podemos encontrar para elas, da mesma maneira que também encontramos indeterminações e vazios de sentido. Somos seres de linguagem, perpassados por forças do que não é nominável: sensações.

Parte-se da perspectiva de que encontros entre seres de linguagem e seus enunciados adquirem caráter de acontecimento, produzindo multiplicidade de efeitos de sentido e aprendizagens, que estão sempre na imanência⁵ de encontro com outros enunciados, assim gerando novos/ outros acontecimentos e novas/ outras aprendizagens. Imanência esta, entendida como que por regras constitutivas de um jogo, que, por sua vez, não pode constituir-se sem estas regras: regras do ato de fala só se constituem no próprio ato. Práticas pedagógicas que se prestam a acolher as multiplicidades que se instauram na imanência dos encontros com os espaços educativos, dobrando-se em dar voz e visibilidade aos acontecimentos, em nosso entender, possibilitariam estas novas/ outras experiências de aprendizagem.

Com isto, nesta proposta, o conceito de **acontecimento** torna-se sinônimo de aprendizagem e interação com o outro. Entendemos que, por ser a linguagem um sistema que nos antecede, falamos palavras de consenso social, do coletivo. Porém, nossas enunciações são da ordem da singularidade do pensamento. Assim, as palavras que escolhemos - ou que nos escolhem -, podem apresentar-se, em dado contexto, de forma tão antagônica que ao invés de unir-nos na ilusão de uma comunicação, nos separam do outro. Neste sentido, paradoxalmente,

⁵ Conforme Deleuze (2002, p. 10-11), a imanência seria “potência completa” pela qual: “A consciência só se torna um fato se *um sujeito é produzido ao mesmo tempo que seu objeto* [...]”. [grifo meu].

compreendemos que o que nos mantém em relação com o outro é justamente o diferente, pois é a partir dele que conversações irão ocorrer. São as brechas que deixamos em nossos enunciados que possibilitam a introdução da réplica do outro. Um espaço-entre individual e social, singular e coletivo, na necessidade de fazê-los articuláveis, já que se misturam e influenciam-se mutuamente, sem jamais serem equivalentes.

E esta aprendizagem à qual nos referimos não teria necessariamente um lugar pré-determinado no tempo. Não há linearidade de entendimentos em um grupo de pessoas, e nem dentro de nós mesmos. Cada indivíduo tem seu tempo e dentro de seu tempo, outros tempos ainda. Em educação, trabalhamos com diversos sujeitos para os quais determinadas vivências podem tê-los feito chegar a uma aprendizagem anterior ao enunciado pelo educador, ao passo que, para outros, uma determinada compreensão pode ficar suspensa até que certa contingência da vida o faça resgatá-la, da mesma maneira que, para outros ainda, talvez um determinado enunciado, num primeiro momento não faça sentido algum. E, nesta perspectiva, um não-senso⁶, quando entendido como modo problematizador da existência, talvez também possa ser considerado como aprendizagem.

Costuma-se dizer que o instrumento de trabalho do educador é a linguagem e, sob este prisma, considerando o tempo das aprendizagens, nos perguntamos: como propiciar aprendizagens se, através da linguagem, da **comunicação**, trabalhamos com “condições de verdade” (DELEUZE, 2009, p. 15), sobre as quais conspira a *força* do tempo e não a *forma* deste tempo, que não é cronológico, mas atemporal:

Como preservar a verdade se contra ela conspira a “força do tempo”, no sentido em que torna possíveis presentes impossíveis, faz coexistirem passados não necessariamente verdadeiros, e toda uma potência do falso se afirma como criadora? Uma nova narrativa é trazida pela imagem-tempo, onde real e imaginário se tornam indiscerníveis, bem como o verdadeiro e o falso. Não há mais uma forma do verdadeiro a disciplinar o tempo: doravante é afirmada a potência do falso. (PELBART, 1998, p. 20).

Na perspectiva deleuzeana, conforme Pelbart (1998), o todo seria o Fora - o outro, o impensável no pensamento -, o que apresenta a nossa impotência de pensar o todo. A partir deste ponto de vista - o de pensar o Fora como força de dispersão -, desenvolvemos hipóteses de trabalho, tanto práticas, quanto teóricas, de um **procedimento linguístico, de trabalho e**

⁶ O não-senso, conforme Deleuze (2009, p. 74), é “[...] ao mesmo tempo o que não tem sentido, mas que, como tal, opõe-se à ausência de sentido, operando a doação de sentido.”

pesquisa calcado na relação entre ciência, filosofia e arte, pensando-as em coexistência com possibilidades de criação das coisas, das palavras, da vida-existência, através de um espaço de invenção e experimentação, não apenas para conhecer, mas também para aprender com o estudo.

A questão fundamental deste trabalho é, então, a produção de sentido nos processos do aprender, numa dupla articulação: o que podem aprender os que ensinamos - na perspectiva de que ensino e aprendizagem são intrínsecos um ao outro -, e o que podemos aprender com os que ensinamos. Para tanto, mergulhamos em uma relação com o fora e o caos: ousamos entrar no que era para nós um desconhecido - o trabalho pedagógico em ambiente hospitalar -, para pensar condições de existência. Tratar do que nos era até então “estranho”, seria também tratar de processos do aprender, pois nos colocamos em relação com as problemáticas do campo de estudo, nos deixando tocar pelo que até então, para nós, não tinha forma. Neste sentido, este estudo é um recorte no caos, quando tentamos, a partir dele, criar *uma* ordem dentre tantas outras possíveis, num tempo que nos permitiu uma experiência de vida intensa.

Assim, tratando-se de espaço educativo hospitalar, a doença não poderia ser entendida como parada no processo da vida, mas sim continuidade da vida sob uma nova condição. Esta continuidade da vida da criança e do adolescente hospitalizado deveria envolver fazeres lúdico-pedagógicos, que poderiam ser tanto recreativos quanto escolares. Jogos e brincadeiras seriam elos ligando a vida exterior ao hospital e a vida interior ao mesmo. Observe as equações:

$$\frac{\text{organismo}}{\text{órgãos doentes}} = \frac{\text{vida}}{\text{saberes formais}}$$

Nestas equações podemos verificar que os divisores, em qualquer número, seriam inferiores ao número dos dividendos. O organismo é o todo e os órgãos doentes estarão sempre em menor número. A vida é o todo e nossos saberes formais serão sempre menores do que o que ela pode nos proporcionar em aprendizagens. Mesmo a mais frágil saúde é vida enquanto duração. “Criar uma saúde” é também possibilitar vida. Assim, faz-se necessário, por parte do educador, uma prática, um procedimento linguístico, de trabalho e pesquisa. “Todas as palavras contam uma história de amor, uma história de vida e de saber, mas essa história não está designada ou significada pelas palavras, nem traduzida de uma palavra para outra. Essa

história é antes o que há de ‘impossível’ na linguagem e que, por conseguinte, lhe pertence tanto mais estreitamente: seu *fora*.” (DELEUZE, 1997, p. 30). Ou seja, a partir deste procedimento aqui proposto, trabalha-se com a ideia de que não há um saber total e que o conhecimento é construído permanentemente, numa vida a ser sempre reinventada.

Através das coisas corporais e de uma linguagem representativa, capturamos o mundo como forma. A natureza, por sua vez, mistura corpos que dão origem a outros corpos, em uma linguagem significativa: *acontecimentos incorporais* (DELEUZE, 2009, p. 7). Tempo, espaço e exprimível são dimensões incorporais, visto que não se pode dar conta das mesmas no plano da linguagem. Como lemos a vida por uma linguagem que é hábito, existem coisas que comunicam conosco e outras não. Deleuze (2006, p. 168), irá dizer que são três as grandes ignorâncias do homem: o Não⁷, a Morte e o Tempo, que somente são agidos, sem poderem ser representados. No ambiente hospitalar, deparamo-nos com estas “três grandes ignorâncias do homem” de maneiras, por vezes, tão brutais que não poderíamos deixar de trazê-las aqui.

Na tentativa de atingir este campo de intensidades, escrevemos sob uma linguagem estética, que por sua vez não deixa de ser ética. O *professor bri(n)colour* - personagem que nos afasta do corpo para pensar o próprio pensamento -, vem para nos auxiliar nesta experiência linguageira de pensar “[...] a subjetividade enquanto produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais” (GUATTARI, 2012, p. 11), tentando suspender a interpretação de sujeitos e objetos específicos, uma vez que as palavras não dariam conta de toda uma realidade. Assim, o *professor bri(n)colour* torna esta escrita e análise “a-subjetiva”⁸. Não para nos isentar de qualquer responsabilidade de pesquisa, mas muito pelo contrário, para justamente tentar captar sentidos de um coletivo que vão além das estruturas, dos indivíduos e das funções. O que também nos permite abolir qualquer relação com o tempo, uma vez que o *professor bri(n)colour*, por ser um personagem, não necessita pertencer ao tempo espacializado - um tempo vivido no agora -, podendo transitar entre passado-presente-futuro.

⁷ Conforme Deleuze e Guattari (1992, p. 278), “[...] cada disciplina distinta está, à sua maneira, em relação com um negativo: mesmo a ciência está em relação com uma não-ciência, que lhe devolve seus efeitos.” Tais pedagogias só são possíveis, segundo o autor, se cada uma das disciplinas estiver numa “[...] relação essencial com o Não que a ela concerne.”

⁸ Para Guattari (2012, p. 11): “A subjetividade, de fato, é plural, *polifônica*, para retomar uma expressão de Mikhail Bakhtin. E ela não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca.” [grifo do autor].

Com isto, para fins de estruturação desta dissertação, dividimo-la em sete partes: a primeira é esta apresentação do estudo; a segunda contém os caminhos percorridos para as escolhas de pesquisa, a formulação do problema, algumas questões que norteiam a pesquisa, objetivos e o contexto da mesma; na terceira parte tratamos da pedagogia hospitalar como é entendida atualmente, a partir de documento do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (2002), contendo estratégias e orientações acerca da Classe Hospitalar e do Atendimento Pedagógico Domiciliar, bem como o espaço-entre apoio pedagógico e recreação terapêutica no qual o projeto insere-se na instituição hospitalar a ser descrita; na quarta parte trazemos o exercício cartográfico como forma de mapeamento dos trajetos percorridos pelo projeto; na quinta parte, tratamos da metodologia *bri(n)colour*, apresentando as escolhas de escrita e justificando as opções feitas; a sexta parte refere-se às análises dos materiais produzidos e a sétima e última parte trata dos achados e considerações sobre o estudo.

2 LINHAS DE COMPOSIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Articulação do conhecimento com desejo e implicação

Foi no ano de 2007 a primeira vez que estive observando - para trabalho da disciplina “Ação pedagógica com crianças de zero a dez anos” do segundo semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia -, os espaços do Serviço de Recreação Terapêutica (SRT) e do Programa de Apoio Pedagógico (PAP) na Oncologia Pediátrica do HCPA. Até então, desconhecia a possibilidade de trabalho pedagógico em espaços hospitalares. Lembro-me que a tal disciplina sugeria observações a espaços escolares e não-escolares e optei pelo espaço hospitalar unicamente por curiosidade de conhecer outro campo de trabalho pedagógico além do escolar, e por saber que, dentro da grade curricular do curso, talvez não tivesse novamente esta oportunidade. Para minha surpresa, encontrei um serviço que, do meu ponto de vista, apresentava-se estruturado e com possibilidades reais de trabalho pedagógico, porém, dentre o total de educadores⁹ em serviço na época, apenas um era formado em pedagogia. Fiquei me perguntando o porquê de haver apenas um pedagogo se a maior parte da clientela dos serviços pertencia à faixa etária dos zero aos dez anos. Desde então, venho realizando, despretensiosamente, estudos e leituras sobre este campo denominado *pedagogia hospitalar*.

Conforme Matos e Mugiatti (2011), o termo específico “pedagogia hospitalar”, surge a partir de um projeto chamado de “Hospitalização Escolarizada” em que a Secretaria da Educação e a Secretaria da Saúde do Estado do Paraná foram parceiras em proposta que veio a instituir uma ramificação do curso de Pedagogia¹⁰. As autoras dizem que: “Verificada a necessidade da existência de uma *práxis* e uma técnica pedagógica nos hospitais, confirma-se a existência de um saber voltado à criança/adolescente num contexto hospitalar envolvido no processo ensino-aprendizagem, instaurando-se aí um corpo de conhecimentos de apoio [...]” (MATOS; MUGIATTI, 2011, p. 85). [grifo do autor], justificando a nomenclatura e especificidade da Pedagogia Hospitalar¹¹.

⁹ Buscamos denominar *educadores*, os profissionais aos quais nos integramos, pois além de pedagogos, a equipe de educadores hospitalares em questão era composta de licenciados em áreas como biologia, matemática e letras, além de educadores físicos e estagiários graduandos em educação física.

¹⁰ A assistência educacional em hospital começou em 1950, no Hospital Municipal Jesus, localizado no Rio de Janeiro, quando a professora primária Lecy Rittmeyer foi designada a atender as crianças que permaneciam internadas por longos períodos e tinham o atendimento escolar prejudicado. (PÁTIO, 2007, p. 52).

¹¹ Esta especificidade da pedagogia vem para reforçar um espaço que, para as crianças e os adolescentes em situação de internação hospitalar, lhes é devido enquanto cidadãos, uma vez que estes vivem um afastamento do ambiente escolar imposto pela doença. A atenção ao enfermo hospitalizado nos contextos hospitalares

Ainda no ano de 2007, a Pátio Revista Pedagógica publicou uma reportagem intitulada: “Atendimento que inspira cuidados”, na qual, dentre outras questões discutidas sobre o tema da pedagogia hospitalar e das classes hospitalares, em entrevista com a pedagoga Eneida Simões Fonseca - autoridade no assunto -, abordou a “precariedade” em que o serviço se encontrava. A pedagoga disse que “se a educação regular é negligenciada no Brasil, com o atendimento à criança internada não é diferente. A precariedade vai desde o número irrisório de classes existentes até o modelo pedagógico adotado”. Além disso, a educadora diz que muitas propostas ainda se resumem a atividades de desenho e pintura: “Não que isso seja ruim, mas é insuficiente para garantir a continuidade dos estudos de quem precisa permanecer no hospital.” (PÁTIO, 2007, p. 53). A partir disto, me perguntei: **que propostas pedagógicas teriam potencia neste ambiente?**

Tendo como foco as práticas pedagógicas em ambiente hospitalar aliadas à compreensão de que realizo um trabalho no âmbito de *pesquisa-formação*¹² (AXT, 2011a), perguntei-me como contribuir com proposta pedagógica que desse *visibilidade aos processos de aprendizagem* que acontecem neste espaço. Neste sentido, sem tentar impor um método diferente dos modos de trabalhar que já vem sendo desenvolvidos no SRT e no PAP do HCPA há mais de quinze anos, respeitando as diferenças, vivências e trajetórias de cada um dos profissionais destes serviços, propus *grupo de estudos*¹³ (KREUTZ, 2009) com os educadores, para que pudéssemos, através das trocas de conhecimentos, desenvolver um modo de trabalho coletivo que ultrapassa as discussões em si e incide diretamente no atendimento às crianças.

pediátricos deve garantir a preservação e conciliação tanto dos direitos de saúde quanto dos direitos de educação: “Os envolvimento, por exemplo, de sentido humanista, de personalização do enfermo, vêm oferecer amplas e significativas possibilidades de acesso à pessoa detentora de ilimitados potenciais” (MATOS; MUGIATTI, 2011, p. 15), tema do qual trataremos no item três deste trabalho.

¹² Conceito revisitado por Axt (2011a, p. 46) que pontua que “[...] ao mesmo tempo em que o pesquisador desenvolve seu trabalho, ele não pode se descuidar da formação propriamente dita, tendo em vista um cuidado ético de respeito ao outro, nesta relação.” Nesta perspectiva, a autora também considera a relação academia-comunidade interligada em um mesmo contexto problemático.

¹³ Em sua tese de doutorado, Kreutz (2009) estuda “signos do aprender” dos professores participantes de *grupo de estudos* e como estes signos reverberam em práticas pedagógicas e modos de viver ético-estético. Trata de uma zona de indeterminação que seria o aprender-ensinar, tendo como proposta o trabalho com grupo de estudos com foco no aprender do professor. Coloca que o grupo de estudos de professores é uma das principais ações que compõem a metodologia do projeto CIVITAS (LELIC/UFRGS). Neste trabalho, há uma revisão bibliográfica acerca do conceito grupo, através da qual, ao longo do texto, ocorre filiação às teorias de Félix Guattari - na experimentação em La Borde, que deu origem ao livro intitulado “Psicanálise e Transversalidade” (1974) -, que junto com Gilles Deleuze, compõem o referencial teórico e filosófico principal da tese. (KREUTZ, 2009).

Minha implicação, tanto no grupo de estudos quanto no trabalho direto com as crianças, deu-se do lugar de *aprendente* no qual me coloco. Entendendo que este trabalho realiza-se em *locus* predominantemente do serviço de saúde, faz-se importante uma atenção à vida - do que se vê e do que se diz neste espaço -, para que possa também do lugar de educadora, pensar e vivenciar um espaço-entre educação e saúde no coletivo. Trata-se de tentativa de *afinar percepções para a multiplicidade*, permitindo-me sensações, num sentido deleuzeano de *estar-se à espreita*, pois tanto os educadores quanto as crianças hospitalizadas compreendem de forma qualitativa processos de saúde-doença, dentre outros conhecimentos hospitalares, com os quais, a partir deste projeto, timidamente tomo contato. O cerne da questão é, sem a pretensão de criar modelos, aprender e exercitar outros modos de se fazer professor em espaço educativo hospitalar.

Isto porque penso na importância de aprender com o outro para entender suas lógicas, na importância do sentido e seu atravessamento nos conceitos, uma vez que o aprender estaria antes entre um saber e um não-saber aos quais devemos nos tornar sensíveis, pois:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. (DELEUZE, 2006, p. 237).

Esta sensibilidade à qual o pensamento deleuzeano nos apresenta, é a sensibilidade com a qual tento trabalhar em qualquer espaço educativo, seja escolar ou não-escolar, seja no grupo de estudos com os educadores, seja no contato direto com as crianças e adolescentes hospitalizados, tento estar sensível aos signos, deixar-me afetar por eles e sofrer/ acolher a diferença que introduzem em nós. Assim, como na escola, quando se recebe alunos com necessidades educativas especiais e se tenta olhar para suas potencialidades e não para suas deficiências, no hospital há que se pensar no compromisso pedagógico que temos para com estas crianças e adolescentes, não no sentido de ignorar as doenças, mas pelo contrário, de não vitimizá-los e sim auxiliar na produção de vida, investindo em novos/ outros sentidos às suas vidas. Desta maneira, trabalhamos com o pressuposto de que o aprender em ambiente hospitalar torna-se sinônimo de produção de vida, no sentido de que se há alguém que acredita que este paciente¹⁴ possa aprender, há uma relação diretamente proporcional dos

¹⁴ Embora contrários ao uso deste termo, em alguns momentos desta escrita optamos por mantê-lo, uma vez que o mesmo aparece em outros textos e publicações das quais fizemos uso. Quando adequado, preferimos substituir a palavra “paciente(s)” pela expressão “crianças e adolescentes”.

processos de ensino-aprendizagem com a esperança de viver, apontando-se recursos contributivos à cura como: “[...] maior aceitação e participação no tratamento médico, diminuição da ansiedade da internação, redimensionamento da visão da hospitalização, interação com a equipe médica e conhecimento da respectiva doença” (MATOS; MUGIATTI, 2011, p. 29), dentre outros.

É importante colocar que o tempo da escola é totalmente diferente do tempo hospitalar, no sentido de que o tempo do hospital é um tempo de urgência. O fazer pedagógico, a dinâmica de trabalho do pedagogo neste ambiente é marcada, ela tem começo, meio e fim no mesmo dia. Diferente da escola, onde se pode dar continuidade a alguma atividade no dia seguinte, na “certeza” de que haverá o dia seguinte, no hospital o amanhã é incerteza. Além disso, há que se superar o problema da inatividade das crianças e adolescentes que ficam muitas horas nos leitos, fazendo com que o tempo, que passa lentamente, seja cansativo e propício para pensamentos negativos em relação à doença. Por isso, também escolhi estudar a questão espaço-tempo: um tempo que vemos passar através das coisas - um tempo cronológico -, na relação com um tempo pelo qual se abandona a ideia de sucessão - um tempo puro -, em que passado e presente coexistem na experiência, na lembrança e no vivido, em constante movimento, que nunca termina, o qual permitiria uma experiência de vida intensa.

Pensando todas estas questões, instaurou-se o campo de pesquisa que dá corpo a este trabalho. Em contato com educadores, funcionários, pacientes e familiares da Oncologia Pediátrica do HCPA, comecei a pensar maneiras de dar *visibilidade aos sentidos que se produzem nos acontecimentos* deste ambiente: o que dizem os educadores? O que dizem as crianças? O que ensinam e aprendem? Como ensinam e aprendem? Na tentativa de dar conta desta dupla relação do que dizem educadores e pacientes, apresentei ao grupo de educadores duas propostas: (1) incluir um bebê de brinquedo como personagem para trabalho de interação com as crianças e adolescentes; (2) que nos reuníssemos para discutir temáticas desenvolvidas em um grupo de estudos. Para tanto, incluímos uma gama de dispositivos - na intenção de fazer ver e falar o ambiente ao qual inserimo-nos -, dos quais trataremos no item quatro deste trabalho.

Com fundamentação na teoria da *filosofia da diferença*¹⁵ - no que concerne aos planos de

¹⁵ É importante esclarecer, conforme Almeida (2003, p. 195) que esta filosofia “[...] não se insere ao quadro do que se convencionou chamar de filosofia da linguagem e que se caracterizaria, entre outros procedimentos, pela

pensamento filosófico, artístico e científico -, conceitos, functivos, prospectos, afectos e perceptos apresentam-se aqui intrinsecamente relacionados à produção de sentido na linguagem. Nesta perspectiva, entende-se uma impossibilidade de relação plena entre as determinações do **significante** e do **significado** na linguagem¹⁶ e que nosso pensamento estaria constantemente buscando estabilidade entre estas determinações, processo este que, em princípio, pode ser entendido como das possibilidades de interpretação, sendo então a produção de sentido que damos ao mundo uma forma de enfrentamento da vida:

O sentido é o exprimido da proposição, mas o que é o *exprimido*? Ele não se reduz ao objeto designado nem ao estado vivido daquele que se exprime. Devemos mesmo distinguir o sentido e a significação da seguinte maneira: a significação remete apenas ao conceito e à maneira pela qual ele se refere a objetos condicionados num campo de representação; mas o sentido é como a Ideia que se desenvolve nas determinações sub-representativas. [...] Com efeito, nunca podemos formular ao mesmo tempo uma proposição e seu sentido, nunca podemos dizer o sentido daquilo que dizemos. (DELEUZE, 2006, p. 223).

Deste modo, o sentido “[...] se distingue do sujeito e do objeto, porque não existe fora da proposição que o exprime. Ele se distingue da própria proposição, porque se reporta ao objeto como seu atributo lógico, seu ‘enunciável’ ou ‘emprimível’.” (DELEUZE, 2006, p. 224).

Por esta filosofia ser aderente ao quadro teórico-metodológico do LELIC, quanto a uma *pragmática*¹⁷ e a um *pressuposto dialógico na pesquisa*¹⁸, realizei as análises a partir de formulações como *produção de sentidos através de enunciados verbais, aprendizagens como acontecimento e agir ético nos regimes de visibilidade*. Planos estes atravessados pelas afecções:

colocação da linguagem no centro do enquadramento dos problemas filosóficos.” Para esta filosofia, a linguagem é um problema entre outros, sem privilégios. Neste sentido que nos propomos a pensar o languageiro deleuzeano sob uma perspectiva pedagógica que analisa a produção de sentido em contextos nos quais estas práticas apresentam efeitos, levando a linguagem para além da comunicação imediata, abrindo-se também ao que está fora dela - tudo que escapa ao regime do significante.

¹⁶ Para o pensamento deleuzeano, significante e significado não se encaixam plenamente um no outro, estando sempre em estado de inadequação um em relação ao outro, sendo que às vezes há significante demais e outras, significado demais, o que o autor irá problematizar como “casa vazia” e/ou “ocupante sem lugar”. (DELEUZE, 2009).

¹⁷ No estudo da pragmática, que considera os contextos enunciativos, interessa-nos tanto os registros escritos em suas evidências quanto o que deles escapa, do que a linguagem não dá conta, pois “[...] a linguagem é caso de política antes de caso de linguística [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 97). Neste sentido, entendemos que “[...] um sujeito nunca é condição de linguagem nem causa de enunciado [...]” (DELEUZE, 1995, p. 85).

¹⁸ Conforme Mutti e Axt (2008, p. 349): “[...] em que toda a relação dialogal implica necessariamente a alteridade, e em que a toda expressão enunciativa [...] corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático - enunciativo e interacional, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação.”

Propor a **aprendizagem enquanto acontecimento** (Deleuze), é agenciar tempo/espaço para que possa se deixar atravessar também pelas afecções, que alunos e professores (e demais envolvidos) possam se deixar também levar por linhas de criação-invenção, desterritorializando num momento, para, em outro, retornar sobre novos territórios; é levar em conta, ao mesmo tempo, a dor e a alegria de forçar o pensamento (e a ação) em intensidade, dobrando-o sobre si, sobre o outro, por novas sendas. É ousar **produzir sentidos**, outros sentidos – nômades, não-fixos –, assumir posições (fugazes, é certo) de interpretação, forçando a função-autor. É trabalhar ao mesmo tempo sobre planos de composição (**est**)ética, planos de referência científica e planos de construção conceitual, numa relação de reciprocidade, acolhimento da diferença na construção conjunta de saberes/ conhecimento. (AXT, 2004, p. 225). [grifo meu].

Nesta perspectiva que, entre acontecimentos-efeitos e a linguagem ou mesmo a possibilidade da linguagem, há uma relação essencial: “[...] é próprio aos acontecimentos o fato de serem expressos ou exprimíveis, enunciados¹⁹ ou enunciáveis por meio de proposições pelo menos possíveis. Mas há muitas relações na proposição; qual a que convém aos efeitos de superfície, aos acontecimentos?” (DELEUZE, 2009, p. 13).

Na proposição do conceito de *intensidade ontológica* (GUATTARI, 2012, p. 41), “[...] que implica um engajamento ético-estético do agenciamento enunciativo, tanto nos registros atuais quanto nos virtuais”, o autor, ao que nos parece, consegue dar conta de questões em comum - referentes à enunciação - encontradas em Deleuze (2005), Deleuze e Guattari (1995), Bakhtin (2003) e Guattari (2012), para a escrita desta dissertação, e que apontam para a importância da relação da linguagem em sua intensidade expressiva com as afecções-percepções vividas: enunciação como acontecimento, encarnando também o agir ético do encontro dialógico e o exprimir, expressão estética da produção de existência.

Assim, no acolhimento da diferença, “escuta” dobra-se aqui em atenção à vida²⁰, pois entendo que esta atenção inclui conceitos como alteridade, polifonia, polissemia, dialógica,

¹⁹ No dicionário Ferreira (1989), encontramos: “enunciação” como *sf. Ato ou efeito de enunciar*, “enunciado” como *sm. Proposição, exposição* e “enunciar” como *v. t. Exprimir, expor*. No mesmo dicionário, “proposição” *sf. 1. Ato ou efeito de propor. 2. Proposta (2). 3. Expressão verbal de um juízo*. Desta maneira, para fins deste trabalho, utilizamos os dois termos: “enunciado” e “proposição” como sinônimos, assim como não será feita distinção entre enunciado e enunciação, tanto para a produção do discurso oral quanto do discurso escrito, já que entendemos o ato de enunciar como uma expressão oral ou escrita (BAKHTIN, 2003, p. 262).

²⁰ Ceccim e Carvalho (org.) (1997) organizam um livro intitulado: “Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida”, no qual encontram-se vinte e um textos relacionados às seguintes temáticas: “Interpelando o hospital para uma escuta à vida”, “Aprendendo a escutar a criança no hospital” e “Ampliando a atenção integral”, que fazem a escolha de estudar a criança em espaço hospitalar, propondo, dentre outras questões, a seguinte: “Se nos ocupamos de crianças desejando romper com o aprender formal, fundamental ao desenvolvimento, o que fazemos com a criança hospitalizada que é excluída do colégio, por deserção, uma vez que não há escola compatível com as suas condições de frequência e limitações pessoais?” (CECCIM; CARVALHO (org.), 1997, p. 7). Este exemplar trata da atenção integral como uma escuta à vida, o que corrobora com nossos estudos.

multiplicidade, ética e estética que emergem como operadores analíticos na pesquisa tanto quanto como operadores metodológicos nas relações de ensino-aprendizagem, conforme Axt (2008) pontua:

[...] dar voz ao sujeito da linguagem (o qual entendemos ao mesmo tempo como sujeito da educação e sujeito da pesquisa), significa trabalhar com as linguagens, com as possibilidades de expressão de sentidos nos encontros contextualizados, historicizados, em que os sentidos se produzem enquanto efeitos das misturas nos coletivos e no entrecruzamento com outros sentidos. Vale dizer, os sentidos se produzem enquanto efeitos de um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da existência. É desses sentidos que propomos fazer a escuta: uma escuta instituída numa relação de solidariedade com a intervenção, **uma intervenção, ela própria constituída em escuta**. Eis alguns efeitos dos recortes no plano de uma pragmática. (AXT, 2008, p. 97). [grifo meu].

Intervenção esta que pode nos auxiliar na formulação do problema de maneira mais específica, conforme as questões que seguem.

2.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

É no cotidiano de um espaço hospitalar que percebemos a possibilidade de discussão e reflexão, junto aos educadores da área, sobre a rotina dos espaços pedagógicos e de recreação, para que se possa experimentar e elaborar princípios de uma prática. Por entendermos que toda a educação é de certa forma, inclusiva e especial, e que tanto o desenvolvimento físico quanto o desenvolvimento cognitivo acontecem simultaneamente, percebemos o desafio com o qual nos defrontamos, que é o de abordar a **heterogeneidade** das condições de aprendizagem dos espaços hospitalares, que são extremamente diversas e muitas vezes divergentes.

Data de 1991, artigo publicado pela Prospectiva - Revista de Orientação Educacional, no qual Maria Carmem Silveira Barbosa relata implantação do “Atendimento Pedagógico às crianças em idade escolar internadas no setor de Pediatria do HCPA” (BARBOSA, 1991, p. 36). Conforme a autora, esta demanda surgiu no próprio ambiente hospitalar, quando a equipe de Internação Pediátrica constatou que o tempo de internação prolongado estava excluindo as crianças da escola. Chamou-se então de “ação interinstitucional integrada” a parceria feita entre a Faculdade de Educação (FACED/ UFRGS) e a Escola Técnica em Saúde do HCPA. Neste documento a autora comenta a importância de sua vivência como pedagoga em espaço hospitalar: “Estas observações foram fundamentais, pois os profissionais da área de educação

não têm nenhum contato, na sua formação, com instituições hospitalares, dificultando a compreensão do seu funcionamento. Além disto, o pedagogo não possui um papel socialmente definido nestas instituições.” (BARBOSA, 1991, p. 36).

Após oito anos desta publicação, além da preocupação com a elaboração de proposta política voltada para as necessidades pedagógico-educacionais e os direitos à educação e à saúde das crianças e adolescentes hospitalizados, artigos como “Pedagogia Hospitalar”, tratavam de uma preocupação dos municípios em “[...] integrar o Profissional Pedagogo à equipe de saúde, revestindo-se então de grande importância e responsabilidade a sua atuação [...]” (GIL; TEIXEIRA DE PAULA, 1999, p. 139).

No ano de 2002, ano da implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Hospitalar vinculada à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, conforme artigo de Fonseca (2002) publicado na Revista Brasileira de Educação Especial ainda tratava-se de ser “[...] essencial um melhor conhecimento da realidade do atendimento escolar no ambiente hospitalar para que se possa mais assertivamente propor estratégias de ação e contribuir com subsídios para as propostas de políticas públicas nessa área específica.” (FONSECA, 2002, p. 206).

Embora exista um número maior de estudos acerca da *pedagogia hospitalar* desde o ano de 2002, atualmente, ainda há um número pouco expressivo de estudos neste âmbito - e se considerarmos a especificação de estudos pautados em linguagem, este número torna-se ainda mais baixo -, corroborando o dito por Eneida Fonseca à Pátio Revista Pedagógica²¹, sobre o desconhecimento desta modalidade de atendimento ainda no ano de 2007:

[...] a insuficiência de teorias e estudos dessa natureza no Brasil gera, na área educacional e na área de saúde, o desconhecimento de tal modalidade de atendimento, tanto para dar continuidade à escolaridade das crianças e dos adolescentes que requerem internação hospitalar quanto para integralizar a atenção de saúde e potencializar o tratamento e o cuidado prestados a essa clientela. (PÁTIO, 2007, p. 53-54).

²¹ Em consulta ao site da revista, não obtivemos sucesso na busca por artigos mais recentes sobre esta mesma temática.

Há variadas pesquisas em educação *para* a saúde, acerca de metodologias de trabalho em área hospitalar, no sentido de humanizar o atendimento, porém, voltadas à área da enfermagem²². Partindo de textos produzidos na Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, no âmbito de uma pedagogia hospitalar, localizamos trabalhos que tratam de metodologia de contação de histórias (LOPES, 2008) e “recortes históricos que tentam dar conta da visibilidade desta infância hoje” (WEBER, 2009), no que se distanciam de nossa proposta de *prática* em ambiente hospitalar. Encontramos trabalho convergente, no sentido de uma “pedagogia da implicação” (FAGUNDES, 2006), porém trata-se de prática em saúde mental. O trabalho de maior convergência, de todos os anteriores, tenta responder à seguinte pergunta: “o que pode o trabalho pedagógico em um hospital?” (KULPA, 2001), no qual a autora descreve atuação pedagógica com um grupo de crianças que, em sua maioria, passava por internações prolongadas por patologias como fibrose cística e leucemia.

A principal relação que podemos fazer entre o trabalho de Kulpa (2001) e este que apresentamos, seria que ambos tratam de uma pedagogia que presa pela escuta da vida da criança e do adolescente hospitalizado, agenciando encontros que tem como intuito promover a vida. Uma pedagogia que ultrapassa uma sala de aula de hospital, contagiando outros espaços e práticas da instituição, propiciando que crianças, adolescentes, familiares, educadores e demais partícipes do convívio diário pudessem inventar a si mesmos e ao mundo que os rodeia. Através de um estudo cartográfico, a autora registrou acontecimentos e histórias ocorridas na pediatria do HCPA, através dos quais trata de algumas possibilidades de educação na promoção da vida e da saúde (KULPA, 2001). O trabalho aproxima-se do nosso quando tenta dar visibilidade aos processos de saúde-doença colocando a pedagogia como outra saúde, caracterizando-a como valorização e invenção dos processos da vida e do viver.

O estudo de Kulpa (2001) faz parte - como outros trabalhos já citados e a serem citados aqui -, de projeto ocorrido entre 1999 e 2001, que vinculava FACED/UFRGS e HCPA ao atendimento escolar de crianças e adolescentes que sofriam internações frequentes ou prolongadas. Nele, há um estudo detalhado sobre a atenção à saúde da criança, bem como a

²² Por exemplo, a Revista Gaúcha de Enfermagem que, em artigo de 2002, intitulado “A percepção dos alunos sobre a educação para a saúde nas práticas hospitalares”, abordou formas metodológicas de se trabalhar a educação em saúde, mostrando a importância das orientações à beira do leito e/ou grupos, levando em consideração a individualidade do paciente (THOMÉ; LEAL, 2002) e, em artigo de 2010, intitulado “Humanização: uma leitura a partir da compreensão dos profissionais de enfermagem”, que trata, entre outras questões da enfermagem, sobre sugestões para um trabalho humanizado, entre elas a “escuta ativa” e “relações interpessoais consolidadas através de debates e reuniões periódicas” (DUARTE; NORO, 2010, p. 685).

medicalização do hospital, o surgimento da pediatria e a atenção integral à criança hospitalizada. Sobre a pedagogia no hospital, Kulpa (2001) irá abordar questões legislativas acerca da especificidade escolar para a qual o serviço se propõe, bem como as diferenciações entre necessidades terapêuticas *stricto sensu* e necessidades educativas, em conformidade com a linha de pensamento que trazemos através de Ceccim (1999), ainda neste item da dissertação.

Kulpa (2001, p. 50-54) aborda, em detalhes, como foi o início do projeto do PAP no HCPA, trazendo desde os objetivos gerais da proposta inicial, até os motivos pelos quais as ações do referido programa foram suspensas no ano de 1999: dentre outros motivos, havia impasses de renovação por parte da Escola Estadual que cedia os professores, no que se referia a discussão da formalização e regulamentação da colaboração entre FACED e HCPA. Não foram encontrados outros trabalhos sob as palavras chave “pedagogia hospitalar” com data posterior ao ano de 2001.

Com isto, consideramos que se faz necessário pensar práticas pedagógicas no âmbito da *pedagogia hospitalar*, conforme é denominada, uma vez que a área da educação carece de estudos sob pontos de vista metodológicos com os quais se possa trabalhar na área hospitalar, pois há uma relação diferenciada entre atendimento pedagógico escolar e atendimento pedagógico hospitalar:

Oferecer atendimento pedagógico às crianças hospitalizadas exige raciocínio diferenciado do ambiente escolar convencional. É preciso organizar os horários de atendimento, preparar as aulas e utilizar o material escolar sem oferecer riscos de cruzar infecções entre os pacientes; um simples lápis pode se transformar em vetor de propagação. O professor de Classe Hospitalar (CH) participa sistematicamente de reuniões da equipe multidisciplinar. Além de ensinar a trabalhar em grupo, essas reuniões norteiam a organização do atendimento pedagógico, ensinam a lidar com o desenvolvimento e evolução da doença e com as particularidades de cada situação. (REVISTA HCPA, 2011, p. 254).

Entre os estudiosos desta área, o professor Dr. Ricardo Burg Ceccim investiga a saúde e seus encontros com a educação desde 1983, vindo a definir “classe hospitalar” em 1999 - nomenclatura decorrente da Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994 e 1995). Em “Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar” o autor diz que (em 1999) começam a surgir, no Brasil, propostas para a educação em ambiente hospitalar, uma vez que, até então as crianças hospitalizadas não tinham suas necessidades educacionais atendidas. O artigo trata de duas concepções de atendimento: uma proposta

“educativo-escolar” defendida pelo autor e uma proposta de “educação lúdica” ou “recreativa”. Sem tentar tornar a proposta “educativo-escolar” uma escola formal, nesta concepção o autor apresenta necessidades acerca da regularidade e responsabilidade pelas aprendizagens formais da criança, que incluem a família e sua escola de origem, visando a continuidade do ensino de conteúdos programáticos e a formulação de pareceres. Neste sentido, mesmo entendendo o lúdico como estratégico à pedagogia hospitalar, o autor diz diferenciarem-se as propostas, pois a proposta de “educação lúdica” ou “recreativa” estaria no âmbito do brincar como as Salas de Recreação, Brinquedotecas e Movimentos de Humanização Hospitalar pela Alegria (CECCIM, 1999). Ao encontro de Ceccim, entendemos que “[...] é preciso destacar que a criança que necessita de internação hospitalar necessita também, de especial atenção aos determinantes do desenvolvimento psíquico e cognitivo e aos efeitos de uma hospitalização na produção de referenciamento social à subjetividade” (CECCIM, 1999, p. 41) e que:

Para além das necessidades emocionais e recreativas, é preciso destacar as necessidades intelectuais da criança e, aqui, não se trata de eleger um racionalismo ou um intelectualismo dos significados do adoecer e do tratamento de saúde, mas de reconhecer que os processos que organizam a subjetividade, organizam e são organizados por efeitos de aprendizagem. A aprendizagem é sempre e reciprocamente psíquica e cognitiva, daí os processos psíquicos determinarem a cognição e os processos cognitivos determinarem o desenvolvimento psíquico. (CECCIM, 1999, p. 41).

Aliando, então, necessidades intelectuais e emocionais da criança - em coexistência no ser e na vida -, propomos uma educação em que é possível um fazer educativo-escolar e lúdico-recreativo simultaneamente, em que um não descarta o outro e nem vem antes ou depois do outro, mas acontecem em um espaço-tempo em que aprendizagens ocorrem nos dois sentidos ao mesmo tempo, num processo em se fazendo.

Por uma prática pedagógica implicada na atenção às crianças e adolescentes hospitalizados e suas condições/ necessidades físicas e psíquicas, pensamos em uma proposta de atendimento sistemático combinada a trabalhos coletivos e interativos (possibilitando ou não a saída do leito) - em uma aliança educação e saúde -, contribuindo para processos cognitivos e afetivos de abertura às aprendizagens em espaços hospitalares -, tendo por base uma opção formativa vinculada diretamente a sua prática em sala de aula, no âmbito de um *coexistir na diferença* (AXT; MARTINS, 2008), proposta a partir de autores como Deleuze e Guattari, que coloca que:

[...] a questão posta seja, não fazer convergir [a prática pedagógica] para determinadas soluções, mas, antes, fazer divergir e então acolher as multiplicidades que se instauram (dando-as a ver e a falar); [...] que *force o pensamento a pensar*, a experimentar, a decidir, enfim, que o force a criar, desde perspectivas, estratégias, relações, funções até composições, conceitos, estruturas-sistemas conceituais, sejam eles sintagmáticos, hierárquicos, em rede. A ideia, aqui, não é confrontar o normatizado vigente, mas, intencionalmente, fazer coexistir, subsistir para além dele; também não é encontrar, pretensamente, ‘a’ melhor solução para o manejo da sala de aula e da aprendizagem, mas apenas insistir em processos que *forcem o pensamento a pensar*, estes sim buscando construir soluções próprias a cada contexto particular de sala de aula. (AXT; MARTINS, 2008, p. 136-137). [grifo do autor].

Na intenção de pensar um espaço-entre educação e saúde em ambiente hospitalar através do estudo dos efeitos de sentido que emergem em um espaço pedagógico hospitalar, por compreender que “[...] a linguagem nunca possui universalidade em si mesma, nem formalização suficiente, nem semiótica ou metalinguagens gerais” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 61-62), e que o mundo produz-se através dos enunciados, é que se apresenta a questão problemática para análise:

A partir de proposta específica, quais alguns dos percursos de sentido nos processos de aprender, provenientes de interações entre crianças e adolescentes em situação de internação e seus familiares e educadores²³, podem emergir no contexto de um espaço lúdico-pedagógico hospitalar?

Nesta ótica, pensamos o espaço pedagógico hospitalar como um espaço aberto de sentidos, que estimula estudos das interações entre sentidos, no incentivo “[...] à participação de múltiplos e heterogêneos sentidos, fazendo-os ‘entrar no fluxo’, no fluxo da interação, a estar ‘no meio’ da interação [...]” (MUTTI; AXT, 2008, p. 349), possibilitando um espaço-entre educação e saúde, um meio onde se permite pensar o móvel e o potente, para considerar estratégias de ação e meios de integração do profissional pedagogo à equipe de saúde, justificando a importância de intervenções²⁴ e pesquisas na área. Por sua especificidade, urge que a Pedagogia Hospitalar possa ser também, quem sabe, incluída em propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, por todas estas questões acima referidas e também pelas questões que se seguem.

²³ Chamamos de *educador* tanto o profissional responsável pela interação de crianças, adolescentes e familiares com a área lúdico-terapêutica, quanto com a área pedagógico-escolar disponibilizadas pelo hospital. Nisto inclui-se o pesquisador que, para fins deste projeto, interage como educador junto ao coletivo em questão.

²⁴ A produção de conhecimento e modos de convivência compreendida aqui, tem por base o conceito de in(ter)venção, cunhado por Axt e Kreutz (2003, p. 330): “A in(ter)venção é criadora e inventiva porque estamos operando em nossas práticas a partir de um novo eixo de pensamento filosófico, científico e artístico: não basta refletir sobre, é necessário criar um movimento. Intervir é inventar, é morrer e é nascer.”

2.2 QUESTÕES QUE NORTEIAM A PESQUISA

Desde o nascimento da medicina, passando pela medicina social até o nascimento do hospital, amplamente estudados por Foucault (1979), as profissões da área da saúde passam por (re)estruturações organizadas em relação ao entendimento social dos conceitos de saúde e doença vividos em cada tempo e da afirmação da medicina como disciplina científica, padronizando uma educação profissional para as ciências da saúde.

Visando a padronização da educação em ciências biomédicas, “afirmando a necessidade de uma política de educação médica” (CECCIM; FERLA, 2011, p. 1), surge nos Estados Unidos, entre 1910 e 1920, o Relatório Flexner, que centralizava a atenção especializada e a abertura de hospitais universitários. Ainda em 1920, na Inglaterra, surge o Relatório Dawson, no qual, ao contrário do anterior, enfatizava práticas de educação básica e “[...] defendia o Estado como gestor e regulador das políticas públicas de saúde [...]” (CECCIM; FERLA, 2011, p. 2). Será em 1940 que a constituição do sistema nacional de saúde da Inglaterra construirá o conceito de médico generalista, mesma época em que, no Brasil, a flexnerização constrói ou amplia hospitais universitários. Neste período, a formação em saúde é orientada pela ciência das doenças e o *paradigma biologicista* (CECCIM; FERLA, 2011). Com o Movimento Preventivista, nas décadas de 1950 e 1960, a saúde passa a ser vista como “qualidade de vida” e a Organização Mundial da Saúde (OMS) cunha a expressão “bem-estar biopsicossocial” (CECCIM; FERLA, 2011, p. 3). Será em 1970 que surgirá a noção de processo saúde-doença, substituindo a dicotomia saúde e doença. Entre 1980 e 1990, ensino e serviço integram-se em concomitância com a integração com a comunidade. Neste período, pensa-se em ensino e trabalho integrados, substituindo o paradigma da assistência pelo do cuidado humano, em defesa da vida: “Formação e sistema de saúde deveriam caminhar juntos, renovando e reinventando as práticas em saúde. A participação da população deveria justificar a construção do *sistema*, das *práticas* e da *formação*.” (CECCIM; FERLA, 2011, p. 5). [grifo do autor].

Assim, o campo das práticas da Educação e Ensino da Saúde passa a pensar teoria e prática em trabalho conjunto e os conceitos de saúde e doença como estados e não como condições de vida ou de morte²⁵, marcada pela Educação Permanente em Saúde (Resolução CNS nº 335,

²⁵ Quanto à intervenção do médico na doença, Foucault (1979, p. 102-103) diz que, entre os séculos XVII e XVIII, ela era organizada em torno da noção de crise: “O médico devia observar o doente e a doença desde seus

de 25 de novembro de 2003). Trata-se de integralidade na Educação em Ciências da Saúde, sob a denominação de *quadrilátero* (CECCIM; FERLA, 2011) em que o desafio seria conjugar formação, gestão, atenção e participação de professores e estudantes, profissionais e comunidade:

Uma integralidade da atenção que se expressa nas redes de **escuta**, acolhimento, gestão participativa da clínica com o(s) próprio(s) usuário(s), na integração em linhas de encadeamento intercomplementar das ações e serviços e na composição do planejamento-gestão-avaliação que inclua impacto sobre indicadores, mas necessariamente satisfação dos usuários e promoção da qualidade de vida segundo um **viver intensamente**. (CECCIM; FERLA, 2011, p. 7). [grifo meu].

Várias formulações teóricas de Ceccim (2004; 2009) abordam a necessidade da formação docente na área da saúde sob a perspectiva do interdisciplinar: não apenas o conhecimento biológico fazendo parte do currículo, mas a humanização e a alteridade aliadas a um processo de trabalho em equipe. Neste sentido, visando esta articulação interdisciplinar saúde-educação num acolher das multiplicidades, além de interações com as crianças, que serão abordadas na sequência, realizamos *grupo de estudos* (KREUTZ, 2009) entre educadores, para discussão de conceitos vinculados à proposta, mas comportando a **heterogeneidade**, conforme destaca o autor:

[...] constatamos que *grupo*, enquanto conceito, parece apenas conseguir manter-se em pé numa zona limítrofe entre a ciência e a ideologia, entre a representação e o devir e, com isso, demonstrar que o caminho da metodologia científica parece ter sido deixado em suspensão. Por sua vez, essa suspensão, própria da complexidade do objeto, nos convoca para que os grupos sejam estudados a partir do contexto em que se produzem, com base numa **multirreferencialidade de teorias e conceitos**. (KREUTZ, 2009, p. 32). [grifo meu].

No grupo de estudos, tratou-se frequentemente das atribuições do educador hospitalar²⁶, para refletirmos sobre que **ações pedagógicas** estávamos realizando no serviço e quais as funções dos educadores em espaços hospitalares, uma vez que a Educação produziria um espaço-entre as áreas profissionais deste coletivo em questão que, em suas especificidades, estudam o

primeiros sinais, para descobrir o momento em que a crise apareceria. A crise era o momento em que se afrontavam, no doente, a natureza sadia do indivíduo e o mal que o atacava. Nesta luta entre a natureza e a doença, o médico devia observar os sinais, prever a evolução, ver de que lado estaria a vitória e favorecer, na medida do possível, a vitória da saúde e da natureza sobre a doença. A cura era um jogo entre a natureza, a doença e o médico. Nesta luta o médico desempenhava o papel de prognosticador, árbitro e aliado da natureza contra a doença. Esta espécie de teatro, de batalha, de luta em que consistia a cura só podia se desenvolver em forma de relação individual entre o médico e o doente. A ideia de uma longa série de observações no interior do hospital, em que se poderia registrar as constâncias, as generalidades, os elementos particulares, etc., estava excluída da prática médica.”

²⁶ Conforme projeto de lei nº 229/2003, que assegura o atendimento pedagógico às crianças em situação de internação hospitalar, encontramos a seguinte descrição no artigo 10º: “Compete às Unidades de Saúde, dotadas de classe hospitalar, prover o suporte de apoio ao desenvolvimento das ações pedagógicas, lúdicas e de escolarização”.

desenvolvimento cognitivo e motor, entendidos como inseparáveis em se tratando de aprendizagem. Outras reflexões e problematizações ocorreram no grupo: (1) quais são os cenários de aprendizagem do espaço hospitalar? (2) qual o conhecimento dos pacientes em relação às suas concepções e escolhas (componentes afetivos, sociais e culturais)? (3) que sistemas de cuidado os profissionais da área selecionam (componentes afetivos, sociais e culturais)? (4) como podemos intervir e propor considerando o instituído?

Além do grupo de estudos, enquanto educadores inseridos na instituição, participamos de reuniões na Oncologia Pediátrica do HCPA, onde o trabalho em equipes interdisciplinares neste contexto parece-nos ter fronteiras menos rígidas entre os profissionais. Nestas reuniões, dialogam médicos, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, estagiários, secretárias, residentes e pedagogos. Todos são informados sobre tudo o que se passa com cada um dos internos sob a perspectiva de cada uma das áreas: medicações que estão tomando, atendimentos familiares com psicólogos ou assistentes sociais, dificuldades de aprendizagem e reflexos na aceitação do tratamento. Tanto no grupo de estudos dos educadores, quanto nestes momentos de reuniões de equipe pode-se perceber que: “Há todo um regime de enunciados flutuantes, ambulantes, de nomes suspensos, de signos que espreitam [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 63) que são próprios da área hospitalar e dos meios nos quais as áreas da saúde habitam, cabendo a cada educador do serviço se apropriar ou não destes enunciados.

2.3 OBJETIVOS

Procurando estabelecer relações entre enunciados e processos de ensino-aprendizagem emergentes em um espaço lúdico-pedagógico hospitalar, **esta proposta tem como objetivo geral apontar alguns dos percursos de sentido nos processos de aprender, provenientes de interações entre crianças e adolescentes em situação de internação e seus familiares e educadores, com base em produções enunciativas registradas em diários**²⁷. Consideraremos enunciados verbais de educadores e crianças e adolescentes em situações de ensino-aprendizagem, tendo em vista de que modo as enunciações podem alavancar processos criadores em um espaço lúdico-pedagógico de um ambiente hospitalar. Propósito que se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

²⁷ Sobre estes e os demais dispositivos utilizados no projeto, trataremos em detalhe no item quatro deste trabalho.

- Investigar **modos de se fazer educador em ambiente hospitalar** - através da análise dos enunciados contidos em *fluxogramas* - na intenção de dar visibilidade aos sentidos produzidos pelo grupo durante o trajeto de realização desta proposta;
- Estudar **modos de se fazer aluno em ambiente hospitalar** - analisando produções contidas em um diário coletivo - com propósito de atentar aos sentidos emergidos durante o trajeto de realização desta proposta;
- Buscar, no contexto das interações, um **modo de intervenção lúdico-pedagógica e de pesquisa-formação** junto às crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar, que contribua para a instauração de um espaço de aprendizagem favorável à construção conceitual na relação com vivências afetivas e experiências perceptivas, e para a reflexão do fazer pedagógico de educadores comprometidos com este atendimento, através da análise de registros de diário de bordo do pesquisador e *mapas de sentido*.

2.4 O CONTEXTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO

O projeto de pesquisa “CIVITAS - Educação e Saúde” vinculado ao Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC/ UFRGS/ CNPq) sob orientação da Prof.^a Dr.^a Margarete Axt, constitui um desdobramento específico do projeto maior CIVITAS, de caráter institucional, em andamento desde 2002 - também no LELIC. O sentido prioritário (e também de caráter institucional) do projeto “CIVITAS - Educação e Saúde” é produzir uma composição com este estudo de mestrado.

Nossa experiência apoia-se na metodologia utilizada no projeto CIVITAS (LELIC/ UFRGS/ CNPq), que propõe, ao mesmo tempo, a formação de pesquisadores (cursando ensino superior, graduação e pós-graduação) e a formação de professores/educadores em serviço (no ensino fundamental, em escolas da rede pública de ensino, ou outros espaços educativos). O projeto privilegia estratégias e procedimentos metodológicos que facilitem o agenciamento, em sala de aula, de dispositivos interacionais de natureza afetiva e de problematização das realidades circundantes, tendo em vista pôr em marcha e potencializar processos de aprendizagem, que no coletivo, tanto apelem à imaginação quanto objetivem a construção conceitual de conhecimentos. No plano da pesquisa, propõe experimentações que sustentem de modo consistente as práticas do professor em sala de aula (PRATES; AXT, 2011).

A partir daí, o eixo “pesquisa-formação” pediu uma revisão bibliográfica mais detalhada, para que pudéssemos especificar a qual “pesquisa” e qual “formação” estamos nos filiando. Na intenção de discutir os usos mais recentes dos dois termos combinados - sem a pretensão de esgotar suas referências -, buscamos, no Portal CAPES, artigos que trouxessem estes termos como palavras-chave. O procedimento dividiu-se em três etapas: (1) opção de localização por relevância; (2) a partir dos resultados trazidos pelo sistema, fizemos ainda uma seleção dos doze artigos mais recentes sobre o referido tema, obedecendo ao intervalo entre os anos 2000 e 2011; (3) na leitura destes doze artigos, questionamos: (1) qual concepção dos termos pesquisa e formação combinados? (2) que termos são empregados junto aos termos pesquisa e formação combinados?

Em um panorama geral, com esta amostra de doze artigos, pudemos verificar que em seis deles ambos os termos - tanto “pesquisa” quanto “formação” -, são discutidos ao longo do texto (LUDKE, 2001; CADERNOS DE PESQUISA, 2005; DURAND; SAURY; VEYRUNES, 2005; PINEAU, 2005; PERES, 2011; OLIVEIRA, 2011), ficando a discussão dos outros seis artigos, no âmbito do termo “formação” mais especificamente (FARINA, 2010; PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010; PASSEGGI, 2011; BRAGANÇA, 2011; SOUZA, 2011; PIVETTA; ISAIA, 2011).

É importante destacar que as referências bibliográficas destes artigos baseiam-se especialmente em dois autores bastante conhecidos acerca deste campo de pesquisa e formação: Nóvoa - que aparece em seis destes doze artigos (LUDKE, 2001; PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010; BRAGANÇA, 2011; PERES, 2011; OLIVEIRA, 2011; SOUZA, 2011); e Tardif - que aparece em cinco dos artigos (LUDKE, 2001; DURAND; SAURY; VEYRUNES, 2005; PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2011; PIVETTA; ISAIA, 2011). Outros autores também aparecem, porém em menor escala. Alguns deles são: Demo, Perrenoud, Hernandez e Enguita.

Após visitarmos estas compreensões acerca dos conceitos de pesquisa e formação combinados, entendemos que seria preciso melhor explicitar o termo pesquisa-formação utilizado neste trabalho, referente à proposta teórico-metodológica do CIVITAS, quanto ao seu quadro evolutivo ao longo dos anos. Para tanto, trazemos uma breve revisão de três artigos nos quais Axt (2008; 2011a; 2011b) faz referência ao uso do conceito em nossas pesquisas no LELIC.

Percebe-se que em Axt (2008, p. 95) já se tratava de pesquisa e formação, ocorrendo simultaneamente em uma ação que “[...] ao mesmo tempo em que reconhece a influência dos modelos redutores na determinação das práticas docentes, quer ultrapassar a ideia de justificativa, para avançar em direção à própria intencionalidade da pesquisa [...]”, debatendo a questão empírica - das relações professor-aluno e experimentações em campo -, propondo um modo de inserção da pesquisa no campo educacional em que se aprende “[...] a tratar, em ação, com a diversidade e a complexidade dos coletivos em Educação.” (AXT, 2008, p. 95). Nota-se uma preocupação com o *modus operandi* do pesquisador - uma pragmática -, com o auxílio de uma analítica cartográfica.

Para a autora, a prática pedagógica com foco na pesquisa é pensada através do conceito de rede, mais especificamente nas redes relacionais de convivência - que ela também chamará de “relações de convivência na linguagem” -, nas quais o pesquisador intervém de modo único e irreversível, criando movimento e não apenas refletindo sobre o que observa e vivencia. Um modo de pesquisar ético e estético:

Compreendemos os conceitos de *ética* e *estética* no sentido de G. Deleuze (1996:79-80), o qual, em sintonia com o historiador e filósofo M. Foucault, nos fala da *ética* como um “conjunto de regras facultativas que fixam o valor do que fazemos, do que dizemos, segundo o modo de existência que isso implica. Modos de existência ou estilos de vida estão sempre implicados nos gestos, na palavra, e são eles que nos constituem como este ou aquele”. A diferença entre a ética e a moral está, segundo os autores, em que a moral se apresenta “como um conjunto de regras que coagem, regras de um tipo especial que consistem em julgar as ações e as intenções a partir de valores transcendentais (está bem, está mal...)”. Ainda inspirado em Foucault, Deleuze (1996) nos fala de uma *estética* que remete sempre a um *estilo*, um *estilo de vida*: não algo na instância da pessoa que seja pessoal, mas na instância da *invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência*, seja no interior de uma obra, seja no interior mesmo da existência à qual tende, segundo aquilo que detém em liberdade, em criatividade (variável, em consonância com os contextos), sem recorrer a valores transcendentais. (AXT, 2008, p. 94). [grifo do autor].

Deste modo, a pesquisa não rompe com as linhas que atravessam o campo empírico, mas ao contrário, “[...] são as próprias fronteiras que constituem o meio [...]” (AXT, 2008, p. 96), implicando-se vivencialmente com o contexto. Conforme a autora, será no encontro com o outro - que deixa de ser objeto de pesquisa para ser parceiro de experimentação -, que emergirá “[...] um contexto dialógico de produção de sentidos [...]” (AXT, 2008, p. 98) e nesta perspectiva é que se trabalha, a partir do pressuposto dialógico, com múltiplas vozes em relação de tensão, por tratar-se de coletivos. Sendo assim, os achados de pesquisa tornam-se polifônicos e polissêmicos, uma vez que carregados de vozes e sentidos respectivamente.

O uso de diários de campo - pelos pesquisadores, professores, crianças e demais envolvidos na proposta -, nesta perspectiva, emprestaria potência aos grupos de estudo, criando-se um espaço privilegiado de pesquisa com foco na formação, para a problematização da ação e produção de sentido. “A voz se exercita pela escrita e a escrita dá corpo, materialidade à voz: vozes de todos os participantes, professor-aluno e pesquisador, vozes que, pela escrita, dão corpo a uma relação.” (AXT, 2008, p. 99).

Será em Axt (2011a) que encontraremos a unificação dos termos pesquisa e formação na nomenclatura adotada de “pesquisa-formação”, assim definida pela autora que revisita o termo adotado no campo da educação:

O termo pesquisa-formação tem sido explorado por diversos pesquisadores em educação como referência ao trabalho investigativo com foco na formação docente, suas práticas, seus princípios. Importante observar que esta modalidade investigativa vem, para determinado número de pesquisadores, crescentemente afirmando seu aspecto pro-ativo no sentido de que: ao mesmo tempo em que o pesquisador desenvolve seu trabalho, ele não pode se descuidar da formação propriamente dita, tendo em vista um cuidado ético de respeito ao outro, sempre que se trata de interrogar uma empiria cujos componentes são pessoas concretas em relação. (AXT, 2011a, p. 47).

Em Axt (2011a) pesquisa e formação relacionam-se em planos. O plano da formação dá-se no empírico, no espaço físico da pesquisa, onde ocorrem as relações entre pesquisadores e educadores. É neste plano que se darão encontros éticos, no contato com o dia a dia, nas relações de convivência e experimentações. Esse plano da formação dobra-se, para o educador (em formação) em novo plano formativo, na sala de aula (ou outros espaços educativos), nas relações entre educador e alunos, também, produzindo relações dialógicas e experimentações. Ao mesmo tempo, o plano de formação, palco dos encontros do grupo de estudos composto por pesquisadores e educadores, esmera-se em exercitar o educador nas atividades de escuta e contemplação²⁸ estética da sala de aula (ou de outros espaços educativos), potencializando práticas de acolhimento do outro em sua multiplicidade e diferença, tanto quanto práticas abertas à expressão das intensidades subjetivas inerentes às aprendizagens.

Este mesmo movimento ético-estético o pesquisador-formador produz enquanto pesquisador, em relação ao plano da formação, o qual não se separa enquanto movimento, da operação

²⁸ Faz-se emprego do termo “contemplação” sob perspectiva bakhtiniana, que diria respeito a uma espécie de acolhimento amoroso de outrem (sujeito ou objeto), no que se difere do entendimento que Deleuze e Guattari (1992) têm deste conceito.

analítica da pesquisa. Ou seja, o pesquisador-formador forma-se em dois momentos: além de formar-se no plano de formação junto aos educadores, o pesquisador-formador também forma-se ao refletir e simultaneamente exercitar-se expressivamente na escrita da pesquisa.

Este modo de propor pesquisa-formação, enquanto movimentos combinados de uma mesma operação, implica, como propõe a autora, numa relação de indissociabilidade entre pesquisa e extensão - também entre pesquisa e ensino -, no âmbito das instâncias de sustentação da atividade universitária: “Não mais a pesquisa antecedendo e guiando a extensão, mas pesquisa e extensão (formação) fazendo-se juntas no mesmo contexto problemático em que se encontram em contato, uma nutrindo a outra solidariamente, a pesquisa sustentando a formação e reciprocamente a formação ensinando à pesquisa...” (AXT, 2011a, p. 48).

Nesta escrita, mantém-se o pressuposto dialógico como propulsor dos modos de se fazer pesquisador em campo, uma vez que “[...] pode-se dizer que a relação *eu-outro* sempre é uma relação de ‘intervenção’, constitutiva tanto do *um* como do *outro*” (AXT, 2011a, p. 49). [grifo do autor] e que “[...] toda *in(ter)venção* na forma de um ato sempre pode mudar tudo, dar início a outra série de atos. Decorre daí, que um lugar *único* somente é passível de se determinar na relação de contraposição a um *outro* lugar, em relação de tensão a um *outro* [...]” (AXT, 2011a, p. 52). [grifo do autor] que a autora busca embasar na teoria bakhtiniana:

Eis a poética dessa relação *eu-outro* que Bakhtin nos oferece: a construção de uma existência somente se dá em profunda relação com outras existências, pois o *um* (eu) só se define e se produz na relação com o *outro* (não-um, não-eu), ressaltando-se o quanto é crucial que este *eu* possa, *de dentro* de si, *reconhecer* esta relação, a ela respondendo e assim responsabilizando-se por ela. E estar o *um* em relação com o *outro*, contrapor-se o *um* nesta relação com o *outro*, implica crucialmente compreender o *outro*, ser capaz de, num ato de *auto-renúncia* provisória, abandonar seu próprio lugar perspectivado, para num movimento radical de aproximação desse outro centro de valores, ver, ouvir, sentir as intensidades que o afetam: é poder, pela *empatia*, deixar-se afetar pelo que afeta o *outro*, num determinado momento. E, pela *empatia*, ao mesmo tempo responder ao *outro* (e a si mesmo) afectivamente, responsabilizando-se por esta relação de mútua afetação. (AXT, 2011a, p. 52). [grifo do autor].

E neste sentido que o pesquisador também forma-se na formação de professores, pela empatia e pela troca de experiências, num plano intermediário de encontro entre centros de valores, oportunizando o encontro *eu-outro*:

Nesta linha, desde o seu lugar histórico e único, chegar ao *outro*, pela empatia, pode também ter o sentido de *ler* o outro (autor) e *aprender* com o outro – ler seus

conceitos e aprender com suas intensidades nas quais os conceitos estão envolvidos; é também *escutar* o outro nas suas intensidades, registrar a sua voz enquanto pensa e expressa a sua verdade, no seu movimento de produzir uma verdade. (AXT, 2011a, p. 52). [grifo do autor].

Pois, ao mesmo tempo em que o educador contempla sua prática docente de fora da sala de aula (nas discussões no grupo de estudos), o pesquisador também tem a possibilidade de problematizar a relação teoria e prática, reinventando o fazer da pesquisa em contexto:

O plano de encontro traçado pelo pesquisador adquire densidade na medida em que se torna, para o professor em relação, além de um *plano de encontro ético* com outros universos incluindo o universo teórico dos autores convocados, um *plano também de contemplação estética* de sua própria ação docente na relação com seu aluno. [...] O mesmo plano de encontro traçado pelo pesquisador é também simultaneamente um plano na dimensão da pesquisa. Trata-se agora do encontro do pesquisador com outros universos de valores, os dos professores, além dos universos dos autores convocados para a interlocução *neste plano*. Parece ser, também, um momento de afastamento do seu universo de estudos e interlocuções acadêmicas para colocá-los em perspectiva, contemplando-os exotopicamente numa atitude de amorosidade em relação a este mundo distanciado, sendo-lhe dado perceber os contornos desse mundo e o seu fazer-ser neste mundo. (AXT, 2011a, p. 53-54). [grifo do autor].

Atividade estética em mão dupla, que abre possibilidades de criação do educador, ao mesmo tempo propicia o processo criativo também do pesquisador, em seu próprio plano de afastamento contemplativo em relação ao plano da formação (e do grupo de estudos e também da sala de aula/ espaço educativo):

Os universos contemplados (incluindo *eu*) se apresentam como *outros* refundados por *mim-pesquisador*, outros que não são mais propriamente os outros *únicos*, concretos (sujeitos éticos) que estavam em relação no plano de encontro traçado pelo pesquisador, mas outros *objetivados* por um sujeito estético. Em sua atividade de contemplação exotópica o sujeito estético (pesquisador-contemplador) produz um plano de virtualidades inacabadas em seu devir para onde joga os universos-em-relação que se encontravam no plano traçado da pesquisa-formação. É justamente este movimento de virtualização dos universos concretos de valor que insere e inscreve na realidade movente novas possibilidades para a pesquisa-formação, para a educação: achados da pesquisa, possibilidades de escolhas, decisões para o agir responsável/respondível, num processo contínuo, ininterrupto de sempre outras circularidades criativas. (AXT, 2011a, p. 54). [grifo do autor].

Então, será em Axt (2011b) que o campo da metodologia de pesquisa ganha corpo de maneira mais evidente, quando a autora divide a pesquisa em três planos: (1) o do campo empírico em que ocorrerão os encontros éticos da pesquisa; (2) o da escrita do relatório do pesquisador, aliando a um só tempo, análise reflexiva e composição expressiva (narrativa), escrita acontecimento do experimentado; (3) o da relação pesquisador-leitor, intrínseco à escrita, escrita-duração que aponta a um devir.

Com base em Deleuze e Bergson, Axt (2011b, p. 103) irá dizer que “[...] o trajeto constitui a experiência, a experiência é feita de ação, de percepção, de afecção” e assim, agimos com esta percepção contagiada de afecção:

É por tudo isso que pensamos que percepção não esteja nem só na coisa-objeto, nem só no corpo-mente, seja antes um misto *imagem-sensação-lembrança-imagem* quando atualizada na ação presente, no trajeto em movimento, em se fazendo. É a *ação-movimento* em curso (ação sensório-motora ou ação mental enquanto prolongamento da primeira) que produz essa *imagem-sensação-lembrança-imagem*; é o trajeto em movimento que traz o passado e atualiza a lembrança *mesma-contígua-semelhante-idêntica* que interessa à ação-movimento do presente. (AXT, 2011b, p. 104). [grifo do autor].

Trata-se aqui também da produção de sentido que envolve os sujeitos de pesquisa e pesquisadores: “Inscrito no passado, o sentido produz-se concretamente no presente, no *trajeto-imagem* de um corpo: este presente, este corpo - *tempo-lugar do sentido* -, sentido emergido-ativado por *trajetos-imagens*, constituindo um agir e um dizer singulares, histórias narrativas inéditas.” (AXT, 2011b, p. 106). [grifo do autor].

Axt (2011b, p. 108) com base em Paul Ricoeur diz que “[...] o discurso científico pode/deve ter um caráter também narrativo sempre que trata do tempo humano (como no caso da historiografia, uma ciência do social, mas certamente válido também para a pesquisa em educação, ciência do homem)”, quanto à posição enunciativa única do pesquisador, que seleciona um campo, um problema, entre outros, tendo em vista determinada intencionalidade:

O filósofo mostra através de um estudo comparativo entre discurso científico (historiográfico) e discurso ficcional, o quanto esses dois enunciados narrativos se aproximam: uma historiografia é sempre, antes de tudo uma narrativa, seja isso na ótica de uma intrínseca ‘identidade estrutural’ entre ambas; ou seja em virtude de um ‘parentesco’ entre elas no que tange à ‘exigência de verdade’ dos dois modos narrativos (ambas manteriam uma relação indireta de filiação que as vincularia tanto à compreensão narrativa, quanto à interpretação, ao que ele denomina de ‘intencionalidade histórica’). Quando mais próxima de um enunciado científico, a historiografia se mostra explicativa, concentrada no estabelecimento de conexões causais entre os eventos e armação sistêmica; já enquanto exercício de ordem interpretativa produz apreciações sobre o acontecimento em pauta, tendo em vista um momento reflexivo necessário ao conhecimento histórico, no qual o historiador atribui sentido e valor ao evento. (AXT, 2011b, p. 108).

E assim, de acordo com este panorama do qual esta pesquisa participa, vinculamo-nos a esta proposição que nos move a configurar este projeto sob a perspectiva dos já referidos planos envolvendo pesquisa empírica, escrita-acontecimento do relatório de pesquisa e relação autor-

escritor-leitor em sua duração; e reconhecendo a significativa sintonia no que concerne à natureza afectiva dos dispositivos interacionais propostos e a problematização da realidade experimentada, conforme estratégias e procedimentos descritos acima como privilegiados pelo referido projeto. Como viemos apresentando ao longo deste trabalho, convergências teórico-metodológicas com proposições da área da saúde também tem sido facilitadoras desta implementação, uma vez que projeto CIVITAS prima pela **escuta** às diferenças, o que compreendemos como questão chave de aproximação a esta proposta que pensa um espaço-entre educação e saúde. Neste processo, formam-se pesquisadores ao mesmo tempo em que se formam educadores em serviço e crianças e adolescentes em situação de aprendizagem, dadas as interações e reflexões ocorridas no grupo de estudos dos educadores que reverberam nas práticas pedagógicas em questão. Tendo em vista, ao mesmo tempo a sintonia da proposta com o projeto CIVITAS e sua especificidade, empregamos a expressão “proposta adaptada”, pois, nesta proposta de estudo em específico - do “CIVITAS - Educação e Saúde” -, se trata de espaço hospitalar, no que difere dos espaços escolares ou de outros espaços educativos sob os quais o projeto institucional vinha desenvolvendo-se exclusivamente até então.

Uma das questões que emergiu neste contexto hospitalar, foi a da variabilidade de concepções acerca dos conceitos de saúde e doença²⁹ entre crianças e adolescentes em situação de internação. Conceitos de saúde e doença, atravessados por sentidos decorrentes de afecções e percepções, relacionadas às experiências e vivências de cada um, possibilitam problematizações neste projeto, uma vez que a metodologia considera as relações de sentido que um enunciado produz, levando-se em conta os perfis diferenciados de cada criança e adolescente nos processos de aprendizagem. Ou seja, levando-se em conta os efeitos de sentidos que acontecem neste contexto educativo, esperamos, através da metodologia, poder exercitar práticas pedagógicas que (1) passem a considerar o imprevisto, (2) passem a primar pela atenção às trocas entre educador - aluno/ aluno - educador através da atenção às expressões e enunciações de ambos³⁰ e (3) considerem a criança/adolescente como parâmetro de si mesma, por conta do pensamento que se (re)inventa a todo o momento (PRATES, 2010).

²⁹ Como já vimos, é quando a saúde ganha componente científico, que passa a ser considerada medicina. Com isto, qualquer outro saber perde a validade, pois não é científico. Estes conceitos possuem características políticas: “O imaginário liberal-privatista tem atravessado o que se ensina sobre saúde desde a educação infantil até a pós-graduação das áreas clínicas em saúde, uma concepção marcada pela prática de consultório, pelo atendimento individual embasado na díade diagnóstico-prescrição, tendo a doença como referência e o curativismo biologicista como paradigma.” (CECCIM; FERLA, 2011, p. 8-9).

³⁰ Considerando também a participação dos familiares nos processos cognitivos dos alunos e suas contribuições enunciativas.

3 PEDAGOGIA HOSPITALAR

*Mas doravante só lhe resta o presente,
sob a forma de um quarto hermeticamente fechado
do qual desapareceu qualquer ideia de espaço e de tempo,
qualquer imagem divina, humana, animal ou de coisa.*
(DELEUZE, 1997, p. 34)

De um ponto de vista utilitário, pode-se dizer que um dos grandes questionamentos deste trabalho seria: qual a necessidade da presença do pedagogo na equipe de saúde? De um ponto de vista estético-filosófico, perguntamo-nos de maneira diferente: como pode atualizar-se uma produção pedagógica em espaço hospitalar? O trabalho do pedagogo em área hospitalar faz-nos pensar a tese da diferença de natureza entre o visível e o enunciável, proposta por Foucault (DELEUZE, 2005), uma vez que parece-nos interessante pensar aí uma “não-relação” no que nos referimos a *isto não é uma escola*. Por não ser uma escola, como poderíamos propor um fazer escolar? Poderia o atendimento escolar hospitalar ser “copiado” da escola? Neste sentido é que nos perguntamos como se dá a atualização-integração de um pedagogo em espaço hospitalar.

Pode parecer paradoxal que num mesmo espaço-tempo verifiquemos a existência de necessidades de hospitalização e frequência escolar simultaneamente. Na eminência da hospitalização, saúde e educação tornam-se necessidades concomitantes. É sabido que existem necessidades educativas inseridas nesse contexto especial que é o da criança e do adolescente enfermo, o que torna inadmissível que se trate apenas do aspecto físico da doença. Esta é uma das entradas para o trabalho pedagógico neste ambiente. E, para que não haja prejuízos nem no tratamento e nem na escolarização, há que se pensar em um projeto pedagógico adequado no que se refere ao afastamento escolar e a estas necessidades especiais transitórias (MATOS; MUGIATTI, 2011).

Em qualquer espaço educativo, encontramos um público diverso e com diversas necessidades intelectuais e emocionais. Aqui, visou-se possibilitar a integração de atividades lúdico-recreativas e atendimento educativo-escolar em um mesmo espaço lúdico-pedagógico, pois:

A educação que se processa, por meio da Pedagogia Hospitalar, não pode ser identificada como simples *instrução* (transmissão de alguns conhecimentos formalizados). É muito mais que isto. É um suporte psico-sociopedagógico dos mais

importantes, porque não isola o escolar na condição pura de doente, mas, sim, o mantém integrado em suas atividades da escola e da família e apoiando pedagogicamente na sua condição de doente. (MATOS; MUGIATTI, 2011, p. 47). [grifo do autor].

Com isto, entendemos que tanto a linha pedagógico-educacional quanto a lúdico-terapêutica trazem benefícios à criança hospitalizada: “[...] a ciência passa a reconhecer a necessidade de estudar melhor a importância de aspectos positivos, como a felicidade, a esperança, a criatividade, a coragem, a sabedoria e a espiritualidade, por exemplo.” (OLIVEIRA, 2010, p. 15). A ênfase em uma ou outra proposta dependerá da formação acadêmica e das demandas dos professores e educadores da instituição em seus fazeres específicos:

A classe hospitalar trabalha com processos de desenvolvimento e de aprendizagem e é classe hospitalar na medida em que, sistematicamente, detém um espaço e cumpre seu papel pedagógico-educacional que, sem dúvida alguma pode e deve: a) ser permeado por atividades lúdicas; b) envolver familiares e acompanhantes bem como os profissionais de saúde do hospital; e, c) contar com a participação de estudantes e pesquisadores de áreas diversas do conhecimento. (FONSECA, 2002, p. 212).

Já na implantação do serviço de pedagogia no HCPA, sobre processos de ensino-aprendizagem, Barbosa (1991) constatava:

É impossível trabalhar com uma criança a conjugação verbal quando ela está interessada no funcionamento do seu corpo/organismo, na forma como certa medicação ou intervenção cirúrgica pode afetá-la. Neste momento, o **poder ouvir** aquilo que a criança está sentindo e tentar relacionar com atividades cognitivas, num trabalho **interdisciplinar**, pode favorecer a aprendizagem. (BARBOSA, 1991, p. 37). [grifo meu].

A partir deste excerto é possível verificar uma necessidade de relação educador-aluno primada pela escuta, exercício ético este abordado metodologicamente pela proposta CIVITAS na medida em que a mesma foca-se nas relações interpessoais, num esforço em dar voz e visibilidade aos acontecimentos frente ao coletivo. Por entendermos que atividades de cunho escolar e educativo podem ser prazerosas, desafiadoras e lúdicas - propomos aqui intervenções pensando inter-relações do fazer escolar com o lúdico-pedagógico sob perspectiva pragmática constituída pela “[...] mediação e atravessamentos dos contextos e dos sentidos aí produzidos, por implicação dos próprios atos empíricos concretos nestes contextos e suas interpretações possíveis.” (AXT, 2008, p. 96).

Buscando, então, subsídios teóricos na legislação vigente, para embasar a proposta metodológica deste trabalho, optamos por especificar aqui o que consta no documento que

define as estratégias e orientações acerca desta especificidade que lhe dá título: “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar”, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEE).

Desenvolvido no ano de 2002, com objetivo de estruturar ações políticas de organização deste sistema de atendimento especial, incluindo crianças em idade escolar que se encontram em situação de internação, este documento trata do direito à aprendizagem e à escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais sob a perspectiva da educação inclusiva em ambientes e instituições outros que não a escola, ofertando atendimento pedagógico em (1) ambientes hospitalares que assegurariam o acesso à educação básica e (2) ambientes domiciliares para atenção às necessidades educacionais especiais. Tendo em vista, em ambos os atendimentos, o preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 2002).

Por constar no artigo 214 da Constituição Federal o dever do Poder Público de propiciar a universalização do atendimento escolar, fez-se necessário pensar sobre as diversas instâncias que poderiam interferir ou mesmo impedir a frequência escolar, temporária ou permanente, de alguns alunos. Assim, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que o Poder Público criará “formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem”, no que tange a “assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”, da mesma maneira que as “dificuldades de acompanhamento das atividades curriculares por condições e limitações específicas de saúde” são asseguradas pela Resolução nº 02 de 11/09/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002, p. 9-10). Em uma concepção ampliada, o texto trata de garantia de atenção integral, colocando a qualidade do cuidado em saúde diretamente relacionada ao atendimento das necessidades de moradia, trabalho, educação, entre outras.

As circunstâncias dispostas e asseguradas pelo documento do MEC, decorrentes de tratamentos de saúde física e mental, são as seguintes: (1) internação em hospital-dia; (2) internação em hospital-semana; (3) atendimento em domicílio; (4) atendimento em serviços ambulatoriais; (5) permanência em estruturas de assistência psicossocial (casas de apoio, casas de passagem, casas-lar, residências terapêuticas, entre outras) quando “limitam ou impedem o deslocamento livre e autônomo dos usuários pela cidade” (BRASIL, 2002, p. 10).

No caso de nossa investigação, com relação à pessoa hospitalizada, destacamos que:

[...] o tratamento de saúde não envolve apenas os aspectos biológicos da tradicional assistência médica à enfermidade. A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; separar-se de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte - uma realidade constante nos hospitais. Reorganizar a assistência hospitalar, para que dê conta desse conjunto de experiências, significa assegurar, entre outros cuidados, o acesso ao lazer, ao convívio com o meio externo, às informações sobre seu processo de adoecimento, cuidados terapêuticos e ao exercício intelectual. (BRASIL, 2002, p. 10-11).

Seria então atribuição deste atendimento a elaboração de estratégias para acompanhamento pedagógico-educacional de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular - no âmbito da educação básica - garantindo currículo flexibilizado e/ou adaptado em ambientes de tratamento de saúde. Semelhante ao serviço escolar, torna-se essencial ao educador, ainda de acordo com a lei: (1) planejar atividades flexibilizadas para o educando, (2) desenvolver projetos que promovam espaços de acolhimento, escuta e interlocução com seus familiares durante o período de afastamento e (3) avaliar o trabalho pedagógico em todas suas instâncias, produzindo documento de referência³¹ para facilitar a integração entre atendimento pedagógico e escola podendo, para tanto, ter acesso aos prontuários dos educandos usuários das ações do serviço de saúde. Durante a hospitalização e no retorno do educando ao seu cotidiano, deve haver contato efetivo da classe hospitalar com sua escola de origem, propiciando preparação ou sensibilização dos professores, funcionários e demais alunos da instituição (BRASIL, 2002).

Quanto às condições clínicas que exigem a educação em classe hospitalar ou em atendimento pedagógico domiciliar, destacamos:

[...] as dificuldades de locomoção; a imobilização parcial ou total; a imposição de horários para administração de medicamentos; os efeitos colaterais de determinados fármacos; as restrições alimentares; os procedimentos invasivos; o efeito de dores localizadas ou generalizadas e a indisposição geral decorrente de determinado quadro de adoecimento. (BRASIL, 2002, p. 18).

³¹ No art. 4º do Projeto de Lei nº 229/2003 consta que o atendimento pedagógico ministrado em classe hospitalar possui equivalência às classes comuns de ensino regular, sendo o corpo docente em classe hospitalar responsável por manter em banco de dados próprio os registros necessários para adequada identificação dos procedimentos adotados, inclusive as avaliações e controle de frequência, bem como, fazer as comunicações ao estabelecimento de ensino de vínculo do “aluno-paciente” e, quando se fizer necessário, à Secretaria Estadual de Educação. Enquanto sujeito ao regime de classe hospitalar, o aluno é considerado de frequência efetiva às aulas.

Em concordância com as disposições do MEC, o Projeto de Lei nº 229/2003 - que dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao atendimento pedagógico e escolar na internação hospitalar no Rio Grande do Sul -, trata da necessidade de elaborar “uma política voltada para as necessidades pedagógico-educacionais e os direitos à educação e a saúde desta clientela que se encontra em particular estágio de vida, tanto em relação ao crescimento e desenvolvimento, quanto em relação à construção de estratégias sócio-interativas para o viver individual e em coletividade” (Cf. Projeto de Lei nº 229/2003). Dentre outras resoluções, este Projeto de Lei assegura que cada Unidade de Saúde que mantém oferta de classe hospitalar deverá ter designada uma escola para atendê-la (art. 3º) e que o corpo docente, indicado pelo diretor da escola destinada a atender a instituição hospitalar, deverá ter titulação mínima em licenciatura com ênfase da educação infantil ao ensino médio ou, na ausência desta titulação, mínimo de cinco anos ininterruptos de trabalho em classe hospitalar (art. 5º). O artigo 6º garante que haja um psicopedagogo para compor o “quadro mínimo” de professores destas classes. Este documento não determina necessidade de formação preferencial em Pedagogia para desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas com crianças de zero a dez anos, conforme ocorre em espaços escolares.

Por este atendimento ser compreendido como um “suporte psico-sociopedagógico” é que se pensam processos físicos e cognitivos de todas as faixas etárias, pois, se considerarmos o pedagogo como um profissional que teria preparo para trabalhar ambos os aspectos do desenvolvimento, também estariam compreendidos aí os escolares, além das séries iniciais - com idades entre seis e dez anos, em sua maioria -, também os da educação infantil - com idades entre zero e cinco anos. Estes últimos, ainda que não tenham obrigações escolares rígidas, que necessitem contato e parceria da escola para adequação curricular e de conteúdos, aprendem através do contato com o outro, com o brinquedo, considerando-se processos de desenvolvimento da fala e conhecimento de si, assim também devendo ser considerados em um projeto pedagógico específico visando extrema flexibilidade e adaptabilidade³².

³² Isto reforça os motivos pelos quais não estamos nos referindo apenas ao *escolar hospitalizado*, mas o atendimento pedagógico-hospitalar como um todo, pois as crianças da educação infantil - de faixa etária dos zero aos cinco anos -, também precisam deste atendimento diferenciado, através do brinquedo, do desenho, dentre outros. Estas que aqui neste trabalho apresentamos podem falar e escrever sobre as situações que vivenciam, porém, as bem pequenas também passam por estas vivências, expressando-se de outras maneiras que da mesma forma devem ser atendidas pedagogicamente.

Atualmente, o espaço lúdico-pedagógico da Oncologia Pediátrica do HCPA está dividido em Serviço de Recreação Terapêutica (SRT) e Programa de Apoio Pedagógico (PAP)³³. Faz-se necessário destacar uma das razões pelas quais o serviço de atendimento educacional hospitalar (no HCPA denominado PAP) atende de forma independente do SRT: “Compete às Secretarias de Educação, atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos” (BRASIL, 2002, p. 15), ou seja, neste espaço em que realizamos o projeto, hospital modelo em relação a este serviço³⁴, o SRT está vinculado ao sistema de saúde, ao próprio hospital e seus recursos, e o PAP está vinculado ao sistema de educação, mais especificamente à Secretaria Estadual de Educação. Ambos os sistemas tomam conhecimento do trabalho de um e de outro, porém funcionam de forma separada, compartimentando “atendimento educativo-escolar” e “atendimento lúdico-recreativo”.

Pelas questões legais anteriormente expostas, o PAP necessita de registros de execução das atividades por parte dos pacientes internos para que a escola possa, em parceria com este serviço, abonar faltas e inserir o aluno de volta ao ambiente escolar após sua recuperação. O SRT, por sua vez, não tem este compromisso com a escola, o que não quer dizer que não possa estar comprometido com os temas escolares. A divisão das tarefas ocorre por uma questão legislativa: os professores do PAP - licenciados - são concursados do Estado e cedidos ao hospital para este trabalho, uma vez que o próprio hospital não dispõe de funcionários com formação na área da educação para esta finalidade. Ou seja, embora sirva de modelo para os demais hospitais do Estado, conforme Projeto de Lei nº 229/2003, não há, até o momento, nenhuma medida que aprove a inserção de profissionais da área da educação no espaço hospitalar investigado³⁵. Pelas questões legislativas acima expostas, estes serviços atendem em separado.

³³ A Escola Estadual Técnica em Saúde, no HCPA é reconhecida pelo Projeto de Lei nº 229/2003 como responsável pela orientação do corpo docente nomeado em classe hospitalar, em todo o território do Estado. Este Programa de Apoio Pedagógico recebeu, no ano de 2007, da Escola Nacional de Administração Pública - ENAP em Brasília/DF o prêmio de 6º lugar em duas categorias: cidadania e inclusão social e articulação de parcerias (REVISTA HCPA, 2011, p. 256).

³⁴ Para mais informações sobre o SRT do HCPA, vide Sikilero (2011) nas referências deste trabalho.

³⁵ No espaço lúdico-pedagógico da Oncologia Pediátrica do HCPA, atualmente, trabalham um pedagogo e um educador físico, contratados pela instituição. O HCPA informa da possibilidade de criação de concursos para as áreas da educação especial, educação física e pedagogia, porém, sem previsão de data.

3.1 POR ELES MESMOS: as crianças e adolescentes com quem trabalhamos

Neste item do trabalho, talvez fosse necessário descrever: “quem são as crianças e adolescentes com quem trabalhamos?” Já tratamos da necessidade de continuidade exigida pelo processo de escolarização e de que precisou-se pensar que não estamos diante de uma doença, mas sim de uma vida. A ideia de trabalho pedagógico deste projeto nunca foi de impor instrução às crianças e sim de facilitar aprendizagens através do incentivo à autopercepção e da convivência com o outro, na intenção de contribuir para que crianças e adolescentes pudessem manter-se em relação de **sentido** para com a própria **vida**.

Porém, não faremos descrições. As cartas que apresentaremos a seguir mostram duas situações - escolhidas aleatoriamente -, que dão pistas dos modos como as crianças e adolescentes hospitalizados enxergam a realidade e sua própria vida-existência, para que possamos, na sequência, problematizar estas e outras situações.

Primeira carta:

Oi pessoal o meu nome é [REDACTED] eu tenho 10 anos e eu estou no 4º ano.
 Eu vim para o hospital de clinicas por causa do minha defesa que baixou.
 Eu vou contar o notas como a meu mãe veio me visitar.
 Ontem eu estava dormindo de manhã e eu acordei e fui direto para o bloco
 cirurgico betar o cateter. Cateter é um caninho que vai direto ao
 coração para fazer quimio. Quimio é um remédio para matar o doença
 que eu tenho que é na medula. A medula é um osso da cintura.
 Como se forma a doença: A doença se forma quando as células brancas
 se reproduzem de mais e formam a doença.
 Depois eu amoei 3 horas do tarde e eu joguei redes game.
 Até que meu mãe chegou e a gente brincou muito jogando e
 pescando no pericario de brinquedo.
 Logo depois meu pai foi embora e meu irmão também e eu fiquei
 com a minha mãe na quarto.
 E chegou a noite, no outro dia a Gamilo veio me dar aula.
 Eu eu estou mandando o notas esta carta. até o proximo.

[REDACTED] 26/09/11



Figura 1: apresentando-se aos leitores

Transcrição da primeira carta:

Oi pessoal o meu nome é ___ eu tenho 10 anos e eu estou na 4ª série.
Eu vim para o hospital de clinicas por causa da minha defesas que baixou.
Eu vou contar a vocês como meu mano veio me visitar.
Ontem eu estava dormindo de manhã e eu acordei e fui direto para o bloco cirúrgico botar o cateter. Cateter é um caninho que vai direto ao coração para fazer quimio. Quimio é um remédio para matar a doença que eu tenho que é na medula. A medula é um osso da cintura.
Como se forma a doença: A doença se forma quando as células brancas se reproduzem demais e formam a doença.
Depois eu almocei 3 horas da tarde e eu joguei vídeo game.
Até que meu mano chegou e a gente brincou muito jogando e pescando na pescaria de brinquedo.
Logo depois meu pai foi embora e meu irmão também e eu fiquei com a minha mãe no quarto.
E chegou a noite no outro dia a Camila veio me dar aula.
Eu estou mandando a vocês esta carta. Até a próxima.

Esta carta foi escrita por um menino que na época estava com dez anos. Na ocasião, em virtude da pesquisa, nos apresentamos como pesquisadores e “professores de escola”, perguntando-lhe sobre situações escolares que vivenciava no hospital ao mesmo tempo em que respondíamos a seus questionamentos e curiosidades sobre as salas de aula nas quais trabalhávamos. Foi iniciativa do próprio menino redigir uma carta para “nossos alunos”.

Dentre outras questões que se pode observar em sua escrita, gostaríamos de marcar a presença da família e o quanto ela mostra-se importante na participação das atividades destas crianças. A família, além de contribuir nas atividades, reforça o trabalho interdisciplinar no contato com a criança ou adolescente e o educador. Por sua vez, o educador, ao priorizar o processo de cura, pode, num primeiro momento, conversar com a criança e o familiar que a acompanha sobre a situação descrita, ao invés de, por exemplo, realizar um trabalho de correção ortográfica de pouco sentido naquela ocasião.

Nisto consistiria uma atenção integral: além de atender o estado biológico e o estado psicológico da criança ou adolescente, que se atenda também o aspecto pedagógico, físico e cognitivo destes sujeitos.

Segunda carta:

Vim aqui no Hospital de Elencos para consultar. Porque eu tinha dor na minha perna por uma lesão no fêmur esquerdo. Já internei para fazer exames e biópsia e o resultado é que eu tenho osteossarcoma - tumor no osso. O tratamento que estou fazendo é de quimioterapia que é um soro feito na veia que é de cor amarela. Este soro ajuda a curar a minha doença. Estou fazendo várias sessões de quimio. As reações da quimio são as seguintes: náuseas, vômito e diarréia, cansaço e falta de apetite. No momento não estou caminhando porque sinto dor. Quando estou internada no hospital durmo bastante pelos efeitos dos remédios. Também estudo, brinco com minha sobrinha, com meu computador, jogo cartas. Quase todos os dias faço exames. Quando volto pra casa me sinto melhor por lá por fazer mais coisa. Na minha casa tenho 4 cachorros, 2 gatos, galinhas e galo, porcos e vacas e terneiros. Tenho ainda tratamento pela frente e quero logo ficar boa!

9 anos

Figura 2: narrando a própria história

Transcrição da segunda carta:

Vim aqui no Hospital de Clínicas para consultar. Porque eu tinha dor na minha perna por uma lesão no fêmur esquerdo. Aí internei para fazer exames e biópsia e o resultado é que eu tenho *osteossarcoma* – tumor no osso. O tratamento que estou fazendo é de quimioterapia que é um soro feito na veia que é de cor amarela. Este soro ajuda a curar a minha doença. Estou fazendo várias sessões de quimio. As reações da quimio são as seguintes: náuseas, cai o cabelo, *mucosite* que é feridinha na boca, cansaço e falta de apetite. No momento não estou caminhando porque sinto dor. Quando estou internada no hospital durmo bastante pelos efeitos dos remédios. Também estudo, brinco com minha boneca, com meu computador, jogo cartas. Quase todos os dias faço exames. Quando volto para casa me sinto melhor pois lá posso fazer mais coisas. Na minha casa tenho 4 cachorros, 2 gatos, galinhas e galos porcos e vacas e terneiros. Tenho ainda tratamento pela frente e quero logo ficar boa.

Desta vez, a carta foi escrita por uma menina que na época estava com nove anos. O que estimulou a menina a escrever a carta do modo que escreveu, provavelmente, foi o fato de termos dito a ela e a sua mãe, que, tratando-se de nossos primeiros dias de interação em ambiente hospitalar, desconhecíamos a rotina das crianças. Comentou-se também do quanto as crianças deste ambiente têm informações precisas sobre seus casos, nomes das medicações e intervenções cirúrgicas, dentre outros conhecimentos que lhes interessam e fazem sentido neste momento em que se encontram internadas.

Na leitura desta carta, dentre outras questões, percebemos o quanto as crianças em situação de internação amadurecem pelas próprias circunstâncias vividas, ao mesmo tempo em que também se pode perceber que, em muitos casos como este, é o viver que cria a esperança que permite viver. No trabalho diário com estas crianças e adolescentes, pudemos observar o que aqui se apresenta em forma de relato: propiciar atividades que estimulam a imaginação, motiva a esperança de viver na duração da hospitalização, na esperança de retornar para casa. Trabalhar com o imaginário e memórias pode resgatar a afetividade deste público.

Outra questão que se faz necessário ressaltar é a de que existem diferenças entre os adoecimentos e seus estágios. Exemplificando: pacientes da hematologia (como o menino que escreveu a primeira carta), a partir de nossas proposições de atividades lúdico-pedagógicas, estiveram mais dispostos que pacientes da oncologia com alguma dificuldade motora de um membro em tração, por exemplo (como foi o caso da menina que escreveu a segunda carta). Enquanto educadores, precisamos ter sensibilidade em perceber que cada situação é diferente da outra, cada dia é diferente do outro. Sob este aspecto, tanto o atendimento do SRT quanto o

do PAP podem auxiliar, não só na escolaridade e na hospitalização, “[...] mas em todos os aspectos decorrentes do afastamento necessário do seu cotidiano e do processo, por vezes, traumático da internação.” (MATOS; MUGIATTI, 2011, p. 73).

E neste sentido, como dissemos nos comentários sobre a primeira carta, realizar um trabalho de “correção ortográfica”, por exemplo, não nos pareceu ser o mais adequado neste primeiro momento. Já discorreremos da importância em dar seguimento à escolarização destas crianças e adolescentes, porém entendemos que:

A construção da prática pedagógica, para atuação em ambiente hospitalar, não pode esbarrar nas fronteiras do tradicional. As dificuldades, muitas vezes, persistem porque não se conseguem ver nelas a oportunidade de uma atuação diferenciada, pois os valores e as percepções de condutas e ações estão ainda muito enraizados nas formações reducionistas. [...] A sua respectiva atuação não pode visar, como ponto principal, o resgate da escolaridade, mas o atendimento da criança/adolescente que demanda atendimento pedagógico. (MATOS; MUGIATTI, 2011, p. 115-116).

Sob esta perspectiva, como já ressaltamos anteriormente, é importante pensarmos que existem aí duas realidades num mesmo espaço-tempo: hospitalar e pedagógica, para as quais o principal papel do educador seria integrá-las, podendo, em respeito ao outro, colocar o resgate da escolaridade em momentos propícios, através de uma comunicação aberta, que dê vazão para potenciais criativos das crianças e adolescentes hospitalizados.

3.2 PROPOSTA DE TRABALHO: *entre* apoio pedagógico e recreação terapêutica

Detemo-nos em experiências lúdico-pedagógicas, sabendo das especificações de cada serviço: um serviço de recreação diferencia-se de uma classe hospitalar em público e demandas. Evidentemente, em se tratando do PAP, o educador teria que reunir as produções do aluno para uma posterior entrega dos trabalhos desenvolvidos para a escola na qual a criança ou o adolescente está matriculado, devendo também orientar o trabalho para o conteúdo específico o qual a escola pede que se desenvolva enquanto existe a situação de internação. Ao passo que o educador do SRT não tem este compromisso de “reunião de dados” para repasse para a escola de origem do aluno, o que não quer dizer que sua prática não possa ser voltada para o prazer de leitura ou escrita, por exemplo.

Como dissemos anteriormente, nossa proposta tenta relacionar fazeres educativo-escolares e lúdico-recreativos numa mesma proposição, partindo-se do princípio de que ao brincar a

criança também está aprendendo, do mesmo modo que pode aprender conteúdos escolares brincando - questão que será melhor desenvolvida no item 5.2 deste trabalho. Para tanto, é importante reforçar que a proposta de grupo de estudos com os educadores que apresentamos, se inseriu em um contexto de práticas lúdico-recreativas e pedagógico-escolares já instituídas em separado - PAP e SRT -, por este motivo, o que aproxima as propostas na tentativa de relacioná-las são justamente as reflexões no grupo, que para nós, pelo menos, gerou a possibilidade de pensar as atividades numa relação de integração, ou seja: atividades lúdico-pedagógicas.

Será nos recortes das análises do trabalho desenvolvido (item seis desta dissertação) que poderemos observar como pode atualizar-se esta produção lúdico-pedagógica em espaço hospitalar, uma vez que selecionamos acontecimentos nos quais pareceu-nos que tanto o lúdico quanto o escolar emergiram nas intervenções dos educadores. Para estas análises em específico, optamos por trabalhar com crianças entre cinco e doze anos - pois nos interessavam, além dos enunciados verbais, também os escritos que evidenciassem produções escolares -, mas, durante o período geral de práticas do projeto, trabalhamos com crianças e adolescentes de zero até dezenove anos.

A Oncologia Pediátrica do HCPA possui área recreativa onde crianças e adolescentes em situação de internação têm oportunidade de interagir com materiais lúdico-pedagógicos e com educadores. Durante o projeto, houve intenção de que realizássemos oficinas, porém, entendendo dificuldades enfrentadas para o desempenho funcional da área, sabendo que o espaço lúdico-pedagógico da Oncologia Pediátrica passou por reformas durante a maior parte do período de execução do projeto, realizamos trabalhos com os pacientes em interações pesquisadores-educadores-crianças/adolescentes, de forma individualizada em sala improvisada na enfermaria ou em seus leitos mesmo.

Arte e tecnologias também entraram como “disparadores” para possíveis aprendizagens. Ofereceram-se filmes e diversos tipos de portadores de texto/ imagem, que propiciaram interações através da fala, do desenho, da escrita, da pintura, do recorte e colagem, entre outras formas de expressão, incentivando a participação das crianças/ adolescentes. Houve reuniões de pequenos grupos de crianças e adolescentes, que tinham interesse de sair do quarto para ouvir músicas, participar de contações de histórias, desenhar e fotografar, de acordo com a seguinte proposição temática:

Tema	Recursos
Música/ Dança/ Cinema	Rádio/ DVD
Lúdico	Brinquedos/ Jogos
Artes visuais	Materiais escolares
Produção áudio-visual	Câmeras fotográficas

Quadro 1: algumas temáticas e recursos

Conforme indicado na introdução deste trabalho, esta pesquisa ocorreu no HCPA desde março de 2011 - através de um pré-projeto, estando autorizada pelo CONEP/ HCPA a partir de setembro de 2011 - até dezembro de 2012. De acordo com as solicitações do referido comitê, qualquer documento utilizado foi previamente autorizado pelos sujeitos que o produziram, a partir de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) assinado pelos mesmos ou seus responsáveis (em se tratando de crianças e adolescentes). Consta neste mesmo documento que a participação do paciente seria voluntária e que em casos de potenciais desconfortos ou quaisquer indisposições, o paciente poderia, a qualquer momento, declinar de sua participação nas atividades. Observamos que, sempre que utilizados para análise na pesquisa, os dados foram tratados com sigilo, garantindo-se a preservação da identidade do paciente e a confidencialidade das informações relacionadas à sua privacidade, assim como das comunidades e sujeitos referenciados em seus registros.

Ao inserirmo-nos na pesquisa, adentramos um espaço anteriormente habitado. O Serviço de Recreação Terapêutica (SRT) e o Programa de Apoio Pedagógico (PAP) já existiam antes de nossa chegada, e percebendo isto, interagindo com estas crianças, adolescentes, familiares, educadores e equipe de saúde, tentamos dar corpo ao projeto, sob a perspectiva de que: “Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo [...]”(DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 220).

Com isto, nossa ideia foi produzir coletivamente neste espaço. Para tanto, apresentamos dispositivos que estiveram em funcionamento no projeto, que incluem a participação de crianças, adolescentes, familiares, educadores e pesquisadores.

4 ESBOÇANDO UMA METODOLOGIA

O exercício cartográfico como acompanhamento do contexto de produção de enunciados

Foi através de um exercício cartográfico que propusemos operar com os sentidos que acionam e percorrem esta pesquisa. Nesta perspectiva: “O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem. O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. Confunde-se com seu objeto quando o próprio objeto é movimento.” (DELEUZE, 1997, p. 73). Desta maneira, em ações coletivas, construímos o próprio objeto, reagindo aos signos apresentados nos trajetos percorridos, atentos à vida³⁶ e aos acontecimentos. Ou seja, não escolhemos um objeto de estudo em sua totalidade, pois o encontramos ao longo do trajeto e problematizamos conduzidos pelos acontecimentos, posicionando-nos como estudantes implicados e que também de alguma forma contribuímos para os movimentos do espaço. De modo que, para que possamos mapear o território de pesquisa, precisamos estar atentos, na tentativa de “[...] evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro.” (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 57).

Em Deleuze e Guattari (1992), podemos dizer que a atenção que por hábito volta-se para o exterior (*exo-sensação*), no caso de “atenção à espreita” voltar-se-ia para o interior (*endo-sensação*), num sentido de que “[...] o território não se limita a isolar e juntar, ele abre para forças cósmicas que sobem de dentro ou que vêm de fora, e torna sensível seu efeito sobre o habitante.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 240). O habitante, ou o estrangeiro hóspede; o hospede que busca hospitalidade no tempo em que estiver “hospedado” nessa instituição hospital, embora ela possa parecer hostil num primeiro momento, assim como as próprias condições precárias de vida. A ambiguidade está na tradução latina do termo: “[...] *hostis*,

³⁶ O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, segundo Kastrup (2010), que pesquisou o conceito de *atenção flutuante* descrito por Freud na relação com o conceito de *reconhecimento atento* descrito por Bergson, tratar-se-ia da detecção de signos e forças circulantes de determinado espaço e que, através de registros, transformar-se-iam num posterior material de análise. Conforme a autora, baseada em Bergson, o método seria de produção de dados que, em alguma medida já estavam lá de modo virtual, ou seja, algo que se atualizaria em um processo de criação e de diferenciação e que se distinguiria do possível, que se realizaria através de um processo de limitação e de semelhança, assunto do qual Deleuze tratará no livro *Bergsonismo* nas distinções entre virtual-real e possível-real (KASTRUP, 2010). Porém, para efeitos desta pesquisa, limitamo-nos a empregar a ideia de *estar-se à espreita*, em alusão ao devir-animal descrito por Deleuze e Guattari, que será melhor detalhado mais adiante.

radical de que derivam tanto a palavra *hospes*, o hóspede, o amigo, quanto *hostis*, o inimigo. Hospitalidade e hostilidade são duas vertentes inseparáveis de uma mesma relação.” (GAGNEBIN, 2009, p. 38). [grifo do autor].

As crianças e adolescentes que chegam à Oncologia Pediátrica do HCPA, habitam por algum tempo um “território estrangeiro” e neste sentido, tanto os profissionais da área da saúde quanto nós educadores do espaço lúdico-pedagógico precisamos pensar na constante (re)invenção da hospitalidade, uma (re)invenção coletiva, de alteridade e mútua afecção, preocupada com a minimização da hostilidade.

É no dia-a-dia das ações no campo empírico que temos a oportunidade de instalarmo-nos na duração e compor com o contexto: “Compor com o contexto em sua mobilidade, em seu acontecendo, é implicar-se profundamente com ele: ato ético de empatia, simpatia radical, de encontros com o *alter*, reverberando possibilidades criativas em potência para o agir e o enunciar de um coletivo.” (AXT, 2011b, p. 111). [grifo do autor]. Neste acompanhamento de processos, proposto pelo exercício cartográfico, o *agenciamento coletivo de enunciação* (DELEUZE; GUATTARI, 1995) torna-se uma das bases principais de análise de dados, pois: “Dado um enunciado, dado um conjunto de signos, nosso problema primeiro é saber qual agenciamento ele efetua [...]. Só a montagem/ desmontagem de agenciamentos pode nos dizer em que medida um fluxo escapa, cria, inventa, ou um bloco se cristaliza.” (ALMEIDA, 2003, p. 62).

No plano de uma pragmática dos enunciados - da qual se consideram os contextos nos quais os enunciados são produzidos -, buscamos pensar alguns funcionamentos da linguagem em ambiente pedagógico hospitalar: o que faz funcionar a linguagem neste ambiente? Quando, onde e em que circunstâncias enunciados, conceitos e coisas colocam-se em evidência pelas práticas expressivas? Um educador, no exercício de suas práticas, mesmo na tentativa de, a cada enunciado, deslocar-se a uma zona dialógica onde a compreensão é sempre uma escuta no esforço de produção e negociação do sentido - sempre por se refazer e reconstruir -, ainda assim, vê multiplicarem-se enunciados e sentidos tantas ou quantas forem as interpretações dos que o veem ou ouvem.

Ocorre que, não deveríamos, mas pensamos a linguagem como informação e comunicação apenas, como se o “transmissor” pudesse transformar “[...] a mensagem em um *signal* que é

realmente enviado através do *canal de comunicação*, existente entre o transmissor e o *receptor*” (SHANNON; WEAVER, 1975, p. 7). [grifo do autor], quando deveríamos pensá-la nas brechas que ela mesma abre para outras interpretações, partir da produção polissêmica e polifônica de sentido e do encontro entre sentidos múltiplos: “[...] tratar-se-ia de colocar em polifonia, em paralelo, uma multiplicidade de sistemas de expressão.” (GUATTARI, 2012, p. 35).

Deleuze e Guattari (1995) irão dividir a linguagem em dois planos: um de **estratificação** - no qual a linguagem dar-se-ia como blocos concisos -, e um de **consistência** - no qual a linguagem estaria sujeita a variações e fuga. Estes dois blocos podem ser verificados em qualquer formação social, visto que, em qualquer espaço de comunicação, estamos sempre entre os dois. Os autores irão expor que, em nossos encontros de fala ou de falantes, o que tornará os enunciados e as palavras de ordem flexíveis será uma “desestratificação” dos mesmos, ou seja, que duvidemos de um sentido único para as palavras e os conceitos. A pragmática, ao fazer o enunciado passar/circular pelos seus contextos de produção, singularizando-o, seria o que opera na instalação da dúvida (e da possibilidade de um agenciamento).

Conforme Deleuze (2005), Foucault propõe uma história dos enunciados, à qual Deleuze e Guattari (1995) e Guattari (2012) irão convergir, concordando também com o entendimento do conceito de enunciado proposto: o enunciado seria um conjunto de frases ditas dentro de um espaço-tempo único, que vai do concebível ao dizível, e do dizível ao dito. Só existe em si mesmo e com duração também única, não havendo proposições³⁷ possíveis e nem frases virtuais (DELEUZE, 2005).

Deleuze (2005) entende que o conceito de enunciado, para Foucault, dá-se na realidade, atualizando-se sempre em ato, instaurando tanto condições de ficção quanto de saber, sendo ele mesmo repetição, porém repetição nas singularidades de real, nos acontecimentos que se manifestam nele. O que até aqui seria uma *teoria do saber* em Foucault. A *teoria do poder* em Foucault, que viria posteriormente, segundo Deleuze (2005), ocorreria a partir da relação feita entre o discursivo e o não-discursivo, do que não se poderia enunciar, o **fora dos enunciados**

³⁷ No sentido restrito das dimensões da designação, da manifestação e da significação, que serão apresentadas de maneira mais específica no item 6.1 deste trabalho.

nos acontecimentos (DELEUZE, 2005). Esta relação com o fora dá início ao pensamento deleuzeano de **agenciamento**.

Com o entendimento de que enunciados produzem ações, que por sua vez produzem novos/ outros enunciados que voltam a produzir ações, encontra-se o agenciamento. Segundo Deleuze e Guattari (1997b), o agenciamento possui uma tetravalência de conteúdo e expressão; de territorialidade e desterritorialização. Todo o agenciamento seria, em primeiro lugar, territorial, uma vez que todo o agenciamento cria um território, ou seja, um lugar de onde se fala, ou uma ação justificada por este mesmo lugar do qual o sujeito se entende habilitado a agir em nome de alguma coisa ou alguém. A partir deste território é que se produz o agenciamento, que por sua vez excede tanto o sujeito quanto o meio, na relação entre ambos, indo além do simples comportamento, uma vez que este lugar do qual alguém fala ou age irá acionar muito mais do que a própria atitude dele em relação a si, mas também as atitudes dos outros sujeitos em relação a si e aos outros, numa imensa rede ou cadeia. Por este motivo: “Em cada agenciamento é preciso encontrar o conteúdo e a expressão, avaliar sua distinção real, sua pressuposição recíproca, suas inserções fragmento por fragmento” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 218), já que seriam o conteúdo e a expressão a apresentar modos de agir e apaixonar-se, numa “[...] dupla articulação rosto-mão, gesto-fala, e a pressuposição recíproca de ambos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 219). **Agenciamento maquínico** - referente à ação e ao conteúdo - e **agenciamento de enunciação** - referente à fala e à expressão - ao mesmo tempo, nos dois sentidos e com forças, por vezes, de igual intensidade. Por isto os autores nos sugerem ser preciso encontrar um e outro em cada caso, perguntando-nos: “o que se faz e o que se diz?” em determinado contexto, a cada acontecimento.

Deleuze e Guattari (1995) dirão diferir de Foucault nos seguintes pontos: “[...] 1º) os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento; 2º) o diagrama ou a máquina abstrata têm linhas de fuga que são primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência ou de réplica, mas picos de criação e de desterritorialização.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 98-99). Assim:

Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Agenciar-se com alguém, com um animal, com uma coisa - uma máquina, por exemplo - não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela. (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 303).

Por isto, a importância da *atenção às enunciações* em espaços educativos e na pesquisa, vem da possibilidade de flagrar a entrada dos sujeitos em agenciamentos de produção de vida ou de destruição, pois entre conteúdo e expressão “[...] se estabelece uma nova relação que ainda não aparecia nos estratos: os enunciados ou as expressões exprimem *transformações incorporais* que ‘se atribuem’ como tais (propriedades) aos corpos ou aos conteúdos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 219). [grifo do autor]: ou seja, **produção de sentido**, seus deslocamentos e retornos, dando pistas de por onde circulam os sujeitos.

Assim, a partir dos objetivos e das questões de nossa pesquisa, destacamos intenção de estudar (1) relações entre enunciados e fluxos de sentido que perpassam o contexto no qual se produziram as enunciações neste projeto e também (2) o que estaria fora destes enunciados - o sistema propriamente pragmático relativo aos conteúdos aos quais os enunciados remetem, as ações e as paixões, de onde possam ser extraídos os *afectos* e *perceptos*. Segundo Deleuze e Guattari (1992, p. 213): “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos e afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são *seres* que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido.” [grifo do autor].

Para isso, experimentamos lançar mão de dispositivos³⁸ que pudessem dar vazão ao pensamento das crianças e adolescentes hospitalizados, dando-nos algumas pistas desta produção que pudessem propiciar reflexões sobre a prática dos educadores implicados no atendimento destas crianças e adolescentes - incluindo o pesquisador.

4.1 DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

A partir da vivência no contexto do hospital, escolhemos incluir um bebê de borracha como dispositivo que ajudasse a fazer ver e falar o que dizem crianças e adolescentes em situação

³⁸ A utilização de dispositivos variados na função de intercessores nas relações de ensino-aprendizagem em sala de aula ou em outros espaços educativos, tais como personagens imaginários ou concretos - bonecos ou animais, cidades feitas de materiais diversos (ou de conteúdo digital) -, criados a partir de literatura infanto-juvenil, de fotografias, ou passeios, faz parte da metodologia CIVITAS.

de interação. Um **personagem coletivo** ou **intercessor afetivo**³⁹ que habitou o referido espaço lúdico-pedagógico buscando instaurar-se como lugar de afectos e perceptos, num processo enunciativo coletivo de criação favorável à construção de agenciamentos voltados aos processos de aprendizagem. Tratava-se de um personagem bebê de borracha, que as crianças e adolescentes estiveram “cuidando”, “alimentando” e registrando suas ações em um diário coletivo denominado “Diário do bebê da Oncologia Pediátrica”, no qual, a partir da vivência diária com o personagem, os mesmos puderam narrar tudo o que produzisse impressão fazendo-se acontecimento. Este “bebê”, denominado por uma das crianças de “Junior”, trocou diariamente de leito, percorrendo os quartos de paciente a paciente⁴⁰, criando um *ciclo interativo*.

O trabalho colaborativo mobilizou a todos. A família também se ocupava da escrita/ desenho no diário, que, diversas vezes, retornava com relatos criativos. O mesmo personagem também serviu às discussões temáticas com as crianças e adolescentes em atividades individualizadas de atendimento escolar⁴¹, como podemos exemplificar: com a temática “viagem”, abordamos a possibilidade de o personagem percorrer alguns lugares do mundo os quais as crianças e adolescentes tinham interesse em conhecer, tratando de áreas do conhecimento como Geografia, História, Filosofia, dentre outras. Criaram-se histórias concomitantes, ou não, com leituras de livros, entre outros dispositivos de aprendizagem. Nesse sentido, o bebê de borracha, como intercessor afetivo, pode diferir-se do conceito constituído e “explicado” típico das “aulas tradicionais” que também ocorriam neste espaço, uma vez que permitia, além de suposições sobre as coisas já dadas, também a criação de situações.

³⁹ Experimentação semelhante ocorreu em sala de aula convencional, durante a realização de estágio docente no ano de 2010, quando se inseriu um bebê de brinquedo numa turma de alfabetização de uma Escola Estadual, a partir da abordagem do tema “Organização da moradia e a família”. Um *intercessor afetivo* que viria para quebrar com algumas ideias preestabelecidas, uma vez que se tinha a intenção de acolher as multiplicidades, na tentativa de diminuir a produção de processos de discriminação na sala de aula. Com este propósito foi que se trabalharam todas as temáticas do planejamento e as questões da cidade e cidadania: cuidando de um dos bebês do filme “Shrek”. Este personagem possuía uma caderneta de anotações, na qual as crianças criavam/ imaginavam “ações” do bebê no dia em que o mesmo estivesse em suas casas. Denominado pelos alunos de “Shrekinho”, no mesmo dia em que chegou à escola, o bebê verde, gordinho, careca e “orelhudo” - totalmente diferente de qualquer um dos alunos da turma -, pode ser “amado” por eles mesmo assim, tão diferente. Passou a ser levado para casa e foi também exemplo em diversas atividades em aula (PRATES; AXT, 2011).

⁴⁰ Incluindo crianças e adolescentes em situação de isolamento.

⁴¹ Conforme item 3.2 desta dissertação, devido às reformas ocorridas no espaço lúdico-pedagógico da Oncologia Pediátrica, realizamos estes trabalhos com os pacientes em interações pesquisadores-educadores-crianças/adolescentes, de forma individualizada em sala improvisada na enfermaria e/ou em seus leitos.

Outro dispositivo com o qual trabalhamos foi o de **grupo de estudo**, no caso com os educadores⁴², que ocorria mensalmente, com o intuito de problematizar situações de rotina em espaço hospitalar, trazidas pelos próprios educadores. Sob temáticas diversificadas, a dinâmica consistia na realização de leitura prévia de um texto que dava sequência aos respectivos encontros. Este trabalho trouxe reflexões sobre vivências e experiências dos educadores no ambiente hospitalar. Cabe ressaltar que as problematizações do grupo de estudos foram sugeridas dentro das próprias discussões, como se as temáticas produzissem séries que se desencadeavam umas das outras.

Nestas ocasiões, ao final de cada encontro, um terceiro dispositivo - o **fluxografo** -, contribuía na tentativa de “estabilizar” os sentidos tal qual se apresentaram em seu contexto enunciativo de emersão, sem preocupação com uma eventual estruturação, desdobrando-se também em estratégia para o exercício cartográfico ao qual nos propomos. Axt (2011b, p. 112) denomina fluxografo uma ferramenta que “[...] concentra um esforço na captura dos fluxos de sentidos em si mesmos, compondo-se de traços, riscos, palavras, siglas, cores, desenhos (excrições, ou o que é crivado para fora e no fora), aquilo que o catador-de-sentidos tiver à mão para proceder à captura.” Produzimos fluxografos, na tentativa de captar os fluxos de sentido que emergiram no intervalo do grupo de estudos, para, *a posteriori*, somado ao uso de diário de bordo pelo pesquisador, produzir o que denominamos de mapas de sentido.

Os fluxografos tal como utilizados neste trabalho, não apresentam propriamente fluxos de sentido, mas conceitos não ordenados que assumiram traços de sentido em relação a um tópico temático proposto como síntese ao final da sessão de estudos. Esta última peculiaridade desloca um pouco o foco do fluxografo, na medida em que, ao operar com a síntese final, deixa de operar com os fluxos. Por isso, o foco deixa de ser o fluxo, o movimento, para se centrar nos *conceitos como traços de sentido*. Os conceitos, na perspectiva deleuzo-guattariana, não são homogêneos, sofrendo os efeitos dos seus múltiplos contextos de produção que os atravessam pelos sentidos, podendo ser tratados como pontos de acumulação ou de condensação de sentidos. Assim, dependendo do tema de síntese (ou “atrator”), teremos determinados sentidos e não outros, expressos por um conceito em relação. Este dispositivo

⁴² Em determinados momentos ocorreram participações de outros profissionais do hospital no projeto, como por exemplo: a participação de psicólogos e assistentes sociais nas reuniões do grupo de estudos (ou quando as crianças estavam com o “bebê Junior” no leito e os enfermeiros interagem “verificando a febre” do referido hospede das crianças). Os encontros de estudo fazem parte da metodologia de pesquisa do projeto CIVITAS, podendo obedecer dinâmicas diversas, segundo as demandas e o perfil de cada grupo.

apresentou, então, dupla face: para o grupo de estudos, cumpriu uma função de reflexão analítica e de síntese. Para o educador-pesquisador tratou-se da produção de dados.

Ao longo do período em que a pesquisa foi realizada, produziu-se um quarto dispositivo - o **diário de bordo** -, no qual o educador-pesquisador exercitou, diariamente, “[...] uma escrita feita de intensidades-afecções-sensações.” (AXT, 2011b, p. 112). Trata-se de registros do processo do pesquisar, que inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados: anotações sobre a vivência cotidiana no campo de pesquisa ou mesmo de falas e diálogos (enunciados) de relatos acionados por afecções e percepções dos coletivos dos quais se fez parte e que se tornam dispositivos de análise a partir de sua publicização. O termo “diário de bordo”, conforme Hess e Weigand (2006), remeter-se-ia ao registro das experiências de tripulantes de navios que partiam em descoberta do novo mundo (LAZZAROTTO, 2009, p. 111).

O diário de bordo se prestará tanto à produção de mapas de sentido (como veremos no subitem imediatamente posterior a este), quanto às narrativas estéticas que aproximarão o educador-pesquisador de uma experiência com o tempo, “[...] sustentando o lugar do sentido, sentido em movimento, movimento em ação produzindo trajetos, trajetos em processo de enredamento com emoções-sensações produzindo imagens, imagens abrindo as portas à criação imaginativa...” (AXT, 2011b, p. 100).

Os dispositivos acima apresentados reúnem uma gama de enunciados dos quais selecionamos alguns para as análises de âmbito científico e as produções estético-literárias às quais nos deteremos no subitem que segue.

4.2 DISPOSITIVOS QUE TRABALHAM OS DADOS

Os dispositivos que trabalham os dados debruçam-se sobre eles ou por um viés de características mais analíticas, ou por um viés de caráter estético-literário.

Sob o viés analítico fizemos uso de **mapas de sentido** (PRATES, 2010). A denominação *mapas de sentido* - dada aos trabalhos realizados e publicizados desde o ano de 2010 -, cumpre função diferenciada da proposta de “mapas conceituais” de Novak (1981) ou Cañas, que teriam uma abordagem piagetiana preocupada com relações lógicas e hierárquicas entre grupos de conceitos. Vinculamo-nos a uma abordagem deleuzeana em que se entende que os

conceitos se ligam pelas relações de sentido e não se instituem sozinhos ou isoladamente, estabelecendo-se sempre na relação com outros conceitos marcada por um contexto específico.

Por outro lado, o que diferencia basicamente mapas de sentido de fluxogramas é sua condição estruturada. Também o foco desloca-se para uma reflexão de síntese, tendo um tópico tema (“atrator”) e um conjunto de conceitos entrelaçados em uma rede de relações de sentido, inferidos no cruzamento do conceito no âmbito do enunciado (expressão) com o contexto e seus componentes - os conteúdos, o fora da linguagem. Neste âmbito, o sentido é o expresso no enunciado, que não existe sem sua expressão, embora atribuído às coisas.

Na obra *Lógica do Sentido*, Deleuze (2009) faz um estudo detalhado sobre as três dimensões da proposição, reconhecidas por diversos linguistas - designação, manifestação e significação -, sugerindo, então -, a partir de estudos sobre os Estóicos -, uma quarta dimensão: o sentido, que “[...] não é nunca apenas um dos dois termos de uma dualidade que opõe as coisas e as proposições, [...] é também a fronteira, o corte, ou a articulação da diferença entre os dois [...]” (DELEUZE, 2009, p. 31).

Com isto entendemos que o *fora da linguagem* teria uma própria temporalidade de sentido: nele, existe um poder de perturbar, desacomodar, além de conter sensações, de modo que, se a proposição afirma algo sobre a verdade, o sentido seria uma verdade fora da linguagem, porém insistente na proposição que o exprime. Em outras palavras: “O sentido é o expresso” (DELEUZE, 2009, p. 21), e o expresso não existe fora de sua expressão. Sendo mais específicos: a lógica quer dar conta da linguagem, mas o sentido não está expresso nela e sim na relação com o contexto e o outro com o qual interagimos.

Desta maneira, seguindo os fluxos de sentido que emergiram do contexto, propõe-se um modo de explorar a cartografia na produção de análises, a partir de mapas destes sentidos que perduram nos conceitos enunciados ou inferidos na relação com um determinado contexto e aos quais remetem; e do que poderia ter se constituído como relações de pensamento em tal contexto. Nossas inferências no processo de construção conceitual de alunos e educadores - e também na produção de sentidos das enunciações -, partem do que nossas vivências e interações no ambiente nos levaram a pensar: o visível - como condição *a priori* para tudo que se vê -, e o enunciável - como condição *a priori* para tudo que se fala (DELEUZE, 2005), por

isso mesmo, não teríamos como estudá-las (construção conceitual e produção de sentidos) a não ser por inferências e criando hipóteses que problematizassem estes enunciados e sentidos que emergiram.

Reforçamos que são mapas de sentido inferenciais⁴³, uma vez que, como já apresentamos ao longo da escrita, os sentidos não são capturáveis, mensuráveis, observáveis senão através da linguagem e dos acontecimentos, entre conceitos em enunciados e coisas.

Problematizando, então, possíveis divergências no plano conceitual dadas por efeitos de sentidos, na sedimentação dos entendimentos dos enunciados, propomos uma visualização, através de mapas de sentido de nossas próprias inferências, a partir da cena relatada, do que pode ter havido na relação entre os termos - suas possíveis relações conceituais vizinhas aos conceitos problematizados no excerto -, com intenção de mostrar uma desestabilização das formas e abertura dos conceitos encontrados nos enunciados da cena. Assim, os mapas de sentido vêm dar ênfase à reflexão do pesquisador sobre os dados produzidos em campo.

O outro dispositivo através do qual se trabalhou os dados, agora se tratando do viés de caráter estético-literário anteriormente citado, foi a criação de **narrativas estéticas**. Como viemos expondo até o momento, entre enunciados e sentidos, nesta pesquisa, existe um cotidiano hospitalar ao qual, muito provavelmente, não conseguiríamos descrever em palavras. A experiência no campo empírico e o desejo de propiciar também ao leitor alguma sensação sobre este campo, nos motivou a abrir novas frentes na relação arte-ciência-filosofia na pesquisa. Uma escrita que se propõe à experimentação literária, como “[...] uma forma de ruptura e de compensação deste nivelamento mesmo que torna a linguagem um objeto de conhecimento formalizável” (ALMEIDA, 2003, p. 216), na tentativa de liberar alguns dos fluxos de sentido que perpassaram a pesquisa, pensando da seguinte maneira: se contamos a história, já não é mais acontecimento. Por isto, criar história através da arte. Questão relacionada ao intensivo.

Sob este prisma, consideramos como articulador do fazer desta pesquisa - em contato com crianças, familiares, educadores, profissionais da saúde e demais envolvidos -, um *bloco de sensações*, um composto de perceptos e afectos (DELEUZE; GUATTARI, 1992). São

⁴³ Conforme o dicionário Ferreira (1989), denomina-se inferência: *s. f.* Ato ou efeito de inferir; dedução, conclusão.

sensações, perceptos e afectos que excedem a vivência no espaço ao qual nos encontramos. E é interessante pensar que, ao mesmo tempo em que tentamos tornar o projeto sólido e durável, tentamos também mantê-lo em seu sentido estético, que guarda vazios que permitem nele outras criações possíveis, tornando plano material e plano de composição indiscerníveis:

Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações. As sensações, como perceptos, não são percepções que remeteriam a um objeto (referência): se se assemelham a algo, é uma semelhança produzida por seus próprios meios, e o sorriso sobre a tela é somente feito de cores, de traços, de sombra e de luz. Se a semelhança pode impregnar a obra de arte, é porque a sensação só remete a seu material: ela é o percepto ou o afecto do material mesmo, o sorriso de óleo, o gesto da terra cozida, o *élan* de metal, o acorçado da pedra romana e o elevado da pedra gótica. E o material é tão diverso em cada caso (o suporte da tela, o agente do pincel ou da brocha, a cor no tubo), que é difícil dizer onde acaba e onde começa a sensação, de fato; a preparação da tela, o traço do pelo do pincel fazem evidentemente parte da sensação, e muitas outras coisas antes de tudo isso. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 216).

O educador/pesquisador no hospital é um agente da sensação, pois o material invade suas sensações, seus perceptos e afectos. Poderíamos dizer que realizamos também *pesquisa da sensação* (DELEUZE; GUATTARI, 1992), não no sentido de investigar o que sentem os profissionais educadores da área hospitalar, mas sim, de como nos sentimos *nós enquanto educadores hospitalares*. E deste lugar da experimentação podemos dizer que não é um trabalho fácil. E se é através da palavra, do som, do visível e do enunciável que nossas sensações transparecem, é disto que queremos tratar:

Vibrar a sensação - acoplar a sensação - abrir ou fender, esvaziar a sensação. A escultura apresenta esses tipos quase em estado puro, com suas sensações de pedra, de mármore ou de metal, que vibram segundo a ordem dos tempos fortes e dos tempos fracos, das saliências ou das reentrâncias, seus poderosos corpo-a-corpo que os entrelaçam, seu arranjo de grandes vazios entre um grupo e outro e no interior de um mesmo grupo, onde não mais se sabe se é a luz, se é o ar que esculpe ou é esculpido. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 219).

Para Deleuze e Guattari (1992, p. 220): “*Os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles a cidade) são as paisagens não humanas da natureza*” [grifo do autor] com os quais, Gilles Deleuze tratou anteriormente, em seu *Abécédair*⁴⁴, de um devir-animal, no sentido de estar-se à espreita em relação aos signos emitidos, aproximando o “animal da escrita” ao “escritor” pela recepção de signos:

⁴⁴ O Abecedário de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord. (Fonte: <http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze> - acesso em 25/11/2011).

Os animais emitem signos, não param de emitir signos, produzem signos no duplo sentido: reagem a signos, por exemplo, uma aranha: tudo o que toca sua tela, ela reage a qualquer coisa, ela reage a signos. [...] Se me perguntassem o que é um animal, eu responderia: é o **ser à espreita**, um ser, fundamentalmente, à espreita. [...] O escritor está à espreita, o filósofo está à espreita. É evidente que estamos à espreita. O animal é... observe as orelhas de um animal, ele não faz nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo. Ele come, deve vigiar se não há alguém atrás dele, se acontece algo atrás dele, a seu lado. [s.d., s.p.]. [grifo meu].

Entendemos este *estar-se à espreita* como o que possibilita tornar o que até então estava invisível em visível, que possa dar visibilidade ao que não se pode enunciar. Assim, quando tratamos de práticas pedagógicas em espaço educativo hospitalar, nos referimos a levar a efeito uma pedagogia calcada em um **paradigma estético** com implicações ético-políticas, sob o qual a narrativa estética, por sua vez, também se orienta:

O novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas. (GUATTARI, 2012, p. 123).

Deste modo, a experimentação estético-literária vem selar “[...] o encontro da contemplação estética com o exercício de pensamento tanto filosófico quanto científico” (AXT, 2011b, p. 117), no sentido de que, se em algum momento da prática uma sensibilidade nos tomou, coube-nos expressá-la inventivamente, já que não teríamos outra maneira de externar este sensível.

Assim, insere-se, nesta mesma orientação ético-estética, o personagem conceitual *professor bri(n)coleur*. Ao mesmo tempo em que encarna uma prática pedagógica, constitui-se num intercessor para a pesquisa, apresentando-se como dispositivo, tanto para a produção de dados, como para trabalhar os dados.

5 BRI(N)COLEUR: PROPOSTA PEDAGÓGICA E PESQUISA

Procedimento linguístico, de trabalho e escrita

Na intenção de criar instâncias de análise das práticas pedagógicas deste coletivo ao passo que se pretendeu também desenvolver um modo de enunciá-las, surge o *professor bri(n)coleur*: o professor artista que tem, ao mesmo tempo, algo do cientista e do *bricoleur*, trabalhando em uma posição intermediária, nos fluxos de sentido, trabalhando com territórios que se constituem de fragmentos:

O seio é uma máquina de produzir leite e a boca uma máquina que se liga com ela. A boca do anorético hesita entre uma máquina de comer, uma máquina de falar, uma máquina de respirar (ataque de asma). É assim que todos somos “bricoleurs”⁴⁵, cada um com as suas pequenas máquinas. Uma máquina-órgão para uma máquina-energia, e sempre fluxos e cortes. (DELEUZE; GUATTARI, 1966, p. 7).

O conceito de *bricoleur* empregado por Deleuze e Guattari (1966) descende de uma forma de atividade reconhecida e melhor explicitada em Lévi-Strauss (1989) como “uma ciência primeira”, denominada *bricolage*, que evocaria um movimento incidental, como o que pretendemos com esta pesquisa, que trabalhou com o imprevisto e inusitado dos acontecimentos:

O *bricoleur* é o que executa um trabalho usando meios e expedientes que denunciam a **ausência de um plano preconcebido** e se afastam dos processos e normas adotados pela técnica. Caracteriza-o especialmente o fato de **operar com materiais fragmentários já elaborados**, ao contrário, por exemplo, do engenheiro que, para dar execução ao seu trabalho, necessita da matéria-prima.⁴⁶ (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 32). [grifo meu].

Como regra, o *bricoleur* necessita arranjar-se com os “meios-limites”, isto é, ele desterritorializa-se em busca de um novo território, trabalhando com as oportunidades que se apresentam e renovam e enriquecem o estoque de dados pelo princípio de que “isto sempre pode servir”, para que os elementos da prática não se restrinjam apenas aos empregos exatos e pré-determinados, mas que possam representar ao mesmo tempo relações concretas e virtuais, em virtude dos agenciamentos que se instauram no tempo e no espaço da pesquisa. Uma operação que se agencia no espaço-entre sensações e conceitos, podendo-se dizer que o

⁴⁵ Consta no *Anti-Édipo - Capitalismo e Esquizofrenia*, de Deleuze e Gattari, que “bricolage” é uma palavra intraduzível para o português que “[...] designa o aproveitamento de coisas usadas, partidas, ou cuja utilização se modifica adaptando-as a outras funções.” (DELEUZE; GUATTARI, 1966, p. 7).

⁴⁶ Nota de Almir de Oliveira Aguiar e M. Celeste da Costa e Souza, tradutores da 1ª edição pela Ed. Nacional.

bricoleur faz movimento de atenção à espreita de signos que ele colecionará, no nosso caso, através das produções enunciativas dos educadores, pesquisadores, crianças/ adolescentes e familiares.

O *professor bri(n)coleur* seria aquele que aproveita o que há no espaço, adaptando ideias ao lúdico-pedagógico, ao recreativo, ao brinqueado e ao brincar. Ele pensa o impensável também com o corpo, não exclusivamente com a razão. Insere-se na cultura dada, abrindo mão das certezas e separando-se da sua rede. Ele ajuda a ver-ouvir-sentir, mas também pede ajuda para ver-ouvir-sentir. Ele não desenha novas fronteiras, pois está em constante reterritorialização. Se habitar, habita uma zona de comunalidade, o entre, que torna, a ele e ao outro, “outra coisa”. Procura estabelecer uma zona de confiança para singularizar-se e por sua vez, abrir à singularização do outro, tornando-se constantemente outro dele mesmo. Com meios artesanais, elabora objetos materiais que são também objetos de conhecimento, mas no caminho inverso do usual em pesquisa, através do experimento produz a pesquisa, constrói e intervém: “Trata-se de, na experiência concreta, conviver continuamente com o inacabado, com o *ainda-a-ser-realizado*, com o tempo em *devir* (ou tempo-criador-de-formas), o tempo em sua imprevisibilidade, fazendo da vida ‘*uma imensidade de virtualidade com tantas zonas de indeterminação* quantos forem os seres vivos’.” (AXT, 2011a, p. 50). [grifo do autor].

O *professor bri(n)coleur*, assim como esta pesquisa tentam mover-se em um sistema excêntrico. Com isto, não deixamos o rigor de lado, muito pelo contrário, entendemos este como um exercício cartográfico de alto rigor, no que se refere ao estudo da subjetividade do vivo e dos movimentos da vida, justamente pelo compromisso ético que temos com o ato cognitivo com a realidade criada, na produção de conhecimento e subjetividade (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010). Neste sentido que, enquanto prática pedagógica, investiga-se uma micropolítica, na invenção de um “modo de práxis”:

A garantia de uma micropolítica processual só pode - e deve - ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, na invenção de modos de referência, de modos de práxis. Invenção que permita, ao mesmo tempo, elucidar um campo de subjetivação e intervir efetivamente nesse campo, tanto em seu interior como em suas relações com o exterior. (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 30).

A ideia aqui foi trabalhar com linhas de composição que foram sendo desenhadas ao longo do percurso, trajeto este que entra em análise sempre depois de percorrido, por isso a produção de mapas de sentido, no âmbito da reflexão analítica, e a produção de textos, no âmbito da

experimentação estético-literária (dispositivos descritos no item 4.2 desta dissertação). Não há como separar nossa pesquisa de nossa perspectiva. Estamos implicados, e escrevemos o que está ao alcance de nossos sentidos. “Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto.” (DELEUZE, 1997, p. 76).

No caso do *bricoleur*, ao analisar os dados produzidos em relação aos acontecimentos que presenciou e as experiências que adquiriu em campo - no nosso caso, conforme o segundo plano da pesquisa descrito anteriormente, em que se exercita uma tentativa de saída do contexto para poder pensar o conjunto, enxergar de longe, à distância, fora de si -, algo que não fazia sentido em um primeiro momento passa a ser peça chave em seu trabalho; significados se transformam em significantes, e vice-versa:

Há mais, porém: a poesia do *bricolage* lhe advém, também e sobretudo, do fato de que não se limita a cumprir ou executar, ele não “fala” apenas com as coisas, como já demonstramos, mas também através das escolhas que faz entre possíveis limitados, o caráter e a vida de seu autor. Sem jamais completar seu projeto, o *bricoleur* sempre coloca nele alguma coisa de si. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 36-37). [grifo do autor].

A partir da tentativa de manter-nos *à espreita* em relação aos acontecimentos do entorno, pois se trata de algo de que não temos pleno controle, é que mapeamos o trajeto, apreendendo materiais diversos, que inicialmente pareciam-nos desconexos, fragmentados e *non-sense*, produções enunciativas das mais variadas, conforme uma intuição reflexiva, segundo perceptos e afectos, na intenção de, em um exercício analítico futuro, entrar nestes acontecimentos, tanto por um viés analítico quanto por um viés estético-literário.

Sob esta perspectiva, propusemos um intercessor para a pesquisa, um personagem conceitual e/ou uma figura estética. Conforme Deleuze e Guattari (1992, p. 87-88): “A diferença entre os personagens conceituais e as figuras estéticas consiste de início no seguinte: uns são potências de conceitos, os outros, potências de afectos e de perceptos.” No caso do *professor bri(n)coleur*, o mesmo será - para esta pesquisa -, ao mesmo tempo, enunciador das questões trazidas do dia-a-dia das interações com o ambiente hospitalar e sujeito das análises.

Suspeitamos dessa nossa ideia inicial. Em verdade, tivemos algumas pistas, por este motivo escolhemos os mapas, que foram se superpondo “[...] de tal maneira que cada um encontra no

seguinte um remanejamento, em vez de encontrar nos precedentes uma origem: de um mapa a outro, não se trata da busca de uma origem, mas de uma avaliação dos *deslocamentos*.” (DELEUZE, 1997, p. 75). [grifo do autor]. O estudo dos trajetos fica entre o imaginário e o real, que se justapõem ou superpõem em uma mesma trajetória, se intercambiando num imenso recorte do espaço e do tempo que se faz necessário ler como um mapa (DELEUZE, 1997).

5.1 ESCREVER: PROCESSO QUE ATRAVESSA O VIVÍVEL E O VIVIDO

A literatura é uma saúde.

(DELEUZE, 1997, p. 9)

Escrito por Moacyr Scliar, o prefácio do livro “Criança Hospitalizada” (CECIM; CARVALHO, *et al.*, 1997) apresenta em seu texto alguns pensamentos sobre as condições da criança hospitalizada, baseados na imagem de um quadro do século dezenove do qual aqui trazemos uma ilustração.



Figura 3: “The Doctor” (1891) de Sir Lucas Fildes⁴⁷

⁴⁷ Fonte: Tate Gallery on-line. Disponível em: <http://www.tate.org.uk/art/slideshow?wi=1&wp=1&st=19657>.

No quadro, pode-se observar em um ambiente à meia luz, a figura de um médico ao lado de uma criança aparentemente muito debilitada ou mesmo prestes a falecer. Em segundo plano, um familiar. Ilustra, conforme Scliar, o cenário típico da enfermidade infantil da época, na qual a criança era atendida no próprio domicílio, não era levada ao hospital - que, por sua vez, possuía caráter asilar e destinado a receber doentes em estado terminal, não para curá-los, mas para aguardar a morte. Dentre outras questões, a escrita de Scliar tocou-nos por remeter à situações limítrofes com as quais se convive diariamente na rotina hospitalar. Diz o autor que seriam “situações em que a fragilidade humana fica dolorosamente evidenciada” e que nos fazem pensar sobre a “precária condição humana”.

Remetemos ao quadro e às palavras de Scliar para justificar o modo de escrita que, a partir deste ponto do trabalho, tomará corpo. Traremos artes visuais, literatura e filosofia para expressar aquilo que muitas vezes nossa angústia não permitiu dizer pelas nossas palavras. Também com este modo de escrita queremos mostrar uma possível inter-relação entre o pensamento científico e o pensamento artístico como maneira de aproximá-los dentro de um estudo originalmente científico de uma dissertação de mestrado.

Será o *professor bri(n)coleur* a produzir novas formas de expressão e realidade, como artifício para livrar-nos de alguns estados do presente - problematizando-o para inová-lo e não para mantê-lo. Não temos interesse em definir o que é o “*professor bri(n)coleur*” como método a ser aplicado, mas sim como operacionalizamos a prática vivenciada em ambiente hospitalar e como pudemos fazer algo com ela. Com este personagem, criamos uma possibilidade de problematizar o vivido, de experimentar o pensamento: “O novo idiota não quer, de maneira alguma, evidências, não se ‘resignará’ jamais a que $3+2=5$, ele quer o absurdo - não é a mesma imagem do pensamento. O antigo idiota queria o verdadeiro, mas o novo quer fazer do absurdo a mais alta potência do pensamento, isto é, criar.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 84-85). Assim, uma tentativa de pensar a vida para além dela mesma.

Bri(n)coleur, pode-se dizer, é uma multiplicidade. Mais especificamente, uma multiplicidade de vozes. Nele estão concentradas muitas das falas e ações, vistas e enunciadas, neste espaço hospitalar no qual o trabalho se desenvolveu. *Bri(n)coleur* diz-se professor, um educador que, nesta pesquisa, encontra-se em espaço hospitalar, um duplo do educador-pesquisador, uma dobra desta pesquisa - uma interiorização do lado de fora, que só poderia estabelecer-se efetuando-se na escrita. Como um novo arquivista: “Ele vai negligenciar a hierarquia vertical

das proposições, que se dispõem umas sobre as outras, e também a lateralidade das frases, onde cada uma parece responder a outra.” (DELEUZE, 2005, p. 13). Neste sentido, talvez possamos pensar que a questão primeira de *bri(n)colour* - e pela qual ele trabalha e age -, seria pensar formação de palavras, objetos e significados pela linguagem, pois, para ele, os mesmos mudam de natureza conforme o espaço e o tempo.

Por isto, com ele, nos instalaremos em uma espécie de diagonal, na tentativa de apreender o que não poderia ser apreendido de nenhum outro lugar: o sentido contido nos enunciados. Sabemos, não é possível captar ‘o’ sentido, uma vez que o mesmo é móvel. Porém, ao considerarmos que uma frase “[...] se amplia com tudo aquilo que não diz, com um conteúdo virtual ou latente que multiplica seu sentido e que se oferece à interpretação [...]” (DELEUZE, 2005, p. 14), pretendemos, através deste personagem, problematizar vieses que não seriam possíveis de serem problematizados se definidos cada um dos sujeitos das ações que aqui serão discutidas. Aliás, não vemos necessidade de identificar sujeitos das enunciações/ ações, por entendermos o mesmo como um conjunto de variáveis do enunciado. Nós, *professores bri(n)colours*, que estivemos participantes do projeto que aqui apresentamos, importamo-nos apenas com “[...] o que foi formulado, ali, em dado momento, e com tais lacunas, tais brancos” (DELEUZE, 2005, p. 15), para, a partir deles, pensarmos nossas próprias hipóteses e o que nos fez estranhar tanto o que foi dito, quanto o que não pode ser dito. Queremos pensar sujeitos possíveis e assim: “Há apenas multiplicidades raras, com pontos singulares, lugares vagos para aqueles que vêm, por um instante, ocupar a função de sujeitos, regularidades acumuláveis, repetíveis e que se conservam em si.” (DELEUZE, 2005, p. 25).

Bri(n)colour pode ser considerado uma obra de ficção, se pensado de uma perspectiva científicista de que não se poderia propor análises de uma dada situação apenas sobre registros de memórias do pesquisador, ao mesmo tempo em que pode ser considerado como uma obra de realidade, por também ter sido produzido sobre realidades manifestas em enunciados. A escolha dos excertos para análise e a diagonal que traçamos percorre limiares éticos, políticos e estéticos de organização de pesquisa e sua escrita, pois transita entre uma experiência científica e uma reflexiva-interpretativa que inclui elementos estético-artístico-literários, desta maneira, transgressora de uma prática determinada de se fazer pesquisa. Mas insistimos, pois esta é uma de nossas buscas: compreender o quanto ciência, arte e filosofia são, igualmente, modos de pensar.

Para tanto, foi preciso mapear as relações de forças do que *bri(n)colour* viveu nesta experiência, do que misturou-se entre o visível e o enunciável, que condicionou suas ações, conforme proposição de Foucault, a qual Deleuze (2005, p. 52) descreve: “[...] em vez de ir de uma exterioridade aparente para um ‘núcleo de interioridade’ que seria essencial, é preciso conjurar a ilusória interioridade para levar as palavras e as coisas à sua exterioridade constitutiva.” Ou seja: da superposição de mapas nos quais nos baseamos para as análises, conectamos pontos de realidade com pontos de criatividade e resistência, na tentativa de compreender o conjunto. Neste sentido escrevemos, lutamos, resistimos e cartografamos esta proposta.

Bri(n)colour tem uma paixão de ver, assim como Foucault em seu pragmatismo do múltiplo, no qual, conforme Deleuze (2005, p. 61), “[...] nunca houve problema quanto às relações entre a ciência e a literatura, o imaginário e o científico ou o sabido e o vivido, porque a concepção do saber impregnava e mobilizava todos os limiares, transformando-os em variáveis do estrato enquanto formação histórica.” Assim, compreendemos este estudo de enunciados pensando formas de expressão, atos de linguagem que estão para além do significante, da palavra, da frase ou da proposição. Nesta perspectiva, para que pudéssemos tratar de uma visibilidade fora da linguagem, que pudesse incluir “complexos de ações e paixões, de ações e reações” (DELEUZE, 2005, p. 68), fez-se necessário este personagem. *Bri(n)colour* nos permitiu narrar/descrever realidades duras com que muitas vezes nos deparamos, experimentadas ou apenas ouvidas.

Foi preciso então que *bri(n)colour* entrasse em relação com as forças do espaço hospitalar, para que pudesse organizar um viver, produzir um trabalho e filiar-se a uma linguagem fora da representação do que poderia ser designado sobre este fazer pedagógico para, num segundo momento apropriar-se desta história e fazer de sua própria finitude um fundamento, pois: “É sempre do lado de fora que uma força é afetada por outras ou afeta outras. Poder de afetar ou de ser afetado, o poder é preenchido de maneira variável, conforme forças em relação. [...] Assim, o lado de fora é sempre a abertura de um futuro, com o qual nada acaba, pois nada nunca começou – tudo apenas se metamorfoseia.” (DELEUZE, 2005, p. 96). Com isto, o pensamento do lado de fora pode ser entendido como um pensamento da resistência.

Nesta perspectiva, queremos falar a língua da vida, no que concerne o direito à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades que há que se libertar de dentro do próprio

homem. Com isto faz-se nossa filosofia de pesquisa, trabalho e escrita: “A vida não seria essa capacidade da força de resistir? [...] Espinosa dizia: não se sabe do que um corpo humano é capaz, quando se liberta das disciplinas do homem. E Foucault: não se sabe do que o homem é capaz ‘enquanto ser vivo’, como conjunto de ‘forças que resistem’.” (DELEUZE, 2005, p. 99-100). Deste modo, o cerne da questão de escrita estaria num modo de enunciação filosófica, no qual “[...] não se faz algo dizendo-o, mas faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 87). Assim, *bri(n)coleur* torna-se agente de enunciação, pois “eu” e/ou “nós” seremos uma terceira pessoa.

5.2 SOBRE BRINCAR COM O OUTRO

A inclusão da letra “n” na palavra *bri(n)coleur* foi pensada. Pensamos o brincar, o brincar com o outro como potencializadores de vida - saúde e bem estar -, e potencializadores também do campo estético-lúdico das crianças hospitalizadas. O verbo brincar tem origem latina, vem da palavra “brinco”, que por sua vez originou-se de *vinculum* e quer dizer laço, algema - derivado do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar (FORTUNA, 2011). Neste sentido, acrescentar este “n” ao conceito *bricoleur* é incluir, em seu sentido original, algumas reflexões de cunho psicológico e educacional que este termo simboliza para o fazer pedagógico. O brincar - como atividade paradoxal que é -, a um só tempo, conserva e transforma, reforça concepções de mundo ao passo que as (re)cria.

Sabemos, esta é uma problemática ampla e profunda. Nela poderia deter-se todo o trabalho. Porém, como aqui queremos relacioná-la com as aprendizagens que fazemos ao conviver com o outro - e a força do outro em nossa vida, constante tentativa de adaptação -, trataremos do brincar como sinônimo de aprendizagens de âmbito coletivo, mais especificamente: um breve escrito sobre como saúde individual e coletiva se inter-relacionam através do brincar. Compreendemos a interação através do brincar, dos jogos e das brincadeiras, como forte aliada na expressão e comunicação humana, além de potente mecanismo de fazer existir vida, de experimentar a realidade.

Diversas vezes identificamos, no nosso dia a dia em espaço hospitalar⁴⁸, o quanto o ato de brincar é “[...] desqualificado em nossa cultura, visto como algo supérfluo e não sério.”

⁴⁸ Como descrito anteriormente (item 4.1 deste trabalho), durante os encontros do grupo de educadores, produziam-se *fluxogramas*, objetivando o registro de compreensões que teriam ficado sobre a leitura de textos.

(OLIVEIRA, 2010, p. 11). Uma constante do pensar pedagógico gira em torno das dicotomias do brincar ou trabalhar, do que é recreativo ou do que é útil. Porém entendemos o brincar como um modo possível de intercessão entre o aprender e a saúde, um meio de desenvolvimento humano integral. Compreendemos que o fazer pedagógico em área hospitalar - que promove o brincar como um gerador e organizador cultural - deve centrar-se na valorização daquilo que está “funcionando” bem para a criança ou adolescente hospitalizado, o que propiciaria um espaço acolhedor e alegre, no qual convivência, ensino-aprendizagem e desenvolvimento ocorreriam de maneira qualitativa, pois: “Por meio do lúdico, as crianças e jovens não apenas se desenvolvem, mas também refletem a seu modo sobre a sociedade onde vivem e levantam seus questionamentos, exprimem suas opiniões sobre o que presenciam e, muitas vezes, chegam até a propor novas formas de lidar com as situações mal resolvidas, brincando.” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

E neste sentido, por entendermos que a saúde mental e a física são aspectos de uma mesma realidade, estes espaços de brincadeira refletem sobre o sistema imunológico das crianças e adolescentes de forma também qualitativa:

Brincadeiras e jogos podem ser vistos como um grande laboratório, em que crianças e adolescentes experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor, inclusive sobre o que considera passível de melhora. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino-aprendizagem, [...] permitindo à criança ressignificar seu contexto vivido. (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

É sob esta perspectiva que o *professor bri(n)coleur* insere-se, entre o previsível e o imprevisível a que a atividade lúdica, o brincar e/ ou o jogar se prestam. O que, em ambiente hospitalar, muitas vezes, vem possibilitar ajustes individuais e coletivos sem grande desgaste das pessoas, dado o caráter aberto, fluente e interativo que dada atividade propicia (OLIVEIRA, 2010).

Oliveira (2010, p. 29) irá descrever a relação de componente ativo orgânico, biológico, que se manifesta por meio de gestos, posturas, expressões faciais (entre outras manifestações) e a

Dentre estes textos: “O brincar e os usos do brincar” (SMITH, 2005) e “A arte de brincar” (MEIRELES, 2003). Estes dispositivos mostram nossas reflexões sobre o brincar e fluxos de sentido que estariam perpassando-nos naquele contexto, após as trocas de conhecimentos e aprendizagens na intersecção entre escolar-hospitalar, lúdico-pedagógico, útil-recreativo, entre outras dicotomias discutidas acerca da importância do brincar no desenvolvimento.

internalização progressiva do pensamento, “que deixa de ser periférico e predominantemente corporal, para pouco a pouco se converter em simbólico, mediante a formação de imagens mentais e da linguagem”. Conforme a autora, a crescente estruturação mental da criança está refletida neste processo que se observa no brincar:

A afirmação de aspectos afetivo-emocionais além de ser fundamental em si mesma para o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente, tem profundas repercussões no comportamento em geral, inclusive na organização do campo perceptivo e motor, assim como para o desenvolvimento, agilização e flexibilidade dos processos cognitivos, como o raciocínio, a atenção, a memória, a imaginação e a criatividade. (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Deste prisma, a brincadeira seria um modo de resistência aos procedimentos invasivos pelos quais as crianças e adolescentes precisam passar, em virtude da enfermidade - um modo de criação daquele que resiste -, através da qual reestruturam suas compreensões acerca das situações que vivenciam: “No mundo do faz de conta, um outro senso de realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade marcada por novo imaginário, novos princípios e novos valores gerados na solidariedade, na ousadia e na autonomia que as atividades lúdicas podem comportar.” (FORTUNA, 2010, p. 102).

Crianças e adolescentes hospitalizados acabam privados de diversas atividades que desempenhavam antes da internação, sendo o brincar uma das poucas atividades que pode permanecer, por ser independente de espaço-tempo. É neste sentido que o *professor bri(n)coleur* defende o direito de viver e o direito de brincar:

Na brincadeira somos exatamente quem somos e, ao mesmo tempo, todas as possibilidades de ser estão nela contidas. Ao brincar exercemos o direito à diferença e a sermos aceitos mesmo diferentes, ou melhor, a sermos aceitos por isso mesmo. Como brincar associa pensamento e ação, é comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente, é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida. Um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos ao longo da vida, enquanto restar, dentro do homem, a criança que ele foi um dia, e enquanto a vida nele pulsar. Quem vive, brinca. (FORTUNA, 2010, p. 109).

O grupo de estudos produziu como síntese de duas de suas discussões, dois fluxogramas (figuras 4 e 5, a seguir). Através da leitura dos mesmos é possível perceber que, dentre escritas de opiniões e lugares comuns, emergem também conceitos como “alívio”, que se destacam das demais, parecendo-nos tentar dizer em palavras estes sentidos/ sentimentos aos quais nos referimos e dos quais muitas vezes não se consegue expressar pela linguagem, mas

pela sensação de vivência e pertencimento ao espaço hospitalar.

Através da proposição dos fluxogramas, que materializam os fluxos de sentido durante o grupo de educadores, quisemos tornar visíveis as forças que povoam os modos de se fazer educador e os modos de se fazer aluno no espaço hospitalar, na esperança de tornar sensíveis algumas das forças que se afetam neste ambiente. “Toda sensação é uma questão, mesmo se só o silêncio responde a ela.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 252).

Assim, gostaríamos de fixarmo-nos, em princípio, na palavra “alívio”. Parece-nos um emprego, na relação com o brincar, característico do *regime de signos* (DELEUZE; GUATTARI, 1995) da área hospitalar, emprego de termo este, que talvez não fosse realizado em dinâmica semelhante em uma escola regular. Se, no conjunto dos conceitos agregados enquanto traços de sentido à rede de relações do tema-síntese “brincar”, o brincar fosse compreendido pelo grupo de educadores como algo que torna o ambiente mais leve, que atenua e consola aqueles envolvidos com o brinquedo, o fazer pedagógico aliado ao lúdico, neste ambiente hospitalar tornar-se-ia, em decorrência, menos carregado, é o que se poderia esperar. No nível enunciativo da produção fluxográfica é exatamente o que se pode inferir desta “chuva de idéias” que produziu o fluxografo – figura 4.

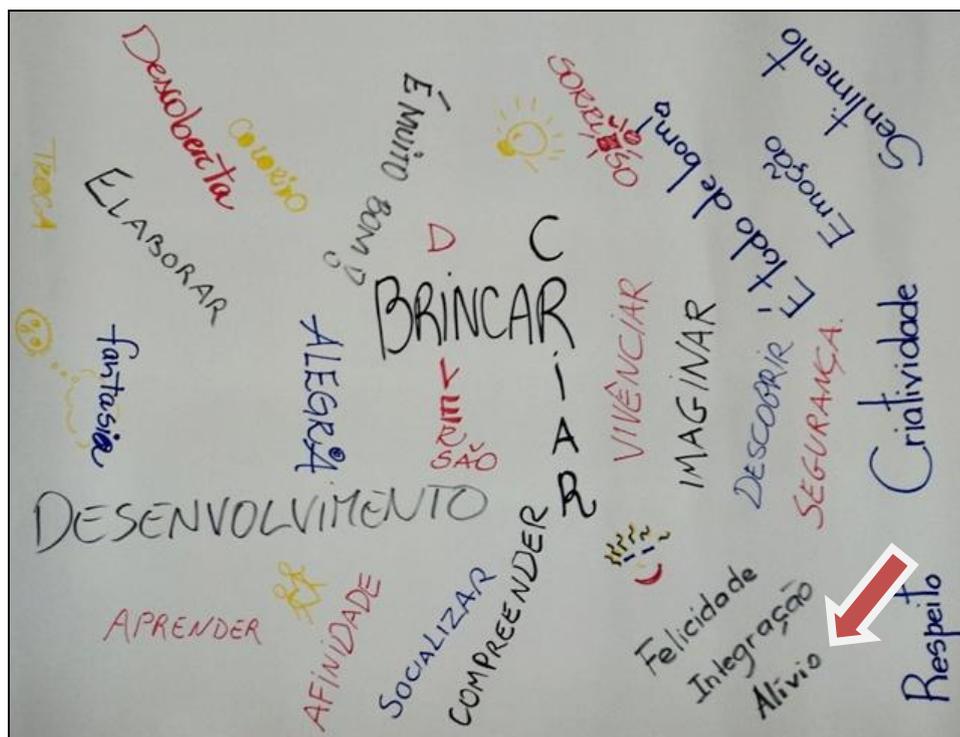


Figura 4: o que emerge sobre “brincar” entre educadores hospitalares?

Já no fluxograma – figura 5, como se visualizará a seguir, foi escrita a palavra “refém”, o que fez-nos pensar se seriam as crianças reféns no espaço hospitalar. Em que sentido se poderia dizer isso? Pareceu-nos uma compreensão de que as crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar estariam “condenados” à clausura do hospital durante o período de tratamento. O que nos remete novamente à questão da hospitalidade, de “sentir-se estrangeiro” no espaço hospitalar, pois, segundo o dicionário Ferreira (1989), refém seria “pessoa ou localidade que fica em poder do inimigo como garantia do cumprimento de um tratado” - o que remeteria à ambivalência de sentido de hospitalidade/ hostilidade -, ponto de discussão que trouxemos no item quatro deste trabalho.

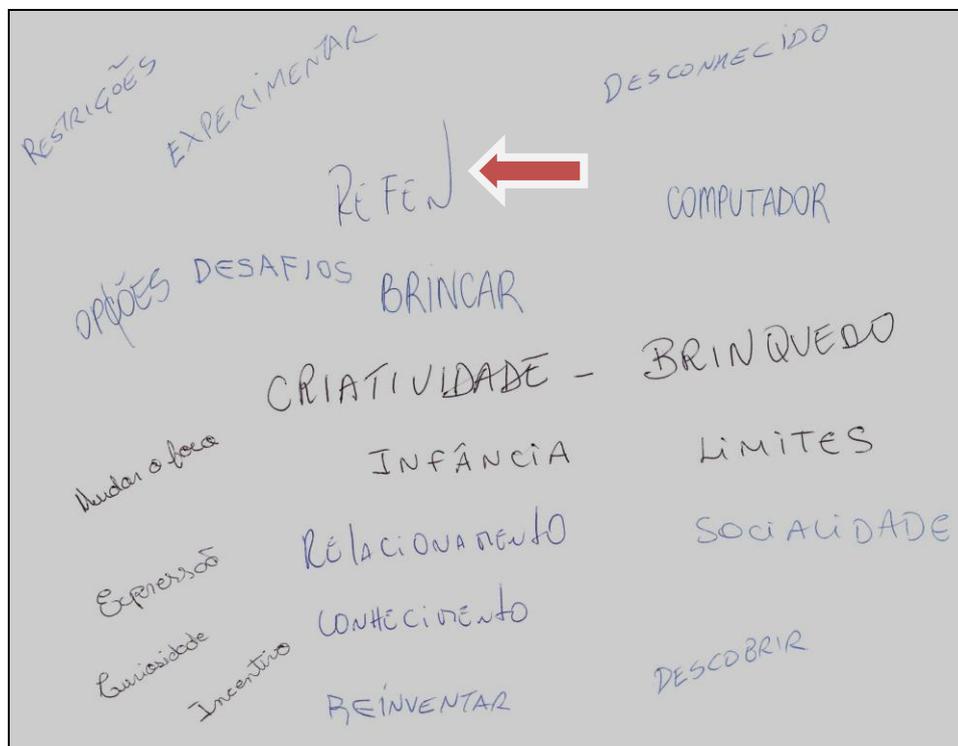


Figura 5: o que emerge sobre “brincar” entre educadores hospitalares? [2]

Neste sentido, o envolvimento do adulto que estimula, encoraja e desafia a criança ou o adolescente para a realização de atividades é fundamental. Este brincar a que até aqui nos referimos também pode ocorrer através de outras atividades didáticas, como, por exemplo, a organização do leito, modos de higienização, rotinas de alimentação, entre outras. Desta maneira, tanto um brincar livre, quanto um brincar estruturado podem ocorrer em tempos alternados, de acordo com a atividade e a disposição dos envolvidos. *Bri(n)coleur* prioriza atividades cooperativas, ampliando a consciência em relação ao outro, baseadas na *interação dialógica* (AXT *et al.*, 2006).

Assim, um dos papéis do adulto - como participe do desenvolvimento da criança e do adolescente -, seria esta sustentação de caráter afetivo através de ações e falas, o que necessitaria cuidado com palavras que geram atos. Um *professor transmissor* (PRATES, 2010), que priorizaria aprendizagens por repetição, dizendo exatamente o que a criança ou adolescente ‘deve’ fazer em determinadas situações, poderia impedi-los de problematizar maneiras de resolver determinada questão, ao mesmo tempo em que poderia impedi-los de experimentar e vivenciar o cotidiano. Diferente do que proporia um *professor intercessor* (PRATES, 2010), que priorizaria atividades inventivas, questionando a criança ou o adolescente para buscar suas próprias saídas para as situações que se apresentam a ele. Em suma, a inscrição da palavra “refém” no fluxografo faz-nos retomar a discussão sobre a importância das relações de interação com o outro:

A parte do objeto que não vejo, coloco-a ao mesmo tempo como visível para outrem; tanto que, quando eu tiver feito a volta para atingir esta parte escondida, terei alcançado outrem por trás do objeto, para dele fazer uma totalização previsível. E os objetos atrás de mim, sinto que eles se ligam e formam um mundo, precisamente porque visíveis e vistos por outrem. (DELEUZE, 2009, p. 315).

Evidentemente, em situação hospitalar, priorizar-se-ão as necessidades de sobrevivência da criança e do adolescente, porém, queremos discutir aqui a importância da dimensão lúdica nos processos de aprendizagem que ocorrem também nestas situações de sobrevivência e que podem ser mais bem compreendidas através do brincar. No caso da interação com o outro, mesmo em brincadeiras e jogos competitivos, ainda assim prevalece a cooperação, uma vez que cada jogador é apenas uma parte necessitando da outra parte para assim poderem existir mutuamente.

Outra grande questão de discussão para este estudo seria a de pensar que o brincar é agradável por si mesmo, no aqui e agora. *Bri(n)coleur* brinca pelo prazer de brincar, sem descuidar-se de seu caráter educativo e sério:

O brincar é sério, uma vez que supõe atenção e concentração. Atenção no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração no sentido de que requer um foco, mesmo que fugidio, para motivar as brincadeiras. O brincar supõe também disponibilidade, já que as coisas mais importantes da vida da criança - o espaço, o tempo, seu corpo, seus conhecimentos, suas relações com pessoas, objetos e atividades - são oferecidas a uma situação na qual ela, quase sempre, é a única protagonista, a responsável pelas ações e fantasias que compõem essa atividade. Para adolescentes, adultos e idosos, o brincar continua com a mesma função. Para nós, o brincar é a saudade ou a recuperação daquela criança que fomos um dia, que dava sua vida para as coisas pelo gosto e pelo valor que tinham em si mesmas, pelos benefícios

ou pelas consequências inerentes ao próprio ato de sua realização. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 14).

Bri(n)coleur brinca na e com a vida, sem deixar de buscar entendê-la com seriedade, porém sabe da cobrança social que lhe recai quando constantemente necessita justificar seu trabalho - que se dá através do lúdico e do brinquedo. *Bri(n)coleur* brinca com as palavras, joga um jogo para o qual precisamos estar disponíveis, pois: “O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. [...] O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados.” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 14).

Em conformidade com o que Deleuze (1992) irá propor-nos - e que aqui gostaríamos que se desenvolvesse tanto na equipe de saúde, como no grupo de educadores e em nosso trabalho de pesquisa-formação -, é um modo de pensar o pessoal que refletirá no aspecto social. A partir da experimentação - que nem sempre se consegue traduzir em palavras ou em atitudes plenamente conscientes -, vivenciar o conhecimento pelo que se apreende pelo intelecto e também pela sensibilidade e intuição, simultaneamente.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇO EDUCATIVO HOSPITALAR

Em um de seus textos mais conhecidos, Larrosa (2002) trata do modo como se costuma pensar a educação, que seria com base nas relações entre teoria e prática: de um lado a ciência, sob uma perspectiva positiva e retificadora. Do outro lado, uma perspectiva política e crítica. Deste prisma, a educação estaria dividida entre a formação de sujeitos técnicos - aplicadores de alguma teoria -, ou sujeitos críticos - que teriam por primado a reflexão crítica sobre seus atos, o que levaria a uma práxis política ao invés de “apenas” uma ciência aplicada. O que o autor sugere então, é que exploremos outra possibilidade: o fazer pedagógico pela palavra e sua potência como mecanismo de subjetivação.

E sob esta perspectiva é que pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, pois a palavra expressa modos de nos colocarmos diante de nós mesmos e do outro. Ao pensar, correlacionamos palavras e coisas. Nomeamos o que vemos e sentimos, ao passo que vemos e sentimos o que nomeamos. Assim, pensar seria doar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002).

O pensamento da diferença estaria concentrado aí, justamente nesta coexistência de saberes e multiplicidade de sentidos das palavras, pois o homem constitui-se enquanto ser de linguagem, necessitando pensá-las mais do que como “apenas palavras”. Há que se considerar contextos e sentido no que se diz, já que significamos a vida pelo que dizemos e pelo que nos é dito em relação às coisas. E assim, seria pela significação que poderíamos compreender e expressar o que nos toca. Mas por que algumas coisas significam para alguns e não significam para outros? Larrosa (2002, p. 21) irá dizer que em nosso dia-a-dia “[...] se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” Acontecer é significar. Se significarmos, aprendemos.

Assim, a experiência do aprender não estaria no acúmulo de informações, no excesso de opinião e em “saber coisas”, mas sim naquilo que experienciamos e nos marca, nos toca, nos acontece. Embora, conforme Larrosa (2002), a experiência seja cada vez mais rara, por falta de tempo, se pensarmos a realidade da internação hospitalar - na qual o hospital pode ser compreendido como uma mudança de contexto que, por consequência geraria aprendizado -, ali, quase tudo acontece, muito significa. Se por um lado, nosso dia-a-dia é acelerado - e a

falta de silêncio e memória nos impossibilita de “experienciar” o que se passa -, por outro lado, o dia-a-dia da criança ou adolescente hospitalizado é desacelerado - há muito mais silêncio nas dependências de um hospital do que elas mesmas gostariam -, ao mesmo tempo em que é imediatista. Demora-se nos detalhes:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Esta desaceleração num tempo que parece “durar mais” parece-nos amadurecer as crianças e adolescentes que passam pela experiência de hospitalização. Nossa mudança de contexto enquanto pesquisadores - da escola para o hospital -, também mostra este forte indício da mudança de contexto como potencializadora de novos significados e aprendizagens pela abertura ao novo, pelo olhar que tudo (ainda) vê diferente. O hospital nos propicia acontecimentos, mesmo que nossa realidade profissional - daquele que cumpre uma determinada carga horária de trabalho dentro da instituição, mas pode ir embora ao término de sua jornada -, seja diferenciada da realidade do internado. Interessante seria se conseguíssemos manter esta abertura aos afetos e efeitos de sentido - este olhar para o novo, este interesse em aproveitar as oportunidades -, vivo em nós durante toda a duração da vida, pois o sujeito da experiência aprende independentemente do lugar, uma vez que ele é o lugar das significações e aprendizagens, “[...] algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2002, p. 24).

Larrosa (2002, p. 26) irá dizer que “a experiência é uma paixão”, pois o sujeito que experimenta, o sujeito passional, não é agente, mas paciente. Neste sentido, *bri(n)colour* não capta a experiência por uma lógica da ação exclusivamente - de uma teoria das possibilidades de ação “apenas” -, mas também a partir de uma lógica da paixão, daquele que aceita aquilo que está fora dele mesmo, que não é ele e exatamente por este motivo pode afetá-lo. *Bri(n)colour*, coloca-se em um espaço indeterminado e muitas vezes perigoso, à *espreita* de uma oportunidade, atento a alguma ocasião propícia para experienciar. Diariamente, *bri(n)colour* trabalha, expressa-se e vive entre a vida e a morte, por elas deixando-se afetar:

“A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, ela se desenvolve no horizonte da morte, mas de uma morte que é querida e desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver, e às vezes como condição de possibilidade de todo renascimento.” (LARROSA, 2002, p. 26).

Isto porque em espaços como o educativo hospitalar, trabalha-se como se a vida fosse efêmera apenas em iminência da morte. Neste espaço de alta rotatividade de pacientes que ora mudam de ala, ora operam-se, ora têm alta, ora falecem, há que se pensar o ato lúdico-pedagógico ou recreativo como um instantâneo de vida: o proporcionar de um momento de satisfação e alegria que não antecede ou sucede a nada, que dá esperanças ao passo que não espera nada. Que vive a superfície de se poder viver mais um dia pela simples alegria de viver mais aquele dia. Que adapta o que se tem e que abre o imaginário ao que não se tem na intenção de se pensar de si o que não mais se é.

Num ambiente em que se vive uma fugacidade das relações e dos conceitos, em que convivemos diariamente com o dilaceramento violento das certezas sobre a vida e a morte, necessitamos de certa habilidade para reconfigurar alguns discursos hegemônicos e transgredir ou desconstruir os significantes - da linguagem médica disciplinadora, por exemplo -, pois, haveria poder mais transgressor e violento do que o de uma risada no espaço asséptico de um hospital? Seria nas bifurcações e rupturas das intervenções fragmentárias que acontecem neste espaço que ocorrem os espontâneos dos quais o *professor bri(n)coleur* necessita, na interação com o vivo e o acaso: um caos calculado. Há que se trabalhar com a fugacidade dessas configurações criadas pela própria linguagem, na própria existência, não apenas porque vivemos dias velozes, mas porque o tempo de um hospital é um tempo de urgência. Não se trata de uma metodologia de trabalho “*No-where*” (remetendo a parte nenhuma), mas sim de uma metodologia de trabalho “*Now-here*”, aqui-agora (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 130).

A maneira como nos expressamos, propomos e expomos as questões do cotidiano - principalmente entendendo-nos como educadores -, mesmo inconscientemente, relaciona palavras e atos. Pelas palavras formamos e transformamos a nós mesmos e ao outro, por isto tamanha responsabilidade com o que dizemos. Isto se dá na relação entre conhecimento e vida que coexistem e deveriam complementar-se em nossas ações diárias. Esta questão esteve bastante marcada ao longo desta vivência em ambiente hospitalar.

O sentido utilitário e instrumental, aquele que advém do conhecimento científico, do aplicável e objetivo foi diversas vezes entendido como prioritário diante de qualquer manifestação lúdica ou recreativa - das necessidades que se nos dão como da vida e da existência. Em um espaço prioritariamente de saúde, não temos nem o que questionar: a saúde será a prioridade. Porém, a partir de uma compreensão de que os saberes são subjetivos e que mesmo que duas pessoas passem pelo mesmo acontecimento, ainda assim não terão a mesma experiência, um educador em ambiente hospitalar pode fazer um trabalho ético-estético sobre si mesmo. Um modo de construirmo-nos como obra de arte e de apropriarmos-nos de nossa própria vida: eternamente inacabados, posto que não se possa antecipar o caminho desconhecido que a vida nos reserva. Deste modo nos perguntamos: como é possível que conceitos, agregados sensíveis e funções se encontrem? Pois, o que nos interessa “[...] são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora.” (DELEUZE, 1992, p. 158).

Com esta figura queremos mostrar que “aprender em situação”, solicita de nós educadores uma compreensão aberta que supere este tipo de processo cerceador do conhecimento e da experiência como lógicas que só poderiam ser validadas em separado. Pensamos práticas pedagógicas que consideram a integralidade da criança e do adolescente em situação de internação, no sentido de considerar corpo e mente como dimensões da experiência, sempre na relação produtora de mundo e de sentido:

O conceito de prática insere-se numa filosofia da relação em que prática e relação se apresentam como sinônimos, operando como produtoras de mundo e de sentido. Há um primado da relação e da prática substituindo o primado dos sujeitos e dos objetos. [...] Podemos reter então que os conceitos de *prática* e de *relação* remetem a um plano produtor de mundo e de sentido, que engendra os termos, sejam sujeitos ou objetos, assim como as próprias dicotomias. (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 298). [grifo do autor].

Ou seja, nossa compreensão de prática pedagógica dá-se em contexto, na relação em intensidade com cada um e só adquire sentido na relação intensiva com cada um. Produzimo-nos na relação intensiva e cada relação produz os seus sentidos:

Ocorre-nos que enfrentar, seja o devir, seja o futuro, é sempre deparar-se com o *vazio*, o que muda, no entanto, entre um e outro, é o *modo de relação* com este *vazio*. Este modo de relação assumiria orientação contrária, na dependência do que o orienta, se a intuição ou a inteligência, cujos propósitos são de natureza diferente. Entrar em devir é entrar no fluxo intuitivo da vida e dos sentidos, indo ao encontro do que vem por

dentro, do que se instala no entre-tempos e se abre ao plano do virtual, não se traduzindo em intencionalidade ou em finalidade, não se traduzindo em metas, em planificações, antes deixando-se afetar/levar por hesitações-escolhas em intensidade. (AXT, 2012, p. 11). [grifo do autor].

Com isto, as análises que seguem, esforçam-se novamente em operar com os conceitos que viemos utilizando para esta escrita. “Novamente” porque entendemos tê-los empregado na construção da proposta, na operacionalização da prática no campo empírico e agora, nas análises de dados. É importante destacar que operamos com termos duais - tais como fala/expressão e ação/conteúdo -, mas que, com isto, não temos necessidade de opô-los: os mesmos coexistem nas relações intensivas produzindo o sentido, o expresso na expressão do conceito-enunciado, mas atribuível às coisas-ações-conteúdos. São algumas destas relações de sentido enquanto acontecimentos, pontos de intensidade acumulada⁴⁹ que desejamos por em evidência neste momento.

6.1 PONTO DE INTENSIDADE I: *professor bri(n)coleur* interage em pesquisa-formação

Produção de sentidos através de enunciados verbais

Trata-se de ocasião em que estivemos interagindo com A (9 anos, 4º ano/ 3ª série), sua mãe e um educador hospitalar. A atividade consistia em preencher colunas sobre um texto referindo-se a tipos de animais domésticos e selvagens. Participam deste excerto uma criança (A), e dois educadores (E1 e E2), dentre os quais o *professor bri(n)coleur*⁵⁰:

E1 – “Tem que preencher estas linhas com ‘animais selvagens’...”
 E2 – “Diz um animal *selvagem* pra gente!”
 A – “Girafa!”
 E2 – “Girafa é da selva, mas não é assim ‘selvagem’... queremos escrever animais *ferozes*...”
 [...] [20/10/11].

⁴⁹ Forte fluxo de afecções e/ou percepções que vão dar sentido de acontecimento ou para o *professor bri(n)coleur* ou para as crianças e adolescentes.

⁵⁰ Nessas narrativas, não identificamos os sujeitos das intervenções, no momento do recorte a ser analisado. Isto porque analisamos os enunciados no contexto em que foram proferidos, o acontecimento e seus efeitos de sentido, e não colocamos em questão os sujeitos que enunciaram e ações subsequentes. No contexto descrito foram realizadas, pelo pesquisador, tanto observações quanto práticas. Vale lembrar que tanto a instituição hospitalar quanto os educadores e alunos receberam e assinaram Termo de Consentimento Informado, para que a realização deste estudo ocorresse. A partir deste ponto do texto, adotamos o procedimento de *destacar dentro de tabelas* as transcrições de enunciados contidos nos diários anteriormente referidos, para diferenciar de citações bibliográficas.

Nesta cena, que relações A fez com suas experiências, memórias e vivências quando ouviu a palavra “selvagem”? A partir deste enunciado, o que daria seguimento a esta cena, uma vez que E2 compreende “selvagem” como sinônimo de “feroz”? Que agenciamento este enunciado efetua? Que fluxo de sentido escapa? Que bloco cristaliza?

Observe a proposta no detalhe:

1. Preencha o quadro.

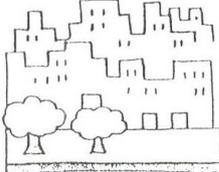
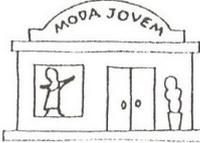
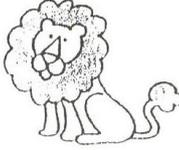
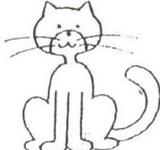
Substantivos próprios		Substantivos comuns	
nomes de cidades	nomes de lojas	nomes de animais selvagens	nomes de animais domésticos
			
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
nomes de cachorros	nomes de estados do Brasil	nomes de objetos de cozinha	nomes de brinquedos
			
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Figura 6: uma atividade escolar

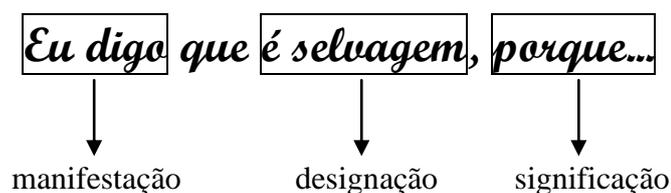
Ao comunicarmos, não nos expressamos apenas através da fala, mas nos gestos e também nas atitudes. Nesta articulação da diferença entre corpo e linguagem está a fronteira do sentido, conforme Deleuze (2009). O autor coloca que “[...] é próprio da linguagem, simultaneamente, estabelecer limites e ultrapassar os limites estabelecidos [...]” e, por isso, compreende os paradoxos como “[...] destituição da profundidade, exibição dos acontecimentos na superfície, desdobramento da linguagem ao longo deste limite” (DELEUZE, 2009a, p. 9), entre a “interioridade do destino como ligação das causas” e a “exterioridade dos acontecimentos como laço dos efeitos”, ou seja, destino e acontecimentos estariam fora de nosso total controle.

Há aí uma relação intrínseca entre enunciados e certas ações que se realizam pela linguagem, que podem ser entendidas como atos de fala, aos quais Deleuze e Guattari (1995, p. 15) irão especificar como “[...] tudo aquilo que fazemos existir ao dizê-lo [...]” - atos que estão ligados aos enunciados por uma “obrigação social” -, pelos quais, através da linguagem, criamos obrigações e vínculos de caráter ético com o outro. Seriam estes enunciados ou atos interiores à língua e à linguagem, modificando a maneira de ser e agir daqueles que conosco interagem (ALMEIDA, 2003). Por serem ato e efeito simultâneos - no momento em que se diz causa-se efeito sobre os corpos -, e por tratar-se de linguagem e corpos, Deleuze (2009) irá denominar estes atos de **incorporais**, que se distinguem dos corpos e de suas misturas. Desta maneira, estaríamos agindo *entre* corpos e linguagens.

A partir desta teoria, enquanto educadores, perguntamo-nos: como, então, fazer uso das palavras sem dar ordens ou impor um conteúdo? Se de um lado temos seres corporais - nossos alunos, objetos, espaços de interação -, e do outro lado temos acontecimentos incorporais - atos de fala -, encontramos-nos *entre* conteúdo e expressão. O educador agencia. As crianças e adolescentes com os quais trabalhamos seriam, muitas vezes, reféns de atributos incorporais como “Pronto?”, “Agora!”, “Vamos!”. Neste sentido, **a palavra é morte ou fuga**, ela contém estes dois elementos coexistentes. Em ambiente hospitalar, este ponto de vista mostrou-se a nós com mais evidência, uma vez que percebemos que estas palavras de ordem como, por exemplo, “Ele está muito mal hoje!” seriam mesmo sentenças de morte para crianças e adolescentes que passam por um momento de fragilidade como este. A transformação incorporal - remetendo à palavra de ordem -, estaria aí no momento em que se fala e o outro acredita e internaliza esta fala.

Quando da produção de trabalho anterior (PRATES, 2010), tratamos de enunciados no que tange a sentidos que se relacionam a concepções de ensino-aprendizagem e influenciam o fazer pedagógico dos professores. Também tratamos dos efeitos dos enunciados⁵¹ nos contextos nos quais são proferidos - o que apresentamos como usual na linguagem, o que costumamos repetir “sem perceber” e muitas vezes, naturalizamos nestes enunciados em espaços educativos. Ao estudarmos a linguagem, aliada às experiências vividas em espaços de aprendizagem, pudemos pensar acerca dos trajetos, fossem eles referentes às práticas pedagógicas ou às enunciações de professores e alunos, que produzem sentidos diversos e até mesmo paradoxais: “Ao examinarmos a função da palavra, em nossa relação com o outro, logo saltará aos olhos seu atributo paradoxal. A palavra se apresenta com uma dupla função: ao mesmo tempo em que nos une ao nosso semelhante, ela dele nos separa.” (RICKES, 2006, p. 44).

Nesse estudo anterior, além de uma quarta dimensão para a proposição - o sentido -, proposta por Deleuze (2009), abordamos também as três dimensões clássicas da proposição que, conforme o autor, cumprem função comunicativa: designação, manifestação e significação. A designação seria aquilo que diz respeito à associação da palavra com imagens particulares; a manifestação, aquilo que se reporta ao sujeito que fala (que diz respeito a quem diz); a significação, aquilo que na linguagem articula objetos, sujeito que fala e regras sociais de organização e coerência (ELIAS; AXT, 2004), conforme a seguinte exposição (no caso do nosso atual exemplo):



Sob este prisma, Deleuze (2009) irá tratar da existência de algo que estaria no entremeio desta linguagem: o sentido, que se dá na relação entre enunciados e coisas, acontecimentos e linguagem, uma vez que acontecimentos podem ser expressos e enunciados por meio de linguagens, embora cada sujeito perceba determinado acontecimento de determinada perspectiva, realizando relações e construções de pensamento subjetivas (DELEUZE, 2009).

⁵¹ Consideramos, para fins desse trabalho, produções enunciativas tanto do discurso oral quanto do discurso escrito, já que entendemos o ato de enunciar como uma expressão oral ou escrita (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A partir da cena supracitada, percebe-se que os interlocutores da situação relatada no espaço pedagógico hospitalar (A e E2) não falam da mesma coisa. E talvez a questão aí possa estar relacionada à associação entre selvagens e ferozes dada neste acontecimento. Ora, qual seria esta associação para E2, dentro de suas compreensões e relações com vivências e memórias? Assim, seria em decorrência dessas que estaria esperando um conjunto de respostas, com base no “senso comum” - “que relaciona uma diversidade qualquer à forma do Mesmo” (DELEUZE, 2009, p. 80) - que, no caso, confunde “selvagem” com “feroz”, talvez porque visualiza a figura de um “leão” na atividade oferecida à criança. Há um consenso social do que seria “selvagem” que também deve ser considerado nesta cena. E2 no afã de tentar, transmitir o conhecimento “verdadeiro” acerca dos animais selvagens, poderia repreender o respondente, pensando apenas em completar as dimensões “da ‘sua’ proposição” com ‘o único’ conhecimento válido naquele contexto: leão; fechando assim o conceito de selvagem em um bloco que desconsidera outras atribuições de sentido, uma vez que o senso comum identifica, reconhece:

Subjetivamente, o senso comum subsume faculdades diversas da alma ou órgãos diferenciados do corpo e os refere a uma unidade capaz de dizer Eu: é um só e mesmo eu que percebe, imagina, lembra-se, sabe etc.; e que respira, que dorme, que anda, que come... A linguagem não parece possível *fora* de um tal sujeito que se exprime ou se manifesta nela e que diz o que ele faz. Objetivamente, o senso comum subsume a diversidade dada e a refere à unidade de uma forma particular de objeto ou de uma forma individualizada de mundo: é o mesmo objeto que eu vejo, cheiro, saboreio, toco, o mesmo que percebo, imagino e do qual me lembro... e é no mesmo mundo que respiro, ando, fico em vigília ou durmo, indo de um objeto para outro segundo as leis de um sistema determinado. Aí ainda a linguagem não parece possível fora de tais identidades que designa. (DELEUZE, 2009, p. 80). [grifo meu].

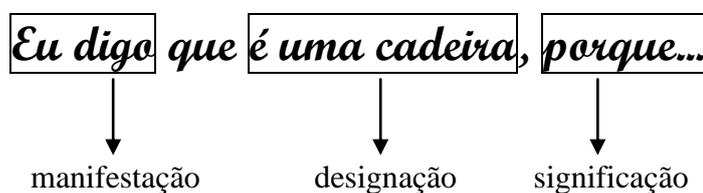
Com isto, entendemos que seriam formações impessoais que dariam condição de fazer emergir enunciados e palavras de ordem, como que um “fala-se”: “O que é primeiro na enunciação são agenciamentos coletivos impessoais, e não sujeitos diferenciados como causa de enunciados.” (ALMEIDA, 2003, p. 79). Porém, neste contexto hospitalar o educador se responsabiliza em transmitir esta explicação, por isso palavra de ordem.

Ao utilizar o termo “selvagens”, E1 agencia os demais sujeitos a pensar suas compreensões acerca do referido termo. Para A, “girafa” está conforme em seus registros de memória como um animal selvagem, porém, para E2 “selvagem” traria em si o conceito de “feroz”, enquanto traço de sentido preponderante, o que poderia não ser dado nas associações de A e E1. E seria neste sentido que colocamos a questão da atenção aos enunciados que se produzem em contextos educativos, considerando que, em virtude do poder que detém em sua função, um

educador pode direcionar pensamentos, sentimentos, atitudes, quando enuncia. Se tivesse sido considerado o trabalho do sentido no que foi enunciado por E2, o mesmo poderia repensar sua própria compreensão de ‘selvagem’ em relação à compreensão de A, possibilitando uma abertura do conceito como um todo fragmentário em que se permitiria reinventá-lo (PRATES, 2010).

É importante ressaltar que a constância do conceito significado pelo senso comum, faz variar as imagens particulares associadas à palavra, muitas vezes substituindo uma imagem por outra sob a forma de ‘não é isto, é isto’, que não poderia ser explicada a não ser pela “constância do conceito significado” (DELEUZE, 2009, p. 17).

Esta questão, para Deleuze e Guattari (1995), estaria concentrada nos regimes de signos, que seriam pressupostos intrínsecos à linguagem. Se não houvesse “universais” convencionados na linguagem, como quando referimo-nos a uma cadeira e “sabe-se” o que é uma cadeira, não poderíamos realizar falas simples como, por exemplo: “Podes trazer uma cadeira para mim, por favor?”, pois ambos, locutor e receptor não saberiam de qual objeto tratar-se-ia. Precisamos do signo criado mentalmente - aproveitando o exemplo acima, uma visão primária do que seria um animal selvagem -, para que possamos pensar outras formas de “existir animal selvagem”. Porém, ao ensinar, no anseio de fazer com que nossos alunos compreendam o que é “uma cadeira”, representamos a coisa na sua ausência: “Agora eles sabem o que é uma cadeira!”, quando, na verdade, apenas significamos *uma* existência de cadeira específica - associada a imagens particulares. Acompanhe a exemplificação:



Com base na proposição acima, manifestamo-nos enquanto educadores - o que poderia reforçar a veracidade do que se diz, ao tratar-se de um sujeito supostamente preparado socialmente para exercício de ensino-aprendizagem -, designamos o que é uma cadeira – e/ou representamos a coisa na sua ausência -, e significamos conforme uma compreensão prévia associada a imagens particulares (DELEUZE, 2009).

Mas existem diversas cadeiras, assim como ‘n’ outras que ainda podem vir a ser criadas. Estas infinitas possibilidades podem acontecer porque os signos se desterritorializam e reterritorializam constantemente. Sabemos o que é uma cadeira para, no minuto seguinte alguém apresentar-nos um projeto de uma cadeira recém desenvolvida, totalmente inimaginável para o nosso pensamento. Neste momento, repensamos “cadeiras” em nossa compreensão de até então para - neste instante em que outra existência de cadeira se apresenta -, associar este outro signo. Isto acontece com as crianças na aquisição da linguagem e deveria acontecer conosco por toda a vida. Dizemos que “deveria”, pois em determinado momento da vida acreditamos ter nos apropriado de todo o conhecimento possível e paramos de adicionar “novas cadeiras” ao nosso pensamento. Nesta perspectiva, a cada enunciação, sentidos são produzidos e negociados no coletivo, possibilitando outras/ novas relações de sentido, possibilitando aprendizagens.

Com este exemplo da cadeira, trazemos para a discussão a questão de que palavras representam coisas, numa linguagem em que julgamos haver necessariamente alguma correspondência das primeiras com as segundas, como se as palavras existissem naquilo que nos dizem as coisas, como se linguagem e pensamento pudessem precisar um representante e um representado, marcando uma potência de representar mesmo que na ausência. Nossa tentativa é de escapar da forma da representação que faz-nos “automaticamente” pensar na correspondência palavra-coisa. “Entretanto, um novo dualismo nos cerca: da palavra extrai-se o significante, da coisa um significado adequado à palavra” (ALMEIDA, 2003, p. 38), no qual não se pode reduzir nem a expressão à linguagem e nem o conteúdo aos objetos-coisas. Desta maneira, o sentido funcionaria “[...] ao mesmo tempo como instrumento de análise para a linguagem e como meio de síntese para os acontecimentos”, uma vez que: “Tudo se passa na fronteira entre as coisas e as proposições.” (DELEUZE, 2009, p. 9). Nesta fronteira, diferente do estudado na linguística, significante e significado nunca são iguais, pois:

Chamamos de “significante” todo signo enquanto apresenta em si mesmo um aspecto qualquer do sentido; “significado”, ao contrário, o que serve de correlativo a este aspecto do sentido, isto é, o que se define em dualidade relativa com este aspecto. O que é significado não é, por conseguinte, nunca o próprio sentido. O que é significado, numa acepção restrita, é o conceito; e, em uma acepção larga, é cada coisa que pode ser definida pela distinção que tal ou qual aspecto do sentido mantém com ela. Assim, o significante é primeiramente o acontecimento como atributo lógico ideal de um estado de coisas e o significado é o estado de coisas com suas qualidades e relações reais. (DELEUZE, 2009, p. 40).

Considerando esta inadequação entre significante e significado, em que “[...] o sentido não se confunde com a significação mesma, mas ele é o que se atribui de maneira a determinar o significante como tal e o significado como tal” (DELEUZE, 2009, p. 54), conforme Deleuze (2009), significante e significado são sempre móveis, podendo o significante ser, por exemplo, a proposição no sentido estrito, como um todo: designação, manifestação e significação, da ordem da linguagem e o que organizaria uma totalidade preliminar.

Esta impossibilidade de relação plena entre significante e significado ocorre constantemente em nosso pensamento, o que reflete em nossas enunciações e ações, sendo esta questão - quanto ao estudo dos enunciados e seus efeitos de sentido produzidos em contextos educativos -, uma inquietação que nos acompanha (PRATES, 2010) através da seguinte problemática: “que efeitos de sentido teriam as enunciações entre professor-aluno que, de certo modo, poderiam influenciar a construção conceitual de ambos?”. Isto porque entendemos a linguagem como constitutiva nesta relação de tensão da união e da separação coexistentes nos enunciados. Desta maneira, nada é contínuo ou completo, já que sempre haverá possibilidades de alteração, repúdio ou preenchimento da palavra proferida.

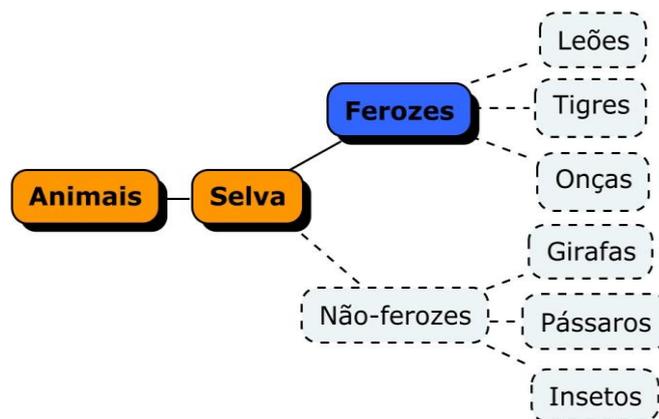
Retomemos, então, os enunciados da cena em análise:

E1 – “Tem que preencher estas linhas com ‘animais *selvagens*’...”
E2 – “Diz um animal *selvagem* pra gente!”
A – “Girafa!”
E2 – “Girafa é da selva, mas não é assim ‘*selvagem*’... queremos escrever animais *ferozes*...”
 [...] [20/10/11].

Dentre outras questões, os mapas de sentido que apresentaremos abaixo, dão pistas inferenciais de que o sentido é paradoxal e que os conceitos instituídos provisoriamente no pensamento geram variabilidades de entendimento. No exemplo de uma situação de escolarização em ambiente hospitalar trazido acima, crenças, conceitos, memórias e experiências anteriores dos sujeitos envolvidos inferem sobre “animais selvagens” precedendo a própria definição de selvagem, pois, através da linguagem, os sujeitos parecem ter um consenso acerca do conceito de “selvagem”. Porém, no contexto hospitalar em questão, no acontecimento vivo, educador e aluno deparam-se com a produção de outros significados e de outras relações de pensamento diferentes das suas.

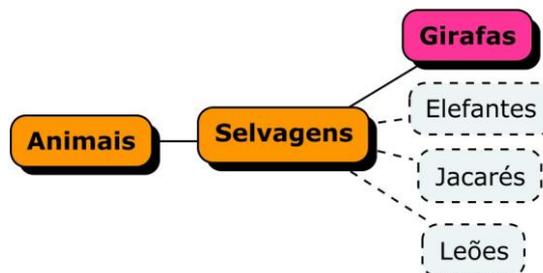
O “mapa de sentido 1” e o “mapa de sentido 2” dividem-se entre análises dos enunciados de E2 (em que os conceitos aparecem na cor azul) e análises dos enunciados de A (em que os conceitos aparecem na cor rosa) respectivamente. Os conceitos que geraram as problemáticas iniciais da cena estão destacados na cor laranja dos mapas, assim como os conceitos referentes às nossas inferências possuem um contorno pontilhado e tons mais claros. Desta maneira, os mapas de sentido inferenciais nos permitem visibilizar processos de construção conceitual e produção de sentidos em devir, baseados nos enunciados de dois dos quatro sujeitos envolvidos na cena, na intenção de ressignificar ações pedagógicas, sob o ponto de vista da teoria.

De acordo com nossas inferências e com base no que foi enunciado, E2 tem “feroz” como resposta para a sua questão:



Mapa de sentido 1: análise dos enunciados de E2

Já A, também de acordo com nossas inferências e com base no que foi enunciado, estaria fazendo outras relações de conceitos inusitadas e talvez até inimagináveis para E2:



Mapa de sentido 2: análise dos enunciados de A

O mapa que apresentamos agora, é uma tentativa de mostrar o trabalho do sentido na

construção de conceitos, em que, a partir do enunciado proferido “Diz um animal *selvagem* pra gente!”, instaura-se a problemática: para E2 “implica feroz”, para A “girafa”. A partir das dimensões da proposição, analisamos que, se o educador estiver transmissor, ele reduz sua prática às três dimensões (designação, manifestação e significação), corrigindo o aluno e fechando o conceito a um único “verdadeiro” - no caso em tela, sustentado pelo senso comum. No caso do educador estar intercessor, ele considera as quatro dimensões da proposição, ou seja, ele inclui a dimensão do sentido em sua prática, compõe com os enunciados dos alunos e então, trabalha na diferença abrindo os conceitos para reinvenções do seu próprio pensamento e do pensamento dos alunos (PRATES, 2010).



Mapa de sentido 3: dos traços de sentido

O mapa de sentido 3 superpõe os mapas de sentido 1 e 2, pondo em evidência possíveis *efeitos de sentido das enunciações na construção conceitual* e suas implicações no que chamamos de *trabalho do sentido na diferença*. Através do mapa de sentido 3, é possível visualizar “traços de sentido” que perpassam e constituem os conceitos-enunciados na situação apresentada e que fazem desenrolar a cena: pelo que foi enunciado, pode-se inferir que “girafa” seria, para E2, um conceito que carrega tanto fragmentos de conceito de “feroz”, quanto de “não-feroz”. Este mapa esforça-se em mostrar o trabalho do sentido e da diferença inscrito no trabalho da interpretação dando a ver esta própria diferença constitutiva do sentido na linguagem. Nossa intenção em apresentar estes mapas de sentido deu-se justamente por ser impossível tentar imobilizar o sentido.

A partir disto, reforçamos o olhar estrangeiro que Deleuze (1992) sugere que tenhamos sobre nossa própria língua, ponderando que enunciados têm mais de uma possibilidade de entendimento, quando levamos em consideração o sentido na linguagem, em que “nunca digo

o sentido daquilo que digo” (DELEUZE, 2009, p. 31). Trata-se de um exercício na tentativa de dar visibilidade a encontros de enunciados que podem se dar na relação dialógica das práticas pedagógicas com efeitos nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, há que se pensar enunciado como palavra de ordem em potência e estar-se atento ao que enunciamos no contexto educativo. Para potencializarmos as aprendizagens, há que se considerar concepções da formação de conceitos na relação com a produção de sentido. Deste modo, propomos pensar modos de se fazer educador hospitalar em um contexto em que o movimento do aprender ocorre sempre, já que as construções conceituais acontecem entre enunciados e coisas, na reinvenção singular do pensamento, do que por sua vez nem educador nem aluno têm (completo) controle.

6.2 PONTO DE INTENSIDADE II: “Aventuras de Alice no País das Maravilhas”⁵²

Aprendizagens como acontecimento

Alice estivera olhando por cima do ombro dela com certa curiosidade. “Que relógio engraçado!” observou. “Marca o dia do mês e não marca a hora!”

“Por que deveria?” resmungou o Chapeleiro. “Por acaso o seu relógio marca o ano?”

“Claro que não”, Alice respondeu mais que depressa, “mas é porque continua sendo o mesmo ano por muito tempo seguido.”

“O que é exatamente o caso do meu”, disse o Chapeleiro.

Alice ficou terrivelmente espantada. A observação do Chapeleiro lhe parecia não fazer nenhum tipo de sentido, embora, sem dúvida, os dois tivessem falando a mesma língua. “Não o entendo bem”, disse, o mais polidamente que pôde. [...]

Alice suspirou, entediada. “Acho que vocês poderiam fazer alguma coisa melhor com o tempo”, disse, “do que gastá-lo com adivinhações que não têm resposta.”

“Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu”, disse o Chapeleiro, “falaria dele com mais respeito.”

“Não sei o que quer dizer”, disse Alice.

“Claro que não!” desdenhou o Chapeleiro, jogando a cabeça para trás. “Atrevo-me a dizer que você nunca chegou a falar com o Tempo!”

“Talvez não”, respondeu Alice, cautelosa, “mas sei que tenho de bater o tempo quando estudo música.”

“Ah! Isso explica tudo”, disse o Chapeleiro. “Ele não suporta apanhar. Mas, se você e ele vivessem em boa paz, ele faria praticamente tudo o que você quisesse com o relógio [...]

(CARROLL, 2009, p. 83-85)

⁵² Nesta seção do trabalho, há alternância de textos bibliográficos e transcrições do diário de bordo do pesquisador dispostos em moldura, para que se possa destacar do restante do texto.

No hospital, espelhos e relógios não fazem muito sentido: o espelho reflete uma imagem que não se quer lembrar e o relógio marca um tempo que não passa nunca. O outro, nesta perspectiva da vida, viria assim marcar o que o enfermo quer saber sobre si, tanto em aparência quanto em duração: “Bom dia, como você está mais corado hoje! Logo, logo poderá ir para casa!” ou “Você está tão pálido!”. Nossa interação com a criança e o adolescente em situação de internação e seus familiares, como já dissemos em outros momentos desta escrita, muitas vezes, agencia seus pensares sobre a realidade que os rodeia.

Neste recorte do texto do livro *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 2009), a menina dialoga com o Chapeleiro acerca do sentido do tempo para cada um deles. Fazendo uma analogia ao que vivenciamos na área pedagógico-hospitalar, poderíamos dizer que Alice seria aquela criança ou familiar que chega ao hospital com seus anseios acelerados pela vida vivida fora do hospital. O Chapeleiro, por sua vez, seria o *professor bri(n)coleur*, no seu tempo desacelerado. Seu relógio marca o dia, pois assim ele pode viver um tempo “mais longo”. A criança e o adolescente hospitalizados não querem um tempo mais longo. Quanto mais rápido e eficaz o tratamento, mais rápido retornarão às atividades que desenvolviam fora dali. Porém, o *professor bri(n)coleur* - possuidor de um relógio que marca o dia -, também quer a recuperação rápida destas crianças, mostrando a nós e a elas que viver em “boa paz” com o tempo é aproveitá-lo da melhor maneira possível onde quer que estejamos. Se quis o acaso que se estivesse hospitalizado, então se poderia transgredir o tempo cronológico. Nossos questionamentos e esforços para a escrita deste item centram-se na seguinte pergunta: o tempo no hospital seria potencializador de aprendizagens?

Pensando o processo de reintegração⁵³ do escolar hospitalizado ao ambiente extra-hospitalar, apresentamos aqui um recorte de um estudo de caso realizado com uma das crianças que passou por nosso atendimento durante um período de aproximadamente um ano, do qual - em um período de quatro meses -, a encontrávamos duas vezes por semana, para a leitura deste livro de Carroll (2009) acima citado. A referida criança, na época com 10 anos de idade, havia interrompido seus estudos ao final do quarto ano do ensino básico. Quando a conhecemos, estava hospitalizada há mais de seis meses e, ao finalizarmos o estudo de caso - em virtude de

⁵³ Este caso aborda uma situação escolar que mostra a possibilidade de se trabalhar com os interesses da criança e, ao mesmo tempo, na produção de dados que, posteriormente, podem servir de material para a constituição de parecer descritivo do desenvolvimento da aprendizagem desta criança durante o período em que esteve internada. Material este, exigido pela escola na reinserção da criança à instituição, a partir da alta. Neste caso, pode-se avaliar desenvolvimento cognitivo, de escrita, habilidades em desenho, dentre outros.

alta médica, em que pode voltar para casa e, aos poucos ser reinserida ao ambiente escolar -, totalizou um ano e três meses de internação. Um caso típico da criança ou adolescente que necessita de atenção pedagógica pelo longo período de afastamento escolar. Chamaremos esta criança de Julia⁵⁴.

[...] Questionadora, a menina Julia parecia divertir-se com a leitura do livro. Logo ocorreu uma identificação com a personagem principal do texto, Alice, pois Julia estava acostumada a ouvir dizerem-lhe: “Pare de perguntar tanto!” ou “Não irrite as pessoas com tantas perguntas!”, entre outras frases que diversas vezes repetiam-lhe, as quais alguns personagens também diziam para Alice. Durante a primeira leitura realizada, Julia questionou: “Eu posso perguntar o que quiser?”. Foi-lhe dito que sim e ela surpreendeu-se: “É que às vezes as pessoas não gostam que eu pergunte tanto!”. [...] Julia mostrou-se, constantemente, **presa ao bom senso - o bom sentido, a direção única socialmente instituída.** [...] [julho/2011]

Observe um trecho da leitura realizada com Júlia:

CAPÍTULO 1

Pela toca do Coelho

ALICE ESTAVA COMEÇANDO a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada para fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?” (CARROLL, 2009, p. 13).

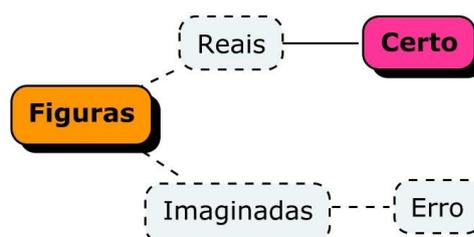
E foi isto que Julia disse, após ler o trecho acima:

Julia: É, tinha que ter mais figuras mesmo, o livro, senão, como é que a gente vai saber, né?
Bri(n)coleur: Por aquilo que conversamos no outro dia: que a gente pode imaginar!
Julia: É, mas daí não tem como saber se o que a gente imagina é o certo!
Bri(n)coleur: Mas não precisa estar certo. Por exemplo: o vestido dela [Alice] aqui é azul, mas eu posso imaginá-lo rosa. Tudo bem?
Julia: Não sei, mas acho que tudo bem.

Conforme Deleuze (2009), previsivelmente, nosso pensamento vai do passado ao futuro, do particular ao geral, traçando uma linha do tempo sempre a partir de um presente, de um sentido mais correto e verdadeiro - formando uma síntese do tempo -, na qual a linguagem parece impossível não tendo “[...] objeto a designar, nem classes e propriedades a significar segundo uma ordem fixa.” (DELEUZE, 2009, p. 81). Mas o autor dirá que será na região que precede todo o bom senso e o senso comum que se operará a doação de sentido.

⁵⁴ Empregamos um nome fictício para preservação da identidade da referida criança, assim como para os demais sujeitos das situações relatadas nesta pesquisa.

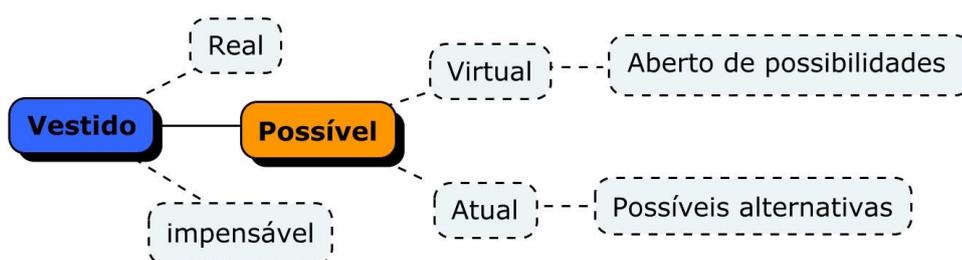
Com o auxílio do mapa de sentido abaixo, podemos fazer algumas inferências sobre o diálogo entre Julia e *bri(n)coleur*. O mapa de sentido 4 analisa conceitos-enunciados por Julia. Os conceitos que geraram as problemáticas iniciais da cena estão destacados nas cores laranja e rosa, assim como os conceitos referentes às nossas inferências possuem um contorno pontilhado e tons mais claros.



Mapa de sentido 4: sobre o sentido mais correto e verdadeiro

Conforme o excerto, na relação com o mapa, é possível extrairmos que *bri(n)coleur* tenta mostrar para Julia que existe mais de uma possibilidade de se pensar as figuras, questão que pareceu-nos deixar a menina em dúvida, pois, do ponto de vista dela, provavelmente também haja - como dissemos anteriormente -, um sentido mais correto e verdadeiro a ser seguido, que prende-se então ao senso comum. A partir da enunciação do *professor bri(n)coleur*, cria-se um paradoxo que, ao invés de destruir esta linha do tempo - que, como dissemos, vai do passado ao futuro a partir do presente -, permite que outras linhas coexistam com esta, afirmando-as.

Neste sentido, quando o *professor bri(n)coleur* diz à Julia que “a gente *pode* imaginar” - referindo-se às figuras do livro -, e “mas eu *posso* imaginá-lo rosa” - referindo-se ao vestido da personagem Alice -, inferimos que esteja propondo que não há possível prévio, ele precisa ser criado. Observe o mapa de sentido 5, no qual em azul está o enunciado e em contornos pontilhados nossas inferências:



Mapa de sentido 5: da abertura de possibilidades

Quando, ao conversar com a menina, o *professor bri(n)coleur* diz ser possível imaginar o vestido da personagem tanto azul quanto rosa ou qualquer outra cor que quisessem, abre um campo de possibilidades que acaba por invalidar o erro - que pareceu-nos ser uma das preocupações de Julia. Neste exemplo, o presente deixa de ser parâmetro, passando a uma temporalidade multilinear: “Extrair da repetição algo novo, extrair-lhe a diferença, é este o papel da imaginação ou do espírito que contempla em seus estados múltiplos e fragmentados.” (DELEUZE, 2006, p. 118).

Observe outro trecho da leitura realizada com Júlia:

CAPÍTULO 6

Porco e pimenta

POR UM OU DOIS MINUTOS, ela ficou olhando para a casa e pensando o que fazer em seguida, quando, de repente, um lacaio de libré saiu correndo do bosque (supôs que era um lacaio porque estava de libré; não fosse por isso, a julgar apenas pelo rosto, teria dito que era um peixe) e bateu na porta ruidosamente com os nós dos dedos. A porta foi aberta por um outro lacaio de libré, de rosto redondo e olhos grandes como um sapo; e os dois lacaios, Alice notou, tinham cabeleiras encaracoladas e empoadas à volta de toda a cabeça. Sentiu muita curiosidade de saber o que era aquilo e, furtivamente, saiu um pouquinho do bosque para ouvir. (CARROLL, 2009, p. 67).

Após ler o trecho acima, Julia e *bri(n)coleur* conversam:

Bri(n)coleur: Podemos desenhar um lacaio de libré, não é?

Julia: Mas eu não sei como ele é. Nunca vi!

Bri(n)coleur: Tenta imaginar conforme o que o autor disse na descrição, o que acha?

Julia: Pode ser, mas não vai ficar igual.

[A menina começa a desenhar. Volta a conversar depois de algum tempo.]

Julia: Acho difícil desenhar sem ter visto um bicho destes... Não tem como lembrar.

Neste excerto, *bri(n)coleur* propõe à Julia um jogo de imaginação, um brincar, mas Julia insiste na necessidade de um modelo, uma referência a ser seguida. Repete a questão trazida no mapa de sentido 4, no qual expõe a necessidade da “figura dada”, a “imagem correta”, operando com o senso comum - das identidades fixas -, articulado ao bom senso - sentido único a ser seguido: “O senso comum identifica, reconhece, não menos quanto o bom senso prevê” (DELEUZE, 2009, p. 80), que fazem crer em um todo coerente e previsível.

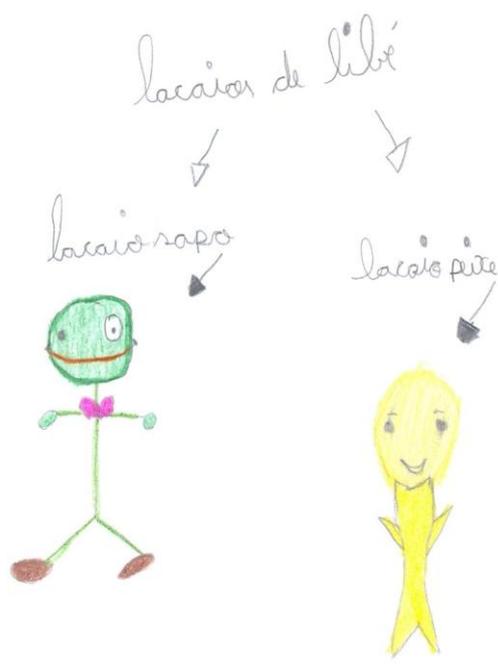


Figura 7: do desenho sem modelo

Julia desenha “lacaio de libré” conforme o que pode pensar através da descrição do autor (Carroll), com base naquilo que conhecia da descrição: sapos e peixes. A partir do excerto, quando diz achar difícil desenhar sem ter um modelo para seguir - “sem ter visto um bicho destes” -, remete-nos pensar acerca do “jogo ideal” em que Deleuze (2009) irá discorrer sobre dois movimentos de duração do tempo e com o qual associamos aprendizagens como acontecimento.

Deleuze (2009, p. 61), ao tratar dos jogos inventados por Lewis Carroll na obra *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, faz referência a jogos “[...] muito movimentados, que parecem não ter nenhuma regra precisa e não comportar nem vencedor nem vencido.” Estes jogos, conforme o autor, parecem contradizerem-se a si mesmos, o que os torna desconhecidos para nós, que estamos acostumados com jogos de regras e princípios pré-definidos da seguinte maneira: (1º) É preciso um conjunto de regras pré-existente ao exercício do jogo; (2º) Determina-se hipóteses de perda ou ganho (previsão); (3º) Organiza-se o exercício do jogo em uma pluralidade de jogadas; (4º) As consequências das jogadas são transformadas nas alternativas de vitória ou derrota.

Assim, estes jogos são compreendidos como parciais, pois, os compreendemos como eventos de causalidade. Ainda, os jogos fazem-se mistos neles mesmos, pois empregam trabalho, repetição e moral, ao mesmo tempo em que lazer e inesperado também podem fazer parte do seu contexto. O jogo em si não é explicitamente um modelo - pois se fará cada vez de uma maneira -, mas os modelos morais do Bem ou do Melhor, das causas e dos efeitos, dos meios e dos fins, integram-no implicitamente (DELEUZE, 2009).

A partir deste ponto de vista, Deleuze (2009) irá propor que imaginemos outros princípios, que num primeiro momento poderiam ser vistos como inaplicáveis, porém tornariam o jogo

puro, fariam dele um jogo ideal: (1º) Cada lance carrega consigo suas próprias regras; (2º) Há diversas ramificações em cada jogada e também num conjunto de jogadas, o que denota a novidade e a casualidade a cada jogada; (3º) As jogadas são qualitativamente distintas, em um lançar uno; (4º) Pertence apenas ao pensamento, pois:

O jogo ideal de que falamos [...] só pode ser pensado e, mais ainda, pensado como não-senso. Mas, precisamente: ele é a realidade do próprio pensamento. É o inconsciente do pensamento puro. [...] É cada pensamento que emite uma distribuição de singularidades. [...] Pois só o pensamento pode *afirmar todo o acaso, fazer do acaso um objeto de afirmação*. E, se tentamos jogar este jogo fora do pensamento, nada acontece e, se tentamos produzir um resultado diferente da obra de arte, nada se produz. É pois o jogo reservado ao pensamento e à arte, lá onde não há mais vitórias para aqueles que souberam jogar, isto é, afirmar e ramificar o acaso, ao invés de dividi-lo *para dominá-lo, para apostar, para ganhar*. Este jogo que não existe a não ser no pensamento, e que não tem outro resultado além da obra de arte, é também aquilo pelo que o pensamento e a arte são reais e perturbam a realidade, a moralidade e a economia do mundo. (DELEUZE, 2009, p. 63). [grifo do autor].

Comumente, nos jogos que conhecemos - como o jogo de roleta, por exemplo -, fixamo-nos em pontos como o movimento do girar da roleta ou da bola lançada. Deleuze (2009) irá questionar-nos de que não haveria tanto problema em insuflar o acaso, se - em mais um exemplo -, um jogador fizesse algum movimento que viesse precipitar ou contrariar o curso da bola. Desta maneira, o mesmo não seria detido ou expulso e o lance também não seria anulado como normalmente fazemos nestes episódios. É como se permitíssemos-nos que o acaso interviesse em mais de uma etapa de um determinado processo e não apenas na parte já imaginada. Para tanto, segundo o autor, não necessitamos de um tempo infinito, bastando que o tempo seja “infinitamente subdivisível”:

Este tempo é o Aion. Vimos que o passado, o presente e o futuro não eram absolutamente três partes de uma mesma temporalidade, mas formavam duas leituras do tempo, cada uma completa e excluindo a outra: de um lado, o presente sempre limitado, que mede a ação dos corpos como causas e o estado de suas misturas em profundidade (Cronos); de outro, o passado e o futuro essencialmente ilimitados, que recolhem à superfície os acontecimentos incorporais enquanto efeitos (Aion). [...] *Ora* diremos que só o presente existe, que ele absorve ou contrai em si o passado e o futuro e, [...] o tempo do presente é pois sempre um tempo limitado, mas infinito porque cíclico, animando um eterno retorno físico como retorno do Mesmo, e uma eterna sabedoria Moral como sabedoria da Causa. *Ora, ao contrário*, diremos que só o passado e o futuro subsistem, que eles subdividem ao infinito cada presente, por menor que ele seja e o alongam sobre uma linha vazia. (DELEUZE, 2009, p. 64). [grifo do autor].

Considerando, então, estas duas leituras simultâneas do tempo em que Cronos “[...] é cíclico, mede o movimento dos corpos e depende da matéria que o limita e preenche [...]” e que Aion “[...] é pura linha reta na superfície, incorporal, ilimitado, forma vazia do tempo, independente

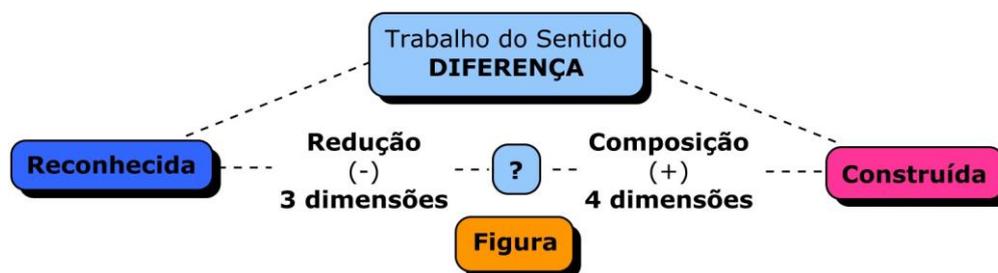
de toda matéria [...]” (DELEUZE, 2009, p. 65), podemos dizer que o acontecimento puro estaria entre alguma coisa que acaba de ocorrer e que vai se passar, ao mesmo tempo, nunca alguma coisa que se passa. Por ser, conto e novidade, o acontecimento puro jamais será atualidade, e sim signo.

No caso de Julia, percebemos que a linguagem não deu conta para auxiliar-lhe na definição do que seria um “lacaio de libré”. Não havendo “coisa designada”, não havendo memória anterior, a menina não via sentido em desenhar tal “coisa”. O sentido que nos escapa da referida cena, pode ter relação com uma concepção de aprender que está acostumada ao reconhecimento simplesmente. Neste sentido, uma aprendizagem calcada no estado de coisas de um tempo que é cronológico e que se pode ver passar através dos objetos. Por outro lado, o que parece-nos que o *professor bri(n)coleur* tenta fazer, ao propor que a menina desenhe algo que desconhece, seria um outro modo de aprender, sob uma perspectiva de pensamento processual, de jogo ideal que produz suas próprias regras, entre pontos singulares de um tempo que é pessoal, aiônico.

A grande questão é que nosso pensamento tende a nos fazer pensar sempre conforme Cronos, remetendo à memórias do passado e a projeções de futuro, como se só o presente existisse no tempo:

Cronos é o presente que só existe, que faz do passado e do futuro suas duas dimensões dirigidas, tais que vamos sempre do passado ao futuro, mas na medida em que os presentes se sucedem nos mundos ou sistemas parciais. Aion é o passado-futuro em uma subdivisão infinita do movimento abstrato, que não cessa de se decompor nos dois sentidos ao mesmo tempo, esquivando para sempre todo o presente. (DELEUZE, 2009, p. 80).

Então, o acontecimento puro, no jogo ideal, seria uma doação de sentido pessoal para determinada ocorrência da/na vida, uma vez que, a vivência do acontecimento puro ocorreria pela comunicação com outros acontecimentos vividos anteriormente - sempre em associação com acontecimentos do passado. Assim é que a doação de sentido torna-se um elemento fundamental para que se possa pensar a aprendizagem, pois o acontecimento puro jamais se atualizará, uma vez que esta comunicação “entre-tempos” ocorre dentro de cada um e não poderia ser totalmente expressa por palavras, como podemos visualizar no mapa de sentido 6.



Mapa de sentido 6: relação tempo-acontecimento-aprendizagem

O mapa de sentido 6 esforça-se em mostrar o trabalho do sentido e da diferença na linguagem. No caso do diálogo entre Julia e *professor bri(n)coleur*, parece-nos haver uma tentativa de inclusão da dimensão do sentido, quando ele sugere que a menina desenhe “lacaio de libré”, forçando o pensamento a pensar em uma figura a ser construída - pensada e não apenas reconhecida -, desvinculando-se de uma compreensão de aprendizagem como operação naturalizada. A nosso ver, uma tentativa de abertura dos conceitos que poderia propiciar aprendizagens através da experimentação e da criação que “[...] violentando o pensamento, forja caminhos inesperados e diferenciados no aprender.” (ELIAS; AXT, 2004, p. 35).

6.3 PONTO DE INTENSIDADE III: *uso multiforme das coisas do professor bri(n)coleur*

Agir ético nos regimes de visibilidade

Nas situações anteriores, tratamos de questões relacionadas à linguagem e, mais especificamente, relacionadas ao trabalho do sentido na linguagem. Estas questões estão estreitamente ligadas com a receptividade e a espontaneidade com que afetamos o outro e somos afetados por ele, através do modo de agirmos e do que enunciamos: entre ver e falar. Nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que fomos, por vezes, capturados pelo que compreendíamos como processo educativo - com base em nossos (re)conhecimentos em práticas escolares -, o pensamento só tornou-se possível no contato, na relação com as forças que habitam processos de ensino-aprendizagem em ambiente hospitalar. Estas situações de prática lúdico-pedagógica e vivência relacional, nos proporcionaram uma experiência com o lado de fora:

É preciso distinguir a exterioridade e o lado de fora. A exterioridade é ainda uma forma, como na *Arqueologia do Saber*, e mesmo duas formas exteriores uma à outra, pois o saber é feito desses dois meios, luz e linguagem, ver e falar. Mas o lado de fora diz respeito à força: se a força está sempre em relação com outras forças, as forças remetem necessariamente a um lado de fora irredutível, que não tem mais sequer forma, feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre outra ou recebe a ação de outra. É sempre de fora que uma força confere às outras, ou

recebe das outras, a afetação variável que só existe a uma tal distância ou sob tal relação. Há, então, um devir das forças que não se confunde um a história das formas, já que opera em outra dimensão. *Um lado de fora mais longínquo* que todo o mundo exterior e mesmo que toda forma de exterioridade, portanto infinitamente mais próximo. (DELEUZE, 2005, p. 93). [grifo do autor].

Sob esta perspectiva, na tentativa de dar conta do que diz respeito a este “outro espaço-tempo” encontrado nas práticas hospitalares - que não diz respeito às formas exteriores, mas ao que não tem forma -, que, através do diário de bordo do pesquisador, pudemos observar um *uso das coisas* ao qual denominamos como “multiforme”. Neste excerto que segue, apresentamos de que maneira o *professor bri(n)coleur*, acionado pelas questões vividas no seu dia-a-dia, consegue, a partir da inserção de elementos ao ambiente de aprendizagem, modificar a prática pedagógica.

A problemática deste recorte incide também sobre o dispositivo “bebê de borracha”, que circulava entre as crianças e adolescentes em situação de internação. Ao passar certo período, o *professor bri(n)coleur* notou que os relatos contidos no “Diário do bebê da Oncologia Pediátrica” repetiam-se acerca do dia-a-dia vivido pela própria criança que escrevia: “Ele já internou e acabou de comer uma sopa”, transferindo para o “bebê de borracha” exatamente as mesmas situações que elas haviam vivido. Sem descartar a importância de que as crianças pudessem escrever seu dia-a-dia e que também pudessem obter o diário do bebê como veículo para tanto, a ideia original do *professor bri(n)coleur* foi a de instigar o pensamento daquele que escrevia, para que pudesse imaginar uma história para o bebê que ultrapassasse as vivências da rotina hospitalar e que realmente possibilitasse criação.

A carta que apresentamos a seguir mostra como, em um dos casos, a criança transfere as ações vividas por ela para o “bebê Junior”.

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom Feita
 POR. [REDACTED] / /

Hoje às 2:00 da tarde descobrimos que o menino Junior está com câncer no pulmão, pois na punhazinha dele há 6 tumores.

Ele ~~vai~~ vai ficar enfesum opatil da noite antes disso Junior tomou leite com miclom, comeu banana amassada.

Chegou noite ele ficou enfesum.

Pois chegou o outro dia o Junior foi para o bloco fez a cirurgia que durou 4h06m.

O Junior saiu da sala de cirurgia.

É a cirurgia de Junior chamou sua mãe e falou a cirurgia foi um sucesso não entrou ar no pulmão dele e dos 6 tumores que tinham 4 era tumor pois sua mãe se emocionou e começou a chorar.

E o cirurgião disse seu filho vai ficar 1 semana na UTI e vai ficar todos com o dreno e a mãe disse - tá bom.

E daí eles foram para a UTI ficaram uma noite e foram para o quarto, o Junior ficou dois dias com o dreno.

Quando o médico foi tirar o dreno ele falou para a mãe de Junior seu filho surpreendeu a gente na cirurgia e num surpreendendo na recuperação. ele falou que uti.

Junior foi embora para casa no outro dia e ~~quando segunda-feira~~ ele foi embora no quinto-feira e voltar na segunda para internar e fazer quimioterapia.

ele já internou e acabou de comer uma sopa.

Figura 8: uma escrita do Diário do bebê da Oncologia Pediátrica

Hoje, às duas horas da tarde, descobrimos que o menino Junior está com câncer no pulmão, pois no pulmãozinho dele há seis tumores. Ele vai ficar em jejum a partir da meia-noite, antes disso, Junior tomou leite com *Mucilon*, comeu banana amassada. Chegou meia-noite ele ficou em jejum. Pois chegou o outro dia o Junior foi para o bloco fez a cirurgia que durou 4h06min. O Junior saiu da sala de cirurgia. E o cirurgião de Junior chamou sua mãe e falou a cirurgia foi um sucesso não entrou ar no pulmão dele e dos seis tumores que tiramos um era tumor, pois sua mãe se emocionou e começou a chorar... E o cirurgião disse seu filho vai ficar uma semana na UTI e vai ficar seis dias com o dreno e a mãe disse – tá bom. E daí eles foram para a UTI ficaram uma noite e foram para o quarto, o Junior ficou dois dias com o dreno. Quando o médico foi tirar o dreno ele falou para a mãe de Junior seu filho surpreendeu a gente na cirurgia e vem surpreendendo na recuperação. Ela falou que ótimo. Junior foi embora para casa no outro dia. Ele foi embora na quinta-feira e voltou na segunda para internar e fazer quimioterapia. Ele já internou e acabou de comer uma sopa.

Através da repetição dos relatos foi que o *professor bri(n)coleur* percebeu uma abertura para incluir o novo em uma prática pedagógica que poderia propiciar a escrita de um relato criativo - que compreendesse esta dupla articulação entre a vivência diária da criança e o que ela poderia criar -, a partir da inclusão de elementos desconectados de seus contextos originais para a realização desta atividade, como podemos observar neste excerto do diário de bordo do pesquisador:

Hoje, o professor bri(n)coleur me mostrou umas “luminárias chinesas” que tinha em casa e as trouxe. Uma delas era azul. M havia nos perguntado ontem: “o que é um mapa mundi?”. Então ele resolveu usar a luminária chinesa azul como “globo terrestre” e pegou também um dos seus mapas. Então mostrou o mapa do mundo para M e perguntou se ele já tinha visto. Ele disse que sim, mas que nunca tinha estudado isto. Então ficou lendo o nome de alguns países. Ia nos perguntando se os lugares tinham praia: “A Argélia tem praia?”, “O Marrocos tem praia?”, etc. Disse-nos que nunca esteve na praia, que não conhece o mar, apenas por fotos. Queria saber se a água era gelada. O professor bri(n)coleur começou a montar a luminária e M perguntou se a terra era redonda mesmo. O professor disse-lhe que sim. Comentei que, enquanto vivemos e dormimos, a terra realiza movimentos de rotação e translação, mostrando, com a luminária, os movimentos. Ele se interessou muito. Falamos das estações climáticas, do sol se aproximar e distanciar da Terra. Falamos também sobre a gravidade, pois M achou muito interessante que poderíamos estar ou não de cabeça para baixo: “Então a gravidade é tipo um ímã que puxa a gente para ficar preso no chão?”. M tinha muitas perguntas! Fiquei realmente empolgando! Colamos os desenhos do mapa na luminária. M quis saber sobre os oceanos. Voltou a perguntar se a água era quente: “Se é praia, a água é quente, né?” O professor bri(n)coleur disse-lhe que nem sempre. Depende de qual oceano. Falou para M que as águas do Atlântico são quentes, mas do Pacífico são geladas. M nos disse que o mar vermelho tem mais de 300 mil espécies de tubarões. Mostrou-nos um livrinho que continha esta informação. Ao longo de toda esta conversa, na tentativa de sanar as dúvidas que M tinha sobre tudo que conversávamos, percebi que abordamos diversos assuntos “escolares”. Achei que M se sentiu satisfeito. Partimos então para a escrita do diário do Junior. Ele escrevia a história com tanta vontade... Durante a escrita, fiz vários questionamentos ao professor bri(n)coleur: se o Junior poderia ter viajado para a Islândia, se ele fez o tratamento e ficou bom para poder viajar. Utilizou o “globo” diversas vezes, para definir para onde o Junior poderia ir. Tornou a escrever sobre cidades que tivessem praia. [...]

Sexta-feira, 27 de maio de 2011.

Notem que o excerto acima traz uma prática pedagógica em que a linguagem parece encontrar solução para o “problema” da repetição das escritas no diário do bebê, “[...] porque as forças operam num espaço que não é o das formas, no espaço do Lado de Fora, precisamente onde a relação é uma ‘não-relação’, o lugar um ‘não-lugar’, a história um devir” (DELEUZE, 2005, p. 93): uma luminária chinesa reterritorializa-se em globo terrestre, ao passo que o relato do diário do bebê deixa de ser a escrita do rotineiro e passa a *pensar* esta escrita, como pode ser visto na carta escrita por M, a partir do que o *professor bri(n)colour* lhe havia proposto:

O Junior chegou colheu sangue para ver suas plaquetas
 pois precisa colocar um cateter e para diagnosticar sua
 doença pois viram que seu corpo estava com manchas
 raras brincou com seus brinquedos e logo veio o exame de
 sangue estava com as plaquetas boas e as manchas raras era
 normal a medica disse que estava com as plaquetas ^{baixas} porque
 era inicio de leucemia e daqui um dia as plaquetas iam
 comparar cai chegou a tecnica e viu seus sinais estavam bons
 e a tecnica falou que depois da meia noite estava em NPO fi-
 car em jejum pois no dia seguinte ia colocar um cateter como
 a medica tinha dito porque no outro dia ia fazer quimio para
 combater a leucemia e o resto da tarde ficou brincando de no-
 ite ~~tambem~~ mamadeira com mescau antes de entrar em
 NPO seu tratamento durou um mês (30 dias) e ficou bom e foi
 viajar para Karaquitã ficou uma semana (7 dias) e veio guerra
 e Junior foi para uma cidade que tinha praia porque não gosta
 de guerra e porque queria conhecer a Argentina e viajou um dia
 inteiro e foi de avião Junior ficou um pouco com medo mas perdeu
 o medo e foi para a praia na Argentina e mergulhou e conheceu
 o fundo do mar e conheceu a mar e o oceano atlântico e ficou 15
 dias (duas semana) e viajou para a Groenlândia e conheceu o
 e mar da Groenlândia e ficou um dia
 inteiro para a volta para a casa foi
 de avião e chegou em casa sua familia
 estava esperando com saudade Junior
 viajou sozinho porque era grande
 sua mãe acompanhou só durante o
 tratamento e ele viajou sozinho!!!

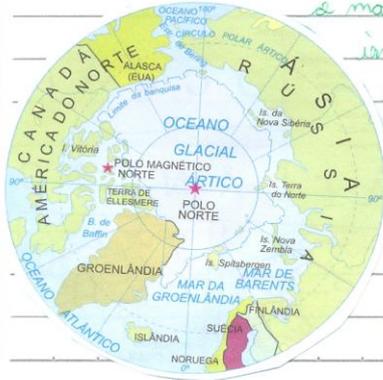


Figura 9: outra escrita do Diário do bebê da Oncologia Pediátrica

O Junior chegou coletou sangue para ver suas plaquetas pois precisa colocar um cateter e para diagnosticar sua doença pois viram que seu corpo estava com manchas roxas brincou com seus brinquedos e logo veio o exame de sangue estava com as plaquetas boas as manchas roxas era normal o médico disse que estava com as plaquetas boas pois era início de leucemia e daqui uns dias as plaquetas iam começar a cair chegou a técnica viu seus sinais e estavam bons e a técnica falou que depois da meia-noite estava em NPO (ficar em jejum) pois no dia seguinte ia colocar um cateter como o médico tinha dito porque no outro dia ia fazer quimio para combater a leucemia e o resto da tarde ficou brincando de noite tomou mamadeira antes de entrar em NPO seu tratamento durou um mês (30 dias) e ficou bom e foi viajar para Kasaquistão ficou uma semana (7 dias) e viu guerra e Junior foi para uma cidade que tinha praia porque não gosta de guerra e porque queria conhecer a Argentina e viajou um dia inteiro e foi de avião. Junior ficou um pouco com medo mas perdeu o medo e foi para as praias na Argentina e mergulhou e conheceu o fundo do mar e conheceu o mar e o Oceano Atlântico e ficou quinze dias (duas semanas) e viajou para a Groelândia e conheceu o mar da Groelândia e viajou um dia inteiro para a volta para a casa foi de avião e chegou em casa sua família estava esperando com saudade. Junior viajou sozinho porque era grande sua mãe acompanhou só durante o tratamento e ele viajou sozinho!!!

Como é possível perceber, através destes recortes de escritas de cartas das crianças e adolescentes - retirados do diário do bebê -, a questão que mais se repetiu nas vivências e discussões com o grupo de educadores - “a relação entre o útil e o não-útil” imbricada aos fazeres pedagógicos e às aprendizagens que ocorrem neste espaço educativo -, aparece, neste caso, em uma dupla relação: no caso de (1) repetição das escritas, que o diário do bebê vinha recebendo e também na (2) tentativa de fuga deste sistema, proposta pelo *professor bri(n)coleur*. A cena apresentada acima tenta dar conta de uma de nossas preocupações constantes neste ambiente, tanto no grupo de estudos com os educadores, quanto no atendimento às crianças, que insidia sobre a seguinte problemática acerca de nossas práticas pedagógicas: “como ir além do relato pela repetição?”, conforme também viemos debatendo ao longo desta dissertação.

Neste contexto, levantamos a possibilidade de que o pensamento lógico, por tender a realizar *reconhecimentos do verdadeiro*, tende a adequar novas situações às situações anteriormente vividas, na intenção de ordenar e manter o controle deste vivido - o que vinha ocorrendo na escrita do diário do bebê. (Um pouco também do que vimos nos itens 6.1 e 6.2 deste trabalho).

No grupo de estudo com os educadores, refletimos que existem bifurcações na conversa mais ordinária que irão “tentar” nosso pensamento a repetir a experiência vivida, ao mesmo tempo em que, se estivermos abertos para tal, também podemos produzir algo interessante. Quando o *professor bri(n)coleur* propõe a inserção de novos elementos nas práticas pedagógicas - que,

no recorte acima, estimulam variações na escrita-relato -, permite um movimento de liberação da pura repetição, abrindo a um processo que, embora incipiente, já é de criação. A proposta do *professor bri(n)coleur* fez por atualizar um globo terrestre que propiciou, do nosso ponto de vista, uma prática pedagógica que lança mão de uma improvisação possibilitadora de processos criativos: “[...] improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 117).

Como pudemos constatar na leitura do diário do pesquisador, as intervenções do *professor bri(n)coleur* assemelham-se ao lance de dados, qualificando o acontecimento e fazendo-o entrar na situação, “[...] uma potência de ‘fazer’ o acontecimento.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 197). No caso das luminárias na relação com a escrita no diário do bebê, o *professor bri(n)coleur* buscou objetos que pudessem propiciar tal experiência, sem separar ser e devir, repetição e diferença - incluindo-os numa situação de aprendizagem que até então se repetia -, fazendo “[...] o primeiro termo incidir sobre o segundo” (PELBART, 1998, p. 173), mostrando que a multiplicidade estaria, precisamente, no que passa entre os dois termos. Ou seja, sem descartar o uso do diário do bebê, *bri(n)coleur* propiciou uma situação de ensino-aprendizagem que permitiu experimentar fugir da repetição.

Para Deleuze e Guattari (1992), existe um caos virtual do qual os estados de coisas saem, atualizando-se em espaços que deixam de ser virtuais e passam a ser “misturas”. Foi o caso da luminária chinesa que “devém” globo terrestre - mantendo-se irreduzíveis um ao outro -, pois se mantém luminária chinesa no seu “estado de coisa”, porém, no acontecimento da prática pedagógica, mistura-se a um “desejo de ser globo terrestre” daqueles que a idealizam, que faz com que ela sirva de globo terrestre na imaginação daqueles que se propõem a pensá-la deste modo. Para os autores, os estados de coisas - constituindo os sistemas pragmáticos, o fora da linguagem -, operam através de potenciais que possibilitam o enfrentamento de acidentes, bifurcações que o transformam, entre outras problemáticas, que se atualizam no próprio ser vivo:

[...] as interações dos corpos condicionam uma sensibilidade, uma proto-perceptibilidade e uma proto-afetividade, que se exprimem já nos observadores parciais, ligados ao estado de coisas, embora só completem sua atualização no ser vivo. O que se chama “percepção” não é mais um estado de coisas, mas um estado do corpo enquanto induzido por um outro corpo, e “afecção” é a passagem deste estado a um outro, como aumento ou diminuição do potencial-potência, sob a ação de outros corpos: nenhum é passivo, mas tudo é interação, mesmo o peso. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 199).

E mesmo as coisas não-orgânicas possuem um vivido, já que são percepções e afecções. Assim, a mistura passa à **interação** que, por sua vez, tornar-se-á **comunicação**. O que o *professor bri(n)coleur* nos mostra nestes enunciados do diário do pesquisador, é que a palavra pode ser descolada da coisa - luminárias chinesas não são globos terrestres, mas podem passar a sê-los -, desapegando-se da imagem de pensamento que tem na representação uma visão de mundo. Neste sentido é que o mundo torna-se produção maquínica, conforme Deleuze e Guattari (1995), pois a linguagem produz as coisas ao mesmo tempo em que é por elas produzida. E deste modo que a verdade seria um caso de contextualização do pensamento vivo, já que “a relação da proposição com o que ela designa, na medida em que esta relação é efetuada, acha-se constituída na unidade do sentido, ao mesmo tempo que o objeto que a efetua” (DELEUZE, 2006, p. 222), sendo o sentido “apenas um vapor movendo-se no limite das coisas e das palavras” (DELEUZE, 2006, p. 225), aquilo a partir do que as palavras e as coisas desenvolvem toda sua potência criadora.

Assim, considerando a criação estética como um modo com o qual afecções e percepções colocariam as pessoas em contato, nos perguntamos, a partir da figura do *professor bri(n)coleur*, como seria pensar uma espécie de *docência artista* (LOPONTE, 2005), mais especificamente **o educador como obra de arte**. Deleuze (2012) defende a **intuição** como elemento comum entre ciência e arte - porém, como fenômeno que opera de modo diferenciado em cada caso, pois os mesmos jamais se anulam um ao outro, pelo contrário, coexistem e alimentam-se formando um todo infinito. No caso do conhecimento científico, o autor diz que o pensamento busca vantagens práticas, valor utilitário para as coisas e que o conhecimento estético não teria esta consciência: “A intuição, em sendo afetada também pela sensibilidade e pela emoção (ou *simpatia*), constituir-se-ia em geradora de sentidos, sustentando uma estetização da existência, cuja exteriorização e socialização se poderiam corporificar em linguagens expressivas e composições plástico-visuais, sonoras, verbais...” (AXT, 2012, p. 6). [grifo do autor].

Mas, então, como se atualizaria este educador que problematiza constantemente o cotidiano educacional e sua própria prática numa perspectiva estética? Como experimentação escrita de produção de si; que entende a intuição como elemento comum entre o conhecimento científico e o conhecimento estético. Neste contexto é que tratamos de usos da linguagem e usos de objetos entre arte e ciência, pois, para Deleuze e Guattari (1992, p. 160), “as coisas são interações, e os corpos, comunicações”, entendendo que a função da arte seria de

comunicar sensações, emoções, sem finalidade prática como a exigida na ciência, que se satisfaz com uma sucessão temporal linear.

Neste sentido, a nós nos parece que um agir ético-estético do educador que se entende como obra de arte - como estivemos trazendo nas secções anteriores -, operaria como o agir de um *estrangeiro na própria linguagem* (DELEUZE, 1992), como que desacomodando-se ao que está dado pelo senso comum e pelo bom senso enquanto sentidos únicos e verdadeiros. Assim, este educador pensaria seus modos de existência ou possibilidades de vida em um constante recriar-se, na relação com o novo (DELEUZE, 1992), não apenas significando ou transmitindo o mundo para seus alunos, mas participando e auxiliando-os a participar de suas criações.

Partindo desta perspectiva foi que o conceito de multiplicidade virtual operado pelo *professor bri(n)coleur* em suas práticas pedagógicas, remeteu-nos ao tempo e aos objetos na simbologia de Carlitos⁵⁵:

A função utilitária dos objetos refere-se a uma ordem humana e a própria utilitária e prenunciadora do futuro. Neste mundo, o nosso, os objetos são utensílios mais ou menos eficazes, dirigidos para um objetivo preciso. Mas os objetos não servem a Carlitos como para nós. Assim como a sociedade se integra a ele provisoriamente apenas por espécie de mal-entendido, sempre que Carlitos quer fazer uso de um objeto segundo sua forma utilitária, isto é, social, ele age como um desajeitado ridículo (particularmente à mesa), ou são os próprios objetos que se lhe recusam, a rigor, voluntariamente. (BAZIN, 2006, p. 14).

Ao tratar de uma simbologia de Carlitos, Bazin (2006) diz que o personagem costuma contornar dificuldades com uma solução provisória, como se o mesmo não estivesse preocupado com o futuro. O autor também aborda o fato de Carlitos parecer não temer as coisas, fazendo um uso diferente do uso para o qual estas coisas foram concebidas: “Parece que os objetos só aceitam ajudar Carlitos à margem do sentido que a sociedade lhes atribui. O mais belo exemplo desses descompassos é a famosa dança dos pãezinhos, em que a cumplicidade do objeto explode numa coreografia gratuita.” (BAZIN, 2006, p. 15).

Conforme Bazin (2006), Carlitos faz um uso “multiforme” dos objetos, solicitando “um serviço do qual tem necessidade mais imediata”. (BAZIN, 2006, p. 14). Para o autor, Carlitos

⁵⁵ Personagem ao qual o cineasta - diretor e ator -, Charlie Chaplin deu vida através de filmes como *O garoto*, *Tempos modernos*, *O circo*, *Luzes da cidade*, *O grande ditador*, *Monsieur Verdoux*, *Luzes da ribalta*, entre outros.

ultrapassa o instante, por sua *capacidade de utilizar os acidentes de terreno e os objetos* até que o perigo passe, pois, após isto, o personagem já não irá constituir uma reserva de prudência para o futuro ou para um perigo iminente: “Ele é a própria **improvisação**, a imaginação sem limites diante do perigo. [...] Em lugar de resolver o problema, Carlitos não tem outro recurso senão suprimir as aparências.” (BAZIN, 2006, p. 17). Uma “reabsorção do tempo pelo espaço” (BAZIN, 2006, p. 18), já que dissolve o espaço ao mesmo tempo em que se readapta a ele:

Como o objeto nunca se projeta no futuro, segundo uma previsão utilitária, quando Carlitos mantém com ele uma relação de duração contrai bem rápido uma espécie de câimbra mecânica, um hábito superficial em que desaparece a consciência da causa inicial do movimento. (BAZIN, 2006, p. 19).

Carlitos não quer assimilar o futuro ao presente, em que a repetição aparece como uma projeção, no tempo, desta forma apropriada ao instante. Ele quer modificar ações previstas e controladas, por isso mostra ações que aderem por inteiro à evolução do acontecimento no qual se inserem, como se fossem elas “máquinas de fabricar o futuro”. (BAZIN, 2006, p. 21).

Com Deleuze (2005), poderíamos dizer que estes movimentos de Carlitos seriam causas cujo efeito as atualiza, ou seja, neles, causa e efeito seriam correlatos, diferenciando forma de expressão e forma de conteúdo, forma do visível e forma do enunciável que tem como consequência uma abertura, uma disjunção:

É precisamente porque a causa imanente ignora as formas, tanto em suas matérias como em suas funções, que ela se atualiza segundo uma diferenciação central que, por um lado, formará matérias visíveis e, por outro, formalizará funções enunciáveis. (DELEUZE, 2005, p. 47).

Sob esta perspectiva de pensar que a atualização das coisas não está necessariamente nas coisas, é que Deleuze (2005) vai trazer de Foucault a defesa da necessidade de se rachar as palavras, abri-las para extrair enunciados. Rachar também as coisas. Assim, a expressão não seria nem significante e nem significado, nem estado de coisas ou referente. Exatamente o que aparece na dança dos pãezinhos, na qual os pães não deixam de ser pães, mas passam a ser também “pezinhos”, uma vez que Chaplin propicia visibilidades de forças que operam num espaço que não é o das formas fixas, num espaço de não-relação ou “não-lugar”, dos devires e acontecimentos.

Fazendo uso desta imagem de Carlitos, dizemos que o educador, entendendo-se como obra de arte - ao trabalhar nos entremeios de uma **linguagem** que se abre para um futuro no qual palavras e coisas nem sempre coincidirão -, tende a liberar forças problematizadoras e propiciadoras do pensar e quiçá do aprender, na busca de experimentações propulsoras de vida.

Neste escopo, vale considerar que o acontecimento, não é o estado das coisas, ou, no caso de Chaplin, os pãezinhos, mas sim o que escapa à atualização, ou os pezinhos em sua dança: “É o virtual que se distingue do atual, mas um virtual que não é mais caótico, tornado consistente ou real sobre o plano de imanência que o arranca do caos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 202); e também como o Mímico de Mallarmé: “Um mímico como este não reproduz o estado de coisas, como também não imita o vivido, não dá uma imagem, mas constrói um conceito. Ele não procura a função do que acontece, mas extrai o acontecimento ou a parte do que não se deixa atualizar, a realidade do conceito.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 206).

Então, quando o *professor bri(n)coleur* invade, num rompante, um dos quartos de uma das crianças hospitalizadas com as quais trabalhamos, com uma luminária chinesa debaixo do braço, dizendo: “Imagine o planeta terra!” e a criança sorri ou ri em decorrência desta atitude, é porque distingue o estado de coisa “luminária chinesa”, que por sua vez “não é um globo terrestre”; porém, a potência de realização entre a coisa e o corpo do *professor bri(n)coleur*, que faz crer que a luminária é mesmo um globo - e neste sentido, torna o acontecimento algo que não acaba e nem começa -, faz permanecer a dúvida do momento exato em que aquilo teria sido um globo terrestre ou quando tornar-se-á um globo terrestre. Acontecimento vivo, imanente, porque não começa e nem termina, **faz crer pela esperança daquilo que poderá tornar-se**. Deste modo, não deixamos de pensar o mundo sobre funções (isto é uma luminária chinesa e não um globo terrestre), embora o *professor bri(n)coleur* tenha sabido, neste acontecimento, introduzir um pouco de virtualidade no domínio das funções e assim, o acontecimento torna-se um entre-tempo: “[...] quando subimos para o virtual, quando nos voltamos para a virtualidade, que se atualiza no estado de coisas, descobrimos uma realidade inteiramente diferente, onde não temos mais que cuidar do que ocorre de um ponto a outro, porque ela transborda toda função possível” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 203), quando não preocupa saber se este é mesmo ou não um globo terrestre ou uma luminária chinesa. Questão esta, melhor apreendida pelas artes ou pela filosofia do que pela ciência. *Bri(n)coleur* poderia ter levado um globo terrestre - destes prontos que se vende em papelarias -, na

tentativa de reproduzir o estado de coisas, na tentativa de imitar o vivido, porém, ele nunca gostou de dar as imagens prontas, sempre preferiu construir os conceitos, extrair o acontecimento do vivo.

6.4 PONTO DE INTENSIDADE IV: *professor bri(n)colour* empresta-nos seu diário

Cheguei ao hospital às oito horas, como normalmente o faço. Guardei meus pertences no armário, vesti o jaleco e peguei uns materiais para proposição de atividades para J. Quando cheguei ao quarto, o técnico de enfermagem responsável pelas bolsas de plaquetas acabara de entrar com um auxiliar e seu carrinho. J dormia. Para a realização do procedimento de infusão de plaquetas, a criança não precisaria ser acordada. Fiquei aguardando um pouco. A mãe de J me viu, olhando-me por cima das lentes dos óculos. Não estava sorrindo. J, deitada de lado, com fisionomia abatida e olheiras profundas, parecia despertar lentamente. Lembrei-me que, na semana anterior, ela havia me dito que voltaria a fazer radioterapia e quimioterapia, que isto a deixaria novamente debilitada e seus cabelos, que agora estavam crescidos, cairiam novamente. Na ocasião, disse a ela que ficaria tudo bem, pois era para o bem dela tudo aquilo. Neste momento eu a via deitada. As olheiras me pareceram mais profundas do que há três dias, quando conversamos. Parado entre a porta e os leitos - sem saber se entrava ou saía -, ao vê-la, naquele estado de abatimento e percebendo que ela estava mal - associando a aparência à conversa da semana anterior -, meus olhos encheram-se de lágrimas. Soma de angústia e tristeza. Há um laço de amizade entre mim e J. O seu olhar. O jeito que os olhos dela brilham, quando me enxerga, pelo desejo de descobrir o que acontecerá no próximo capítulo do livro de Alice. “O que irá acontecer com Alice hoje?”, parece que leio isto no brilho dos seus olhos, cada vez que entro naquele quarto branco de janelas tão cinzas quanto o dia que amanheceu lá fora. Um corpo abatido, de olheiras profundas, que desperta lentamente... “O que eu faço?”, pensei, “J está mesmo muito mal. Ela quase não se mexe. Faz exatos três dias que não a vejo. Como pôde piorar tanto em tão pouco tempo?”. Fiquei parado, próximo à porta. Não sabia se entrava completamente ou se dizia retornar depois. Estando J em estado agravado da doença, qual deveria ser meu procedimento enquanto professor em espaço hospitalar? Na opção de aguardá-la, poderia ser interpretado pelos demais: “Nossa! Que insensível que não percebe que a menina está mal e ainda vem insistir com ‘aulas’ para alguém neste estado!”. Deveria o professor insistir e ler a continuação da história para J, mesmo que a menina já não tivesse mais forças nem para sentar-se na cama? Ou seria melhor sair e deixá-las à vontade? Qual seria a sua vontade? O que J gostaria que fizessem por ela? Fiquei lá esperando e pensando: será que não está em mim proporcionar este dia (de leitura) diferente da triste rotina vivida por ela no hospital? Mesmo que ela pudesse apenas acompanhar a leitura com os olhos, enquanto eu segurasse o livro, ou nem isso, se tivesse apenas deitada, com os olhos fechados. Mesmo assim, eu deveria ler a história? “Vou ler a história para J.” Foi isto que pensei na hora. Acho que seria isto que ela gostaria que eu fizesse. Resolvi ficar, também para confortar a mãe, no caso de a criança não interessar-se pela leitura, ou mesmo se a mãe me impedisse de fazê-lo. Converso bastante com elas, não poderia entrar e sair assim, sem nenhuma explicação. Ficar ali, aguardando o que poderia ser feito, foi minha solução. Se ficar, pensei, em ato demonstro que acredito em sua recuperação e, por este motivo, me sinto responsável por esta presença e acolhimento da mãe e da menina. Leria a história, mesmo em um suposto estado paliativo. Leria até o último dia, porque se neste último dia J ainda tivesse curiosidade pelas aventuras de Alice, ou se, mesmo inconsciente, sua mãe acreditasse que a menina poderia estar compreendendo a história, eu leria. Por elas. Com os olhos mareados, me perguntei o que me pergunto sem cessar: “Qual o papel de um educador em área hospitalar?”. Parado entre a porta e os leitos - sem saber se entrava ou saía -, estive supondo.

Segunda-feira, 20 de abril de 2009.

Chovia, chovia, chovia e eu ia por dentro da chuva ao encontro dela, sem guarda-chuva nem nada, havia esquecido o meu na escola onde leciono no turno inverso ao de trabalho no hospital. Saí apressado, como sempre, os livros comprimidos ao peito, como se com este gesto fossem molhar menos, mas eu não poderia molhar a carta. Comecei a lembrar-me de como foi divertida a manhã de hoje, quando contei a história de “Honorato, o rato” para N. Ela achou engraçado o jeito que eu fazia as vozes dos personagens. Ficou feliz em descobrir o final antes que eu o tivesse contado. Questionou-me sobre como poderia fazer um desenho do rato. Todo o momento que entrava uma enfermeira, ela perguntava se estava tudo bem e o nome da medicação que estavam dando-lhe. Mas chovia ainda, meus olhos ardiavam de frio, o nariz começava a escorrer e eu não poderia ir trabalhar gripado no dia seguinte. Tão geladas as pernas, os braços e o rosto, que pensei em desistir de atravessar aquela rua, os carros me jogando água e já passava das dezoito e trinta. N disse-me que entraria em NPO a meia noite de hoje, para fazer exame de manhã. Parecia muito interessada na história, mas também precisava falar comigo sobre a doença. Fizemos uma pequena atividade de escrita, sobre a história e comecei a conversar com ela. Relatou-me que estava ansiosa por causa do procedimento que faria no dia seguinte. Disse-me também que queria voltar a dividir o quarto com B: “Antes era mais divertido!”. Encharcado naquela chuva toda que caía, caía, caía e com vontade de ir para minha casa seca e quente, mas eu não podia, ou podia, mas não devia, eu tinha que continuar indo ao encontro dela. Durante esta conversa com N, por perceber que ela estava mesmo ansiosa, sugeri que escrevesse uma carta para B, que eu entregaria. Ela então escreveu contando sobre o seu procedimento e sobre a história do rato. Quando terminou, precisei sair às pressas e a tal carta ficou no bolso do jaleco, que levei para lavar. Carta esta que umedece agora, junto ao meu peito e aos meus livros. Não queria apenas entregar a carta. Queria lê-la para B, pois apenas entregá-la perderia o encantamento que eu gostaria de dar-lhe. Gostaria de ler com B e, quem sabe, auxiliar numa escrita de uma resposta. Um carro passou mais perto e me molhou inteiro. Começou a acontecer algo confuso no meu pensamento... Não poderia deixar esta entrega para outro dia, disto eu sabia. O amanhã é totalmente incerto para “minhas crianças”. Não posso deixar para amanhã, pois, vai que acontece alguma coisa com uma das meninas? Seria muito delicado justificar para os pais o motivo de não ter sido feita a entrega da carta. Como se estivesse violando a correspondência alheia. Num momento sensível como o de B... “Chovia sempre e eu custei para conseguir me levantar daquela possas de lama, chegava num ponto, eu voltava ao ponto, em que era necessário um esforço muito grande, era preciso um esforço tão terrível que precisei sorrir mais sozinho e inventar mais um pouco, [...] e dei alguns passos, mas como se faz? Perguntei-me, como se faz isso de colocar um pé após o outro, equilibrando a cabeça sobre os ombros, [...] mas como se faz?”⁵⁶ O relógio de parede da sala de Enfermagem marcava dezoito e quarenta e sete. O relógio de B havia parado às dezesseis e onze.

Quarta-feira, 16 de agosto de 2017.

⁵⁶ Excerto do conto “Além do Ponto” de Abreu (1995, p. 38-41).

Parte abge, [REDACTED].

Oi, [REDACTED] e [REDACTED]! Vocês estão bem? Eu estou bem, hoje fiquei um pouco com dor na perna mas a enfermeira veio e deu um remédio para dor na perna primeiro *dipirona* não passou e foi feito um *fentanil* fiquei melhor. Depois da meia noite estou em NPO para exame da medula porque a médica viu que o exame estava bem e pediu um exame da medula para ver se a medula estava funcionando e se não tiver eu vou fazer a *thymoglobulina*.

Veio [REDACTED] e contou a história do Honorato o rato. A história era assim:

Moravam numa casa grande e amarela e moravam muitos gatinhos nela e todo mundo queria expulsar Honorato o rato. Ai Vavá comprou uma ratoeira mas não pegou Honorato. Dona Liloca corria atrás dele com uma vassoura.

Sai daí seu chato se eu pegar você, eu mato. Um dia quando todos estavam jantando aconteceu uma coisa horrível morreu Honorato o rato. Eu descobri antes do profe contar o final, que o rato morreu porque comeu uma esponja achando que era um queijo porque era amarela e furadinha e na história dizia que estava com a barriga inchada parecia uma bolha de sabão e a esponja da Liloca tinha sumido. Ele morreu envenenado com o sabão.

Como vocês estão? Estão gostando do quarto novo? Estão brincando de que? Um beijo.

[REDACTED]



honorato o rato

Figura 10: carta sobre "Honorato, o rato"

Transcrição da carta:

Oi, B e C! Vocês estão bem? Eu estou bem. Hoje fiquei um pouco com dor na perna, mas a enfermeira veio e deu um remédio para dor na perna. Primeiro *dipirona* não passou e foi feito um *fentanil* fiquei melhor. Depois da meia noite estou em NPO para exame da medula porque a médica viu que o exame estava bem e pediu um exame da medula para ver se a medula estava funcionando e se não tiver eu vou fazer a *thymoglobulina*. Veio o profe e contou a história do Honorato o rato. A história era assim:

Moravam numa casa grande e amarela e moravam muitos gatinhos nela e todo mundo queria expulsar o Honorato o rato. Ai Vavá comprou uma ratoeira mas não pegou Honorato. Dona Liloca corria atrás dele com uma vassoura:

- Sai daí seu chato, se eu pegar você, eu mato. Um dia quando todos estavam jantando aconteceu uma coisa horrível morreu Honorato o rato. Eu descobri antes do profe contar o final, que o rato morreu porque comeu uma esponja achando que era um queijo porque era amarela e furadinha e na história dizia que estava com a barriga inchada parecia uma bolha de sabão e a esponja da Liloca tinha sumido. Ele morreu envenenado com o sabão.

Como vocês estão? Estão gostando do quarto novo? Estão brincando de que? Um beijo, N.

[...] lembrei de uma situação que aconteceu comigo. Ao despertar de um sonho inquieto, certa madrugada, perguntava-me sobre a vida. Ainda estava muito impressionado com o que havia presenciado no dia anterior. “Como pode Deus permitir que venha ao mundo uma criança, sabendo que aos seis anos de idade ela sofrerá terríveis dores devido à quimioterapia e à radioterapia, entendidas como necessárias para tratamento de um câncer no rosto?”, pensava. Voltava meus olhos para a janela, e o céu nublado, com gotas de chuva tamborilando na calha, enchia-me de melancolia. “Que tal se eu dormisse mais um pouco e esquecesse toda essa história, até que o relógio despertasse?”, pensava. Mas não tinha como esquecer aquele rosto. Ao sair do ‘307’, tentei descrevê-lo em palavras, para uma estagiária - também professora, impedida por mim de visitar aquele leito -, embora, com grandes intervalos entre as palavras, pouco tenha conseguido dizer à moça: “Não sei... É muito difícil descrever. Uma imagem muito forte. Como se o rosto dele tivesse sido queimado pelo fogo... Derretido... Disforme. Ele não tem nariz... Apenas os buracos das orelhas... Não me sinto bem. Lembrei-me do meu filho.” Questionava-me sobre o modo como agi em presença da mãe da criança, se teria transparecido o olhar impressionado que tentei esconder... O sono não retornava. Já havia se passado trinta e cinco minutos. “Daqui a pouco o relógio irá despertar e eu não terei descansado quase nada”, pensava. “Que trabalho lúdico-pedagógico realizar com esta criança”, dizia a mim mesmo, “que lhe ofereça alguma qualidade de vida? Quem sabe o rádio ou um daqueles meus livros com áudio?”. Enquanto tudo isso passava velozmente pela minha cabeça sem que me mostrasse capaz de pegar no sono novamente, questionava-me sobre o modo como agi em presença da mãe da criança, se teria transparecido o olhar impressionado que tentei esconder... Passava das cinco e cinquenta e cinco. Fui capaz de deixar a cama as seis e trinta, horário habitual. Na mochila um ‘áudio book’. Na mochila uma tentativa.⁵⁷

Quinta-feira, 14 de janeiro de 2010.

Eu gosto é do brilho nos olhos das crianças. Parece-me seu modo de comunicar-se com o mundo, quando lhes faltam palavras. Nunca me esqueço daquele dia ensolarado... Era início da primavera. Autorizaram-nos a levar algumas das crianças para passear pelo pátio do hospital - aqueles que seu caso era considerado controlado. Levávamos uma a uma. Primeiro fazíamos o convite - que nunca foi negado por nenhuma das com as quais estive -, depois, as auxiliávamos a vestirem o avental e a máscara. Para alguns, o prazer de poder sair do quarto e circular com uma cadeira de rodas pelos corredores do andar, até o saguão do elevador, já era uma grande aventura. Com alguns simulávamos passear por um parque de diversões, outros diziam estar passando por ‘boxes’ de carros de fórmula um. As meninas, ou queriam fingir passear pelo ‘shopping’ ou estar sendo levadas para uma ‘feira de salão de beleza’, na qual poderiam escolher sua cabeleireira e sua manicure entre muitas outras. Era sempre uma alegria poder calçar um tênis e caminhar desconectado das bombas de infusão. Conversávamos com os funcionários enquanto o elevador descia. “Olha, como estás linda!”, disse a ascensorista para D, “Gostei da cor do teu esmalte, hein?”. Nesta decida, então, conversamos sobre a cor do seu esmalte, que D dizia ser ‘verde oliva’ e questionava-me o que seria uma ‘oliva’. Antes que eu pudesse lhe dizer qualquer coisa, o elevador chegou ao térreo. Ao abrir a porta, saí e fiquei segurando-a para que D pudesse sair também. Com os olhinhos quase fechados, a beira da porta - sentindo a brisa bater em seu rosto -, a menina disse-me: “Professor, coisa bem boa esse ‘ventinho’! Fazia muito tempo que eu queria sentir isso!”. Era mesmo uma brisa muito suave e muito agradável. Ficamos alguns segundos ali, sentindo-a bater em nossos rostos. Fazia quase um ano que D não saía das dependências do hospital, mas fui eu quem agradeceu a ela pelo passeio.

Segunda-feira, 08 de julho de 2013.

Existem coisas que muitas vezes não são ditas - ou porque não se consegue dizer, ou porque não se pode dizer, ou porque não se deve dizer, porém, coisas que se vê e se sente -, e que não se traduzem em palavras. Através do diário do *professor bri(n)coleur*, trazemos à tona o que

⁵⁷ Texto inspirado no capítulo inicial do livro *A Metamorfose* de Kafka (2000).

muitas vezes não se enuncia através de palavras - o que está entre o visível e o enunciável -, na intenção de também discutirmos na pesquisa o que escapa ao leitor e que não corresponde às exigências que a linguagem obedece. Sabemos que aí também se encontra uma relação de sentido:

E que haja disjunção entre ver e dizer, que os dois estejam separados por um afastamento, uma distância irreduzível, significa apenas isto: não se resolverá o problema do conhecimento (ou melhor, do “saber”) invocando uma correspondência, nem uma conformidade. Será preciso buscar em outro lugar a razão que os entrecruza e os tece um no outro. É como se o arquivo fosse atravessado por uma grande falha, que põe, de um lado, a forma do visível, de outro, a forma do enunciável, ambas irreduzíveis. E é fora das formas, **numa outra dimensão**, que passa o fio que as costura uma à outra e ocupa o entre-dois. (DELEUZE, 1992, p. 125). [grifo meu].

A outra dimensão pela qual optamos, seria a produção literária. Nossa tentativa, com esta produção, implica a “emergência de traços absolutamente circunstanciais” (ALMEIDA, 2003, p. 120), que não são da ordem do indivíduo *professor bri(n)coleur*, mas dos acontecimentos e atmosferas vividos por educadores hospitalares, uma operação de individuação coletiva: “a problemática agita-se no personagem e no meio” (ALMEIDA, 2003, p. 120-121), uma vez que tomados em um agenciamento coletivo. No que dependemos da cartografia para introduzir na problemática do *professor bri(n)coleur* “[...] singularidades extensivas (trajeto e meio) e intensivas (afetos), fazendo com que ele não possa mais ser pensado sem os dinamismos de uma realidade complexa e diferenciada que o torna em si uma multiplicidade” (ALMEIDA, 2003, p. 123), que pudesse fazer da nossa enunciação uma produção que fala com os educadores hospitalares, em solidariedade aos educadores hospitalares, conduzindo a linguagem a “regiões de intensidade” e a subjetividade às “zonas mais impessoais” (ALMEIDA, 2003, p. 115), criando ou fazendo emergir “tensores”, na tentativa de extrair o máximo de intensidade.

Por tratar-se de agenciamentos de sentido relacionados ao ambiente hospitalar, trazemos quatro conceitos⁵⁸ para compor aqui: **saúde, doença, vida e morte**. Estes conceitos emergem do que vimos, do que foi enunciado por crianças, adolescentes, familiares, educadores e equipe de saúde, mas, principalmente, do que pareceu-nos estar *entre* o que vimos e o que foi enunciado. Podemos confessar que, num primeiro momento, estes conceitos não eram de

⁵⁸ A compreensão de conceito aqui é a seguinte: “O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece, é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. [...] Cada conceito talha o acontecimento, o retalha a sua maneira.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46-47).

nosso interesse de pesquisa, porém tornaram-se interessantes, ao longo do trabalho, na tentativa de buscar compreensões acerca destes conceitos, pois deles muitas vezes não se fala, estão implícitos numa linguagem que já se tornou prática diária e subentendidos no ambiente hospitalar.

Uma das perguntas que nos fizemos ao longo do período de intervenções da/na pesquisa, que inter-relaciona tempo e morte ao sentido foi: qual seria o sentido do futuro se este futuro não tem sentido? O tempo, em iminência da morte ou de uma doença incurável, passa a ser indeterminado e esta indeterminação do tempo torna-se uma questão importante a ser pensada, pois: “[...] em todo o alcance da filosofia deleuzeana estão as forças de afirmação de uma vida como ‘pura fluência sem forma’, que é primeira em relação à morte, ao repouso e às formas estratificadas” (ALMEIDA, 2003, p. 94), ou seja, há que se pensar a afirmação da vida como modo de produção ética e estética daqueles que neste ambiente interagem.

Deste modo, propomos pensar um plano de composição como resistência - o lado de fora, um campo de forças infinito em que morte é coextensiva à vida -, pois, quando abrimo-nos para o futuro, nada acaba, nada começa, tudo apenas se transforma em uma vida na qual a capacidade das forças está justamente em resistir à morte. Deste ponto de vista, de pensar um “conjunto de forças que resistem” (DELEUZE, 2005, p. 100), propomos uma atenção aos sentidos da linguagem, sob a perspectiva de que **dizer é também fazer**, em uma ética em oposição à moral:

A diferença é esta: a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-as a valores transcendentos (é certo, é errado...); a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica. Dizemos isto, fazemos aquilo: que modo de existência isso implica? [...] Às vezes basta um gesto ou uma palavra. São os estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro. (DELEUZE, 1992, p. 129-130).

Trata-se de regras facultativas, ao mesmo tempo éticas e estéticas, que constituem estilos de vida. Assim, um corpo humano que se permite, que se produz numa constante aprendizagem do “permitir-se a...”, vive e resiste à morte. Conceito de morte que aqui compreendemos ao modo de Bichat, que rompe com a concepção clássica deste conceito. Conforme os estudos de Deleuze (2005), Bichat coloca a morte como força coextensiva à vida, no sentido de que vivemos **mortes parciais** durante toda a duração de nossas vidas - independente de quanto

tempo ou de quanta saúde gozemos -, iniciamos e finalizamos ciclos e etapas de uma vida cuja duração não deveria ser vista como linear:

Não se pode mais nem dizer que a morte transforma a vida em destino, num acontecimento “indivisível e decisivo”, mas, sim, que ela se multiplica e se diferencia para dar à vida as singularidades, consequentemente as verdades que essa acredita dever à sua resistência. O que resta então, senão passar por todas essas mortes que precedem o grande limite da própria morte, e que continuam ainda depois? A vida consiste apenas em tomar seu lugar, todos os seus lugares, no cortejo de um “Morresse”. Foi nesse sentido que Bichat rompeu com a concepção clássica da morte, instante decisivo ou acontecimento indivisível, e rompeu de duas maneiras, colocando ao mesmo tempo a morte como coextensiva à vida e como feita de uma multiplicidade de mortes parciais e singulares. [...] Foucault sempre a pensou e viveu também como uma morte múltipla, a maneira de Bichat. (DELEUZE, 2005, p. 102).

No nosso entendimento, uma via para compreensão deste modo de produção de si, seria, entre outras questões, a atenção às enunciações em espaços educativos. Esta seria uma questão para pensarmos a existência ética e estética do educador em espaço hospitalar que convive com processos de morte do corpo, tendo este educador o poder de afetar e ser afetado por forças que só se estabelecem efetuando-se:

[...] trata-se de constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte: não a existência como sujeito, mas como obra de arte. Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos. (DELEUZE, 1992, p. 120-121).

Então, quando nos referimos a pensar a vida como um jogo - o qual o homem precisa aprender a jogar -, seria o mesmo que dizer que nossas decisões não são finais, pois podem ramificar-se de acordo com o acaso e os acontecimentos que intervêm em todas as etapas deste jogo. Produção de uma estética do viver, no seguinte sentido: “processo que se faz a si no fluxo, em meio à contingência da vida, que não pretende alcançar determinada forma, uma identidade, mas vai ao encontro de uma zona que, em lhe sendo *vizinha* ou próxima (o próximo passo), todavia lhe é *indiscernível*, desconhecido destino (vazio em aberto).” (AXT, 2012, p. 11). [grifo do autor]. O homem precisa aprender a jogar com a ideia de que, ao adotar determinada ação, estará eliminando tantas outras, bifurcando, assim, vários tempos, criando diversos futuros (DELEUZE, 2006).

Ao tratar da necessidade do homem de aprender a jogar - entendendo este aprender como constante e sem fim -, queremos dizer da compreensão de que as regras do jogo - que aqui se

referem aos jogos da vida e do pensamento -, não preexistem às mesmas, as causas e os efeitos não estariam fora uns dos outros, mas, pelo contrário, as causas e os efeitos de qualquer acontecimento - mesmo da morte -, estariam nele mesmo: “morre-se”. Morrer é causa imanente de um efeito, que é viver. E vice-versa:

A morte pode ser assimilada a um estado de coisas cientificamente determinável, como função de variáveis independentes, ou mesmo como função do estado vivido, mas aparece também como um acontecimento puro, cujas variações são coextensivas à vida: os dois aspectos muito diferentes se encontram em Bichat. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 208).

Deste modo é que esta compreensão da morte como modo de afirmação da vida mostra-se intrinsecamente relacionada com a questão do tempo e de como poderíamos agir no tempo em devir e ao que vamos nos tornando. Nosso pensamento - como viemos dizendo ao longo deste trabalho -, tende a voltar-se para o passado, o vivido, a experiência e assim costumamos repetir o mesmo. A consciência humana precisa do tempo para existir, por isto a necessidade de agir contra o passado:

Agir contra o passado, assim sobre o presente, em favor (eu espero) de um porvir - mas o porvir não é um futuro da história, mesmo utópico, é o infinito Agora, o *Nûn* que Platão já distinguia de todo presente, o Intensivo ou o Intempestivo, não um instante, mas um devir. Não é ainda o que Foucault chamava de *Atual*? Mas como o conceito receberia agora o nome de atual, enquanto Nietzsche o chamava de inatual? É que, para Foucault, o que conta é a diferença do presente e do atual. O novo, o interessante, é o atual. O atual não é o que somos, mas antes o que nos tornamos, o que estamos nos tornando, isto é, o Outro, nosso devir-outro. O presente, ao contrário, é o que somos e, por isso mesmo, o que já deixamos de ser. Devemos distinguir não somente a parte do passado e a do presente, mas, mais profundamente, a do presente e a do atual. Não que o atual seja a prefiguração, mesmo utópica, de um porvir de nossa história, mas ele é o agora de nosso devir. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 144-145). [grifo do autor].

Neste sentido, pensar a morte dentro de uma perspectiva em que o tempo - e, mais especificamente, o futuro - estaria desvinculado de uma antecipação do seu fim, mas sim, vinculado à obra, como que a feitura de uma obra de arte: “Pois o futuro não é, para o homem, uma antecipação de seu próprio fim, de sua própria morte, a possibilidade extrema de seu ser, nada que se aparente a um ser-para-a-morte, já que não é a partir da ipseidade⁵⁹ que ele pode ser pensado.” (PELBART, 1998, p. 175). É aí que Deleuze (2005) vai tratar do Fora como aquilo que remete à obra, à diferença.

⁵⁹ Conforme o dicionário Ferreira (1989), *ipseidade* vem do latim *ipseitas*, derivado de *ipse*, eu mesmo, tu mesmo, etc. A ipseidade caracteriza o indivíduo nele mesmo. O que faz com que um ser seja ele próprio e não outro.

Os conceitos de vida e morte são intrínsecos um ao outro. Mas há que se considerar o fator histórico das compreensões destes conceitos pela medicina social que, influenciou e tem influenciado o pensamento de quem passa pela realidade hospitalar, seja a trabalho, seja com um familiar em situação de internação ou mesmo estando internado⁶⁰. Do mesmo modo ocorre com os conceitos de saúde e doença: costuma-se pensar a doença menos como processo e mais como um estado de falta de saúde. Isto porque há, no **senso comum**, um tom pejorativo para o conceito de doença, em relação a um ideal humano de normalidade, o que se apresentou diversas vezes durante nossa pesquisa. As crianças, adolescentes e familiares costumam converter suas lesões em frustrações. E esta é uma questão social, pois, apenas aqueles que vivem esta situação sentem o peso da diferença de quando podiam realizar determinadas atividades e o momento então “atual” em que estão privados de realização.

Isto nos remeteu ao estudo de Canguilhem (2009), no que nos referimos a pensar as compreensões de norma e média instituídas socialmente. É a partir das ideias de Quêtelet que Canguilhem irá perguntar-se acerca da subordinação da média à norma, através da teoria do *homem médio*⁶¹. Com isto, o autor acaba por mostrar-nos que, assim como neste estudo das estaturas dos homens, aqueles que mais se aproximam da média, seriam os vistos socialmente como “normais”, enquanto aqueles que se distanciam desta média, seriam os vistos socialmente como “anormais”. Então, quando as pessoas se tornam enfermas, interpretando este fato como “uma diminuição irremediável”, precisam trabalhar entendimentos de possíveis atividades e papéis sociais condignos. A média torna-se signo de uma norma:

Se é verdade que o corpo humano é, em certo sentido, produto da atividade social, não é absurdo supor que a constância de certos traços, revelados por uma média, dependa da fidelidade consciente ou inconsciente a certas normas da vida. Por conseguinte, na espécie humana, a frequência estatística não traduz apenas uma normatividade vital, mas também uma normatividade social. Um traço humano não seria normal por ser frequente; mas seria frequente por ser normal [...] (CANGUILHEM, 2009, p. 115-116).

⁶⁰ Ao tratar do nascimento da medicina social e do hospital, da clínica e das patologias, Foucault mostra variações entre o visível e o enunciável, o que Deleuze descreve da seguinte forma: “Uma ‘época’ não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem as visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por um lado, cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro varia a repartição, porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime. Por exemplo, ‘na idade clássica’, o asilo surge como uma nova maneira de ver e de fazer ver os loucos, bem diferente da maneira da Idade Média, ou do Renascimento [...]” (DELEUZE, 2005, p. 58).

⁶¹ Quêtelet estudou sistematicamente as variações da estatura do homem e estabeleceu um determinado caráter médio nos indivíduos de uma população homogênea (CANGUILHEM, 2009, p. 112).

Nesse sentido, o autor irá dizer que não podemos confundir anomalia com doença, pois: “A anomalia se manifesta na multiplicidade espacial; a doença na sucessão cronológica. O próprio da doença é vir interromper o curso de algo, [...] há sempre um ‘passado’ do qual o paciente ou aqueles que o cercam guardam certa nostalgia.” (CANGUILHEM, 2009, p. 97). Ou seja, é próprio da anomalia ser constitucional, o que impede o seu portador de ser comparado a si mesmo, ao passo que na doença, o doente o é em relação aos outros e em relação a si mesmo. Assim, no que queremos concordar aqui com Canguilhem (2009, p. 96) é que “[...] uma saúde perfeita contínua é um fato anormal” e que: “A saúde, considerada de modo absoluto, é um conceito normativo que define um tipo ideal de estrutura e comportamento orgânicos [...]”, no que acreditamos ser de extrema importância a observação do sentido na linguagem quanto às variadas compreensões de determinado conceito, de determinada palavra, pois seria nos agenciamentos que estas práticas se disseminam ou se instituem.

Os esforços do *professor bri(n)coleur* - enquanto educador hospitalar -, e desta pesquisa como um todo, foram de trabalhar no entremeio desta linguagem que considera ao mesmo tempo o acontecimento e o indivíduo como referência, tentando mostrar o **caráter paradoxal da doença** que nos priva ao passo que nos propicia reformulações:

Para um homem que imagina seu futuro quase sempre a partir de sua experiência passada, voltar a ser normal significa retomar uma atividade interrompida, ou pelo menos uma atividade considerada equivalente, segundo os gostos individuais ou os valores sociais do meio. Mesmo que essa atividade seja uma atividade reduzida, mesmo que os comportamentos possíveis sejam menos variados, menos flexíveis do que eram antes, o indivíduo não dá tanta importância assim a esses detalhes. O essencial, para ele, é sair de um abismo de impotência ou de sofrimento em que *quase ficou definitivamente*; o essencial é ter *escapado de boa*. (CANGUILHEM, 2009, p. 81).

Assim, é na instauração de novos modos de entender a vida que se concentra o interesse da teoria deleuzeana e, por conseguinte, do *professor bri(n)coleur*, no sentido de que, através da linguagem e dos atos que se instituem através dela, podemos redimensionar nossa própria vida, assim como a vida do outro. Sob esta perspectiva, a própria doença pode ser entendida como uma experiência de aprendizagem, quando redimensiona a vida a ser vivida a partir daquele momento: “[...] trata-se de retomar o contato com um esforço *inventivo* e *criador* da própria vida, deixando-se afetar pelo intensivo, num esforço para sentir-pensar o próprio pensamento, irromper-adentrar intempestivamente as fronteiras do impensado, resistir-ousar nos limites viscerais do impensável.” (AXT, 2012, p. 9). [grifo do autor].

7 BRI(N)COLEUR: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA HOSPITALAR

*Do que viu e ouviu, o escritor
regressa com os olhos vermelhos,
com os tímpanos perfurados.
(DELEUZE, 1997, p. 14)*

Buscando investigar alguns dos percursos de sentido nos processos de aprender, que pudessem emergir no contexto do espaço lúdico-pedagógico no qual atuamos através do projeto de pesquisa “CIVITAS - Educação e Saúde” - que produziu uma composição com este estudo em nível de mestrado -, propusemos um modo de intervenção lúdico-pedagógica e de pesquisa-formação, relacionado tanto às crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar, quanto ao grupo de educadores hospitalares. Nossa intenção foi contribuir para (1) instauração de um espaço de aprendizagem favorável à construção conceitual na relação com vivências afetivas e experiências perceptivas; para (2) reflexão do fazer pedagógico de educadores comprometidos com este atendimento; bem como para (3) pensar práticas pedagógicas que pudessem alavancar processos criadores no referido ambiente.

Para tanto, optamos pela realização de um exercício cartográfico, pelo qual procuramos estabelecer algumas relações entre enunciações e processos de ensino-aprendizagem, através dos quais investigamos (1) modos de se fazer educador em ambiente hospitalar - analisando alguns conceitos-enunciados contidos em produções de diários - com propósito de dar visibilidade aos sentidos produzidos pelo grupo durante o trajeto de realização desta proposta; (2) modos de se fazer aluno em ambiente hospitalar - analisando algumas produções contidas no “Diário do bebê da Oncologia Pediátrica” - com propósito de atentar aos sentidos emergidos durante o trajeto de realização desta proposta.

A partir do que, para nós, constituíram pontos de intensidade acumulada, tratamos de produções de sentido através de enunciados verbais, aprendizagens como acontecimento e agir ético nos regimes de visibilidade. O ponto de intensidade I: *professor bri(n)coleur* interage em pesquisa-formação, aborda práticas pedagógicas usuais do ambiente ao qual investigamos. Neste item, tratamos de uma concepção de aprender como transmissão - através de uma dimensão designadora da linguagem -, a qual agencia educadores e

crianças/adolescentes à reconhecimento do Mesmo. Anuncia algumas pistas de fuga desta compreensão como operação naturalizada e comumente aplicada em espaços educativos.

O ponto de intensidade II: “*Aventuras de Alice no País das Maravilhas*”, inicia a discussão acerca da aprendizagem como acontecimento. Através de uma situação específica - na qual a criança mantém-se ligada à crença de que a realidade é algo a ser representado -, identificamos a temática da reconhecimento do verdadeiro, embora a mesma pudesse abrir-se para um campo de virtualidades, sob uma concepção de aprendizagem como construção, que considera a produção de sentido na linguagem, em que a processualidade e o tempo da criança devem ser considerados para que possamos pensar o mundo como produção e invenção, em movimentos que não percorrem linhas estratificadas. Nesta perspectiva, considera-se a coexistência de tempos do aprender, através da relação entre um tempo que vemos passar através das coisas - um tempo cronológico -, e um tempo pelo qual se abandona a ideia de sucessão - um tempo puro -, em que passado e presente coexistem na experiência, na lembrança e no vivido.

O ponto de intensidade III: *uso multiforme das coisas do professor bri(n)coleur*, trata do agir ético-estético do educador que se propõe a pensar o sentido na linguagem. Trata-se de uma situação em que se vinha percebendo uma prática pedagógica que repetia o Mesmo e então, foi preciso pensar algo que pudesse quebrar com esta repetição, no sentido de que propiciasse aprendizagens tanto da criança quanto do educador, na busca de uma experiência viva em educação. Discutem-se relações entre tempo e linguagem, através das quais um educador permite-se constantes desterritorializações e incertezas, pois o pensar não se movimenta espontaneamente. Assim, consideram-se movimentos da estética no aprender como processo e não apenas o aprender dirigido que se dá pelo reconhecimento.

Por último, o ponto de intensidade IV: *professor bri(n)coleur* empresta-nos seu diário, aborda a disjunção entre ver e falar na pesquisa, que levaram a pesquisa a pensar um modo de conduzir a linguagem a “regiões de intensidade”. Neste item, discutem-se conceitos de saúde, doença, vida e morte, com os quais convivemos durante toda a duração da proposta e através dos quais pensamos novos vieses de existência ética e estética do educador que trabalha em ambiente hospitalar. Neste sentido, pensa-se o tempo - e, mais especificamente, o futuro -, desvinculado de antecipações e previsões e, sim, vinculado à obra de arte, enquanto um esforço inventivo e criador da própria vida.

Especificando, então, a produção das análises, dividimo-la em quatro partes, sendo as três primeiras (itens 6.1, 6.2 e 6.3) referentes a um processo teórico-reflexivo sobre a prática - no qual fazemos uso de mapas de sentido, a fim de problematizar possíveis produções de sentido que por ventura emergiram nos contextos de enunciação da pesquisa e a quarta parte que, além do processo teórico-reflexivo, se propõe a pensar a produção de dados e a analítica pelo viés literário, como campo de produção de efeitos de sentido, perfurando formas do conteúdo com as quais esta pesquisa preocupou-se.

O procedimento tornou-se aí o próprio processo, o próprio acontecimento, já que ocasionou um deslocamento do campo empírico e vivenciou-se o processo de escrita como uma nova situação. Na experiência-limite, um exercício linguageiro, com enunciados-limites que deixam escapar o que não é dizível e que deve ser dito, enunciar o intolerável (ALMEIDA, 2003). Uma analítica que se propõe apenas à experimentação, pois mostra a captura daquilo pelo que fomos tocados.

Com isto, a partir da figura de um personagem conceitual - o *professor bri(n)coleur* -, construímos uma escrita como movimento de fuga, pela qual analisamos acontecimentos impessoais, aquilo que se passa *entre* os sujeitos. Como “observadores parciais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 169) das práticas do *professor bri(n)coleur* acionamos as forças daquele que reflete sobre as ações vivenciadas, percebe e experimenta em um outro encontro com os materiais produzidos na pesquisa - na relação com a produção escrita, convergindo com o que Deleuze e Guattari (1992, p. 228) dizem do escritor que introduz uma língua estrangeira na língua: “O escritor se serve de palavras, mas criando uma sintaxe que as introduz na sensação, e que faz gaguejar a língua corrente, ou tremer, ou gritar, ou mesmo cantar: é o estilo, o ‘tom’, a linguagem das sensações ou a língua estrangeira na língua, a que solicita um povo por vir [...]”, de modo que não analisamos algo que se passou, mas tentamos transmitir para o leitor as sensações persistentes que encarnam o acontecimento, como que um protesto recriado, uma luta a ser retomada (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Neste sentido, *bri(n)coleur* pode ser considerado agente, corpo saturado, preso a um pedaço de mundo, tornando sensível um bloco-hospital, tornando pensável um acontecimento-hospital, em “[...] uma virtualidade que os extrapola e conecta, para além dos limites do individual e do meramente coletivo, atingindo os processos e os acontecimentos que bordejam e transformam um homem, um povo.” (ALMEIDA, 2003, p. 126).

Isto porque “[...] uma filosofia da diferença faz-se ao lado de uma literatura que pretende liberar o pensamento e a linguagem das categorias que os formalizam, por meio de uma agramaticalidade radical trazida pelo ato de escrever” (ALMEIDA, 2003, p. 133), havendo aí uma inversão da lógica do senso comum, com um pensamento que pensa forçado, engendrando uma “[...] concepção singular de frase, de sintaxe literária, de estrutura formal, como conexão não totalizante de partes ou diferenças, sendo a transversal a linha dinâmica que conecta estes díspares [...]” (ALMEIDA, 2003, p. 134-135), na qual se considera o tempo do narrador - sua produção de sentido e expressão -, o que unifica a tensão entre os elementos heterogêneos, as variedades e diferenças com as quais existe, trabalha, escreve:

[...] afirmar a existência de tudo o que existe como diferenças; fazer com que estas diferenças estejam prontas para afirmar sua divergência (e não apenas sua convergência); pensar uma relação entre divergentes não excludente, isto é, afirmação do e/ou conectivo-disjuntivo, através do qual toda coisa abre-se ao infinito de predicados pelos quais ela passa [...] (ALMEIDA, 2003, p. 139).

O educador que trabalha sob esta **perspectiva intuitivo-artística** de produção de si e do mundo, diferenciando-se dos padrões de especulação lógica, estaria, sob esta perspectiva, mais próximo da própria vida. Desta maneira, intensificar-se-iam as emoções, tornando o fazer pedagógico mais ativo, no qual, tanto alunos quanto educadores, passariam a participar do processo de descoberta da vida, abrindo mão do pensamento apenas pela lógica linear - do que está pronto -, favorecendo a **criação** que, para Deleuze e Guattari (1992, p. 265), seriam “[...] as variedades estéticas ou as variáveis científicas, que surgem sobre um plano capaz de recortar a variabilidade caótica”, em coexistência.

Seria como que um poder a se exercer de nós sobre nós mesmos, um modo de existência estético, fazendo da existência um modo, uma arte (DELEUZE, 1992). Isto porque um querer artista que se deixa afetar tanto pela razão quanto pela intuição, poderia ser considerado um estado de alma em que: “Tanto as percepções, quanto as afecções especiais da filosofia ou da ciência, se ligarão necessariamente aos perceptos e afectos da arte” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 172), pois “[...] o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 227).

Quando tratamos das relações do lúdico, do brincar e do jogar em espaço educativo hospitalar, pensamos também nossas práticas sob o viés do entendimento “jogo-vida”, sob a

perspectiva de que num jogo há regras que no dia-a-dia seriam o instituído. No jogo há antecipação das ações - o que realizamos em pensamento, no dia-a-dia, a todo o tempo. O jogo, assim como a vida, pressupõe relação com o outro: não se joga sozinho. Há que se estar disponível para o jogo. Há que se refletir sobre nossos atos passados para pensar os atos futuros. Assim, se Acontecimento pode ser considerado sinônimo de aprendizagem, pensamos o quanto as crianças e adolescentes hospitalizados amadurecem com aprendizagens da doença, logo, o quanto aprendem, pois, pensar o “aqui-agora” no espaço hospitalar, seria pensar um imediatismo com o qual temos que lidar, num tempo em que se estaria mais propício aos Acontecimentos: a mudança de contexto - novo mundo -, seria um forte potencializador de aprendizagens para eles, como foi nosso caso com esta pesquisa e a mudança do estudo de espaços escolares para o estudo de um espaço hospitalar.

Deleuze e Guattari (1992, p. 260) dirão que: “A filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos. Só o venceremos a este preço.” E é neste sentido que o cientista trará do caos variáveis/ funções e o artista trará variedades/ sensações, as quais o filósofo irá retomar e pesquisar. Porém, a ciência parece tentar combater o caos:

Uma luta contra o caos parece pertencer-lhe por essência, quando faz entrar a variabilidade desacelerada sob constantes ou limites, quando a reconduz dessa maneira a centros de equilíbrio, quando a submete a uma seleção que só retém um pequeno número de variáveis independentes, nos eixos de coordenadas, quando instaura, entre essas variáveis, relações cujo estado futuro pode ser determinado a partir do presente (cálculo determinista), ou ao contrário quando faz intervir tantas variáveis ao mesmo tempo, que o estado de coisas é apenas estatístico (cálculo de probabilidades). (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 263).

Problematizando-se, então, por exemplo, ‘o’ conceito de doença que - em nosso entendimento, como qualquer outro conceito, seria uma multiplicidade e possuiria uma história que pode ou não cruzar-se com outros conceitos - como os de “higiene” ou “qualidade de vida”, ainda para exemplificar -, este conceito de doença pode conter pedaços de outros conceitos - os traços de sentido. Seria um conceito absoluto como todo (o que se entende como “doença” de forma generalizada pelo senso comum, através da linguagem e pela comunicação), mas relativo enquanto fragmentário (na subjetivação da palavra, em que o sentido dará o tom da compreensão do conceito de “doença” de acordo com as experiências pessoais do indivíduo, que precisam ser muitas vezes questionadas para emergirem nos diálogos). Nesta perspectiva, tanto um conceito de doença como qualquer outro conceito,

assumiria novos contornos a partir de conexões presentes e, por isso, sempre em estado de vir a ser e gerando aprendizagens.

Influência desta prática nas competências do educador hospitalar? Tendo por base a compreensão de que as relações sociais se dão na linguagem e que a língua é política, ao subtraímo-nos à representação - como crítica à dimensão designadora da linguagem, como operação naturalizada -, poderemos colher as repetições para a criação de novos vieses em *atenção à vida*, à multiplicidade de sentidos dos acontecimentos na urgência hospitalar, propondo liberdade de pensamento e ação ao aprender. Através da proposição da *atenção* às expressões e enunciações que permeiam o espaço educativo hospitalar, esperamos contribuir para com aqueles que têm interesse pelas práticas pedagógicas neste ambiente. Ao pensar aprendizagens atravessadas por sentidos decorrentes de afecções e percepções, relacionadas às experiências e vivências de cada um, o educador em ambiente hospitalar pode tornar-se intercessor, estabelecendo relações dialógicas entre saúde e educação, pois, na tentativa de subverter o processo de transmissão de saberes na relação educador-criança/adolescente, através de constante reflexão e problematização do próprio fazer pedagógico, poderá se permitir um agir-enunciar em constante aprender.

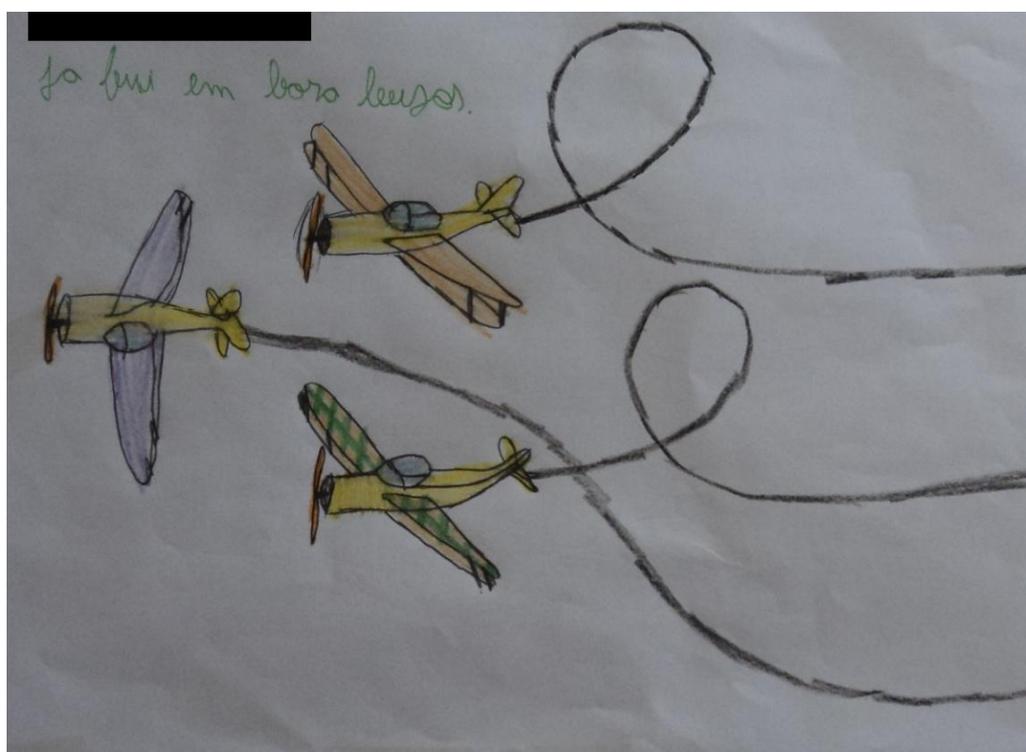


Figura 11: “Já fui ‘em bora’ beijos” - produção de uma criança que recebeu alta

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ALMEIDA, Julia. **Estudos deleuzeanos da linguagem**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

AXT, Margarete. Civitas, a cidade viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 02, p. 219-235, 2004.

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.

AXT, Margarete. **Encontro CLIO entre gerações**: por uma escuta dos sentidos na maturidade-velhice. Porto Alegre, 2012, p. 1-16. [inédito].

AXT, Margarete. Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias, implicações, replicações. **Letras de Hoje**, v. 46, p. 46-54, 2011a.

AXT, Margarete. Trajetos-imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: Andréa Vieira Zanella; Jaqueline Tittoni. (Org.). **Imagens no pesquisar**: experimentações. Porto Alegre, 2011b, v., p. 99-122.

AXT, Margarete *et al.* Interação Dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 1-10, jul. 2006.

AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. Instalando o tempo no espaço social da sala de aula em rede: ou de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 319-340.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio. A. R. Coexistir na Diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In Iole M. F. Trindade (org.) **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Atendimento pedagógico as crianças em idade escolar internadas no HCPA. **Prospectiva: Revista de Orientação Educacional**. V. 2 nº. 20. – Dez/1991. Associação dos Orientadores Educacionais do Rio grande do Sul.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BAZIN, André. Introdução a uma simbologia de Carlitos. In: _____. **Charles Chaplin**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**. Dez, 2002.

BRASIL. Resolução nº 02 de 11/09/2001 do Conselho Nacional de Educação.

CADERNOS DE PESQUISA, v. 35, n. 125, p. 11-12, maio/ago. 2005.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Pátio, revista pedagógica**. Editora Artes Médicas Sul. Porto Alegre. ano 3, n.10, p.41-44, ago./out. 1999.

CECCIM, Ricardo Burg. Equipe de saúde: a perspectiva entre-disciplinar na produção dos atos terapêuticos. In: Pinheiro, Roseni; Mattos, Ruben Araujo de. **Cuidado: as fronteiras da integralidade**. Rio de Janeiro, Hucitec, 2004. p. 259-278.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci (Org.). **Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta a vida**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1997.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Abertura de um eixo reflexivo para a educação da saúde: o ensino e o trabalho. In: REGO, S. *et al.* (Orgs.). **Educação médica: gestão, cuidado e avaliação**. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 1-13. [inédito].

CECCIM, Ricardo Burg; MERHY, Emerson Elias. Um agir micropolítico e pedagógico intenso: a humanização entre laços e perspectivas. **Interface (Botucatu)** [online]. 2009, vol.13, suppl.1, pp. 531-542.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 2012.

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

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002.

- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1966.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 2, São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4, São Paulo: Editora 34, 1997a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 5, São Paulo: Editora 34, 1997b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DUARTE, Maria de Lourdes Custódio; NORO, Adelita. Humanização: uma leitura a partir da compreensão dos profissionais da enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. [online]. 2010, vol. 31, n. 4, pp. 685-692.
- DURAND, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNES, Philippe. Relações Fecundas entre Pesquisa e Formação Docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago. 2005.
- ELIAS, Carime Rossi; AXT, Margarete. Quando Aprender é Perder Tempo... Compondo Relações entre Linguagem, Aprendizagem e Sentido. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v.16, n.3, p. 17-39, set./dez. 2004.
- ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, mai./ago. 2005.
- FAGUNDES, Sandra Maria Sales. **Águas da pedagogia da implicação: intercessões da educação para políticas públicas de saúde**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Acessível em: <http://hdl.handle.net/10183/16185>.
- FARINA, Cynthia. Políticas do Sensível no Corpo Docente – Arte e Filosofia na Formação Continuada de Professores. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- FONSECA, Eneida Simões da. Implantação e implementação de espaço escolar para crianças hospitalizadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. V. 8, nº. 2, 2002. [Semestral]. Marília: ABPEE/ FCC. Unesp – Publicações, 2002.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação. FAGED. UFRGS. Acessível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000793590&loc=2011&l=4bad892bdbd9fe50>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. La déglutition des différences. Comunicação apresentada no Còllege International de Philosophie, em seminário coordenado por Philippe Simay, Paris, 12 out. 2009, v. 60, p. 31-38, 2008. In: Duarte, Ronald. **A urbe urge**, 2010. p. 37-47.

GIL, Juliana Dallarmi; TEIXEIRA DE PAULA, Ercília Maria Angeli. Pedagogia Hospitalar. **Revista Olhar do Professor**. v. 2. n. 2 – nov. 1999. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Revista do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

KREUTZ, José Ricardo. **Resistir, Problematizar e Experimentar como Desdobramentos do Aprender**. Tese de Doutorado, UFRGS, 2009.

KULPA, Stefanie. **Entre a cura e a morte, a vida**: cartografia de um encontro entre saúde & educação. 2001. 122 f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

LARROSA Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. **Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia**: um diário coletivo e políticas juvenis. Tese de Doutorado, UFRGS, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LOPES, Fabiane Santos da Rosa Moreira. **Contaço de história em ambiente hospitalar: uma relação performática**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 38f. Trabalho de Conclusão de

Curso (Especialização em Pedagogia da Arte) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Acessível em: <http://hdl.handle.net/10183/15674>.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Acessível em: <http://hdl.handle.net/10183/6346>.

LUDKE, Menga. O professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abril/2001.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Melhores Crônicas**: Cecília Meireles. São Paulo: Global, 2003.

MUTTI, Regina M. V.; AXT, Margarete. Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. **Interface**: Comunicação Saúde Educação, v.12, n.25, p.347-61, abr./jun. 2008.

NOVAK, Joseph Donald. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1981. Tradução de M.A. Moreira do original A theory of education. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1977.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação Docente e Dispositivo Grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Brincar: caminho de saúde e felicidade. In: **Brincar com o outro**: caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PASSEGUI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervensão e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PÁTIO. Porto Alegre: ARTMED, ano XI, n. 41, fev./ abr. 2007. **Atendimento que inspira cuidados**.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1998.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, maio/ago. 2011.

PESSOA, Fernando. O guardador de rebanhos. “O mistério das cousas, onde está ele?” Poema XXXIX (Poemas de Alberto Caeiro), In: _____. **O Eu profundo e os outros Eus**. Rio, Nova Fronteira, 1980, p. 160.

PINEAU, Gaston. Emergência de um Paradigma Antropofomador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez. 2005.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação Continuada de Professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2010.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 250-257, set./dez. 2008.

PRATES, Camila Camargo. **Entre enunciados e coisas: qual o ‘teu’ conceito?** Porto Alegre: UFRGS, 2010. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Acessível em: <http://hdl.handle.net/10183/27388>.

PRATES, Camila Camargo; AXT, Margarete. Dispositivos metodológicos na pesquisa e na sala de aula como proposta em pesquisa-formação. In: **Seminário Internacional de Educação da UNISINOS**, 2011, Porto Alegre: Editora da UNISINOS, 2011.

RICKES, Simone Moschen. Educação e Inclusão: nós (im)possíveis. In: Cláudio Roberto Baptista (org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SHANNON, Claude Elwood; WEAVER, Warren. **A teoria matemática da comunicação**. Rio de Janeiro: Difel, 1975.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janete R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das Escritas do Eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

THOMÉ, Elizabeth Gomes da Rocha e LEAL, Maria Inês. A percepção dos alunos sobre a educação para a saúde nas práticas hospitalares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. [online]. 2002, vol. 23, n. 1, pp. 19-29.

WEBER, Carine Imperator. **Entre educação, remédios e silêncios: trajetórias, discursos e políticas de escolarização de crianças hospitalizadas**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Acessível em: <http://hdl.handle.net/10183/18255>.

FONTES CONSULTADAS

BRASIL. Projeto de Lei nº 229/2003. **Garantia do direito da criança e do adolescente ao atendimento pedagógico e escolar na internação hospitalar no RS**. Disponível em <<http://www.al.rs.gov.br/Diario/Proposicoes/PROP1589.HTM>> Acesso em: 13 out. 2011.

DREXLER, Jorge. **Eco**. 2005. Disponível em <<http://letras.terra.com.br/jorge-drexler/176115/>> Acesso em: 11 nov. 2011.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário**. 1988. Disponível em: <<http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze>> Acesso em: 25 nov. 2011.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo**. Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. In: Espaço Michel Foucault <www.filoesco.unb.br/foucault> Acesso em 20/01/2012. Traduzido de: *Que és um dispositivo?* In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>>.

Hospital de Clínicas de Porto Alegre. **Programa de Apoio Pedagógico (PAP)**. Disponível em <<http://www.hcpa.ufrgs.br/content/view/414/633/>> Acesso em 19 ago. 2011.

REVISTA HCPA. Porto Alegre: HCPA, 2011. **Comunicação Breve – Programa de Apoio Pedagógico do HCPA**. Disponível em <seer.ufrgs.br/hcpa/article/download/21165/12762> Acesso em 20 jan. 2012.

SIKILERO, Regina. **Dissertação de mestrado**. 2011. Disponível em: <http://www.unilasalle.edu.br/canoas/assets/upload/mestrado/download/Regina_Sikilero.pdf> Acesso em: 31 jun. 2012.

ANEXO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação

CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar do projeto de mestrado de Camila Camargo Prates, denominado provisoriamente: "Estudo de enunciados, conceitos e paradoxos de sentido em espaço educativo hospitalar", vinculado ao "CIVITAS - Educação e Saúde" (LELIC/UFRGS/CNPq), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Margarete Axt.

O projeto de mestrado procura estabelecer relações entre falas e aprendizagens instituídas na Oncologia Pediátrica do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Esta proposta intenciona apontar alguns processos de aprender (relacionados a conteúdos escolares) de pacientes que vivenciam situação de internação, com base em diálogos entre professores, estagiários, pesquisadoras e pacientes, tendo em vista de que modo o que é dito pode se tornar processo criador em um ambiente hospitalar.

A pesquisa utilizará os seguintes procedimentos: análise de falas, escritas, desenhos e fotografias produzidas pelos pacientes em situações de interação com a pesquisadora e/ou professores e estagiários, no que se refere a conteúdos escolares; produção e leitura de desenhos e/ou textos realizados conjuntamente por pacientes e pesquisadora, em dia e horário autorizados por seus responsáveis. A duração esperada para a participação no estudo é de uma média de uma hora de atividades em um único dia e horário, ou seja, cada participação inicia e encerra em um mesmo e único dia. Caso o paciente venha a participar novamente das atividades propostas, em outro dia e horário, receberá um novo documento como este.

A participação do paciente é voluntária. Em casos de potenciais desconfortos ou quaisquer indisposições, o paciente pode, a qualquer momento, declinar de sua participação nas atividades. Também é importante informar que este estudo não gera custos, nem para o paciente e nem para a instituição hospitalar e, por este motivo, também não haverá pagamento ou ressarcimento de quaisquer despesas, já que não seriam decorrentes da participação nesta pesquisa.

Para tanto, solicito autorização para utilizar as produções do(a) paciente:

Observo que, sempre que utilizados para análise na pesquisa, os dados serão tratados com sigilo, garantindo-se a preservação da identidade do paciente e a confidencialidade das informações relacionadas à sua privacidade, assim como das comunidades e sujeitos referenciados em seus registros. Garantimos esclarecimento de dúvidas e liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem prejuízo ao atendimento recebido.

Agradeço sua participação.

Assinatura: _____

Pesquisadora: Camila Camargo Prates
Fone: (51) [REDACTED]

Comitê de Ética em Pesquisa
GPPG/HCPA

VERSÃO APROVADA

06/09/2011

110337 THV

Orientadora e pesquisadora responsável: Margarete Axt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Avenida Paulo Gama, nº 110 - Porto Alegre/ RS
Fone: (51) [REDACTED]

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa:
Hospital de Clínicas de Porto Alegre - HCPA
Rua Ramiro Barcelos, nº 2.350 - Porto Alegre/ RS
Fone: (51) [REDACTED]

RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Considerando-me esclarecido(a) concordo em participar da pesquisa proposta resguardando à Camila Camargo Prates, autora do projeto "Estudo de enunciados, conceitos e paradoxos de sentido em espaço educativo hospitalar", a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados. O participante ou responsável pelo participante da pesquisa, receberá uma via deste documento.

Assinatura: _____

Nome: _____

Grau de parentesco: _____

Telefone para contato: _____ Data: __/__/____

Comitê de Ética em Pesquisa
GPPG/HCPA

VERSÃO APROVADA

06/09/2011

110337 FA ✓