

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

Área Temática Didática da tradução,  
transcrição do currículo: escrituras da diferença

Noodramatização do currículo: arquivário do *Projeto Escrituras*

Volume I

Polyana Olini  
Profa. Dra. Sandra Mara Corazza (orientadora)

Porto Alegre  
2017

Polyana Olini

Noodramatização do currículo: arquivário do *Projeto Escriteiras*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação.  
Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

Porto Alegre  
2017

### CIP - Catalogação na Publicação

Olini, Polyana Cíndia

Noodramatização do currículo: arquivarquivo do Projeto Escritoituras / Polyana Cíndia Olini. -- 2017.

232 f.

Orientadora: Sandra Mara Corazza.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Currículo. 2. Escritoituras. 3. Imagem. 4. Noodramatização. 5. Arquivarquivo. I. Corazza, Sandra Mara, orient. II. Título.



Polyana Olini

Noodramatização do currículo: arquivarquivo do *Projeto Escriteiras*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação.  
Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

---

Profa. Dra. Sandra Mara Corazza - Orientadora

---

Prof. Dr. Julio Groppa Aquino - USP

---

Profa. Dra. Carla Gonçalves Rodrigues - UFPel

---

Prof. Dr. Cristiano Bedin da Costa - UFRGS

---

Prof. Dr. Máximo Daniel Lamela Adó - UFRGS | PPGEduc

PARA Buffy, Liz Limão e Maurice  
the cuteness overload

AGRADEÇO aos acontecimentos e às pessoas  
que contribuíram para tornar este texto possível:

À Sandra Mara Corazza, por ter desafiado e encorajado o meu pensamento nesta tese; com sua exigência pude realizar o que não deseje ter sido de outra forma. À CAPES, ao projeto *Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a seu Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo investimento e apoio nesta pesquisa. E, sem garantia de uma passagem segura entre indicação e vivências — composições, gestos, referências e amizades —, afirmo minhas pessoas e algumas instituições, por meio de seus nomes: Silas Monteiro, Larisa Bandeira, Mayumi Takinami, Anaise Baku, Anoca Acom, Máximo Lamela-Adó, Alessandra Abdala, Marcos Oliveira, Fausto Olini, Ana Olini, Paulo Olini, Jandira Oliveira, Elsa Monteiro, Paulo Bandeira, Carla Rodrigues, Cristiano Bedin, Julio Groppa, Paola Zordan, Luciano Bedin, Aline Campos, Samuel Bello, Vanessa Proença, Layane Buosi, João Ninguém, Louise Pinho, Márcia Moraes, Emília Biato, Ester Heuser, Samira Abdalah, Luiz Dinarte, Jailza Martins, Lúcia Gaeta, Bete Aguirre, BOP/UFRGS, DIFF/UFRGS, EFF/UFMT e Turma D/FACED/EDU 02027.

=]

EU NÃO SABIA, a um momento atrás, a razão pela qual lhes conto essas histórias de arquivos: arquivos de inseto vampiro, arquivos de animais fazendo amor há mais de cinqüenta e quatro milhões de anos [...]. Mas sim, creio que agora me lembro, embora fosse a princípio inconsciente e só me ocorra muito depois. É porque daqui a pouco vou falar de apagamento e de próteses, das falsificações da letra, da mutilação dos textos, de corpos de escrita expostos ao corte bem como aos insetos (e inseto, *insectum*, isso é bem conhecido, quer dizer “cortado”, “seccionado”, e conota, como sexo, *sexus*, *sectus*, a secção, a separação, etc.).

Derrida, *Papel-Máquina*, p. 104.

QUAISQUER SEJAM AS especulações dos homens,  
Em meio às mudanças de escolas, teologias, filosofias,  
Em meio a veementes apresentações, antigas e novas,  
As silenciosas leis vitais da terra rotunda, os fatos, seus modos continuam.

Walt Whitman, *Folhas da Relva*, p. 408.

## Noodramatização do currículo: arquivarquivo do *Projeto Escriteiras*

**Resumo:** Esta tese realiza uma noodramatização das imagens do currículo do Projeto Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida. Projeto integrante do Programa Observatório da Educação CAPES/INEP, desenvolvido entre 2011 e 2014, em quatro núcleos de instituições públicas de ensino superior — UFRGS, UFPel, UFMT, UNIOESTE —, sob a coordenação da Faculdade de Educação/UFRGS. Questiona, analisa e recria imagens vivificadas em currículo, mediante movimentos de pesquisa marcados pelo Método de Dramatização de Deleuze. Faz desse método um ponto de partida para demonstrar – junto a Corazza, Derrida e Haroldo de Campos — a existência de um drama nos gestos tradutores do currículo. Ao mostrar suas máscaras e devires, reformula imagens curriculares, numa composição em três planos: documental, procedimental e dramático-noológico. Assim, após receber o currículo do Escriteiras como uma herança, aberta à criação do novo, realiza a sua transcrição em um arquivarquivo, comprometido com a leitura, com a escrita e com o porvir.

### **Palavras-Chave:**

Currículo. Escriteiras. Imagem. Noodramatização. Arquivarquivo.

## Noodramatization of the curriculum: Project Writreadings's arche-archive

**Abstract:** This Thesis carries out an noodramatization of the curriculum's images from project *Writreadings: a way of reading-writing amidst life*. This Project is a integral part of Programa Observatório da Educação CAPES/INEP, developed between 2011-2014, in four nuclei of public higher education institutions – UFRGS, UFPel, UFMT, UNIOESTE –, performed under the coordination of Education Faculty/UFRGS. It question, analyze and rebuild image vivified in curriculum, through movements of research marked by Method of Dramatization by Deleuze. It makes this method a starting point for demonstrating – with Corazza, Derrida and Haroldo de Campos – the existence of a drama in the translate gestures of the curriculum. When it shows its masks and becomings, it reformulates curricular images in a composition of three planes: documentary, procedural and dramatic-nologyc. Therefore, after receiving the Writreadings curriculum as an heritage, open to the creation of the new, it transcribes in an arche-archive, compromised with the reading, with the writing and with the future.

**keywords:**

Curriculum. Writreadings. Image. Noodramatization. Arche-archive.

## **Abreviaturas, siglas e convenções utilizadas**

(i) Siglas

AICE - Autor Infância Currículo Educador

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DAT-OST - Didática-Artista de Tradução das Oficinas de Transcrição

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EIS - Espaço Imagem Signo

EOF - *End-of-File*

FACED - Faculdade de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

OBEDUC - Programa Observatório da Educação

OsT - Oficina ou Oficinas de Transcrição

PD - Plano Documental

PDN - Plano Dramático-Noológico

PP - Plano Procedimental

PROsTra - Procedimentos de Tradução

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

(ii) Abreviaturas

Cf. (Compare, confira); et al. (e outros); i.a. (itálico do autor); t.n. (tradução nossa); supra (acima); ss. (seguintes); vid. (veja, vide).

(iii) No Volume II, foram construídas bases de dados disponibilizadas em movimentos de pesquisa, arquivamento e análise do currículo do *Projeto Escrileituras*. Para esse volume leva-se em conta, principalmente, a importância de dar a ver os dados, sua composição e variação, possibilitando diferentes estratégias de leitura.

(iv) Citações e referências no corpo do texto – critérios para a sua apresentação:

- Foi adotada, para citação das obras de Nietzsche, a convenção proposta pela edição Colli/Montinari das *Obras Completas*. Siglas facilitam a leitura das referências, que são as seguintes:

GC - A gaia ciência

ZA - Assim falou Zaratustra

BM - Para além de bem e mal

GM - Genealogia da moral

EH - Ecce homo

- Na citação, o ano que segue a sigla registra a edição traduzida para o português. O algarismo arábico indica o aforismo, a seção ou parágrafo do livro. No caso de GM, o algarismo romano anterior ao arábico remete à parte do livro; no caso de ZA, o algarismo romano remete à parte do livro e a ele se seguirá o título do discurso; no caso de EH, o algarismo arábico, que segue ao título do capítulo, indica a seção.

- As citações do Anexo F são referidas através da convenção criada para organização seqüencial deste *corpus*, qual seja assinalada pela sigla da universidade de origem seguida de algarismos arábicos para o excerto extraído do documento, entre colchetes.

- Refere-se ao texto-roteiro *Chave de Escrileituras para pesquisar o currículo do Projeto Escrileituras por Chave de Escrileituras*.

(v) No Volume II, preservou-se a ortografia dos participantes da pesquisa.

## Figuras e Quadros

(i) Figuras

Figura 1. Não é possível encontrar um só sentido

Figura 2. O vivido e as invenções

Figura 3. Violência do pensamento

Figura 4. Perder-se em esrileituras

Figura 5. Fragmentações

Figura 6. Infância do Mundo

Figura 7. Do esrileitor à prática

Figura 8. Ação esrileitora

Figura 9. O mapa da construção

Figura 10. O *currículo-subterrâneo*

(ii) Todas as imagens entre as páginas 139 e 146 são composições da autora (*Wordle Word Cloud* e manipulação em *Adobe Photoshop*), tem como fonte o arquivo da pesquisa.

(iii) A imagem da página 149 é uma citação do conto *A construção* de Kafka, de composição da autora (*Adobe Illustrator CC*), aludindo um mapa do cenário subterrâneo da narrativa.

(iv) A imagem da página 151 é de composição da autora (*Wordle Word Cloud* e manipulação em *Adobe Photoshop*), tem como fonte o arquivo da pesquisa e apresenta uma citação variante da obra *Metaesquema 198*, de Hélio Oiticica.

Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/403353710360720345/>

(v) Quadros

Quadro n. 1 - Currículo das OsT: forças e tipos

Quadro n. 2 - Quadro-Modalidades da OsT

## Sumário

|  |    |
|--|----|
| Por uma noologia do currículo _____                          | 15 |
| As três vias da noologia .....                               | 19 |
| Observatório da educação em meio à vida .....                | 21 |
| Herança, filosofia-educação e currículo .....                | 25 |
| <br>   |    |
| Inscrições sobre o método _____                              | 29 |
| Método de dramatização .....                                 | 33 |
| O drama da tradução .....                                    | 36 |
| Abordagem dramática do currículo .....                       | 39 |
| Matérias e movimentos da pesquisa .....                      | 42 |
| <br>   |    |
| No rastro do arquivo _____                                   | 47 |
| <i>Arkê</i> do vivido .....                                  | 50 |
| A impressão do arquivo máquina-fechadura .....               | 52 |
| <i>Arqui</i> arquivo como suporte da máquina-fechadura ..... | 56 |
| Traços-porta .....   | 69 |
| Traços-chave .....   | 61 |
| Traços-dobradiça .....                                       | 67 |
| <br>   |    |
| Drama, currículo e imagem _____                              | 72 |
| Dois regimes de imagem .....                                 | 78 |
| Tipologia de imagens .....                                   | 82 |
| Cinema e criação: uma nova imagem do pensamento .....        | 85 |
| Imagens de um currículo .....                                | 90 |

|  |     |
|--|-----|
| Da imagem-tempo ao currículo sem imagem .....              | 93  |
| Realidade complexa e currículo-falsário .....              | 96  |
| <b>Desdobramentos espaciais</b> _____                      | 99  |
| Para pensar as desterritorializações de um currículo ..... | 102 |
| O geocurrículo .....                                       | 106 |
| O rizoma e as escreleituras .....                          | 107 |
| O nomadismo do currículo-Escrileituras .....               | 113 |
| <b>Modos de existência</b> _____                           | 119 |
| Paisagem curricular .....                                  | 127 |
| Deslocamentos do currículo-Escrileituras .....             | 132 |
| Em meio às regiões do <i>Projeto Escrileituras</i> .....   | 136 |
| Filosofia da construção .....                              | 147 |
| O <i>currículo-subterrâneo</i> .....                       | 151 |
| <b>Fim de arquivo</b> _____                                | 158 |
| <b>Referências</b> _____                                   | 161 |

## ANEXOS . Volume II

Anexo A - Chave de escreitura I

Anexo B - Chave de escreitura II

Anexo C - Chave de escreitura III

Anexo D - Obras do plano teórico do *Projeto Escrileituras*

Anexo E - Textos produzidos com a Chave de escreleituras

Anexo F - Catálogo I . Excertos para análise e experimentação

Anexo G - Catálogo II . Desdobramentos das regiões do currículo-Escrileituras

Anexo H - Coleção . Dos tipos às imagens

## **Por uma noologia do currículo**

Com Deleuze e Guattari (1992), um conceito é uma maneira de se aproximar do mundo e de criá-lo a partir da variação ativa de pensar o possível. Ao invés de uma ferramenta que se propõe a refletir sobre uma realidade pressuposta, a força ativa do conceito cria conexões entre fluxos e meios, permitindo considerar uma nova forma de conceber a filosofia, a ciência e a arte. Essa orientação é prática e não reflexiva, é produtiva e não reativa. Dessa forma, é importante contrastar o poder ativo do conceito contra o seu entendimento reativo como uma simples representação do conhecimento ordenado e empregado de acordo com as faculdades de sua criação.

Como um esforço experimental, os conceitos “devem estar presentes como em um romance policial de qualidade: eles devem ter uma zona de

presença, resolver uma situação local, estar em relação com os 'dramas', ser portadores de certa crueldade" (Deleuze, 2006e, p. 182). Ao longo de tais encontros, a ação ativa dos conceitos cria uma interface experimental com novas maneiras de pensar. Conforme Beistegui, para Deleuze, é preciso provocar o pensamento e, portanto, "o pensamento é posto em movimento, ou gerado, não como resultado de alguma tendência boa e natural [...], mas sim sob o impulso de um choque" (2010, p. 13, t.n.).

Nessas vias de experimentação, faz-se necessário repensar as noções de epistemologia e de noologia — ciência do espírito, do intelecto ou do pensamento que tem sua origem na palavra grega *nous*, mente, como empregado na percepção e no pensamento (Liddell; Scott's, 1997, p. 535) e que corresponde ao exame do funcionamento psicológico racional e também das suas raízes institucionais e afetivas.

A principal contribuição para pensar uma crítica à epistemologia em Deleuze e Guattari (1995b; 1997) encontra-se nas noções de "ciência menor" ou "ciência nômade" e "Ciência Maior" ou "Ciência Régia", desenvolvidas nos platôs intitulados *Postulados da Lingüística* e *Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra*. A ciência menor é: a) hidráulica, considerando então os fluidos e seus modos de distribuição; b) problemática e não teórica, dispensa então a ordem das razões e assume a ordem *afectiva* das criações; c) segue o modelo do devir e, portanto, opõe-se ao estável.

Porquanto, a ciência maior opera por um modelo cartesiano de decomposição, além disso, preocupa-se em extrair constantes de variáveis e determinar suas leis de relação por meio de funções. Assim, é possível conceber as ciências menores em oposição às maiores, à medida que mobilizam uma "fuga dos contornos, em benefício das forças fluidas, dos fluxos, do ar, da luz, da matéria, que fazem com que um corpo ou uma

palavra não se detenham em qualquer ponto preciso” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 56).

Do movimento de reinvenção da epistemologia, Deleuze e Guattari (1997) propõem uma recriação da noologia, isto é, uma reinvenção das ciências do pensamento; um estudo e uma genealogia das imagens do pensamento, a partir da seguinte proposição: “haveria portanto uma imagem do pensamento que recobriria todo o pensamento, que constituiria o objeto especial de uma noologia” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 43). Uma *noo*-imagem que é uma imagem do ser, um recorte da matéria do ser. A noologia lida com processos de criação de problemas, que fazem aparecer a imagem; e, ao mesmo tempo, acompanham a sua construção. Sendo o ponto problemático o que “põe o impensado no pensamento, pois o destitui de qualquer interioridade para abrir nele um fora, um avesso irreduzível, que devora sua substância” (Deleuze, 2005, p. 212).

Para Deleuze (2006a), imagem do pensamento é o que precisamos para pensar. Tudo girará, então, em torno da questão da imagem; a filosofia de Deleuze é um universo formado por imagens. Nessa filosofia virtual, há distinção entre dois tipos de imagem do pensamento: uma se refere ao dogmático e se constitui como dominadora de toda a história da filosofia, enquanto a outra se refere à imagem heterogênea de pensamento. A imagem heterogênea é vibração movente da matéria e relação de forças sensíveis. Entendida como uma aparição, ela não precisa ser percebida para existir; mas tem uma existência física, como um choque. Nesse realismo, a imagem não é encontrada; mas é fabricada, como resposta a problemas formulados regularmente, ou se dissolve em novos problemas — sempre coexistindo nas soluções que tais problemas recebem.

Por uma noologia do currículo, sinaliza-se um estudo de imagens do pensamento e da prática curricular, já que cada uma dessas imagens possibilita criar um emaranhado de linhas que se estendem na diferença, o

que implica a experimentação, a movimentação e a criação; “um traço intensivo pode começar a trabalhar por sua conta; uma percepção alucinatória, uma sinestesia, uma mutação perversa, um jogo de imagens podem destacar-se e a hegemonia do significante ser, definitivamente, colocada em questão” (Tadeu; Corazza; Zordan, 2004, p. 47).

Diferente da noologia proposta nos manuais de metafísica atomista, nos quais “o homem com três ou quatro ideias” — projeções de pensamento e projeções de experiências — “constrói toda a sua imensa sabedoria” (Santos, 1959, p. 141), a noologia, tal como proposta por Deleuze e Guattari, confirma uma violência no ato de pensar entendido como criação, mostrando que o pensamento pode criar rizomas, pode ser uma máquina de guerra, adotando uma forma de exterioridade “com seus saltos, desvios, passagens subterrâneas, caules, desembocaduras, traços, buracos, etc.” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 100).

Com Deleuze (2006a), chamam-se imagens homogêneas de currículo aquelas dominadas por práticas disciplinares destinadas a manter um curso ordenado no encontro entre verdade e sujeito consciente. A imagem homogênea de currículo é conceituada como um todo organizado, a partir do qual não se consideram linhas ou fluxos de fuga; contudo, as forças criativas exercidas nesse regime — mutações, desvios e saliências monstruosas — podem vazar e se tornar uma “reterritorialização” (Deleuze; Guattari, 1995a; 1996; 1997).

Uma noologia do currículo do projeto *Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida* é o que esta tese configura, como proposição e problemática. Ao reunir, a partir de concepção orientada pela filosofia da diferença, os planos de pensamento filosófico, artístico e científico, esse projeto se concretizou como processo de Pesquisa, Criação e Inovação. Diferenciou-se, desde aí, a concepção e a prática desta pesquisa, que não se pautou em reflexões sobre o pensamento curricular ou sobre o currículo aqui

movimentado, mas buscou experimentar meios para exercer o pensamento e a pesquisa de maneiras múltiplas.

Financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), parceria entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação do Brasil (MEC), o Escreituras comportou quatro núcleos, situados em instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) — coordenação —, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Durante o período de 2011 a 2014, o trabalho desenvolvido, nesses quatro núcleos, abrangeu cursos de graduação e pós-graduação, bem como escolas de educação básica cadastradas no projeto.

### **As três vias da noologia**

Pontua-se a seguir as três vias da noologia, tomadas nesta pesquisa como tipo de análise, como exercício de pensamento e experimentação. Entende-se o pensar como impressão, expressão e encontro com signos (Deleuze, 2003), por meio de imagens que violentam e afetam aquilo que já sabemos.

Primeiramente, por sua estreita ligação com a noção de imagem do pensamento, a noologia ocupa o lugar da história da filosofia. Por conseguinte, é possível pensar a sua geografia e suas fronteiras em termos de dinamismos que surgem em diversas épocas e lugares. O interesse de Deleuze (1985; 2005) pelo cinema pode ser entendido como uma projeção dessa via de entendimento da noologia; isso porque, no cinema, há uma justaposição de muitos níveis, discutidos na montagem, em uma

estratificação de diferentes gêneros narrativos, signos cinematográficos e curto-circuitos cerebrais que contaminam a filosofia.

A segunda via de entendimento da noologia desconsidera uma relação única e imutável com a verdade ao analisar as imagens de pensamento subjacentes (Deleuze, 2006a; 2006c). Conforme essa via, o que importa são os distintos modos em que se orientam essa relação em um pensamento espacial e dramático. Essa prioridade das imagens com respeito às relações de verdade não se configura em um relativismo, mas integra um processo de seleção, interpretação e avaliação — próximo de um teatro de problemas e perguntas — mediante o qual é possível arriscar tentativas de libertar o pensamento de sua imagem dogmática, ou seja, dos clichês mentais, das ideias feitas.

Diante dessas duas vias, uma terceira se constitui; essa leva a uma nova imagem da ciência e da arte. Tal imagem não pressupõe uma relação de dependência dessas disciplinas com a filosofia que, assim como as outras, tem suas próprias matérias. Mesmo que não se possa dizer se um problema é filosófico, científico ou artístico, essa imagem não dogmática de pensamento permite estabelecer relações críticas e criadoras com outras disciplinas; como a relação, criada por Deleuze, de contaminação da filosofia pelo signo cinematográfico.

Em decorrência, o encontro do pensamento com o *fora* coloca o próprio pensamento em um espaço liso e passa a ser uma possibilidade para atualizar uma potência ou formar uma matéria. Todo pensamento nasce nos limites do próprio pensar, no entanto, é em parte constituído pela potência de ultrapassar-se, de ir até o extremo do que pode pensar. Nesse período posterior da obra deleuziana — no encontro com Guattari —, o conceito de imagem configura a destruição de toda possibilidade de subordinar o pensamento a um modelo de verdade, de justiça, ou o de direito. É uma formação de forças que destrói tanto a imagem quanto suas cópias, seus

modelos e as suas representações. Esse movimento está diretamente implicado na ideia de conceito, na sobrevida dos conceitos filosóficos. Contudo, os conceitos não constituem por si só um plano de imanência. A relação dos conceitos com a noção de plano de imanência “implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 58). Assim, o plano de imanência ou de composição não é um conceito particular ou geral, a englobar todos os outros; ele é a precondição de existência de todo conceito filosófico, ele é o solo de onde os conceitos devem vir à luz e, portanto, é uma imagem de pensamento.

### **Observatório da educação em meio à vida**

A denominação do *Projeto Escreleituras* vem da noção de escreleituras; palavra-valise que diz da intersecção barthesiana “leitor-escritor-texto” e da experiência sensual que conduz o leitor do prazer de ler ao desejo de escrever. Barthes (1987, p. 18) insiste em materializar o prazer do texto, no sentido de torná-lo um objeto de prazer, para isso é importante abolir a falsa oposição da vida prática e da vida contemplativa, uma vez que “é o próprio ritmo daquilo que se lê e do que não se lê que produz o prazer dos grandes relatos”.

Nessa perspectiva, o encontro “leitor-escritor-texto” é entendido como um ato de sedução do pensamento que se justifica pelo trabalho com escritas e leituras singulares e autorais. Assim, “em meio ao texto, não há demarcação de limites entre o que é do autor e o que é do leitor ou, antes, o que é o autor ou o que é o leitor” (Costa, 2011, p. 47). Escrita e leitura se transformam, e essa integração da vida-obra à imensidão dos textos cria outras possibilidades de compreensão à medida que possibilita ao texto uma aventura de invenção — outras significações, outras línguas, novos sentidos

—, “de maneira que o escritor valerá pelo mundo que irá criar, pelas forças que, textualmente, irá expressar” (Costa, 2011, p. 44) em relação de crise com a linguagem.

Reivindicando uma postura multivalente do leitor, estabelecida em coautoria entre quem lê e quem escreve simultaneamente, “a escreitura se ocupará de conexões estrangeiras à palavra em si mesma, que justamente a transbordam em sua materialidade para inscrever-se na inauguração de uma língua escapista e inventora de conectores” (Corazza et. al., 2010, p. 9) que pensa o ler e o escrever abertos à criação de novas possibilidades de dizer e, principalmente, de viver uma vida.

A noção de escreituras opera pelas vias da relação experimental com o texto e constitui processos de ruptura com o previamente instituído para escrever e ler. Seus adeptos procuram brechas e fluxos moleculares, “encontram potência no ato de criação textual e inventam afinidades entre texto e leitores, fazem da leitura lugar de encontros” (Bandeira, 2014, p. 18). Dessa forma, aberta aos encontros possíveis entre diversas áreas, as escreituras possuem capacidades de traduzir acontecimentos, forças e intensidades em novas maneiras de viver.

No *Projeto Escreituras*, a referência à vida cotidiana, à situacionalidade histórica na qual ela se desenvolve, as relações entre o saber e o poder permitiram dar a ver um currículo que não estava preocupado com planos administrativos e com a fabricação e homogeneização de sujeitos, mas sim com uma formação aberta aos fluxos e intensidades do pensamento.

O *Escreituras* atuou nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, por meio da proposição e do desenvolvimento de Oficinas de Escreituras. Também chamadas de oficinas de transcrição (OsT) e ateliês de pesquisa; “as oficinas são espaços-tempos pragmáticos e críticos de

transcrição para processar a criação e a inovação, que passam, necessariamente, pela escrita-e-leitura” (Corazza; Rodrigues; Heuser; Monteiro, 2013, p. 9). Contribuíram assim para a compreensão de como os processos de escrita criam potencialidades para múltiplos devires de pesquisadores, autores, alunos e professores. O maquinismo de escreleituras dessas oficinas foi ordenado e classificado em cinco modalidades de trabalho e pesquisa, são elas: 1. Artes visuais; 2. Biografemas; 3. Pensamento lógico-matemático; 4. Música e corpo; 5. Teatro.

Nesse contexto, as escreleituras se efetuaram na expressão do desconhecido, do diálogo com as artes visuais, entre o eu que vê e o eu que desenha, pinta, fotografa ou escreve em processo de criação; ou seja, inventa-se mesmo aquilo que seja mais familiar, à medida que o modo de ver é inventado através de sua expressão (Corazza et. al., 2010).

Ao propor experimentações com o Método Biografemático, buscaram-se experiências de escrita-e-leitura por meio da invenção de conectores entre ficção e realidade, entre imaginário e história biográfica.

Por considerar a ciência um campo do pensamento e, portanto, uma modalidade de aprendizagem que demanda a ordenação lógica do conhecimento, nas OsT da modalidade de pensamento lógico-matemático, a escrita-e-leitura envolveu o estabelecimento de relações entre espaço, forma, grandezas, medidas, números, operações e funções, bem como com a criação e ordenação de problemas desta área do conhecimento.

A musicalização entendida e operada como uma possibilidade de invenção, de sensibilização e de problematização, tratou da escrita-e-leitura musical e corporal como um modo de expressão da linguagem que ela própria fabrica na realização de audições, de performances e de composições que puderam colocar a música e a escritura em estado de coexistência.

A experimentação cênica do pensamento configurou-se como modo de expressão que se elaborou fora da representação de um eu fixo para, justamente, operar o movimento que há entre os corpos, seja de expulsão, atração e coexistência, capaz de inventar e desfazer personagens. Um modo de expressão textual, com máscaras, ecos e disfarces da realidade, que encenaram a repetição de gestos corpóreos da diferença, buscando meios de encenar a potência da singularização possível a ser vivida e escrita.

A “Didática-artista da tradução” (Corazza, 2013) movimentou essas Oficinas de Escriteiras, visando provocar outros modos de relação com a escrita, a leitura e a vida. Embasando-se na teoria da tradução ou da recriação e da transcrição, de Haroldo de Campos (2013), que confere ênfase ao caráter processual do texto como escritura e instala procedimentos literários desestabilizadores de sentido, rompendo a hierarquia entre tradução e criação. Tais oficinas criaram e problematizaram espaços possíveis para efetuar relações do pensamento com o mundo ao introduzir a potência de novos estilos e ideias, para as mudanças no campo da educação, via os atos de ler, escrever e pensar.

Com efeito, o ato de criação foi processado como transcrição à medida que assumiu uma posição tradutora diante de determinada tradição impondo assim a invenção de outros e novos espaços, bem como de outras e novas imagens. De acordo com Monteiro (2012), as experiências de transcrição, nas OsT, recriaram o que foi aniquilado para dele vir-a-ser o novo; criação sem gênese e sem princípio, mas como continuidade de um movimento de transgressão.

A noção criadora de um gesto tradutor de didáticas e currículos foi tomada para problematização noológica desenvolvida nesta pesquisa. Com tal problematização entendeu-se o currículo e as relações na educação como formadas por multiplicidades que, embora possam habitar a

linearidade ou uniformidade do espaço técnico-racional, também podem ser concebidas sob o regime de imagens heterogêneas do pensamento.

### **Herança, filosofia-educação e currículo**

Ao configurar uma nodramatização do currículo do *Projeto Escriteiras*, esta tese propõe uma nova imagem do pensamento, expressa em experimentações dramático-noológicas, à medida que partiram de um desejo de arquivo como motivo de problematização e criação. Em sua relação com o que recebe como herança do projeto, foi realizado um cruzamento conceitual e metodológico com os elementos pensamentais oferecidos, também como herança, pelo Grupo de Pesquisa *DIF: artistagens fabulações variações* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — intitulado, na ocasião, *Grupo de Currículo de Porto Alegre* —, que marca em sua Ata de Criação

uma responsabilidade ética de relação, trabalho e produção, qual seja: 1) transmitir a sua experiência, para gerar e fazer circular o inverossímil, o que está chegando, o que está por vir; 2) irradiar e fazer convergir novos ensinamentos, estudos e pesquisas, para interceptar a opinião e a doxa, a mesmice e a imbecilidade; 3) tramar, trançar e tecer amigos e colegas, parceiros e simpatizantes, interessados e laços, afetos e amores, agenciamentos e maquinações, saberes e sacações, conceitos e personagens, planos e aventuras, caos e cacos, diabos e deusas, anjos e bruxas, aventuras e escrituras, alianças e diferenças, festas e trabalhos: para que o DIF torne-se produtivamente alegre e positivamente feliz (DIF artistagens fabulações variações, 2002).

Como encenado em *Incêndios*, peça de Wajdi Mouawad (2013), a transmissão de uma memória<sup>1</sup> aparece como uma alternativa trágica e potente. Portanto, reconheceu-se aqui a dependência da transmissão de afecções de uma geração para a próxima, da recepção apropriada desse legado e da capacidade de fazer bom uso desse patrimônio. E, para tanto, esta pesquisa recebeu a responsabilidade ética para com a pesquisa pós-crítica no campo do currículo, por meio de uma inflexão nietzschiana; um “*In media vita*” de força, violência, radicalismo, desejo de ruptura, riso, vitalidade sem desespero.

Com Nietzsche (GC 2001, § 324; § 113), busca-se uma ciência alegre, em que há a promessa do futuro, de novas possibilidades de vida e diferentes energias de pensamento e de conhecimento para encontrar um novo nível de integração e síntese. É “o tempo em que as forças artísticas e a sabedoria prática da vida se juntarão ao pensamento científico, em que se formará um sistema orgânico mais elevado”. Entende-se a “vida como meio de conhecimento” e o conhecimento como paixão à vida; um desejo de viver em desafio à moral — “com este princípio no coração pode-se não apenas viver valentemente, mas até viver e rir alegremente”.

Logo, configura-se um perspectivismo que implica enxergar o conhecimento que está no currículo “não como a representação de algo que está para além dele, mas como uma versão ou uma interpretação particular entre as muitas que poderiam igualmente ser forjadas ou fabricadas” (Corazza; Tadeu, 2003, p. 50). Em um jogo que se desdobra em interpretações, a postura perspectivista busca a dissolução das noções de verdade e sujeito. Problematiza os conceitos de identidade e de diferença — conceitos interdependentes resultados de atos de criação linguística.

---

<sup>1</sup> Nawal, por meio de uma carta, explica a seus filhos gêmeos, Simon e Jeanne, que a história de suas vidas começa em seu nascimento. Essa é uma memória de amor e de horror, pois, apesar de retratar o que viveu por sua mãe, enquanto esteve prisioneira de seu pai/irmão, também relatou que deu origem à prole.

Barthes (2003, p. 277), a propósito de Nietzsche, ressalta que “plenitude quer dizer abolição das heranças”. Aqui, como alternativa para estabelecer relação com a tradição, apontou-se a responsabilidade herdada de vivente para vivente, que é da ordem do sim incondicional. Uma nova possibilidade de relação com a tradição que tomou a antropofagia oswaldiana como “pensamento da devoração crítica do legado cultural universal [...] capaz tanto da apropriação como de expropriação, desierarquização, desconstrução” (Campos, 1981, p. 11-12).

Todo arquivo desafia e provoca sua possibilidade de leitura aos olhos daqueles que se aproximaram de sua poeira. Nesta pesquisa, ele se deu a ler e a enigmatizar, deixou-se manipular e resistiu, ao mesmo tempo. Buscando pelo drama do currículo do *Projeto Escrita* transcreveu-se um novo arquivo. Assim, o arquivo configurado nesta tese é possibilidade de leitura de seu arquivista-tradutor. Lançou-se no emaranhado de linhas que compuseram suas relações espaciais e temporais, misturando-se com elas para construir recortes e composições. Orientou-se em direção ao que coloca Aquino (2014, p. 185):

Para que a vida se mantenha em movimento (não importa em qual direção), caberia aos contemporâneos uma atitude nem de rechaço, nem de submissão contemplativa da matéria constituída, não obstante fragmentária, turva e indócil, que chega até nós, mas, exatamente, a escolha de preservá-la viva por intermédio de sua permanente reconstituição.

Essa investigação trata das coisas que já foram feitas, mas que ainda promovem encontros inusitados com aquilo que somos agora e aquilo que seremos alí adiante. Trata com aquilo que instiga e convoca pelo que instigamos e convocamos; “o peso do empírico se impõe irreduzivelmente como multiplicidade ou, mais exatamente, como conjunto plural” (Châtelet *Apud* Deleuze, 1999, p. 45).

Assim, esta pesquisa exerce possíveis encontros e experimentações entre currículo, noologia e Método de Dramatização. São, na verdade, interconexões entre formas de pensar o currículo do *Projeto Escriteiras*. Uma operação de devolução do pensamento ao caráter vivente do currículo, que “procede a um verdadeiro lance de dados para produzir a configuração mais consistente, a curva que determina a maior quantidade de singularidades no potencial, um ato de “desdobramento” que tece de um ponto ao outro [...] (Deleuze, 1999, p. 44).

Essas interconexões resultaram na criação de condições metodológicas que agem no processo de atualização, ou de dramatização do currículo do *Projeto Escriteiras*. Entende-se que com essa operação pode-se abrir à interpretação ativa do pensar e do sentimento mais intenso da vida, realizando o acordo, desejado por Nietzsche, entre a vida e o pensamento. Escolha que se consolidou distante das concepções representacionais — e seus critérios de identidade, de semelhança, de analogia e de oposição — e contribuiu para construção de uma perspectiva de análise a qual implica investir em um método que pensa o próprio caminho da investigação, que se utiliza de um percurso desconhecido para traçar aventuras e desvios ao operar rupturas no já sabido, reconhecido e legítimo. Um método que pôde estabelecer suspeitas e propor a reversão dos saberes pretensiosamente universais, dando sustentação a uma relação de forças, que é sempre plural.

## **Inscrições sobre o método**

Entende-se aqui que um arquivo não é dado, não pode ser apenas uma transmissão, não pode ser entendido como um lugar ou peça de observação e assimilação de dados que representam uma realidade. Ainda assim, um arquivo é recebido como herança. Mas, como entender, da perspectiva da criação, tal gesto de receber um arquivo como herança, como oferta? Se a oferta do arquivo se põe além da transmissão atômica, o arquivo como herança é a própria condição de possibilidade de tomá-lo em leitura. Para Derrida (1994, p. 30), “se a legibilidade de um legado fosse dada, natural, transparente, unívoca, se ela não pedisse e não desafiasse ao mesmo tempo a interpretação, não se teria nunca o que herdar”.

Nesse contexto metodológico, partiu-se para pesquisar e conseguir o que se objetiva, por meio de exercícios intensivos de escrita e leitura; ações

de pesquisa que se traduziram em artifícios inventivos de pensamento, fabulação e tradução. Uma criação de possibilidades que veio da necessidade de ressignificação e invenção, isto é, necessidade de desmontar o fixado na pesquisa em educação. Essa vontade de experimentar e aventurar-se no legado transmitido não significou, portanto, uma interpretação como condução hermenêutica do manuseio de um arquivo, mas sim problematizou questões relativas à interpretação e à avaliação.

A noção nietzschiana de valor renovou a imagem do pensamento, pois criou um novo objeto para seu funcionamento: o valor e o sentido, e não mais a verdade. Para Deleuze (1987, p. 78), “segundo o método de Nietzsche é preciso dramatizar o conceito de verdade”. Desse modo, valorizam-se as linhas abstratas capazes de afirmar uma vontade. Quando avaliada como forte a vontade é força de interpretação, isto é, de criação de sentido diferencial.

Nietzsche (BM 1992, § 260) mostra a perspectiva genealógica e elucida uma tipologia da moral. A primeira oposição fundamental entre fortes e fracos emerge na distinção entre o tipo gregário — constituído por diferentes intensidades de forças que o configuram como passivo, defensivo, vulgar — e o tipo solitário, constituído por diversas intensidades de forças que o configuram como ativo, agressivo, nobre.

A autobiografia de Nietzsche, *Ecce Homo: como tornar-se o que se é*, pode ser considerada uma construção tipológica, pois nela o filósofo toma para si a tipologia do forte. As assinaturas distribuídas em seus escritos são retratos dessa tipologia. Talvez a mais polêmica delas seja: “Dioniso contra o crucificado...” (EH 1995, *Por que sou um destino*, § 9). Para leitores apressados, seu estilo de marcar autoria é frequentemente associado à loucura de seus últimos dias de vida. Porém, para a perspectiva nietzschiana, não importa o estabelecimento da diferença entre o verdadeiro e o falso ou

entre loucura e sanidade. Diz respeito a um despertar ou uma reavaliação de valores, segundo a natureza e a tensão das forças que se apropriam do pensamento e o fazem servir a determinada tipologia e topologia (Olini, 2012).

A distinção tipológica da moral desenvolvida por Nietzsche é tratada por Deleuze em *Nietzsche e a filosofia*. No entanto, tendo assumido tal questão como forma de encontro com a filosofia nietzschiana, infere-se que o movimento com o pensamento de Nietzsche feito por Deleuze é singular, em termos de interpretação e avaliação de uma filosofia perspectivista, que defende a pluralidade de possibilidades, em sentido crítico e criador.

O que mais interessou a esta tese foi a maneira como Deleuze (1987) conecta a interpretação e a avaliação às relações de forças e vontades de potência. O movimento analítico, efetivado nessa obra, configura um método que pôde ser proposto ao currículo do *Projeto Escriteiras*, a partir da abordagem nietzschiana das questões da cultura e da filosofia que são determinadas em função de uma tipologia e de uma topologia. A tipologia é oriunda do entendimento de que os valores — da mesma maneira que os conceitos — não são únicos e totalizantes; a topologia, por sua vez, trata de uma dimensão espacial do pensamento, um plano de imanência ou de composição.

A lógica é substituída por uma topologia e uma tipologia: há interpretações que supõem uma maneira baixa ou vil de pensar, de sentir e mesmo de existir; há outras que dão testemunho de uma nobreza, de uma generosidade, de uma criatividade..., de modo que as interpretações julgam, antes de tudo, o “tipo” daquele que interpreta, e renunciam à questão “que é?” para promover a questão “Quem?” (Deleuze, 2006d, p. 157).

Deleuze (1987) enfatiza que Nietzsche inventava o seu próprio método, que é dramático. A filosofia passa a ser a arte de interpretar e avaliar. No entanto, só uma ciência ativa é capaz de interpretar as forças

ativas, de interpretar as atividades reais e também as relações reais entre as forças presentes nas ações humanas. Assim, a ciência se apresenta sob três formas: 1. uma sintomatologia, uma vez que interpreta os fenômenos relacionais e sociais expondo-os como sintomas, cujo sentido está nas forças que os produzem, e são estas forças irreduzíveis que devem ser investigadas; 2. uma tipologia, que interpreta as próprias forças do ponto de vista de sua qualidade — se são ativas ou reativas — e que determina então um tipo, isto é, o que quer a força, a vontade, a situação e o lugar; 3. uma genealogia, que avalia a origem das forças do ponto de vista de sua nobreza ou baixaza, sendo encontrada a ascendência delas na vontade de potência e na qualidade dessa vontade.

Trata-se de um contrassenso, sobre a vontade de potência, supor que a vontade quer um motivo, um objeto ou um objetivo, uma vez que, eles são apenas sintomas. Sousa (2005, p. 19) destaca que;

A vontade praticamente possui um caráter metodológico, pois não há uma ação, um sentimento, um pensamento que não se mantenha entrelaçado com um elemento genético e crítico. A vontade é precisamente esse elemento. Assim, é preciso livrá-la de todos os contra-sensos possíveis e imagináveis, é isso que Deleuze faz.

Faz-se, então, necessário perguntar: o que quer uma vontade? e *quem quer* na vontade? Uma vontade quer, conforme a qualidade que lhe corresponde, afirmar a sua própria diferença ou negar aquilo que dela difere. O que uma vontade quer é sempre qualidades, sua própria qualidade combinada com a qualidade das forças em relação. Nessa lógica, a vida seria a força ativa do pensamento, enquanto o pensamento seria o poder afirmativo da vida.

Com Nietzsche, Deleuze (2006c) principia desenvolver a problemática para o seu “Método de Dramatização”; no qual se faz necessário buscar pelo caráter dramático do acontecimento. Essa busca por

dramas — ou dinamismos espaço-temporais e pré-qualitativos — anseia pela atualização das Ideias; eles estão recobertos por uma imagem dogmática e moral de pensamento, para colocá-los em cena antes que sejam transformados em representação.

### **Método de dramatização**

Desde *Diferença e Repetição*, a noção de filosofia como drama é desenvolvida no pensamento deleuziano. Kierkegaard e Nietzsche são destacados como dois pensadores da repetição, que introduziram meios inovadores de expressão na filosofia, elaborando uma noção anti-representativa do movimento. Kierkegaard e Nietzsche inventaram, na Filosofia, uma imagem do pensamento análoga ao teatro, fundando não só um teatro do futuro, mas, ao mesmo tempo, uma nova Filosofia. Em contraste com Hegel, que apenas encenou um falso movimento, que é dialético, esses filósofos colocaram a metafísica em movimento dramático, dentro de uma filosofia que anseia produzir o movimento por meio de outros meios que não os representacionais.

Bem como Kierkegaard produz instruções filosóficas que direcionam o leitor a respeito de personagens conceituais, Nietzsche concebe seu Zarathustra muito próximo de um drama dentro da filosofia, no qual emite linhas abstratas para os leitores, que podem assumir o papel de atores em seu cenário ou seu plano de imanência; “essas linhas abstratas formam um drama que corresponde a tal ou qual conceito e que, ao mesmo tempo, dirige sua especificação e divisão” (Deleuze, 2006c, p. 134). Essa avaliação ativa do drama associa especificamente o teatro e suas práticas com uma antidialética, isto é, com um movimento de diferença.

Decorrente disso, não somente a noção de drama e a dramatização são desaproximadas das associações pejorativas tomadas “para censurar

nosso interlocutor por dar um aspecto demasiado teatral a um incidente miúdo” (Deleuze, 2006c, p. 144) — como questionado por Gandillac na sessão de discussão da conferência de Deleuze *O Método de Dramatização*, datada de 1967 —, mas, também, de forma mais substancial, são entendidas como diferenciação; não apenas um método que procura representar uma ideia como ela é, mas um método no qual a ideia é encenada em seu processo de transformação.

É importante distinguir entre diferenciação e diferenciação. Conforme Deleuze (2006c, p. 139), esse último refere-se ao processo de dramatização ou atualização, enquanto o primeiro refere-se à natureza do virtual em si. Isto é, enquanto Deleuze nos atenta ao processo de dramatização como atualização ou diferenciação, pode-se também argumentar que esse processo é ofuscado pelo virtual. A diferenciação caracteriza a multiplicidade virtual da ideia, comporta relações e singularidades, mas acontece apenas no plano do virtual. Continuamente, variando-se e combinando-se “a diferenciação exprime a atualização dessas relações e singularidades em qualidades e extensos, espécies e partes como objetos da representação”. “A noção completa é a de indi-diferenci/ção”, esta pode ser comparada a uma zona de divergência e, como tal, é fundamentalmente um movimento criador, ou de fluxo, uma vez que “são os dinamismos espaço-temporais no seio dos campos de individuação que determinam as Ideias a se atualizarem nos aspectos diferenciados do objeto”.

Sem se perder em meio a detalhes técnico-filosóficos, pode-se começar a afirmar que o conceito de dramatização diz respeito ao movimento do virtual para o atual, ou do intensivo para o extensivo. Deleuze define a dramatização como “dinamismos, determinações espaço-temporais dinâmicas, [...] que têm ‘lugar’ em sistemas intensivos onde se repartem diferenças em profundidade, que têm por ‘pacientes’ sujeitos-esboços, que

têm por ‘função’ atualizar Ideias...” (2006c, p. 145). Além de desenvolver a dramatização como um método filosófico, ele cria uma imagem de pensamento, que procura uma correspondência metodológica — que remete sobretudo a ideias —, entre um sistema de determinações espaço-temporais e um conceito.

Para Deleuze, está implicado no conceito um drama invisível, um exercício silencioso e dinâmico, os índices de uma atividade dramática que é inerente a ele — e que não é nem acidental nem empírica. O drama é absolutamente oculto e é articulado em uma lógica totalmente diferente do que a do próprio conceito. Não obstante, o método, movimento desenvolvido paralelamente da crítica à experimentação, levará ao seu ponto máximo duas lógicas heterogêneas como condição para articulação entre conceito e drama.

Sob o logos do conceito, encontra-se o drama que o especifica em suas determinações espaço-temporais e, “para colocá-lo sob a forma de um paradoxo, pode-se dizer que o drama é descoberto apenas à medida que primeiramente é construído ou inventado” (Debaise, 2016, p. 11, t.n.); uma vez fabulado, o drama implica uma relação que pertence a uma dimensão fundamental ou essencial dos conceitos. Não seria, portanto, algo na própria natureza dos conceitos, em sua formação ou na sua gênese, que pertence ao âmbito do drama.

Dessa forma, o Método de Dramatização pode ser entendido como um método trágico, isso porque se mostra afinado à filosofia de Nietzsche e às perguntas perspectivistas que este entreabre. Busca o sentido no que se diz e a avaliação daquele que fala, por meio de uma ruptura com a questão “o que é” e a utilização das questões dramáticas, genealógicas, perspectivistas. Conforme Pellejero (2006), isso implica um autêntico movimento contra a inércia imutável da Imagem dogmática do pensamento, pois compreende que não é possível determinar um tipo, nem fazer o mapa

de uma região, sem dissolver a imagem universal que bloqueia essas singularidades.

### **O drama da tradução**

Para a filosofia clássica, o conceito em toda a sua pureza e rigor, transcende a inscrição linguística. Exemplo dessa concepção: Sócrates, como o filósofo que, supostamente, não escreve, mas fornece um modelo para toda a tradição filosófica. Nesse pensamento fundamentalmente fonocêntrico ao problema da tradução, raramente é concedido muito significado filosófico. Para Derrida (2002), no entanto, uma vez que a filosofia não pode transcender ou superar sua própria inscrição, a tradução é uma condição da própria filosofia; sempre necessária e impossível, em rigor absoluto, por ser uma ação sempre singular de priorizar um dos níveis da significação como transposição de significado. Nenhuma elaboração teórica em geral, sobre o problema da tradução, irá diminuir o ato de forças do tradutor em seu compromisso, obrigação, dívida, responsabilidade, restituição, todos eles elementos implícitos no ato de traduzir.

No texto *A tarefa do tradutor*, de Benjamin, a tradução está em dívida com o original, a partir do qual ele recebe sua própria tarefa que não consiste na recepção, na comunicação ou representação do original. O tradutor deve centrar seu interesse basicamente sobre a forma, como evidencia qualquer tentativa de traduzir textos sagrados ou poéticos. Dizendo de outra forma, a tarefa do tradutor é “fazer amadurecer a semente de uma linguagem pura” (2008, p. 49). Contudo, o original também está em dívida com a tradução para a sua própria sobrevivência. Tradução, então, parece lançar uma economia de dívida incalculável, em que equilibrar as contas é tarefa impossível e incessante do tradutor.

Conforme Campos (2013, p. 5), a transcrição é uma operação de tradução radical que não tenta reproduzir a forma do original, mas consiste em uma “recriação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca”, uma leitura crítica da tradição. A transcrição está, portanto, “no avesso da chamada tradução literal”. Sob efeito desta concepção de tradução, é possível que o tradutor-transcriador se conecte a um texto, isto é, que olhe para o texto de partida de formas nunca antes imaginadas, identificando “o desenho geral da poética do original, redesenhando-a e disseminando-a no espaço de sua própria língua” (Santaella, 2005, p. 230). Problematiza uma organicidade do texto, ao buscar a semântica pela semântica. Mais que renunciar a uma língua e suas especificidades em função da outra, busca-se, na transcrição, sempre soluções de transposições, manter no texto sua informação estética, mesmo que por meio da traição, da infidelidade em sua relação com o original.

Paz (2009, p. 27) define um poeta-tradutor; de atividade paralela ao poeta, como um “desmontador” dos elementos do texto original, recolocando em circulação os seus signos na linguagem. Esse tradutor é compositor de um poema análogo ao original, com uma importante diferença: “ao escrever, o poeta não sabe como será seu poema; ao traduzir, o tradutor sabe que seu poema deverá reproduzir o poema que tem diante dos olhos”. Somente sendo poeta-tradutor ou tradutor-poeta se poderá conciliar essas duas operações paralelas, na busca do domínio da arte de fazer as escolhas mais adequadas para cada situação, equilibrando, assim, literatura e literalidade, na tradução poética.

No original reside um desejo de tradutibilidade, que é da ordem do compromisso com o ler-escrever. Com Derrida, entende-se esse desejo como traço de uma ausência, uma incompletude, na qual o trabalho do tradutor move, cria e acrescenta. Aí está o drama da tradução; seu trabalho carrega uma intenção suplementar. Como um suplemento, a tradução é algo que se

sobrepõe ao original, transcribendo dele aquilo que ainda não estava dito; transcribendo o seu significante.

a tradução pratica a diferença entre significado e significante. Mas, se essa diferença não é nunca pura, tampouco o é a tradução [...] nunca se tratou de alguma espécie de “transporte”, de uma língua a outra, ou no interior de uma única e mesma língua, de significados puros que o instrumento — ou o “veículo” — significante deixaria virgem e intocado (Derrida, 2000, p. 26).

Feitas essas demarcações com base nas perspectivas criadoras da tradução, inicialmente tratadas nesta seção, foi possível colocar em evidência o caráter dramático do currículo do *Projeto Escrileituras* na criação empírica, paralelamente crítica e experimental, desta tese. Para esse fim, conforme Olini e Corazza (2016), definiu-se a dramatização como um trabalho de tradução, ou seja, de criação e fabulação de novos espaços, signos e imagens. Forçando a aparição do drama que atravessa textos de partida e de chegada, isto é, a aparição de potências intensivas e virtuais recobertas por imagens dogmáticas e atuais de pensamento.

A significação do que o currículo do *Escrileituras* comunicou, em determinada época e determinado local “está sempre suspensa a um alhures, que é, invariavelmente, uma cadeia incompleta de significantes” (Corazza, 2001, p. 11). Diferenciando-se dos currículos que se comunicam por meio das línguas que reduzem o espectro semântico, eliminando a incerteza que vem do contexto pragmático da situação. Ao conceber que a língua tem um corpo, o seu modo de funcionamento é polissêmico, ambíguo e enriquecido por paradoxos do não-verbal. A linguagem também transmitiu ao seu ambiente, o corpo, o antes e o depois, o imaginário e a expectativa, o desejo; uma semiótica do efeito irreduzível a uma significação discursiva.

Segundo Oliveira (2014, p. 34), “o currículo é justamente a atualização e a virtualização da criação em pedagogia”. Tal proposição permitiu um campo intensivo de indeterminações e de incertezas criadoras

que promoveram uma dramatização do pensamento e da prática curricular que o *Projeto* colocou em cena, por meio do drama. Portanto, as vontades e os problemas formulados com currículo do *Escrileituras — O que quis? Que indivíduo desejou formar?... —* inverteram a perspectiva do platonismo, atualizando uma nova imagem do pensamento curricular.

### **Abordagem dramática do currículo**

A partir da ideia de que “debaixo de todo currículo há um drama” (Corazza, 2013, p. 171), pesquisou-se o currículo do *Projeto Escrileituras* sob a perspectiva do Método de Dramatização. Perguntou-se o que querem os signos e as imagens que habitam o currículo que foi engendrado nesse projeto, visando encontrar as forças que expressam seu modo de ser, de sentir e de pensar em meio ao drama educacional. Nessa perspectiva, empregou-se uma abordagem dramática como recusa de um currículo lógico, como método de pensamento que não postula alguma identidade ou modelo a partir do qual a identidade seria derivada.

Ao marcar uma abordagem dramática como trabalho de tradução, essa tese buscou produzir topografias nômades e espaços que abrem a possibilidade de prolongar singularidades e atualizar potências. Concebeu uma traduzibilidade entre a prática educacional curricular e a natureza do próprio espaço para produzir fissuras, nas quais um pensamento diferente possa se inserir e se alojar, escapando, assim, da tirania dos originais.

Corazza (2013) propõe que a inflexão do Método de Dramatização, para pesquisa curricular, seja desenvolvida em dois grandes movimentos, o crítico-genealógico e o experimental-exploratório.

O primeiro movimento é o crítico-genealógico, o qual consiste em arrancar o pensamento do domínio da doxa, determinando “quem

interpreta”, “quem avalia”, “o que quer” aquele que interpreta, “o que quer” aquele que avalia? Quando são formuladas essas perguntas promove-se a ruptura com a tradição platônica, desperta o desejo de identificar um tipo, que se configura em determinada relação de força. As relações de força não estão separadas de uma tipologia e de uma topologia, uma vez que são extremamente complexas e irreduzíveis.

Daí o segundo movimento: experimental-exploratório, que expressa outra maneira de aproximação do pesquisador com o biocurrículo. Esse movimento coexiste com o primeiro e nele é possível identificar, definir e estudar — em movimentos derivados de experimentação — a dinâmica ontológica (sujeitos larvares), tipológica e topológica da diferença, presente nas relações das forças vitais que o constituem.

Compreendidos e efetuados dessa forma, os dois movimentos foram precisamente as relações de força que o Método de Dramatização localiza como a causa diferencial, a divergência ou a diferenciação no processo de atualização do currículo. Movimentados através de criação e experimentação de paradoxos próprios do informe do currículo engendrado no *Projeto Escrileituras*.

O informe do pensamento curricular não significa que ele não tenha formas, mas sim que suas formas não são passíveis de movimentos representacionais no pensamento das pesquisas. Dessa forma, a pesquisa explorou o virtual do currículo do *Escrileituras*, a fim de apreender os processos de atualização curricular, a partir da perspectiva das combinações particulares de espaço-tempo presentes registradas e inventadas dentro e fora de seu arquivo.

Como um ato de tradução transcriadora, a dramatização “é sempre criadora em relação ao que ela atualiza” e, de maneira nenhuma, apenas a expressão da reprodução de um original — isso limitaria a dramatização a

mais um sistema de representação. Nesse sentido, a discussão diz respeito à crítica da noção de possível que Deleuze traz de Bergson; muitas vezes, o possível é, de forma retrospectiva ou retroativa, concebido como parecido com o real, embora, ao mesmo tempo real como é reivindicado para se assemelhar a um possível que o precede. Entende-se então a distância entre dramatização e realização “ao passo que a realização é sempre reprodutora ou limitativa” (Deleuze, 2006c p. 137).

O currículo é construído por intensidades que se estendem em dois sistemas: um conjunto de condições do real, ao nível das soluções engendradas; e o outro diferencial, ao nível das condições do problema. Dito de outro modo, ele é criado por intensidades que se movimentam sem semelhança e determinam os dinamismos espaço-temporais. A isso se deve acrescentar a condição de não-semelhança: “ [...] a espécie ou a qualidade não se assemelha às relações diferenciais que elas encarnam, do mesmo modo que as singularidades não se assemelham ao extenso organizado que as atualiza” (Deleuze, 2006c, p. 136). Além disso, como apresentado anteriormente, a concepção de drama em Deleuze é aquela que associa o termo principalmente com o movimento, e, especificamente, com movimentos que ele localiza em uma genealogia experimental.

No fazer tradutório da dramatização é possível localizar Espaço, Imagem e Signos (EIS) paradoxalmente expressos e destituídos no informe do currículo, que, quando traduzido pelo docente tradutor, é posto diante da potência de quatro conceitos: Autor, Infância, Currículo e Educador (AICE). Essa flexibilidade “eisaiceana” ou “associação sugestiva, copulativa ou combinatória” proposta por Corazza (2017a, p. 17), possibilita a transcrição de matérias originais em outros meios; isso porque consiste na proposição de um método didático de criação, que é contingencial; traduções do currículo e da didática da diferença. Desse ponto de vista,

EIS AICE é um movimento de escrita, duplica o trabalho de condensação e deslocamento, para, de acordo com traduções, transposições, deformações e transcrições, tornar possível a figuração de EIS, como um conteúdo da pesquisa em educação, considerando os meios de encenação de AICE, através do método de dramatização [...]” (Corazza, 2017a, p. 12).

A tese considerou que a perspectiva da dramatização para pesquisar o bloco de pensamento formado por EIS AICE se ocupa de uma estética política dos modos de ensinar e de aprender, dos efeitos de poder da imagem e das formas de conteúdo e da formação docente em sua vinculação com a formação ética. Além disso, que a abordagem dramática do currículo também é composta por processos complementares multiplanos de diferenciação, ela constitui não apenas o interior desses processos, mas também a sua relação com o *fora*; assim como eles constituem a sua temporalidade em “agitações de espaço, buracos de tempo, puras sínteses de velocidades, de direções e de ritmos” (Deleuze, 2006c, p. 132).

### *Matérias e movimentos da pesquisa*

Como mostrado anteriormente, só é possível pensar a partir de nossos próprios problemas; e o primeiro enfrentamento no processo de pesquisa residia na necessidade de gerar uma abordagem para os elementos chamados de dados e análise de dados. Quando entendidos classicamente, esses elementos são sustentados por referenciais teóricos, ensinamentos e programas de coleta e de análise de dados que se instauram na exclusividade do verdadeiro, do real, do original. O conceito de dados, por exemplo, implicava um sistema unificado, estável e hierárquico de concepções e de experiências.

Tais entendimentos estão enraizados em posicionamentos epistemológicos que se esforçam para encontrar categorias estáveis, temas

ou imagens para descrever uma representação do mundo. Amplamente utilizados em diversas posturas epistemológicas presentes nas pesquisas qualitativas em educação, estes meios de pesquisa acadêmica, em consequência de que funcionam por pressupostos de aparato positivista, colidem com a inflexão pluralista, perspectivista e criacionista adotada nesta tese, além de colidir com o movimento teórico-metodológico desenvolvido no *Projeto Escrileituras*. Todavia, essas questões contribuiriam com os encontros presentes nesta pesquisa, como um desafio e o início de um projeto crítico-experimental que buscou por um “empirismo superior ou transcendental” (Deleuze, 2006a), uma dobra dos dados do vivido empírico que se declinam segundo os casos de seus tratamentos diversos e múltiplos. Tomou-se, então, matérias de pesquisa como “dados: não precisos, não codificados, mas amorfos” (Corazza, 2017b, p. 2).

A fabulação dos procedimentos de pesquisa funcionou como criadora de variação, tanto por parte do produzido como dados, quanto por parte do determinado no conjunto de tese. Do ponto de vista da minoração que o conceito de procedimento proporciona, há articulação de um problema ético-estético e da imposição de uma “operação crítica” experimental. Para construí-lo de forma que escape da representação e criar as condições para essa minoração e para o encontro com a “variação contínua”, se inspirou nos três movimentos propostos pelo dramaturgo Carmelo Bene e assinalados por Deleuze (2010, p. 44): “1) retirar os elementos estáveis; 2) colocar, então, tudo em variação contínua; 3) a partir daí transpor também tudo para menor”.

De acordo com essas inflexões, cada um dos problemas proporcionou a criação e a variação de procedimentos e planos que prosseguem continuamente mudando de direção para se recombinar em novas trajetórias de desvio. Nessas trajetórias “existem ressonâncias de exterioridade, o que nos faz rejeitar qualquer purismo procedimental e, ao mesmo tempo,

identificar singularidades operacionais em cada atividade de criação” (Oliveira, 2014, p. 48).

A noodramatização permite que a pesquisa educacional crie imagens e pense por imagens. Não mais representando, mas engendrando; não descobrindo as formas, mas procurando singularidades; não contemplando, mas prolongando-se em fluxo turbilhonar. As imagens são os seres vivos da pesquisa; enquanto os seus dinamismos espaço-temporais são condições de possibilidades para a criação.

Em função dessa perspectiva, a noção de plano de imanência funcionou como uma ferramenta para composição dos procedimentos e para pensar a extração e a analítica dos fluxos e das forças. “A dobra talvez passe por aí: entre o sentido como composição de percurso sob o fundo de caos” (Nancy, 2000, p. 116). Nesse sentido, foi possível percorrer vizinhanças e prolongar singularidades das redes de movimentos formadas pela imagem do pensamento — plano de imanência — do currículo do *Escreituras*, isto é, o atravessamento de acontecimentos, velocidades, afetos, sensações, multiplicidades e devires presentes no corpo empírico que se infundiu nesta pesquisa.

A partir de sentidos-percurso e filosofias-composição, a pesquisa valeu-se de investigar as imagens do pensamento do currículo do *Projeto Escreituras* e nesse processo, criou três planos imanentes e, sob tendência dramática, operou os seus elementos de pesquisa em uma espécie de voo por dentro desses planos-mundo; marcados, cada qual a seu modo, por um liame com o Método de Dramatização e seus movimentos — crítico-genealógico e experimental-exploratório. Tratou-se de “maquinar o pensar, orientado sem direção definida, com conceitos filosóficos imanentes ao arranjo e nas relações nele inventadas. São eles que possibilitam consistência

às forças emitidas pelas formas reunidas no plano [...]” (Rodrigues, 2009, p. 143).

Dessa maneira, a construção e a apresentação dos elementos que ordenaram e desordenaram esta pesquisa encontram-se num arquivo que “não se confunde, estruturalmente, com o acontecimento arquivado”, isto é, com o currículo do *Escrileituras*, “embora [...] seja-lhe indissociável, até mesmo contemporâneo” (Derrida, 2004, p. 80). Esse arquivo permitiu a operação de três planos, quais sejam: documental (PD), procedimental (PP), dramático-noológico (PDN). Constituindo com eles, em certa medida, um plano geral de composição, ou de imanência, propõe-se que esses planos iniciassem um encontro com imprevisibilidades, através de múltiplos ângulos de aproximação, para desenvolver o texto da tese em sua fantasia de escritura.

Nessas vias de experimentação, esta tese pensa a prática curricular presente nas Oficinas de *Escrileituras* com as imagens do cinema, em Deleuze (1985; 2005), e as maquinações do conceito de geocurrículo (Corazza, 2010) para desenvolver uma imagem currículo-*Escrileituras*, que é composta de linhas e fluxos nômades. Com efeito, pesquisa-se essa nova imagem do pensamento curricular em coexistência com o já instaurado na área da educação. A resignificação dessas experimentações, ou seja, o “pesquisar em educação sem um método previamente definido a seguir” (Paraíso, 2012, p. 25) agita suas linhas moleculares imanentes para conceber paisagens existenciais que engendram a proposição de um *currículo-subterrâneo*.

O que é mostrado por Poe (2000), em *Filosofia da composição*, pensada na organização e nesse trabalho com os currículos das OsT, é que cada movimento apresenta uma relação mútua de impressões previstas ou surpreendentes que produzem um *arquivo da tese*, sabendo que, “por sua

obra de escritores, algo se distingue nesse arquivo diferentemente do que acontece no arquivo oficial, situado nos trilhos da história” (Fonseca, 2010, p. 24). Diante desse *arquivo da tese* ou *arqui-arquivo*, optou-se por preservar e deixar em aberto o máximo dos dados recolhidos do *Projeto Escrileituras* e (re)criá-los com vistas às dramatizações de seu currículo.

Busca-se oferecer ao leitor maior acesso e melhor consulta a esses arquivos visíveis constituiu-se o Volume II deste texto-tese. Em resumo, sua fragmentação está vertida em Anexos que contam com instrumentos e procedimentos de pesquisa, referências do plano teórico do *Projeto Escrileituras* e referências dos textos produzidos pelos seus participantes. Desdobrando-se em um espaço que o Volume cria, à medida que exhibe as inflexões dos processos da pesquisa disponibiliza seleções, catálogos e coleções — acompanhados de breve guia e notas de orientação. Isso, aqui resumido, será desenvolvido na próxima seção.

## **No rastro do arquivo**

Derrida (2000, p. 114-115) traz um documento escrito por Rousseau à época em que ele escrevia sua obra autobiográfica *Confissões*, de 1770, que segue o exemplar projeto autobiográfico a partir de Agostinho em seu itinerário, no qual Jesus Cristo é o modelo. Mas, diferente de Agostinho, Rousseau entendia que sua trajetória levava-o apenas a si mesmo. Derrida esclarece que desde que escreveu *Emílio ou da educação*, Rousseau preocupava-se com o destino de suas obras e manuscritos; temia pelas alterações que viessem a ser feitas em seu arquivo. Ao escrever o documento, que tem um caderno como suporte, ao qual ele se refere como “arqui-arquivo instituinte”, Rousseau roga à “toda a espécie humana”, que mantenha intacto o seu arquivo, pois desse modo permaneceria, em sua visão, útil “para o estudo dos homens”. Em sua típica mania de perseguição, ele quer garantir o

destino de seu arquivo como intacto e não manipulado. Ele conclama que salvem seu nome, seu caderno, seu arquivo. Mas, como *destinerrance*<sup>2</sup>, seu caderno torna-se público apenas em 1850, deixando seu apelo a destinatários desconhecidos. De Rousseau, coube a aposta, a lógica e a economia da aposta em acontecimentos arquiváveis. Contudo, o arquivo que se quis virgem é tomado, manipulado, lido, traduzido e desconstruído.

Em contraponto à metafísica, que sempre teria privilegiado o sentido ideal e a linguagem falada em detrimento da inscrição gráfica, Derrida (2008; 2009; 2012) pensa a linguagem como uma rede de traços da *différance*, que não se refere ao *logos*, mas sim a forças que não se estabilizam em uma identidade. “O transbordamento/arrombamento da *escritura*, em relação ao conceito de linguagem, faz com que o elemento ‘significante do significante’ passe a exceder o lugar que lhe teria sido atribuído no decorrer de toda a história do pensamento metafísico” (Olini, 2012, p. 31, i.a.). Tanto em um texto literário ou filosófico, quanto em uma imagem — independentemente de seu projétil, tela, filme ou gravura —, o traço inscrito institui diferenças, distinguindo-se dos demais porque se delimita e relaciona-se com os demais, de modo singular a cada vez. Não importa o local do suporte do traço inscrito; ele não se subordina ao significado ideal, à palavra falada, à imagem ideada, ele não os representa.

No diálogo intitulado *Rastro e arquivo, imagem e arte*, Derrida (2012, p. 120) expõe que não há arquivo sem rastro. Entretanto, nem todo rastro pode ser considerado um arquivo. Isso porque o rastro “é a definição de sua estrutura, é algo que parte de uma origem, mas que logo se separa da origem e resta como rastro na medida em que se separou do rastreamento, da origem rastreadora”. Portanto, ele sempre parte de quem lê, mas também

---

<sup>2</sup> Termo francês, usado por Derrida, para tratar sobre o envio do texto que, depois de escrito, assume caminho erradio.

sempre dele se separa; ele pode permanecer, mas também pode restar e “é aí que há rastro e que há começo de arquivos”.

A presente tese tomou esse “pensamento do rastro” para aventurar-se na possibilidade de criar uma *escrita-arquivo*, ou um *arqui-arquivo*, sendo a “arquiescrita” ou “arquiescritura” de Derrida (2009) uma inscrição do traço da diferença no conceito corrente de escrita. Tornou-se então o instituído por Rousseau, no documento trazido por Derrida e citado no início desta seção, como conceito geral de arquivo, da mesma forma que a arquiescrita toma o conceito geral de escrita. Uma força de duplo-traço, de duplo arquivo. Apreendendo as palavras de Nascimento (2015, p. 234, i.a.) sobre o traço diferencial da *différance*; o *arqui-arquivo* operou na pesquisa como um “*arquitraço*: traço primacial como origem invertida e re-marcada da origem”.

O *Projeto Escrileituras* mobilizou um efeito de real passível de ficcionalização e, por isso, sinalizou necessidades que provocou alguns de seus pesquisadores a estabelecerem arquivamentos. Ao analisar a tarefa do tradutor, na teoria da linguagem de Benjamin (2009), Campos (2013, p. 142) destaca a “missão doadora essencial do tradutor”, que consiste em procurar o “modo de significar” do texto original e não apenas transmitir seu conteúdo comunicacional e organizado. Na qualidade de texto original, o *Escrileituras* isentou sua escritura de uma prática do arquivamento, pois transporta por si só um conteúdo. Todavia, provocou e autorizou que sua potência arquivística recebesse tratamento, manipulação e ocupação do tradutor-arquivista deixando-o “entre parênteses para concentrar-se no ‘modo de formar’, no ‘modo de intencionar’”.

Nesse sentido, esta tese realizou um trabalho de pensamento e pesquisa, de método e escrileitura, que configurou uma espécie de gênero ligado ao currículo do *Projeto Escrileituras*. Na construção de seus próprios espaços-tempo curriculares, engendrou relações de registro e de produção,

procedendo por conexões que não foram preestabelecidas e partiram da necessidade de um novo arquivamento mutável, no qual não se pretendeu esgotar “a liberdade do acolhimento e da permanência junto da obra” (Blanchot, 2011, p. 217). Esse gesto tradutor constituiu os percursos da pesquisa, à medida que se entende o arquivo como rastro para realizar jogos de extração, oposição e construção de traços analíticos heterogêneos no domínio de *aquiarquivo*.

### ***Arkê do vivido***

Na conferência *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*, Derrida (2001) aprofunda sua investigação sobre um conceito polissêmico de arquivo, ao colocar em destaque uma preocupação com a possibilidade de transformação de técnicas de arquivamento, de impressão, de inscrição, de reprodução, de formalização, de codificação e de tradução de marcas documentais e pessoais. Isso posto, são assinaladas questões de dois âmbitos, que estão mutuamente implicados: 1. exposição teórica da psicanálise e suas reivindicações científicas com relação ao conceito de arquivo; 2. a noção de ciência arquivística presente na psicanálise. Além disso, o autor desenvolve uma análise desconstrutora do “sofrimento da pulsão de arquivos” presente na contemporaneidade da dimensão política do arquivo.

A pulsão de arquivo é o momento irresistível não apenas para guardar os rastros, mas também para dominá-los, para interpretá-los. Logo que vivida uma experiência, constitui-se uma experiência de rastro. Assim que uma experiência de rastro acontece, o arquivista é acometido pelo *pathos* do movimento de interpretar os rastros, de selecioná-los ou não, de guardá-los ou não e, portanto, de constituí-los em arquivos e de escolher o que se deseja manter. Assim, um arquivo começa pela seleção, que é uma violência

interessada na memória estabelecida pela tradição. Haja vista, resta a esta pesquisa, em se tratando de um currículo vital, tomar a questão feita por Derrida (2001, p. 11, i.a): “*Ali onde, foi o que dissemos, e nesse lugar. Como pensar esse ali. E como pensar este ter lugar ou este tomar o lugar do arkhê?*”

No âmbito do *Projeto Escrileituras*, a seleção começou com os movimentos de escritura do vivido através do estudo, da elaboração e do uso de instrumentos de investigação<sup>3</sup>, de relato e de avaliação do que foi desenvolvido. As produções textuais feitas pelos participantes do projeto a partir desses instrumentos integraram atividades redatoriais e de pesquisa no âmbito do *Escrileituras*. Como ressalta Corazza (2017b, p. 5-6); “de maneira intencional e seletiva, nos esforçamos para investigar, nessas experiências, os efeitos e a eficiência de uma determinada teoria curricular e didática, de corte tradutório e transcriador”.

Ponderou-se aqui um “problema de economia e de estratégia” que correspondeu às escolhas ora previstas por mim e ora impostas pelas teorizações, inscrições e produções textuais contidas no *Escrileituras*. Manobra que, sem subterfúgios, possibilitou a criação do *arquivo da tese* ao “equacionar expressa e sistematicamente o problema do estatuto de um discurso que vai buscar a uma herança os recursos necessários à desconstrução dessa mesma herança” (Derrida, 2009, p. 412). Tal *arquivo* foi concebido como traço que se torna traço arquivável, a escritura, o rastro, a

---

<sup>3</sup> A saber, são eles: 1. *Roteiro para inventariar procedimentos de tradução de aula*; 2. *Ficha de EIS AICE*; 3. *A comédia intelectual e espirográfica de EIS AICE* e 4. *Chave de Escrileitura para Pesquisar um Currículo*. Integram o Projeto de Pesquisa - Produtividade CNPq, coordenado por Sandra Mara Corazza; *Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze*. Iniciado pouco depois da aprovação do *Projeto Escrileituras no Edital n. 38/2010 CAPES/INEP*, e do começo de suas atividades em 1º de janeiro de 2011, a confluência entre esses dois projetos de pesquisa se destaca-se por meio do trânsito desses instrumentos de pesquisa e de docência entre eles. É possível ter acesso a versões desses textos-roteiros, preocupados com exercícios de didática e de método, em: CORAZZA, Sandra Mara. **Caderno de Notas 3**: Didaticário de criação: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012, p. 87-172. (Coleção *Escrileituras*)

inscrição sobre um suporte exterior que se torna parte do próprio texto da tese. No entanto, sua estrutura técnica arquivante determina também a estrutura do conteúdo arquivável no surgimento de um *corpus* de investigação: “o arquivamento tanto produz quanto registra o evento” (Derrida, 2001, p. 29). Em meio ao vitalismo do *Projeto Escrileituras*, esta pesquisa inventa o *arquivo máquina-fechadura*.

### **A impressão do arquivo máquina-fechadura**

Derrida (2001, p. 13) destaca a importância da impressão para o conceito de arquivo. Impressão é uma palavra que é, em si, evocação, e evoca-se, entre surpresa e inscrição, entre o provisório e o enigmático, entre o que é improvisado e o que se impõe, entre traços e eventos, entre incompreensão inicial e um texto por vir. Por outro lado, o arquivo tem lugar em uma situação de “domiciliação” ou “prisão domiciliar”, permanece em uma habitação mais ou menos permanente, que, no entanto, marca uma passagem institucional “do privado para o público, mas não necessariamente do secreto para o não-secreto”.

Os já mencionados instrumentos de investigação desenvolvidos durante o projeto consistiram em roteiros de leitura e de escritura aos quais os seus participantes deram em troca produções textuais. Pautou-se em Corazza (2017b, p. 16) para experimentar, nesta tese, desses instrumentos de pesquisa como textos-roteiros, uma vez que, “o novo texto, que emerge dos roteiros devolvidos e reescritos, revela-se vibrátil, de maneira que acaba criando não meros blocos substitutivos, ou uma estruturação da teoria ou da prática [...], que ficam disponíveis para outras ressignificações”.

Do universo conceitual e empírico subjacente àqueles textos-roteiros, o escolhido para colocar em evidência o caráter dramático do currículo do *Escrileituras* foi o proposto, como método — técnica, procedimento,

operação — de leitura, compreensão, análise e produção de um currículo, o texto-roteiro de pesquisa denominado *Chave de Escrita para Pesquisar um Currículo*. Decidiu-se por inserir três versões existentes desse texto-roteiro no Volume II, respectivamente, nos Anexos A, B e C. Primeiramente, disponibilizou-se a versão mais completa desse texto-roteiro, nela é possível consultar as referências utilizadas em sua escritura. Em segundo está a versão mais concisa, que, atualmente, é movimentada por sua autora, Profa. Dra. Sandra Mara Corazza, em uma das atividades da Disciplina EDU 02084 - *Educação Contemporânea: currículo, didática e planejamento*, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS.

Foi enviada aos pesquisadores do *Escrituras* a terceira versão intitulada *Chave de Escrituras para pesquisar o currículo do Projeto Escrituras* e disponibilizada, no *Volume II*, como Anexo C - *Chave de Escrita III*. A fim de permitir que o leitor atente-se para essa versão, dado que foi a utilizada pelos participantes da presente pesquisa, usa-se apenas *Chave de Escrita* para referir-se a ela.

Partindo da *Chave de Escrita*, os escritores produziram textos que almejavam uma dramatização do currículo da OsT que propuseram e desenvolveram durante o projeto. Esses textos constituíram uma das escolhas para instauração do *arquivo máquina-fechadura* que, por meio do grafite nas folhas de alguns desses textos, garantiu a lubrificação e a engenhosidade de seus elementos delineados para desenvolverem uma nodramatização do currículo do OBEDUC - *Projeto Escrituras*. E, ao comporem com chave, fechadura e escrituras tomou-se aqui as linhas de Corazza (2008, p. 22) em seu *Manifesto della scrittura cannibale*, que prevê: “chave quebrada na fechadura porta sem”.

Deleuze e Guattari (2011) são críticos da concepção psicanalítica do inconsciente como habitação do drama edipiano, encenado por papai-mamãe-eu. Argumentam que o inconsciente não é um teatro, mas sim uma fábrica. Para tanto, movimentam a ideia de Artaud de que o corpo e o corpo doente são como uma fábrica superaquecida. Para eles, a grande descoberta da psicanálise foi a da produção desejante, a das produções do inconsciente. Mas, com o Édipo, essa descoberta foi rapidamente ocultada por um novo idealismo: substituiu-se o inconsciente como fábrica por um teatro antigo; substituíram-se as unidades de produção inconsciente pela representação; substituiu-se um inconsciente produtivo por um inconsciente expressivo — o mito, a tragédia, o sonho, etc.

Na conferência *Cinco proposições sobre a psicanálise*, Deleuze (2006h) desenvolve de que a psicanálise possui uma máquina analítica dupla à disposição. Por um lado, há uma máquina de interpretação com o propósito de traduzir o que o paciente diz, a partir do pressuposto de que seus enunciados querem dizer outra coisa. Nesse regime paranóico, todo signo refere-se a um outro signo, numa rede ilimitada de signos, perpetuamente expandindo seu alcance em uma varredura espiral. Por outro lado, também é uma máquina de subjetivação, que representa um conjunto de signos de outro regime no qual o significante estabelece relação com um sujeito. Destaca-se, da crítica à psicanálise, a possibilidade de pensar pelas vias da experimentação de um desejo que é apenas e totalmente real; de viver uma produção desejante sem escorregar em sua própria negação. O inconsciente é entendido como uma espécie de mecanismo que produz outros mecanismos: uma “máquina desejante”.

Com a esquizoanálise, opõe-se uma máquina produtiva à máquina interpretativa e, conseqüentemente, obsta-se um processo de desterritorialização à máquina de subjetivação. Isto é, a esquizoanálise tem como tarefa positiva descobrir no sujeito a natureza, a formação ou o

funcionamento das suas máquinas desejanter, independentemente de qualquer interpretação. “Nas máquinas desejanter funciona tudo ao mesmo tempo, mas em hiatos rupturas, avarias e falhas, intermitências e curto-circuitos, distâncias e fragmentações, numa soma que nunca reúne as partes num todo” (Deleuze; Guattari, 2004, p. 45). Equivale a novos e singulares agenciamentos, ou devires que não se deixam interpretar, que não se deixam sublimar.

Nessa perspectiva, ressaltou-se a necessidade de centrar a atenção sobre o funcionamento maquínico do arquivo *máquina-fechadura* e seus traços: as produções e reproduções maquínicas da fechadura funcionaram em um sistema de cortes e fluxos no que foi arquivado. E formaram diferentes passagens entre suas partes que já não eram as mesmas, pois se disjuntaram, desviaram-se, compuseram-se e decomuseram-se. A fechadura se atualizou na produção e organização da matéria arquivada e do que extraiu e efetuou com tal matéria; com o que resta delas encontra seu próprio regime, isto é, suas linhas de fuga maquínicas e dispersas. Com os cortes que fez, reuniu e relacionou sem totalizar, sem aplainar as bordas discordantes e, mesmo na inserção violenta de uns nos outros, não os unificou.

Promoveu-se a instauração de uma fechadura informe, que provocou coexistência e contiguidade, potencializando o investimento revolucionário em que o desejo é visível e produzido livremente. A fantasia de um arquivo máquina-fechadura engendrou-se na fantasia de um texto-roteiro chave a fim de experimentar as muitas maneiras em que o desejo de arquivamento foi produzido, bem como de ligar as várias máquinas que constituíram seus dados — com os quais está implicada.

Dessa forma, esse arquivo assume seus elementos no impulso do giro da chave, em seu interior apresenta relação de montagem e desmontagem com a imagem, o território, a tradição e as práticas curriculares do *Projeto*

*Escreituras*: “inscrevendo-se nele, isto é, abrindo-o e enriquecendo-o bastante para então aí ocupar um lugar de pleno direito” (Derrida, 2001, p. 88).

A esse propósito, recolheu do plano teórico-metodológico do *Projeto* visibilidade para criar o rigor entre seus elementos. Para a *Chave de Escreituras* girar, as molas, eixos e pinos desse arquivo maquínico precisaram estar conectados e articulados, suportando o peso e a leveza do Outro — autor e curricularista das produções textuais — e as multiplicidades que fazem com que o movimento aconteça.

### ***Arqui-arquivo como suporte da máquina-fechadura***

Com Derrida (2001, p. 14-15), o arquivo é formado por atos de consignação que implicam não só “no sentido corrente desta palavra, o fato de designar uma residência ou confiar, pondo em reserva, em um lugar e sobre um suporte, mas o ato de consignar reunindo os signos”. O mesmo objetivo de consignação para “coordenar um único corpus em um sistema ou uma sincronia na qual todos os elementos articulam a unidade de uma configuração ideal”, torna o arquivo um indecível; ele mantém, ele coloca na reserva, ele salva, mas de uma forma artificial e interessada. Por isso, o arquivo é ao mesmo tempo “conservador” e “instituidor”, ao mesmo tempo tradicional e, ao fazer a sua própria lei, radicalmente inventivo ou revolucionário.

Arquivo conservador, pois recolhe peças, fragmentos, objetos de memória, a mesma que leva Nietzsche (GM 1998, II §13) a dizer que ocupa o universo do castigo: “castigo como um fazer-memória, seja para aquele que sofre o castigo — a assim chamada ‘melhoria’, seja para as testemunhas da execução”. Mal de arquivo!. Dessa perspectiva o arquivo é conservador, mas cria “pressão da impressão” (Derrida, 2001, p. 31). Exige suas ordens de

composição, cria leis para que lhe tributem saudações e referências; busca criar a memória de suas apurações para que não mais ocorram na sua posteridade. Mas, também é instituidor, revolucionário, pois coloca em reserva rastros que pulsionam “ereções” como próteses, como esporas desconstrutoras do senso de naturalidade, de obviedade de uma pretensa narração linear; compõe jogos para operação com novos sentidos, dessentidos, antissentidos entregues à revolução.

Esta pesquisa lidou com matéria e memória do *Escrileituras*. Mas ambas foram estabelecidas — nos anos de desenvolvimento do projeto — como um (trans)arquivo, ou seja, um arquivo mãe que desconstrói a clausura metafísica e “se anuncia no presente, para além da clausura do saber” (Derrida, 2008, p. 3). Da passagem da memória ao arquivo mãe conjugaram-se outros projetos, financiados e não financiados, e outras linhas de pesquisa, nas quais o *Escrileituras* ainda tem criado uma rede que extrapolou os núcleos vinculados institucionalmente à coordenação na UFRGS, à época.

As escolhas e operações de arquivamento feitas nesta oportunidade transcriaram esse arquivo mãe, através da consignação de um *corpus* de investigação que se maquinou, como abordado anteriormente, em arquivo *máquina-fechadura*, criando um *arqui-arquivo* que funciona como suporte para abrir fissuras e espaçamentos com seus traços no presente texto-tese e no Volume II que o acompanha.

A maneira como se entende o conceito de arquivo ao percorrer textos como *Freud e a cena da escritura* e *Mal de arquivo* de Derrida, nota-se a problematização da impressão e do evento. Isso remete à *Papel máquina* (2004) e à impossibilidade de pensar o papel nesse *entre-dois* impressão e evento. O papel se oferece como a própria figura para considerar a divisibilidade paradoxal entre hospedeiro de (seus) vestígios ou marcas,

(seus) traços ou dobras. Dito de outra forma, Derrida trata a suposta função do papel como suporte — ou subjétil, ou corpo — para traços que vêm de fora dele e que podem afetá-lo.

O papel seria então, de acordo com esse bom senso comum, um corpo-sujeito ou um corpo-substância, uma imóvel e impassível superfície subjacente aos traços que viriam afetá-la de fora, superficialmente, como acontecimentos, acidentes, qualidades. Esse discurso não é verdadeiro nem falso, mas está pejado de todas as pressuposições que, de modo não fortuito, foram sendo sedimentadas na história da substância ou do sujeito, do suporte (Derrida, 2004, p. 219).

No entanto, a aporia derridiana está em pensar que a noção de uma entidade empírica nomeada papel já se concebe ao longo de uma figura de linguagem, de modo que a referência ao empírico é aqui, de fato, não suportada apenas empiricamente. Como poderia o papel ser suporte de sua própria imagem como o suporte? O advento de papel é, portanto, um evento à medida que a impressão carregada por ele é também, de alguma forma, insuportável — ela própria não pode suportá-lo.

Dessa perspectiva cria-se um suporte para os rastros da máquina-fechadura. Como ato de *arqui-arquivo*, esse suporte também seleciona, caracteriza e organiza, mas o faz à seu modo vacilante, flexível e transformável. A potência desses traços é inscrita instituindo diferenças; à medida que pinça, esmiuça, organiza de diferentes modos, numera e renumera, cataloga e coleciona, espalha e experimenta engendrando uma máquina móvel, cambiante e suportável, de modo a dar visibilidade e colocar em movimento os modos de leitura e escrita do currículo pesquisado.

Por ser um suporte *arqui-arquivo*, não opera por função de uma evolução cronológica de seus elementos, mas sim por distribuição fluida. Cada uma de suas partes constitui uma mudança de limiar com a qual,

continuamente, experimentou-se a necessidade de deslocamentos dramáticos das potencialidades do currículo do *Escrileituras*. Todavia, com Deleuze e Guattari (1997, p. 227), ele é uma “máquina-abstrata com estados de liberdade variáveis” que possibilitou traçar, sobrevoar e proceder nos três planos de composição da tese — Documental, Procedimental e Dramático-Noológico. Por isso é de interesse de seu funcionamento maquínico que o leitor consulte o Volume II paralelamente a este; mais que apenas mostrar o caminho percorrido nos movimentos desta pesquisa, ele suporta uma margem de intencionalidade na qual há sempre um traço que relança esses movimentos à interpretação noológica, nos três planos.

### *Traços-porta*

Vivente do Plano Documental desta pesquisa, os *traços-porta* tomam os seguintes textos de Sandra Corazza<sup>4</sup>: a. *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida Observatório da Educação/CAPES/INEP*; b. *Notas para pensar as Oficinas de Transcrição* e c. *Caóides*. Essa escolha se deu em razão de esses textos serem entendidos como elementos do conjunto teórico-metodológico e empírico do *Escrileituras*, constituídos entre as vidas-obras do conjunto de produções textuais feitas pelos participantes do projeto com a *Chave de Escrileituras*.

A relação dos escritores com o plano teórico do *Projeto Escrileituras* foi marcada por um “assinalamento de campo, uma antecipação de direções em que o pensamento do projeto era impelido por conceitualizações da filosofia da diferença, demarcado por experiências de pesquisas e postulados de docências anteriores” (Corazza, 2017b, p. 4-5). Tal marca também se fez presente na gênese da noção de *escrileituras*, tal como desenvolvida no

---

<sup>4</sup> As referências completas desses textos podem ser consultadas no Volume II, Anexo D.

projeto. Segundo Heuser (2016, p. 29), “foi por meio da divulgação de uma experimentação de escrita, em meados de abril de 2007” que a noção de *escreituras* apareceu pela primeira vez no contexto do Grupo de Pesquisa *DIF: artistagens fabulações variações*. Como produção resultante de pesquisas e ações de ensino, o *Manifesto della scrilettura cannibale* foi publicado um ano mais tarde em uma das seções do livro de sua autora, Sandra Corazza, intitulado *Os cantos de fouror: escreitura em filosofia-educação*. O manifesto é extemporâneo à medida que “nele, estão evidenciados os usos conceituais internos à filosofia de qual o projeto faz parte, suas discontinuidades, os agenciamentos com outros conceitos, afectos, perceptos [...], e com políticas”.

Uma vez assinalada, teórica e metodologicamente, nas práticas de *escreituras*, a referida seleção desse plano teórico é concomitantemente assinalada como conjunto de documentos desta pesquisa e, portanto, foram manipuladas para impulsionar seu Plano Documental. Como arquivista deste traço e vivente do *Projeto Escreituras*, a pesquisa realizou produção contínua de *escreitura crítica* marcando lugares de abertura que permitiram a construção de *traços-porta*. Sua leitura necessitou “levantar muitas vezes a cabeça” para “ouvir outra coisa” (Barthes, 1984, p. 35), uma vez que esses traços também se oferecem para entrada de outros traços no *arquivo máquina-fechadura*, que são posicionados visando seu funcionamento nas experimentações curriculares feitas na tese.

Os *traços-porta* foram estudados e movimentados na perspectiva da *noodramatização* e de sua dimensão geográfica, deles saltaram regiões de pensamento, imagens, tipos, dramas e dinamismos. Mais que um registro do passado, a repetição desses traços empreende uma *escreitura* do arquivamento da pesquisa, por portarem uma topológica “desconcertante” passam a se assemelhar com as portas para o futuro anunciadas por Derrida

(2001, p. 84), pelas quais “temos sempre o sentimento de nos perder voltando atrás sobre seus passos”. Assim, os *traços-porta* compuseram elementos que giraram a *máquina fechadura* em torno de si mesma, repetidas vezes, disparando possibilidades de relação insegura com a herança e a memória que não se limita a uma mera leitura do passado, mas que oferece abertura para o futuro.

### *Traços-chave*

Na qualidade de instrumento de investigação do *Projeto Escrileituras*, as versões da *Chave de Escrileitura para Pesquisar um Currículo* transformaram o Método de Dramatização em procedimento de pesquisa. Quando tomou-se sua terceira versão como um *traço de arquivo* pensado no PP, foi entendida como técnica criativa de tradução-dramatização do currículo do projeto, propondo uma recriação de seu texto original e colocando suas imagens de pensamento em cena, desde um modo possível de pesquisar, desalojado de um contínuo de procedimentos pré-definidos, mas que compuseram uma prática a ser inventada, documentada, analisada tornando-se produtora de sentidos, tipos, conceitos e imagens curriculares. Uma criação paralela, autônoma, mas recíproca (Campos, 2013; Corazza, 2013a; Santaella, 2005) de currículos e simulacros. Brechas por onde a língua se distrai dos modelos representacionais e força a palavra a fazer outros nexos, a dizer o que ela não poderia dizer de um currículo antes da provocação da chave.

Foram produzidos 25 textos com *Chaves de Escrileitura* pelos participantes do projeto, em um levantamento de dados realizado em seu penúltimo ano de desenvolvimento. Dentre eles a pesquisa se apropriou de

dezessete<sup>5</sup>. Tal escolha foi pautada na seleção das produções que abordaram a criação e a realização de Oficinas de Transcrição desenvolvidas no decorrer do projeto — nas 17 produções são abordadas 16 OsT. Dessa forma, estabeleceu-se também o critério de seleção das 16 oficinas de transcrição movimentadas aqui.

Em movimentos intra e extra máquina-fechadura, as produções textuais foram nomeadas com a seguinte combinação: primeiro a sigla da universidade onde a OsT dramatizada no documento escrito foi concebida e, depois, a numeração decimal de correspondência ao conjunto de dezesseis documentos escritos arquivados. A seguir é possível visualizar essa nomeação dada de cada um dos documentos. Também se apresentou as Oficinas de Escrita presentes no âmbito do *arquivo da tese*, por meio da identificação e da descrição de aspectos da sua realização.

#### UFMT.1

*A tua presença é negra* — a Oficina de Escrita valorizou a cultura africana através de apresentações culturais e materiais audiovisuais referentes à história moçambicana. Dentre as atividades houve a apresentação do curta-metragem *Dialética do amor* (2012), acompanhada de debate com o diretor e produção textual dos participantes. Foi realizada no dia 25 de abril de 2014, no Instituto de Educação da UFMT, com carga horária de quatro horas.

#### UFMT.2

*Audição The Dark Side of the Moon* — audição do disco *The Dark Side of the Moon*, da banda *Pink Floyd*, realizada no Instituto de Educação da UFMT em 21 de janeiro de 2013, a partir da temática da escrita como percepção de desinstalação de uma

---

<sup>5</sup> Referidos no Volume II, Anexo E.

geração que almejou ver os valores estabelecidos serem revistos, na virada da metade do século XX. Associando-se imagem, som e discurso, a atividade trouxe ao debate um problema ainda atual acerca da simplificação feita da experiência social de gerações mais recentes, ou de grupos culturais não aderentes à cultura de massa. Sua carga horária compreendeu quatro horas.

#### UFMT.3

*Artistaria* — a oficina teve por objetivo sensibilizar para a criação na ação docente, a partir de experimentações de situações que provocassem o pensamento autoral: a possibilidade de um pensamento que se efetiva apartado da concepção binária de acerto e erro; que, contrariamente, considera a errância como um campo potencial para criações didáticas; que concebe os conteúdos escolares como elementos a serem traduzidos em sala de aula levando em consideração a vida; que busca na repetição a afirmação da diferença. Foi realizada na Escola Estadual Paciana Torres de Santana e na Escola Estadual Dom José do Despraiado em Cuiabá-MT, 18 e 26 de junho de 2013. Com carga horária de 4 horas em cada uma das escolas.

#### UFMT.4

*Bifurcações* — a oficina buscou, a partir do pensamento de Michel Serres, explorar a fluidez do pensamento e do corpo como meio para a elaboração de um discurso epistemológico que problematiza a criação de estabilidades em meio aos fluxos gerais. Tratou-se de criar, em um território virtualmente interdisciplinar, e materialmente não acadêmico e não escolar, bifurcações entre os trabalhos científicos e a arte, por meio da dança contemporânea e da poesia intensivista. Ocorreu durante o Circuito Cultural Setembro Freire em Cuiabá-MT, de 20 à 27 de setembro de 2013. Contou com 15 horas de carga horária.

## UFMT.5

*Cartas* — a oficina foi desenvolvida na Escola Estadual Paciana Torres de Sant’ana em Cuiabá-MT, de 4 de julho de 2013 a 1 de agosto de 2013. Com carga horária de 15 horas. Procurou-se por escrituras de vida na escuta otobiográfica de vivências expressas nos textos produzidos durante os encontros, como um saber de si que permeia a produção. Durante os encontros buscou-se provocar a escrita do inusitado, do novo, da fluidez, do devir; a leitura pela escrita e a escrita pela leitura a partir de cartas e de obras de arte.

## UFMT.6

*Fantasia em cores, sabores e texturas* — a oficina se propôs a levar a temática da saúde à escola com a premissa de Deleuze e Guattari de que todo mundo tem um Corpo sem Órgãos. Foi acolhido o valor poético da criação de textos, de pinturas, de colagens e de tramas a partir da experiência do próprio corpo. Foi realizada durante agosto e setembro de 2014, na Escola Estadual Paciana Torres de Sant’ana em Cuiabá-MT, totalizando 15h de carga horária.

## UFMT.7

*Didática da Invenção* — a temática da oficina partiu da intersecção dos campos da educação e da saúde, fenômenos que foram movimentados, tendo como referencial: a filosofia nietzschiana; os conceitos de saúde e doença, a partir da obra de Georges Canguilhem; e o conceito de Otobiografia de Jacques Derrida. Um trecho do poema *Didática da Invenção* de Manoel de Barros fez parte da OsT como disparador das produções textuais. Foi realizada no Instituto de Educação da UFMT, no dia 15 de julho de 2014.

## UFMT.8

*Escreituras EntreFios* — a oficina se propôs a experimentações de lugares e não-lugares, de desterritorialização, de tessitura com novelos a partir dos princípios de conexão e heterogeneidade, de escrita móvel, permeada por tramas do passeio. Tudo isso ocorreu através da produção de escrituras; em letras e em fios, que tomaram o espaço andante. Foi realizada no *III Seminário Integrador Escreituras e V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, em Pelotas-RS, no dia 4 de novembro de 2014. Com carga horária de três horas.

## UFRGS.1

*Danciferença: por uma repetição dançante* — Realizada na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, nos dias 1, 8, 15, 22 e 29 de setembro de 2012, a Oficina de Escrita implicou o campo do vivido, dos sentidos, das sensações e das invenções, convidando à escrita em dança, desdobrando em saberes, histórias, problematizações e artes. A escrita em dança compreendeu, então, a experimentação como condição da aprendizagem, uma vez que pode convocar para ação do pensamento, convidar à escrita e provocar a leitura. Somou 15 horas de carga horária.

## UFRGS.2

*Focografar: do texto ao texto* — um curso em que um texto escrito remete a outro imagético e vice-versa. Experimentações com imagens fotográficas que foram reescritas, objetos significativos e as intensidades que remeteram, em palavras: o encontro desses dois textos para fabular um outro. Aconteceu durante o *Festival Maré de Arte*, da UFRGS, em Tramandaí-RS, no dia 20 de agosto de 2013, com carga horária de quatro horas.

## UNIOESTE.1

*Levando choque no campo de batalha: em busca de uma ética vitalista* — proporcionou a criação de novos circuitos de pensamento através de ligações e provocações com o que não é percebido no cotidiano, mas pôde provocar um estranhamento, uma alegria, um choque, que de alguma forma aciona o pensar. Foi realizada na Escola Estadual Jardim Europa, Escola Municipal Andre Zênere e Escola Estadual Ouro Verde, em Toledo-PR, entre os dias 8 de abril e 3 de julho de 2013. Com carga horária de 15 horas em cada uma das escolas.

## UNIOESTE.2

*Mundo de Espelhos* — provocada pela proposta de encantamento da companhia circense “O Teatro Mágico”; essa transversalidade artística foi uma constante na oficina, que teatralizou textos filosóficos com vistas à criação de personagens e à produção de escrituras auto(biográficas). Realizada no Colégio Estadual Jardim Europa, em Toledo-PR, no dia 29 de julho de 2014, com carga horária de quadro horas.

## UNIOESTE.3

*Vidas minúsculas: cartografando viveres infantis* — realizada nas Escolas Municipais André Zenere e Waldyr Becker, em Toledo-PR. Essa oficina elaborou e desenvolveu atividades de escrituras para pensar, repensar e expressar a compreensão das crianças sobre a vida. Potencializou a escrita do minúsculo, dos detalhes, das raridades de uma vida com o método biografemático.

## UNIOESTE.4

*Produzir texto... pensar história... Um quebra-cabeças* — a oficina colocou em movimento a dinâmica produzida no contar história, a partir da leitura e produção de curtas-metragens de animação, e a potencialização do olhar através do brincar com texto

transcrito em quebra-cabeças. Realizada no Colégio Estadual Jardim Europa, Toledo-PR, de maio a setembro de 2014, com carga horária 20 horas.

#### UFPel.1

*Ateliê Filodança: movimentos de escreitura* — a OsT possibilitou dançar com o pensamento e a caneta, a partir de elementos oferecidos que tratem de desestruturar aquilo que é dito sobre os modos de leitura e escrita. A oficina experimentou o “acaso” relacionando-se com o mundo e com o sí mesmo através da dança, movimentando uma escrita poética. . Contou com quatro horas de carga horária e realizou-se na Escola Municipal Alm. José Saldanha da Gama, em Pelotas-RS, no dia 2 de dezembro de 2013.

#### UFPel.2

*Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral* — articulou o passeio urbano com mídias de uso doméstico da comunicação contemporânea, na construção de uma singular estética professoral, sendo registrada cartograficamente e expressa em variadas linguagens, tais como a escrita e a imagem em vídeo. . A oficina foi desenvolvida na Faculdade de Educação da UFPel, em julho de 2011, e totalizou 40 horas de carga horária.

### *Traços-dobradiça*

As escolhas feitas no momento do arquivamento sustentam cumplicidades cujos termos de seus desdobramentos nem sempre são assinaláveis. Conseqüentemente, seria ilusório pretender estabelecer uma fronteira estagnada entre a montagem — e a desmontagem — tanto do arquivo máquina-fechadura, quanto seu suporte e a maneira pela qual a pesquisa o experimenta. Dessa forma, a analítica construída desmonta uma

pressuposta imagem homogênea ou agrupamento lógico a respeito dos dados pesquisados, ou seja, da matéria de pesquisa.

Contudo, houve necessidade de visibilizar esses deslocamentos e, nessa necessidade, inscreveram-se os traços-dobradiça; traços de inflexão dos dados do arquivo na tese. Como viventes dos três planos criados na pesquisa, os traços-dobradiça permitiram movimentos de entrada e saída do arquivo à tese, bem como funcionamentos teórico-metodológicos e suporte às experimentações de leitura e escritura.

Na qualidade de escritora e tradutora do arquivo derridiano, Skinner trata das ressonâncias entre a noção de arquivo em Derrida e o gesto de traduzi-lo. Ressalta as possibilidades inscritas no indecível dentro e fora do arquivo, para Derrida:

a codificação e a leitura das inscrições — o estoque das impressões que ele torna possível — são confiadas a um suporte externo, a um *fora*. [...] O *outro lugar* de inscrição, o *dentro*, é confiado ao signo da aliança na circuncisão, a uma marca íntima, diretamente no corpo [...] chamado de próprio, que não se distingue mais do seu suporte (Skinner, 2006, p. 79).

A Catalogação<sup>6</sup> dos dados, oriundos das dezessete produções textuais selecionadas e empregadas na pesquisa, funcionou por meio da extração de excertos que carregaram o fluxo de escritura de cada uma delas, artifício que consistiu em produzir uma coleção de indícios, da qual a leitura se lançou em diversos rumos possíveis. São extrações de fragmentos dos currículos das OsT, através de uma variação contínua de sentidos que “aumenta o número de conexões a cada nível da divisão ou da composição” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 223).

---

<sup>6</sup> Dois catálogos e uma coleção estão disponíveis no Volume II. Respectivamente, Anexo F, G e H. A convenção para citação de seu conteúdo segue a apresentada na lista *Abreviaturas, siglas e convenções utilizadas*, disponível nos elementos pré-textuais.

No jogo múltiplo desses movimentos de catalogar e colecionar um fragmento, assim como um texto diz respeito a tantos lugares fronteiriços nos quais se rearticulam, constituem-se e, ao mesmo tempo, instituem-se e se desinstituem. Uma dobradiça é fixada por suas duas faces na porta e no marco da moldura da própria porta. Em sua engrenagem simples, a dobradiça confere movimento e, ao mesmo tempo, mantém a porta de pé, oferecendo a estabilidade necessária para que a chave gire no orifício da fechadura e a maçaneta impulsione sua abertura. Dessa forma, os níveis de divisão e montagem dos fragmentos são impulsionados pelos traços-dobradiça, que colocam em funcionamento o messianismo dos elementos da máquina-fechadura. Ao modo de Derrida, são traços da abertura para a ideia de que qualquer coisa pode acontecer ou qualquer um pode chegar.

Uma dobradiça mantém a porta e o marco juntos, em movimento de abre e fecha, uma dobradiça deixa a porta entreaberta e sujeita aos movimentos do vento, deixa os que passam verem o que está dentro e o que está dentro ganha *o fora*. Com Deleuze (2006, p. 112), uma *dobradiça* maquina variações que “constituem modos irreduzíveis de subjetivação. Elas operam ‘por sob os códigos e regras’ do saber e do poder, arriscando-se a juntar-se a eles se desdobrando, mas não sem que outras dobraduras se façam”. Os traços-dobradiça possibilitam sempre voltar a interpretar e redescobrir os dados da pesquisa. Sempre haverá uma interminável lida arquivística com essa abertura. É precisamente esta orientação futura do arquivo que, de acordo com Derrida, nos confronta com responsabilidade ética e política.

Nessa perspectiva, deu-se tratamento teórico-empírico aos 125 fragmentos catalogados. Os traços-dobradiça foram imprescindíveis para que se pudesse atravessar, transpor, entrar e sair. Na presente pesquisa, os fragmentos permitiram cruzamentos analíticos com os demais traços de arquivo inventados, movimento esse que abriu caminho para as

experimentações que se ocuparam das imagens e dos desdobramentos espaciais do currículo pesquisado.

A historiadora e arquivista Steedman, traça uma história da poeira<sup>7</sup> a partir de suas relações com o arquivo e a escrita — arquivística e literária. Afirma que:

Poeira é o imutável, conjunto obstinado de crenças sobre o mundo material, passado e presente, herdado do século XIX, com o qual a história moderna da escrita tenta lidar; Poeira é também o princípio narrativo dessa escrita; e Poeira é a anedota (Steedman, 2002, p. ix, t.n.).

Ao apresentar o desenvolvimento das doenças industriais no início do século XIX na Inglaterra, a autora descreve as ameaças representadas pela produção e manuseio de volumes impressos, nos Arquivos Nacionais. Considera que os historiadores sabiam que depois de mortos poderiam ser encontrados nos arquivos, e que a presença material de suas cinzas, os restos atomísticos das fadigas e da decomposição do corpo animal era literalmente o que podia levá-los, através da inspiração e da escrita do novo arquivista, para uma nova vida.

---

<sup>7</sup> Steedman faz isso como uma resposta a Derrida e seu livro *Mal de arquivo*, principalmente jogando com a perspectiva de sua tradução consagrada para língua inglesa. Lamenta então que a tradução para o inglês do título francês *Mal d'archive* como *Archive fever* remeta mais à ansiedade e à exaustão do trabalho em Arquivos, que são muitas vezes inóspitos. Para ela a Febre de arquivo – tradução literal, para o português, mais próxima da tradução inglesa – estaria, portanto, mais próxima de uma doença “derivada da meningite, ou de uma complicação com antraz”, a qual o arquivista está vulnerável no espaço do Arquivo (Steedman, 2002, p. 29, t.n.). Assim, remete mais à epidemiologia e não à metáfora. Ela representa o Arquivo retratando diferentes variedades de poeira; algumas literais como, a supra citada, outras literárias como a dos arquivos oníricos e solitários da toponálise de Bachelard em a *Poética do Espaço*. Entretanto, distancia-se do arquivo como conceito criador ou gesto tradutor de transcrição. Trata-o como um espaço, bastante literal e concreto, em que os profissionais ou interessados pelas disciplinas históricas vão para “estarem em casa, bem como para ficarem sozinhos” e interajam com objetos materiais que representam a realidade (p. 72).

Pensando a imagem desse arquivo com prateleiras empoeiradas, caixas etiquetadas, cinzas humanas, salas de leitura e regulamentos de manuseio, imaginam-se as dobradiças de suas portas, enferrujadas e emperradas, dificultando, mas não impossibilitando, o abrir e o fechar do arquivista. O ruído que provocam quando estão nesse estado talvez seja a única forma de lembrá-lo da sua existência. Com os traços-dobradiça isso é diferente, uma vez que eles ressoam todo tempo no texto; seus espectros indicam as menções diretas e indiretas aos dados da pesquisa. Mantém-se trabalhando para que o máquina fechadura seja um arquivo aberto ao leitor da tese, possível arquivista, analista de escrituras procurando algo por vir.

## **Drama, currículo e imagem**

Para Deleuze (2006a; 2006g), cada filósofo cria uma filosofia que não consiste em cópia mental, em representação subjetiva ou em uma concepção de mundo. Não é representante da coisa no intelecto ou visão do objeto na consciência; não pode ser deduzida da ideologia, nem do contexto social e econômico; tampouco, pode ser confundida com a transparência das formas ou das ideias, nem com o esclarecimento de proposições e teses; não é um dado psicológico, nem está no cérebro do indivíduo — ao contrário, tanto o cérebro quanto o indivíduo são imagens entre outras.

Para criação de uma nodramatização do currículo do *Projeto Escriteiras*, esta tese posicionou-se ao lado de uma tipologia e de uma topologia ao usar a produção de Deleuze sobre o conceito de imagem como

ponto de partida e trampolim para pesquisar uma multiplicidade de imagens curriculares. Em uma entrevista concedida a Villani (1999, p. 130, t.n.), publicada em seu livro *A vespa e a orquídea*, ele destaca: “naquilo que escrevi, creio muito nesse problema da imagem do pensamento e num pensamento liberto da imagem”. Na mesma resposta sinaliza um caminho possível para a decifração e o uso da variação e da diversificação desse conceito ao longo de seu discurso filosófico, explicitando que a relação entre imagem, pensamento e vida está em sua tese *Diferença e repetição*, “mas também em *Proust*, e ainda *Mil platôs*”. Dessa forma, esta tese tomou o caminho sinalizado por Deleuze, mas não desconsiderou a necessidade de nunca separar seus conceitos dos desvios que eles produzem e, para tanto, traçou um plano de pesquisa com e entre o conceito de imagem, principalmente nas regiões e variações de sua filosofia especificadas logo adiante.

Desde *Nietzsche e a filosofia, obra de 1962*, e *Sobre Nietzsche e a imagem do pensamento*, entrevista de 1968 a Vuarnet, em que imagem significa um modelo, um formato subjacente de pensamento e da própria filosofia. Reverter a Imagem do modelo é a proposição de Deleuze nesse período. Consiste em uma nova imagem do pensamento; constantemente em movimento e constantemente variando no tempo, ou seja, o pensamento deixa de ser guiado por um sujeito voluntário, e torna-se fabricação de forças maquínicas involuntárias.

Perpassando a conferência *O Método de Dramatização* até o livro *Diferença e repetição* de 1968, ao apresentar o movimento de dramatização, apontando para a encenação tipológica que questiona o privilégio da pergunta “o que é?”, apoiado na crítica e na experimentação das relações de forças, criou desse modo contraponto a uma Imagem dogmática do pensamento. Nesse contraponto, o pensamento se ocupa da experimentação

com o que não está dado dentro do limite da razão e do bom senso e a partir desse encontro com o *fora* Deleuze definirá uma teoria do pensamento sem imagem — ou seja, um pensamento que não obedece a uma imagem prévia do que seja pensar.

No encontro com Guattari, primeiro, em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, especificamente *Introdução: rizoma* (In: Deleuze; Guattari, 1995a) e *Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra* (In: Deleuze; Guattari, 1997), no qual o conceito de imagem do pensamento é retomado para realizar a comparação entre um rizoma que se propaga — conceito vizinho da nova imagem do pensamento — e uma árvore que se ramifica a partir de suas raízes, na qualidade de Imagem única e triste do ato de pensar. Novamente, nesse período, Deleuze e Guattari propõem um novo domínio e um novo objeto para noologia. Mostram que o pensamento na sua relação com o *fora*, com a exterioridade, implica a demolição da Imagem na condição de modelo e, portanto, “como um Vampiro” o pensamento “não tem imagem, nem para constituir modelo, nem para fazer cópias” (1997, p. 47). E, depois, em *O que é a filosofia?*, de 1991, quando investigam por que a criação de conceitos em filosofia sempre pressupõe uma imagem do pensamento. Aqui, a noção de imagem do pensamento se conecta com o plano de imanência da filosofia, é desértico e atravessado pelo movimento e pela velocidade do pensamento.

Percorrendo paralelamente aos livros *Cinema I: a imagem-movimento* e *Cinema II: a imagem-tempo*, respectivamente de 1983 e 1985, ao demonstrarem o interesse de Deleuze na classificação e taxonomia dos tipos de imagens e dos signos cinematográficos, traçando assim a conexão do cinema com o pensamento. Para Deleuze as imagens cinematográficas são suscetíveis de exprimir aquelas atividades e processos reais do pensamento. Existe uma função propriamente prática neste período: pensar o cinema, em

seus dois regimes de imagem — imagem-tempo e imagem-movimento —, para difundir a potência do devir, substituindo um modelo verdadeiro.

Como Bressane (2000, p. 546) anuncia, ao versejar em *Cinema Deleuze*; o filósofo da imanência “sente que o cinema é um organismo intelectual quase demasiadamente sensível que faz fronteira com todas as áreas, todas as ciências e com a própria vida”.

Deleuze (2006a, p. 193) concebe que é uma imagem de pensamento dogmática que sustenta todo o pensamento da representação, e atua como uma espécie de pressuposto implícito que impede o pensamento de pensar. Nesse sentido, consideramos a possibilidade de que o pensamento torna-se diverso de acordo com sua própria imagem para nos posicionarmos diante da necessidade revolucionária de um “pensamento sem Imagem”. Bianco (2005, p. 188), denomina “dualidade crítico-criativa” esse movimento deleuziano de criticar uma imagem dogmática para propor uma imagem nova e heterogênea que, por sua vez, caracteriza-se por libertar-se de todas as imagens. Deleuze apresenta os postulados da imagem de pensamento representativa, esses postulados formam a imagem dogmática de pensamento. São pressupostos de toda a história da filosofia, e seus conceitos também pressupostos por outros conceitos. Com eles, questiona-se um entendimento racional que sintetiza as sensações recebidas para constituir um objeto reconhecível em um pensamento que se harmoniza com o bom senso e o senso comum.

A Imagem dogmática de pensamento aprisiona o pensamento sobre uma suposta autonomia e uma veracidade do pensador ou veracidade do pensamento, ignora a articulação constituinte do movimento pensante com forças concretas que a cada vez que o suscitam, o criam, fornecendo-lhe uma necessidade prática e o fazendo acontecer em função de tal necessidade.

Se estamos sob tutela de uma imagem dogmática de pensamento, os modos de fazer e pensar um currículo e a educação são cercados por questões que abordam esses espaços como representações de ideais, relações de poder, clichês e planos estratificados. Em outras palavras, ao considerar a possibilidade de que o ato de pensar e agir, de uma determinada maneira, está ligado a uma imagem racional, devemos, conseqüentemente, considerar como seria pensar e agir ao se libertar de tal imagem. Para tanto, Deleuze (2006a, p. 320) trará o paradoxo — o *pathos* ou paixão da filosofia — contra essa imagem deformante do pensamento, ao considerar que: “[...] o paradoxo despedaça o exercício comum e põe cada faculdade diante de seu próprio limite, diante de seu incomparável, o pensamento diante do impensável que, todavia, só ele pode pensar”.

Deleuze destaca, nas cartas escritas por Artaud à Jacques Rivière, o processo generalizado do ato de pensar e demonstra que pensar é criar. Agindo como quem não sabe o que pensar, como um ignorante quanto aos pressupostos do próprio pensamento, do conhecimento, do verdadeiro e do bem; “persegue em tudo isto a terrível revelação de um pensamento sem imagem e a conquista de um novo direito que não se deixa representar” (Deleuze, 2006a, p. 213).

Mèredieu (2006, p. 199) apresenta o conjunto epistolar como uma espécie de autoanálise literária, ao dizer que: “a carta [...] permite-lhe cristalizar e fixar temporariamente todas as impressões e pensamentos que lhe escapam, e são permanentemente ‘voláteis’, no momento de seu surgimento. Nelas Artaud apresenta o pensamento como força anárquica e múltipla, uma imagem incansável de pensamento; sempre no limite, prestes a acontecer e já ter acontecido. Por meio de sua genitalidade inata, Artaud é capaz de assumir o terror do pensamento sem imagem, de se tornar violentamente novo sempre que o cria.

Há crueldade na destruição da imagem dogmática de pensamento, no atacar o pensamento com questões e problemas. Isso não significa uma oposição de outra imagem à imagem dogmática do pensamento, retirada, por exemplo, da esquizofrenia. Contudo, Deleuze afirma que a esquizofrenia é uma possibilidade de pensamento que só se revela por meio da dissolução da imagem modelo, da imagem dogma. Nessa perspectiva, o pensamento não tem imagem e o pensar é sempre um encontro involuntário com *o fora*, é relacionado a algo exterior ao pensamento, ao impensado no pensamento, à diferença pura que não pode ser equiparada ao conhecimento dogmático ou ao saber sem criação. É o confronto com esse impensado que nos obriga a pensar e repensar o próprio pensamento, trazendo assim uma nova imagem do ato de pensar, a qual difere da imagem dogmática do pensamento, hábil a apresentar o que já sabemos. Por isso, ela não é tida como pensamento nem como criação, mas sim como reconhecimento.

As terríveis dificuldades que Artaud experimenta para pensar expõem uma forma acéfala que pertence a todo pensamento e que conduz ao engendramento do pensamento no próprio pensamento. Nesse período, Deleuze não quis abolir a Imagem dogmática do pensamento e sua contribuição no reconhecimento do requisito do ato de pensar, isto é, na sua autocriação, na sua genitalidade.

De acordo com a crítica feita por Sasso (2003, p. 181 ss.), o uso que Deleuze faz do conceito de imagem do pensamento levanta três problemas principais<sup>8</sup>; a “questão da coerência” constitui o segundo problema — e contribui para as discussões e para o uso de imagem nesta tese,

---

<sup>8</sup> O primeiro problema apresentado na referida crítica é o da “justificativa”; o qual se relaciona com “a ambiguidade e as flutuações” notadas no uso que Deleuze faz ao tratar de imagem do pensamento ao longo de seu projeto filosófico, recorrendo a Platão, Heidegger, Foucault e Hegel. O terceiro problema constitui o argumento da “pertinência”; nele, Sasso, ao reconhecer o primeiro e o segundo problema (*vid. supra*), aponta para a renovação e o alargamento dos limites nos quais o estabelecimento das imagens foi estendido, para a compreensão do pensamento e do ser.

principalmente frente ao caminho do desvio que é tomado aqui. Em relação ao problema da coerência de imagem (do pensamento) na filosofia de Deleuze (e Guattari), Sasso argumenta que a noção de pensamento sem imagem, quando anunciada em *Diferença em repetição*, corresponde ao momento terrível que precede o ato de pensar, momento sem nenhuma garantia prévia de seu desenvolvimento futuro. Nessa análise, a ideia de um pensamento sem imagem é insustentável, porque ela nasce de um pensamento confrontado a diversas representações do pensamento.

Mais adiante, em 1991, na obra *O que é a filosofia? Deleuze e Guattari* formulam, como vimos, a concepção de plano de imanência a partir de um estatuto da imagem. Recorrendo novamente à crítica feita por Sasso, é fato que o plano, em seu movimento infinito, é uma imagem do pensamento. Isto é, uma “passagem imediata de uma ideia geral representável nela mesma”, como descrita e verificável no enunciado: “o que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 253). Toda essa elaboração conceitual ao redor da temática do plano de imanência fundamenta o entendimento de que é o próprio plano do pensamento, o surgimento, “como uma projeção cinematográfica”, da sua imagem.

### **Dois regimes de imagens**

Em seus dois livros sobre cinema, Deleuze (1985; 2005) propõe o encontro entre a imagem do pensamento e a imagem cinematográfica. Discute-se então “pôr movimento no pensamento, como o cinema o põe na imagem” (Bressane, 2000, p. 548). O filósofo faz uma tipologia de imagens do cinema no cinema. A maneira como movimenta novos problemas relativos ao pensamento por meio do cinema também é, simultaneamente,

um modo de criação e fabulação de categorias e tipos de imagens e signos que se explicitam cinematograficamente.

Dois regimes de imagem são traçados nas obras sobre cinema: tempo e movimento. Cada regime possui uma tipologia oriunda das relações de forças, dos formatos, das estruturas, da historicidade e da especificidade, ou seja, da composição e da gênese de cada uma delas.

O cinema da imagem-movimento coloca o sujeito em um transe hipnótico, num estado agradável de sedução em que o espectador é cativado pela realidade moldada. A imagem-ação é o aspecto material da subjetividade e se relaciona com as ações dos indivíduos. Deleuze caracteriza essa categoria de imagem como um meio real atualizado, que limita o espectador a achar suficiente entender o filme; que só existe em seus componentes de imagem.

Ao desenvolver o pensamento da imagem-tempo, Deleuze cita determinados diretores de cinema — Antonioni, Resnais, Fellini e Buñuel — para exemplificar esse novo tipo de imagem e seus signos que dão origem a novos tipos de imagens. Em outras palavras, situa o uso do cinema europeu que faz do rico conjunto de fenômenos oníricos e pseudo-oníricos, para romper com os limites da imagem-ação. Esses diretores fazem com que tais tipos de imagem estejam presentes em suas obras nos diferentes níveis de tempo em uma única imagem ou por confundir os limites entre imagens do passado, presente, futuro e sonho. Essa fuga de convenções estéticas estabelecidas parece sugerir o uso do conceito de imagem-tempo que pensa e faz pensar. O filme, então, passa a desenrolar seus próprios pensamentos.

É comendo esses dois regimes que Deleuze chama a atenção para o fato de que o cinema leva a ver uma imagem do pensamento que faz pensar. Por isso, entende-se que as obras sobre cinema cuidam de como pensar ou de como engendrar o pensar no próprio pensamento; é o cinema em circuito

com o pensamento. É um circuito que é ativado por um choque de imagens em nossos cérebros. Esse noochoque força o pensar.

Os textos escritos com a *Chave de Escriteiras* demonstram que as OsT buscaram por esse “choque ao apresentar diferentes signos, mascarados em filme, textos filosóficos e até no alimento. Que estes promovam uma guerra de pensamento e modos de vida” [UNIOESTE 3.3]. Sendo assim, cada produção escrita referiu-se a uma temporalidade própria ao período de sua montagem: com paradas provisórias, velocidades que passam da aceleração infinita às lentidões necessárias, esgotamentos, vôos alucinados, desatinos, excessos, combates, multidões, inspiração, musicalidade, solidão e fome.

Tanto o pensamento quanto a imagem cinematográfica sofrem transformações do clássico regime da imagem-movimento para os desdobramentos do regime da imagem-tempo. É certo que esses dois regimes estão relacionados, mas cada um produz um autômato espiritual ou mental. Ambos os regimes de imagem geram pensamento no espectador através de uma experiência de noochoque, mas a natureza desse noochoque é diferente em cada um dos regimes. Para trabalhar essa distinção Deleuze se vale dos escritos de Eisenstein e de Artaud sobre o cinema.

Há conexão desses movimentos das imagens cinematográficas com a noção de imagem do pensamento, uma vez que: por um lado, ao se aproximar da filosofia hegeliana, Eisenstein trabalha com um corte dialético, com vistas a um choque intelectual presente nos poderes de pensamento racional e lógico, quando o espectador interioriza as imagens que lhe são dadas; por outro lado, Artaud vê o cinema mobilizador exatamente de modo oposto, ou seja, da impossibilidade de pensar — da mesma maneira que nas *Cartas a Rivière*, essa impotência do pensamento atenta para a potência que a atividade de criação tem no pensamento.

O choque de Eisenstein deriva do conflito entre duas montagens cinematográficas, o que obriga a visualizar sua síntese. É o confronto com o contraste entre essas duas imagens que obriga a pensar em um todo, que pressupostamente é uma unidade, uma verdade. A verdade é dialética, no caso de Eisenstein, mas move-se na continuidade das clássicas montagens, de uma forma pré-moldada de imagem para o pensamento, objetivando produzir um conceito claro ou uma ideia na mente do espectador sobre a imagem e sua relação com a totalidade do filme. Em um choque unidirecional, espera-se que o espectador simplesmente receba as ideias que são dadas a ele.

Para Artaud (2010), cinema não é a associação de ideias claras, por meio de uma montagem intelectual ou lógica; pelo contrário, traduz uma dissociação radical, uma vibração paradoxal de ideias pouco nítidas, uma fusão de descentramento de múltiplas vozes e de variados pontos de vista. Seu noochoque “está na situação psíquica do vidente, que enxerga melhor e mais longe na mesma medida em que não pode reagir, isto é, pensar” (Deleuze, 2005, p. 205); isso ocorre em razão do movimento e da velocidade das imagens que passam através do projetor, que não podem ser assimiladas a um todo unificado. O cinema torna impossível pensar, porque, antes de poder interpretar uma imagem, esta já é substituída por outra imagem e por outro pensamento; antes de poder captar uma imagem que já está aprovada, o processo de associação é constantemente interrompido, desconstruído e deslocado.

Tarefa nada simples a de surpreender e confrontar o espectador com o intolerável e o impensável, a de fazê-lo um vidente. Um dos roteiros surrealistas de Artaud, *A concha e o clérigo*, escrito em 1928, possibilita tal busca ao desenvolver “uma sucessão de estados de espírito que se deduzem um do outro, como o pensamento deduz o pensamento, sem esse pensamento reproduzir uma sucessão razoável de eventos” (Artaud, 2010, p.

17, t.n.). A imagem violenta de pensamento, proposta por Artaud, em vez de levar a visualizar um todo unificado, oferece um desafio por meio da lacuna necessária em nosso pensamento: a incapacidade do pensamento para se pensar o todo.

### **Tipologia de imagens**

A sensação é uma possibilidade de usar a imagem heterogênea em uma pesquisa noológica. Para tanto, esta tese construiu enquadramentos e montagens, cortes móveis e perspectivas temporais no pensamento desenvolvidos em prol da potência para pensar o *todo* do currículo do *Projeto Escrileituras*, que é o *aberto*, como um vazio ou meio fluido: “o Todo é o que muda, é o aberto ou a duração” (Deleuze, 1985, p. 41). A originalidade da imagem-Sensação reside no seu impoder de pensar discursivamente o currículo; e em poder pensá-lo na qualidade de agenciamentos de movimentos, sistemas de ação-reação ou imagens óticas e sonoras puras — impoder e poder que habitam o cerne do pensamento.

Os filmes antidialéticos de Godard, por exemplo, compõem um método de montagem que não é uma associação racional de imagens; em vez disso, recorrem a uma violenta dissociação e desconstrução da linearidade temporal, em que, concedida uma imagem, ocupa-se de escolher outra que estabelecerá um interstício entre as duas. As imagens não são mais dominadas por sua funcionalidade para a narrativa, elas se tornam puramente autônomas, perguntando pela revelação dos sentidos que as imagens proporcionam. Para Deleuze (2006g, p. 182), “Godard transformou o cinema, introduziu o pensamento no cinema, não coloca um pensamento mais ou menos bom no cinema, mas faz com que o cinema pense — pela primeira vez”. Nas palavras de Bellour (1997, p. 118), com a força dos filmes

de Godard, “o cinema morre para si mesmo e se metamorfoseia ao arrasar o último refúgio que o identificava ao realismo da representação”.

Alicerçado na criação de uma nova e tipológica relação de percepção com o movimento e o tempo, Deleuze afirma ser o cinema capaz de produzir imagem-movimento e imagem-tempo. Para isso, usa criticamente a semiótica de Charles Peirce, segundo a qual todo fenômeno pode ser enquadrado em três categorias — *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade* —, para classificar os tipos de imagens e signos que emergem do cinema.

Mesmo dando importância a essas relações triádicas, afasta-se de Peirce em dois sentidos: primeiro por estender tais categorias a um limite imanente, uma espécie de *zeroidade*; depois, por entender o signo para além daquilo que aparece.

Com Deleuze, a *terceiridade* de Peirce não é o fim para a classificação das imagens cinematográficas. Enquanto a imagem-movimento mostra uma imagem indireta do tempo, unicamente em sua forma empírica, como uma progressão linear em direção a um fim, as imagens do cinema pós-guerra precisam da abertura ao tempo. O neorealismo italiano e a *Nouvelle Vague* francesa fazem um colapso no cinema clássico e no sistema das imagem e dos signos do movimento, que não pode mais ser entendido na clausura da *terceiridade*. Por isso, a categoria imagem-tempo é esse prolongamento, essa dobra ou interstício que rompe o meio sensório-motor.

Os signos ocupam, em *Proust e os signos*, lugar de destaque na imagem poética do escritor francês, quando Deleuze (2003, p. 16) desenvolve que “a criação, como gênese do ato de pensar, sempre surgirá dos signos”; vale dizer, não são apenas representações das imagens, das palavras e das coisas. O filósofo trabalha os signos a partir de suas variações, que se dão em relações de bipolaridade entre gênese e composição de imagens. Servindo como direção para criar um tipo de imagem, “um signo

seria antes de tudo uma imagem particular que representa um tipo de imagem desde o ponto de vista da composição deste tipo” (Deleuze, 2011, p. 197-198, t.n.).

A forma como o tempo é apresentado e se revela crucial para entender a diferença entre os regimes de produção e a classificação desses tipos de imagem. Para fazer essa distinção — que também é uma ruptura —, faz-se necessário abordar a composição resultante dos planos de imagem-movimento e assim suas possibilidades de levar a uma forma de repensar o tempo. No primeiro regime as imagens são orgânicas, seus encadeamentos e cortes funcionam em um modelo de verdade. O segundo regime, o da imagem-tempo, as imagens são cristalinas e operam cortes irracionais que buscam meios de substituir o modelo de verdade através de seus reenquadramentos.

A imagem-movimento, que era um simples prolongamento dos signos sensório-motores, uma espécie de imagem indireta de tempo, visto que se cria do movimento, passa a criar, por meio de novos signos óticos e sonoros puros, um novo tipo de imagem cristalina irreduzível, mas em relação determinável com a imagem-movimento. Ao compor com essa profusão de imagens e signos, temos o que surge em um encontro, ao invés de universais de representação, maneira pela qual se busca revelar — não no contexto de um desvelamento em concepção ideológica — os sentidos que habitam determinada imagem do pensamento.

A imagem-tempo — com suas bifurcações, movimentos falsos, espaços desconectados, imagens e sons autônomos — é tomada como entrada para movimentar o pensamento curricular em direção ao reino do impensado. Está diretamente ligada à importância política do cinema e sua contribuição na criação de uma nova imagem do pensamento, já que permite infinitas conexões entre ideias, imagens e corpos. É nesse sentido que a imagem-tempo pode ser mobilizada como uma força afirmativa de

diferença, uma vez que possibilita um modo de pensar livre de qualquer hábito sensório-motor.

Aumont (1992, p. 247, t.n.) relaciona a imagem-movimento com o tempo à medida que, na técnica cinematográfica, o filme é uma coleção de fotos que, em movimento, torna-se uma única imagem; além disso discute essa temporização técnica do cinema, ou seja, essa temporalização do movimento como “uma negação da técnica fotográfica, do instante representativo”. Nesse sentido, Deleuze inverte o entendimento corrente de tempo em que se imagina uma ação unificada. Longe de ser uma espécie de cola, que mantém pontos distintos de instantes em conjunto, o tempo é força, o tempo é potência. Deixa-se levar em um tempo que produz movimentos, mas é um erro derivar o tempo do movimento.

### **Cinema e criação: uma nova imagem do pensamento**

Como vimos, a noologia foi empregada nesta pesquisa como um procedimento que objetiva estudar as imagens do pensamento do *Projeto Escriteiras*. Nesses termos, a tese encontrou no cinema de Deleuze uma tipologia de forças próprias do pensamento, que contribuiu para escapar da imagem representativa do ato de pensar e das barreiras para indicar maneiras não dogmáticas de mostrar e de fazer um currículo — ou o pensamento do currículo.

Criar imagens requer entendê-las e, assim como num plano filosófico, esse movimento parte da interrogação relativa às transformações das imagens do pensamento na história, não do modelo de verdade na pesquisa. Dito de outra forma, a criação é um ato de variação adicionado a uma vida de forma estável e inerte. Toda a vida é uma criação, de acordo com suas tendências específicas; são postas em cena a intuição de seus problemas, a relação das forças que determinam uma tipologia através de um drama.

Segundo Acom (2015, p. 17), “quando uma pesquisa em educação se volta para o cinema, podemos ampliar um repertório de termos, e sob estas condições de experimentar conceitos de um meio a outro, pode surgir algo de novo”. Nesse sentido, se construiu um plano de imanência que ligou os diferentes blocos de intensidade presentes na violência do pensamento, criando as condições para perceber a importância de singularidades ou constelações específicas de movimentos e afectos que se encontraram nos espaços-tempo educacionais do *Projeto Escrileituras*. Operou, como no cinema, por justaposição ou sobreposição de muitas camadas diferentes numa montagem, num tempo estratigráfico.

Nos livros do cinema, Deleuze experimenta uma nova teoria com as imagens cinematográficas e, para tanto, identifica seus signos — que são, por princípio, imagens de composição e de gênese, uma vez que compreendem a heterogeneidade, o problemático, as diferenças, as relações das forças do fora. Assim, os signos sensório-motores falam na composição da imagem-movimento e de seu automovimento, que prevê uma imagem do pensamento. A matéria transparente, classificada como imagem-tempo, é identificada como uma imagem do pensamento, detentora da relação de forças que determinam potências para além da representação. Esse desenvolvimento da imagem-tempo é algo próprio do pensamento que, em mutações e bifurcações possui um plano, uma imagem que tensiona a necessidade de criação.

Tais conexões da teoria do cinema com a noção de imagem do pensamento, mais especificamente com a variação presente no encontro com Guattari, a propósito do pensamento filosófico, indicam a importância do cinema e da arte para a criação de circuitos cerebrais “que podem triunfar os reflexos condicionados mais rudimentares, tanto quanto dar uma oportunidade a traços mais criativos, a ligações menos ‘prováveis’” (Deleuze, 1992, p. 79). Nesse entendimento, o cérebro é um espaço topológico, em

seu volume espaço-temporal a interioridade e a exterioridade estão presentes; “o cérebro é a tela”.

A função do cinema é pedagógica, “somos seres lentos, constituídos por determinadas velocidades moleculares” (Deleuze, 2007b, p. 256, t.n.), e esta pedagogia da criação opera por proposição de problemas para fazer pensar por meio do impensável, por meio da relação com *o fora* — que torna o pensamento imanente à imagem<sup>9</sup>. O caráter inventivo da imagem-tempo marca, no campo da educação, uma intervenção ética e política no instrumentalismo e na inevitabilidade ostensiva que a pedagogia reterritorializa, “pois na educação há tantas prescrições (é necessário, é preciso, é indispensável...) que a invenção e a criação acabam andando de mãos dadas com as palavras de ordem” (Rodrigues, 2009, p. 142). A imagem-tempo é a afirmação da diferença que excede o presente, produzindo linhas de fuga para fora da articulação com as estratégias de controle biopolítico íntima com a política de representação da imagem-movimento.

Em meio à matéria estudada no *arquiarmário* que esta tese reuniu e reconfigurou ao modo de uma *noodramatização*, sem procurar por divisões, unidades, identidades definidas e formadas no currículo, valorizaram-se seus devires, nomadismos e cristais de tempo. São multiplicidades sensíveis em condições postas em um plano de imanência, uma dramatização sobre os processos e as questões educacionais que procurou por seus próprios desvios e vazamentos. Forças que ultrapassam, constantemente, o espaço representativo da racionalidade tecnocrática, no qual os regimes de significação do currículo tradicional tentaram contê-los. Torna-se então impossível “operar com qualquer tipo de currículo, a não ser com currículos plurais, que podemos chamar por diferentes nomes” (Corazza, 2013, p. 28).

---

<sup>9</sup> Cf. a título de complemento, no Anexo F, os excertos [UFRGS 1.4]; [UNIOESTE 3.3]; [UFMT 5.1]; [UNIOESTE 1.5] e [UNIOESTE 3.7].

O jogo intermitente de forças no pensamento e na prática curricular do *Escrileituras*, mostrou-se potente na produção textual dos pesquisadores bolsistas e colaboradores do projeto. Tal jogo se (des)integrou a todo momento numa superposição de imagens, formando algumas de suas possíveis identidades híbridas sempre a um passo de se dissolver na fragmentação dos textos produzidos a seu respeito.

Em *Conversações*, Deleuze (1995, p. 15) diz que Nietzsche nos presenteia como o “gosto perverso”, o gosto de “[...] dizer coisas simples em nome próprio, de falar por afectos, intensidades, experiências, experimentações”. O currículo-Escrileituras, sempre em metamorfose, seja humano, animal ou artístico, mostrou-se como síntese misteriosa entre um mundo onde tudo pode acontecer e seu corpo sensível às percepções que afetam e deslocam todas as noções fixas de identidade para dar espaço a uma comunidade de intensidades dramáticas.

O quadro a seguir foi fundamentalmente constituído por um levantamento da dupla inscrição das forças e dos tipos do currículo-Escrileituras. As possibilidades expostas foram extraídas dos textos analisados e fazem referência aos currículos das OsT neles abordadas — referidas na primeira coluna.

| <b>OsT</b> | <b>Tipo do currículo</b>  |
|------------|---|
| UFMT.1     | Currículo satisfeito; Currículo vivo  |
| UFMT.2     | Currículo não professado; Currículo livre; Biocurrículo   |
| UFMT.3     | Ambos [personagens do texto analisado] são derivados de experimentações de currículos opostos, nas quais um mostra para este outro que o mundo é mais do que parece ser, pois quando se pensa o impensável, vê-se o invisível, sente-se o insentível, faz-se o infeitível é que de fato vives o invivido. |
| UFMT.4     | Currículo bailarino; Currículo nômade   |

| <b>OsT</b> | <b>Tipo do currículo</b>   |
|------------|--|
| UFMT.5     | Via de mão dupla, duplo movimento de ressonâncias, o que vem de dentro, o que ressoa na oficina internamente e o que vem de fora, o que invade sem pedir licença, o que é ressoado dentro da oficina.  |
| UFMT.6     | Proporcionar ao aluno experimentações de sabores inusitados leva-o a perceber que é livre para falar e escrever o que pensa, faz com que os bloqueios didáticos sejam rompidos, e passa a ser uma escrita sem regras e cobranças, mas com fidelidade ao que sente.   |
| UFMT.7     | Tem a ver com o que eu quiser. Quando o verbo pega delírio ele pode (des)criar qualquer coisa.   |
| UFMT.8     | É chegado o momento em que a mesmice incontrolável entra em xeque (e que se mate). É preciso equilíbrio em meio à constante instabilidade.   |
| UFRGS.1    | A repetição dos gestos [na dança] desestabiliza e transforma as próprias histórias desses corpos sociais e estéticos, fragmenta as experiências e assim contribui para novas relações destes corpos nas suas vidas.  |
| UFRGS.2    | Currículo vital; Currículo do Enigma; Currículo da Potência de Vida; Currículo de Morte; Currículo do Insignificante; Currículo do Mistério  |
| UNIOESTE.1 | Currículo inacabado; Currículo móvel; Currículo cambaleante; Currículo singular; Currículo nômade; Currículo da estepe   |
| UNIOESTE.2 | Currículo contemporâneo; Currículo inovador  |
| UNIOESTE.3 | Currículo loteamento; Currículo do acontecimento; Currículo nômade   |
| UNIOESTE.4 | Currículo elástico   |
| UFPel.1    | Currículo do espaço; Currículo disperso  |
| UFPel.2    | Dizem, também [...] que o tal indivíduo [personagem do texto analisado] carrega mapas no bolso direito do casaco surrado e felpudo. Pedacos de mapas, quem sabe. Não é possível afirmar ao certo se são esquemas ou apenas desenhos. Pode ser um tanto provável que nenhum desses. Há rumores de que é um desenhista de itinerários, pois tem fama de perder-se por aí ou ali. |

Quadro n. 1 - Currículo das OsT: forças e tipos . Fonte: Arquivo da Pesquisa

Tendo em vista uma concepção de imagem, segundo a qual um “‘monstro’ é, para começar, um ser composto” (Deleuze *Apud* Villani, 1999, p. 129, t.n.); a seguir, propuseram-se e se problematizam composições da imagem currículo-Escriteiras, que capturam os tipos e as forças dos currículos das OsT.

### **Imagens de um currículo**

É por meio de um embaralhamento dos códigos da filosofia, arte, ciência, literatura e educação, como implicou a abrangência do *Projeto Escriteiras*, que a pesquisa noológica ofereceu elementos pensamentais para pensar uma escolaridade oriunda de uma imagem escolar heterogênea, de uma mudança epistemológica e ontológica. Quando se passou a pensar o currículo do projeto diante desta perspectiva, abandonou-se a busca por “explicações totalizantes e unificadoras sobre o currículo, escravas da preocupação com a maneira mais eficaz de transmitir saberes a um conjunto de alunos”. Com esse propósito, surgiu o interesse de “saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más ponto de vista da potência de agir” (Corazza; Tadeu, 2003, p. 70).

Nesse sentido, para que se possa problematizar o que se cria em educação, a Didática-artista da tradução sugere uma partida das formas, sentidos, interpretações, indivíduos, identidades, conhecimentos para que, ao identificar suas imagens dogmáticas correspondentes, seja possível traduzir didaticamente. Coloca-se a criar, a fazer o novo, produzindo decomposição das formas e modelos. Por meio desses movimentos de deslocamento e transmutações didáticas, uma nova abordagem para o problema da diferença nas relações educacionais é possível. Isso resulta em uma mudança na própria imagem do pensamento.

Todas essas transformações na imagem do pensamento, oriundas do cinema e das imagens heterogêneas que este tem produzido são fundamentais para a filosofia e para a educação. Ao propor uma pedagogia das imagens e dos signos, Deleuze (1985; 2005; 2007c) sinaliza para o ato de criação e dramatização. Na impossibilidade de dar ao filme uma interpretação unitária, faz pensar e repensar a imagem, em uma cadeia interminável de interpretações possíveis, em uma movimentação contínua entre imagem e espectador, entre cérebro e tela.

Segundo Nancy (2000, p. 115), a filosofia de Deleuze é uma filosofia da nomeação “um gesto material: um movimento para deslocar uma massa, uma carga, um traçado, para indexar de outra maneira”. Nessa perspectiva, como desenvolver um caminho possível para pesquisar o currículo que se mostra contrário a um circuito predeterminado de pensamento? Quando se tomou o regime da imagem-tempo como meio para uma prática crítica-experimental, possibilitamos a experiência do PDN para tensionar, verificar e correlacionar dados heterogêneos no estudo das imagens do currículo do *Projeto Escrileituras*. Isso devido a sua capacidade de criar novas linhas de tempo e de acontecimentos que permitem movimentar a diversidade tipológica de seu currículo. Por isso, a noodramatização funcionou como um veículo para pensar o currículo-Escrileituras como uma tarefa ativa ou inventiva de “produção desejante” (Deleuze; Guattari, 2004). Seguindo essa linha de voo, o cinema não foi simplesmente um aparelho de interpretação ou de representação, mas fundamentalmente, um veículo de experimentação com o qual a vida pode seguir vias revolucionárias de invenção.

Para que fosse possível operar com a escritura traçada na imanência das produções escritas pelos participantes, concebendo desse modo um currículo-Escrileituras, buscou-se extrair os pares e as potencialidades da escritura do intervalo contida nos dinamismos dos currículos das OsT. Considerando que os textos se mostraram tributários do discurso das poéticas

de descentramento do sujeito contemporâneo, esses currículos mobilizaram muitas imagens distintas de pensamento, isso “porque cada uma criva o caos de forma diferente” (Corazza, 2006, p. 83). Tanto que essa multiplicidade foi propulsionada aqui em um desdobramento arquivístico; criou-se uma coleção<sup>10</sup> de hibridismo e hifenização, aspirando proliferar estruturas movediças, sem início e fim. Disso decorre a imagem currículo-Escriteiras como possibilidade de proliferação de diversos tipos de outras imagens: *currículo-desobediente, currículo-sonho, currículo-delírio, currículo-artistaria, currículo-ressonâncias, currículo-diferença, currículo-teia, currículo-gagueira, currículo-chão, currículo-explosão, currículo-andarilho, currículo-Pina, currículo-escrivida, currículo-escricorpo, currículo-mandão, currículo-punctun, currículo-máscara, currículo-espelho, currículo-fazção, currículo-espaçamento, currículo-urbano, currículo-louco, currículo-descalço, currículo-agitação, currículo-sensação, currículo-vazio...*

As experimentações que compuseram o currículo do *Projeto Escriteiras* — movimentadoras das noções de criação, tradução, transcrição, escrita, leitura, escreitura, diferença, cartografia, desterritorialização, Corpo sem Órgãos, biografemas, otobiografias, etc. — configuram uma imagem heterogênea; “causando choque e violência para despertar as faculdades adormecidas e tirando as máscaras impostas pela moral, quebrar imagens dogmáticas do pensamento” [UNIOESTE 1.5]. Portanto, o currículo-Escriteiras permitiu o surgimento de multiplicidades ou composições de matéria-pensamento que estiveram sempre em processo de mudança, tornando o fazer curricular do projeto uma transcrição de novas intensidades e fluxos.

---

<sup>10</sup> Cf. Volume II, Anexo H, que propõe uma exposição do processo dessa proliferação de imagens. Nele se estabelece a correspondência entre os tipos e as forças dos currículos das OsT e as imagens que habitam o currículo-Escriteiras.

Tendo operado com experiências de problematização o tipo currículo-Escriteiras é contrário às leis do assentamento curricular; menos preocupado com o “que quer o dogmatismo de um currículo-Assentado” para se tornar potencializador de novas experimentações de vida “com o que deseja um currículo-Vagamundo” (Corazza; Tadeu, 2003, p. 19). Realizou movimentos de transformação que são próprios de um pensamento problemático e não de um pensamento resolvido, buscando conexões entre forças efetivas, que agem sobre esse pensamento por meio de devires que se deslocam em paisagens pedagógicas errantes.

### *Da imagem-tempo ao currículo sem imagem*

Imagens de pensamento, diz Benjamin, são da ordem do pensar o real em suas dimensões empíricas, oníricas e de memória. Acontece que “encontrar palavras para aquilo que temos diante dos olhos é qualquer coisa que pode ser muito difícil. Mas quando chegam, batem com pequenos martelos contra o real até arrancarem dele a imagem” (Benjamin, 2013, p. 174). O que escapa do pensamento ortodoxo é a diferença ou o genuinamente novo; pensamento sem imagem. Em vez de resultar de um exercício consciente da boa vontade, esse pensamento deve ser forçado em ação por meio da ruptura de hábitos e noções comuns. E nem mesmo o tempo procede em uma única direção certa, mas sim em todas as direções ao mesmo tempo.

O desmonte que a imagem-tempo provocou na matéria de pesquisa criou uma nova linha de tempo que não permitiu o reconhecimento completo do currículo estudado. É desta forma que a imagem-tempo foi um meio inventivo para pensar o currículo do *Escriteiras* como uma tarefa ativa convocada pela produção-desejante. Apelando para um regime inicial de imagens e sinais fora do comum com os hábitos identitários impulsionados

pela imagem-movimento, a imagem-tempo contribuiu para a criação de um currículo sem imagem prévia. Ou seja, inverteu-se a primazia da imagem-movimento, para dar a ver um pensamento curricular que força a pensar de uma forma não condicionada por uma imagem do corpo que persiste no tempo. É nesse sentido que a realidade complexa do currículo-Escriteiras requer uma busca por novos artifícios contra o controle da imagem-movimento; uma estratégia contra a sobredeterminação do currículo e sua relação com a didática — como figura a conceituação de um “plano de imanência para o currículo” (Tadeu; Corazza; Zordan, 2004, p. 182 ss.). Além disso, a diferença inventiva da imagem-tempo marcou uma intervenção política com o instrumentalismo e a inevitabilidade ostensiva que a pedagogia reterritorializa à imagem do que se deve ensinar.

Implicando as maneiras pelas quais pensamos ontologia, memória, multiplicidade e resistência, a imagem-tempo cinematográfica é em si uma arte política. Como uma prática experimental, a imagem-tempo se tornou uma maneira em que a noodramatização do currículo do *Projeto Escriteiras* possibilitou compor uma imagem curricular que já não funciona em serviço de um circuito predeterminado de pensamento ou um hábito. É nesse sentido que a noodramatização destacou práticas destinadas a invenção e, portanto, começou a orientar-se para a questão prática da criação em vez da representação; invenção em vez de comunicação.

Ao criar uma passagem para pensar e operar o curso das Oficinas de Transcrição, o instrumento de pesquisa, texto-roteiro, mobilizou uma abordagem heterogênea que supera as funções representacionais de pensamento e, para tanto, vai além do movimento; “É o tempo, o tempo em pessoa, [...] uma imagem-tempo direta, que dá ao que muda a forma imutável na qual se produz a mudança” (Deleuze, 2005, p. 27).

A imagem-tempo de Deleuze pode ser postulada como a afirmação do devir. No cinema, a imagem-tempo registra o pensamento nômade

desvinculado dos clichês de pensamento e ação (Deleuze, 2005; 2006g). Constituindo uma forma de desterritorialização do corpo sobrecodificado, a imagem-tempo requer repensar o “eu” na borda da individualização. No *Projeto Escrileituras* “houve a tentativa de se criar um campo intensivo como meio de individuação dos participantes das oficinas” [UFRGS 2.13]. O “eu” se tornou uma multiplicidade de sujeitos que vivem diferentes temporalidades dentro do mesmo, não tão unificado “Ser”.

Ao mesmo tempo em que partilha com a imagem-tempo o seu caráter fragmentário e compósito, o currículo-Escrileituras se distancia desta por ser intrinsecamente um dispositivo povoado por buscas de ordenamento narrativo. Contudo, o conceito de “imagem-cristal” (Deleuze, 2005) possibilita a fabricação de uma visualidade dos elementos desse currículo; “uma espécie de vidência, diferindo do ver, e passando pelos espaços quaisquer, vazios ou desconectados” — aquilo que o clichê impede de ser visto. (Deleuze, 2005, p. 308). No cinema, a estrutura cristalina da imagem-tempo postula uma multiplicidade qualitativa de duração que deixa de realizar a ilusão de consistência identitária ou unidade narrativa.

O currículo dramatizado de cada uma das OsT não se resumiu a uma simples coleta de informações, tampouco uma relação passiva com o trabalho desenvolvido, mas sim uma criação que se processa nos encontros com as imagens, naquilo afetam, mobilizam sensações e provocaram nosso pensamento a produzir outras percepções e sentidos para as relações “humanas e não-humanas que elas (re)configuram” (Deleuze; Guattari, 2004).

O tipo currículo-Escrileituras vagueia em agenciamentos intensivos, em ressonância errática, passageira e ilusória. A imagem-tempo produz e intensifica as passagens de resistência e fuga, nesse sentido, sua composição cinematográfica é pedagógica. Assim, a imagem-tempo pode não só instanciar novas linhas de tempo, mas também a criação potencial de um

currículo sem imagem. De outra maneira, a imagem-tempo cria uma trajetória para pensar um processo ontológico imanente a uma virtualidade de cursos de vida em potencial.

### *Realidade complexa e currículo-falsário*

Há realidade nas imagens, para além das coisas a que elas se referem — sendo a realidade inerente a ambas expressões, reais e virtuais. “Trata-se de um mundo sem história, com sequência; sem gênese, com forças. Eis também porque Deleuze não se opera no ser-no-mundo, mas na efetuação de um universo ou vários” (Nancy, 2000). Ele afirma que, “é uma potência do falso que substitui e destrona a forma do verdadeiro, pois ela afirma a simultaneidade de presentes impossíveis, ou a coexistência de passados não-necessariamente verdadeiros” (Deleuze, 2005, p. 161).

Num devir-simulacro, “o tempo todo o currículo disse onde, quando e como queria que tudo ocorresse, nos indicou as condições e os lugares, mostrou o que fazia questão que acontecesse e o que era indiferente” [UFMT 1.1]. O que aconteceu no currículo-Escriteiras não visou fixar uma verdade de entendimento, mas abrigou forças potencializadoras do falso, ou seja, do que falseia o ideal de organizar e territorializar o conhecimento em uma linguagem que transforma o mundo numa abstração, para delimitar o entendimento do mesmo e dizer como ele deve ser vivido. Todavia, por meio de processos de singularização e de multiplicidade as próprias potências do falso provocaram desterritorializações e o currículo-Escriteiras passou a mergulhar na imanência do indiscernível de como ele é vivenciado e criado.

De acordo com Paz (1976, p. 47), os elementos da imagem possuem caráter concreto e singular: “sentido e imagem são a mesma coisa. Um poema não tem mais sentido do que as suas imagens [...] e suas imagens não nos levam a outra coisa, mas nos colocam diante de uma realidade

concreta”. Os elementos agenciados nas cenas de escrituras compõem um corpo de forças ativas, uma constituição de modos de vida que acontece e nos dobra na qualidade de pensamento falsário. Com Nietzsche, decide-se sem hesitação por forjar o sentido de verdade ali almejado pelo conhecimento reativo; de brotar as linhas de um currículo despojado de qualquer significação, corporeidade como vontade de potência, como pensamento verdadeiramente ativo, aberto para a multiplicidade dos possíveis, para o trágico dionisíaco da vida, com todo o seu peso e leveza.

As Oficinas de Escrituras existiram no plano real, e quando seus currículos foram trazidos por meio da *Chave de Escrita*, tornaram-se signo e puderam adquirir muitos sentidos, para além dos previstos pelo aporte teórico do projeto. O que chama a atenção para este dispositivo não é apenas a sua organização espaço-temporal, mas é, sobretudo, a sua capacidade narrativa. Logo que os escritores narraram os currículos das OsT, o currículo-Escrituras pôde se mostrar território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Dito ao modo de Fellini a seus colaboradores; “vamos fazer uma escultura picassiana, quebrá-la em pedaços e recompô-la de acordo com o que o capricho nos sugerir” (Kezich, 1992, p. 240). Por meio dessa narrativa, muitos escritores construíram seus próprios espaços-tempo curriculares, povoados por sequenciações, enquadramentos, didáticas e organizações. Por conseguinte, tornaram-se videntes e experimentaram-se “enquanto professores, autores e criadores”, que aprenderam a perceber na “falta de equilíbrio” o virtual que converte a vida em plano. Fizeram do currículo “bailarino nômade que associa a vivência dos limites corporais e a criação artistadora” [UFMT 4.1].

Por ser expressão fragmentária, e ao envidar os mecanismos da memória e da atenção, o currículo-Escrituras projetou uma imagem que não corresponde ao real verdadeiro, mas sim carrega uma potência do falso, uma percepção gasosa e sua realidade construída de presentes possíveis.

O currículo-Escriteiras “será portanto inseparável de uma cadeia de falsários nos quais ele se metamorfoseia” (Deleuze, 2005, p. 164), traçando suas diversidades e multiplicidades. Possui em comum esta voracidade que a tudo devora, esta velocidade que exige de seus viventes a capacidade de criação de espaços e tempos. Entendido como currículo-falsário, ele carrega seu poder na transformação, na “formação do novo, na emergência” (Deleuze, 1992, p. 109), no dar forma provisória à sua existência, em vez de descobrir uma suposta forma eterna e invariável. Da perspectiva das potências cinematográficas do falso, seu lugar é intensivo, uma vez que, conforme Amorim (2013, p. 414) “as intensidades são o mote das linhas de aprendizado com os signos sensíveis, redescobrimo o tempo, restituindo-o no meio do tempo perdido”.

## **Desdobramentos espaciais**

A ampliação dos limites de um currículo em direção aos movimentos da dramatização traz uma intencionalidade pedagógica, ao tratar de uma experiência sensível que, primeiramente, consiste em uma reconfiguração de imagens de pensamento, em afirmação do devir, depois, uma nova geografia emergente dessa experiência.

Em termos dessa geografia da razão, ou seja, de uma geofilosofia, consideram-se os fluxos de funcionamento do território à terra e vice-versa. Cogita-se o magma vulcânico que cria novos cursos ao longo e através da estabilidade do manto da Terra, articulando o potencial geográfico imanente de territórios para desterritorializar. Assim como, a partitura musical que cria uma linha de voo potencialmente incongruente com os códigos que a

estruturam, transbordando, estendendo-se e atravessando registros tonais na produção do novo.

Nietzsche escreveu “permaneçam fiéis à terra” (ZA I 2011, “Da virtude dadivosa” § 2) e a geofilosofia pretende fazer exatamente isso. Mas, como se apoia em uma noção ética e performativa de verdade, isso significa ser imprescindível da construção de uma nova terra. Deleuze e Guattari (1992, p. 117) fornecem meios para essa experimentação através dos próprios fluxos de energia que constituem o mundo contemporâneo, quando assinalam que “pensar consiste em estender um plano de imanência que absorve a terra”.

E em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Deleuze e Guattari (1995a; 1995b; 1996; 1997) conectam Espinosa, Nietzsche, Marx, Bergson e outros pensadores com pesquisas científicas populares criando “uma nova linguagem crítica para analisar o pensamento como fluxo ou movimento através do espaço” (Peters, 2002, p. 81). Estudo das conexões entre o pensamento filosófico e os meios exteriores, denominado geofilosofia. A geofilosofia depende das forças de atração pelo desconhecido da experiência para poder expressar e dar sentido às forças constituídas nos acontecimentos.

A geofilosofia implica um envolvimento de profundidade e de sustentação com as tendências dominantes na filosofia e na geografia. Entretanto, desde o título, funda-se ao mesmo tempo em um desafio à ortodoxia das duas áreas de pensamento. Um Platô é um conjunto de auto-ordenação de conexões entre as forças produtivas sem referência a uma fonte externa de governo da ordem, “uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior” (Deleuze; Guattari, 1995a, p. 33). *Mil Platôs* está repleto de termos geológicos e geográficos junto com outros termos de uma série de outras ciências — matemática, física, biologia, etologia, psicologia, sociologia e

antropologia —, que Deleuze e Guattari movimentam para criar novos conceitos filosóficos como desterritorialização e estratificação, termos que não só ressoam com conceitos geográficos, mas também nas ressignificações e desconstruções propostas nas pesquisas pós-críticas em educação.

A terminologia geográfica não é uma metáfora nem é por acaso, uma vez que oferece investigações geodésicas concretas de dimensões irreduzivelmente políticas. Todavia, de acordo com Pelbart (2005), a literalidade dos enunciados se apresenta como condição de possibilidade da experiência das contaminações móveis de sentido e provoca o pensamento a libertar-se da subordinação à reconhecimento.

Criar uma nova terra implica novas relações humanas que formam planos, máquinas de guerra e rizomas a partir de uma variedade de meios minoritários. A geo-educação, tal como proposta por Tadeu, Corazza e Zordan (2004, p. 18), é fundamental para repensar terra, solo e território, ocupando-se de utilizações consistentes para realizar uma educação menor. Ao entender que a terra é o lugar onde passamos uma vida, uma paisagem onde encontramos vários tipos de vidas, a geo-educação consiste na arte de compor paisagens existenciais, de mapear os agenciamentos entre forças em devir, de criar “virtuoses” — fazer da vida uma obra de arte impessoal — isto é, “gozar dos blocos de sensações que a compõem, escolhendo os afectos que potencializam os elementos que estão em jogo”.

Disso decorre um importante desdobramento em relação à própria noção de um plano educacional composto por multiplicidades intensivas, no qual a geo-educação faz-se revolucionária, perturba ordens, transmuta propriedades e apropriações, propiciando metamorfoses nas imagens de pensamento. São forças que colocam as paisagens em constantes movimentos heterogêneos de resistência e reinvenções dos horizontes escolares atuais, na articulação entre a filosofia, a ciência e a arte.

## **Para pensar as desterritorializações de um currículo**

No sentido comum, território é um espaço delimitado por fronteiras estáveis, por limites fixos que distinguem um dentro de um fora e, desse modo, pelo menos, duas regiões distintas são criadas e separadas da realidade; uma no interior dessas fronteiras e uma fora — sendo a última uma região pertencente a outro território. Consiste, portanto, em um dispositivo que produz ordem e trabalha em função de organizar conjuntos de elementos antes indeterminados e confusos. Esse dispositivo fornece um domínio desses elementos que, independente se sua natureza, produz a fixação de limites ou de fronteiras do território.

Um território organizado em um conjunto “A”, a partir de elementos que estão agrupados à medida que compartilham uma característica comum, possuirá contraste com o conjunto “B”, que poderia ser um outro território ou simplesmente uma outra região não especificada e desorganizada do mesmo território. É nesse sentido que um território pode ser usado para produzir identidades, uma vez que cada um marca uma identidade particular que rotula um grupo bem definido de elementos.

Nessa perspectiva, a estrutura lógica de um território consiste na demarcação de fronteiras por meio de sinais específicos, que formam então um dispositivo de inclusão-exclusão, que trabalha de acordo com uma espécie de dialética do reconhecimento. Isso se aplica na esfera geopolítica, em que território indica uma unidade jurisdicional e administrativa, no campo embrionário, no qual aquele define a parte de um embrião que é composto por células que se destacam na força de suas propriedades comuns, até mesmo no vocabulário ecológico, segundo o qual território afirma uma área defendida por indivíduos ou grupos de uma espécie animal, através de sinais acústicos, visuais ou químicos.

No entanto, de acordo com as contribuições expressas por Deleuze e Guattari, a noção de território pode ser situada junto ao conceito de identidade não estável e homogênea. Diz respeito da compreensão da identidade como um conceito, “uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (Silva, 2009, p. 96-97) sempre em relações móveis com as estruturas discursivas e narrativas. Logo, o funcionamento da estrutura *território* pode também ser entendido da mesma forma como a estrutura produzida pela subjetividade. A partir de então não é preciso discorrer muitas linhas argumentativas para poder afirmar que a subjetividade produz a primeira e principal forma de território. Num pensamento geográfico, ela ocupa um plano importante para manutenção do pressuposto da interioridade, desse ponto de vista são necessárias menos linhas ainda para afirmar que a subjetividade pode ser entendida como expressão tipológica e topológica dos sujeitos que habitam os territórios dos currículos modernos.

A primeira tendência ligada a um território é a resolução para mantê-lo, para defender suas fronteiras, já a segunda tendência é, logo que se torne possível, expandir esses limites. Os conceitos de território e de subjetividade são percorridos tanto por um movimento conservador de auto prevenção, quanto por um instinto agressivo de autoexpansão, isso criará a relação destes dois conceitos com o fenômeno do poder.

No vocábulo *Animal*, do *Abecedário*, Deleuze (1988) afirma que “o território é o domínio do ter [...] e sair do território é se aventurar. Há bichos que reconhecem seu cônjuge, o reconhecem no território, mas não fora dele”. O território de um sujeito é representado nomeadamente pela região do ser que é dela proprietária, pelo domínio sobre o qual tem, literalmente, poder e pelo espaço dentro das fronteiras que definem a sua identidade. Então, se consideramos território como uma estrutura semiótica que delimita identidades, convocaremos os estudos voltados à forma básica e

fundamental da identidade — aquela representada pela identidade subjetiva — e assim é possível afirmar que a subjetividade é o resultado de uma produção territorial.

Em seus esquemas correntes, então, o poder é a redução da diferença de identidade. Tende-se à diferença subordinada à identidade, a fim de pensar que temos também uma tendência para subordiná-la à sua semelhança, para o que já é conhecido por nós, ao que reside no nosso território.

Não é a diferença que supõe a oposição, mas a oposição que supõe a diferença; e, em vez de resolvê-la, isto é, de conduzi-la a um fundamento, a oposição trai e desnatura a diferença. Dizemos não só que a diferença em si não é "desde o início" contradição, mas também que ela não se deixa reduzir e levar à contradição, dado que esta é menos e não mais profunda do que ela. Com efeito, sob que condição a diferença é levada, projetada num espaço plano? Precisamente, quando foi colocada à força numa identidade prévia, quando foi colocada nesse declive do idêntico que a leva necessariamente para onde a identidade quer e a refletir-se onde a identidade quer, isto é, no negativo (Deleuze, 2006a, p. 87).

Se a produção de um sujeito, à medida em que coincide com a territorialização, implica tanto uma auto-prevenção conservadora quanto uma tendência expansiva, ela pode ser creditada ao fato de o processo de subjetivação, lógica e necessariamente, gerar efeitos de poder. Dessa forma, ocupa-se aqui de um conceito de poder que não designa a noção fundamental da ciência política moderna, mas sim um dispositivo composto por lógicas molares de gestão das vidas. Desta feita, tratar-se-ia de um processo de redução, que subjuga a variedade manifestada a um princípio de identidade e, dessa forma, preside a exterioridade à interioridade. A exterioridade das relações pressupõe a ultrapassagem de limites e contato com o que está *fora* das fronteiras do sujeito, essa é uma dissolução do que a imagem de pensamento representativa expressa como fora, verdade e

exterioridade. Dissolução que desafia para aventura de afirmar conexões e superfícies de contato desconhecidas.

A principal característica de uma sociedade são suas linhas de fuga, tal movimento de pensamento liga as reflexões produzidas aqui com as propostas por Foucault em suas análises das relações de poder. Deleuze (2006) demonstra o pensar suscitado pela obra de Foucault e apresenta as linhas como uma topologia. Dentre seus argumentos, as três instâncias abordadas merecem destaque: os extratos, *o fora* e as zonas de subjetivação. Ademais, é necessário frisar que essas instâncias são independentes, mas operam uma troca mútua e constante. Traços diagramáticos maleáveis, que se dobram e se desdobram, fazendo com que *o fora* passe para o lado de dentro e vice-versa, fazendo ver ou dizer algo novo.

Enquanto a subjetivação é o contato da dobra do si mesmo com as forças que compõem um plano, a subjetividade é composta por zonas estratégicas na superfície dessa dobra. São zonas responsáveis pela captação de forças e por criar pontos firmes para dobrar-se sobre si própria buscando ainda afirmar a sua potência. Dessa forma, a subjetividade é, ao mesmo tempo, movimento que garante a cadeia da subjetivação e pontos de abarcamento nesse mesmo processo.

Em uma conferência de 1974, publicada com o título *Dois regimes de loucos*, Deleuze (2007a, p. 35, t.n.) afirma que “hoje não nos perguntamos mais sobre a natureza do poder, mas, assim como fez Foucault, perguntamos como ele é exercido, em que lugares é formado e por que está em toda parte”. Com base nessas considerações, pode-se afirmar que o poder é algo coextensivo com a desterritorialização afirmativa, que possui sua complementaridade na reterritorialização.

## **O geocurrículo**

Em uma linha argumentativa paralela às desterritorializações, propõe-se a noção de geocurrículo, que pressupõe a superação da oposição do conhecimento à vida, para inserir a vontade, o desejo e os corpos no pensamento educacional como afirmação da vida. Por desviar-se da história, a geografia projeta seus eixos e orientações virtuais criando um solo fértil para proliferação de um currículo que articula processos de poder, culturas e meios de vida com paisagens existenciais. Segundo Corazza (2010, p. 156) o geocurrículo “afirma a irredutibilidade dos meios e a potencialidade das passagens”. Aborda uma concepção de currículo que não nos afasta da vida, mas sim o currículo que também é vivente e nos ajuda a atravessá-la.

Para tanto, o geocurrículo possui unidades de composição, de codificação e territorialização nos temas, níveis, conteúdos, atividades, objetivos, avaliação, etc. Mas ele também é traçado sobre um plano, uma imagem do pensamento que o torna blocos renovados de devir no nível da composição dos estratos, os quais consistem (Cf. Deleuze; Guattari, 1997): 1. fenômeno de acumulação, coagulação e sedimentação, cujas camadas são os próprios estratos, que se agrupam (no mínimo) aos pares, cada uma servindo de substrato à outra; 2. agenciamento maquínico, que possui interestrato (estrato) e metaestrato (Corpo sem Órgãos ou plano de consistência desestratificado).

O currículo-Escriteiras mostrou-se como geocurrículo; pois sua legibilidade está na permanência dos rastros que abriram fissuras no arquivo instituído. Sua segmentação flexível é notável à medida que agencia uma “torção dos valores, na instabilidade da rigidez dos limites” e que se apresenta “em estado performativo enquanto agente de acontecimentalização” [UFMT 2.2]. Seus rastros não restam, mas escaparam a ordenação molar rígida do segmento de um projeto que pertenceu a um

Programa Nacional, no caso o OBEDUC/CAPES/INEP. Do mesmo modo como escapou do segmento que um texto-roteiro poderia exercer se tivesse sido transfigurado em “isomorfia dos modelos” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 166 ss.) pelos escreiteiros que o acolheram para falar dos currículos das oficinas realizadas na continuidade do *Projeto Escreituras*. Pelo contrário; há nos textos uma série de cortes intensivos, nos quais a constância dos segmentos molares do currículo-Escreituras é constantemente posicionada em cima de um corte transversal em linhas de desterritorialização.

Enquanto linhas molares delimitam o currículo em segmentos definidos, isto é, de amplos contornos e estruturas binárias, linhas moleculares e seus agenciamentos maquínicos podem produzir rachaduras nessas segmentações molares. Contudo, territórios molares não são simplesmente fixos ou permanentes, são suscetíveis a uma mudança molecular.

Operando por territorialização e desterritorialização, por codificação e sobrecodificação, o currículo-Escreituras vagueia em agenciamentos intensivos, em ressonância errática, passageira e ilusória. Traçado numa atitude perspectivista, “[...] uma busca pelo experimentar viver e criar novos e renovados pontos de vista sobre o mundo, fazendo um movimento contra a identidade, que está sempre em devir. Ele luta contra as imagens fixadas, a imobilidade do pensamento”. Como um geocurrículo “busca novas interpretações e significações do mundo, para que as coisas e a vida possam ser modificadas [UNIOESTE 1.3].

### *O rizoma e as escreituras*

Foi possível aproximar o currículo-Escreituras do rizoma de Deleuze e Guattari (1995a, p. 33). Um “sistema a-centrado não hierárquico e não significante” caracterizado como “desmontável, conectável, reversível,

modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”. Isso porque, do *arqui-arquivo* à escrita trabalhou-se com um fazer que possibilitou fabricar maneiras de penetrar no rizoma do *Projeto Escrituras*, mostrando como essa nova imagem de pensamento do currículo e daqueles curriculistas que o pensaram, fizeram coisas diferentes e quais coisas são essas.

Derivada das artes não-discursivas, a matéria dessa imagem do pensamento de currículo é não-linguisticamente formada; assignificante e assintática; irreduzível aos enunciados e significações languageiras. Fazendo coexistir uma imagem atual com seu duplo virtual, a imagem-movimento e a imagem-tempo definem, desta feita, a forma do que seja pensar; além de se associarem à matéria do ser: “é nesse sentido que se diz que pensar e ser são uma só e mesma coisa. Ou melhor, o movimento não é imagem do pensamento sem ser também matéria do ser” (Deleuze; Guattari, 1995a, p. 41).

Quando se acredita que há alguma verdade ou significado superior, não importa o quanto se aproxime ou se perceba as coisas, sempre estar-se-á diante de representações; não criando e nem pensando sobre elas.

Uma imagem que remete ao par matéria-forma compõe um modelo legal ou legalista, opera individualizações por sujeitos e objetos, forma bons cidadãos, bons saberes, bons valores, fazendo com que tudo, no campo do currículo, fique firme, sólido, estável, a partir do momento em que ela adquire exclusividade e se torna A Imagem (Corazza; Tadeu, 2003, p. 19-20).

É possível afirmar que o currículo do *Projeto Escrituras* não operou como uma ferramenta fabricada para funcionar como queria a imagem dogmática do pensamento, isto é, buscando apenas meios de representação do mundo. Ele materializou-se na insistência de que o mundo não é somente algo externo ao pensamento e que está simplesmente esperando para ser

representado. Definiu-se como uma imagem curricular heterogênea, na qual não se separou o pensamento da vida. Por outras palavras, o ato de pensar o mundo é indissociável do próprio mundo e os conceitos do currículo do projeto foram criados ou fabricados em resposta a problemas reformulados.

Como qualquer outro modo de vida, uma imagem heterogênea de pensamento cria seus próprios planos e mundos. Na filosofia, por exemplo, os conceitos não são apenas rótulos que atribuídos às coisas e às ações; ao pensamento filosófico cabe apresentar conceitos como criações. Já a arte, pelo contrário, refere-se a si mesma com afectos e perceptos. Não se deve supor que exista uma ordenação no mundo e que, guiados pelo bom-senso, ela será encontrada. Os movimentos problematizadores do projeto ajudam a pensar como curricularizar, sem ignorar nossas percepções do mundo e a força delas; sem ignorar “como a repetição se tece de um ponto relevante a um outro, compreendendo em si as diferenças” (Deleuze, 2006a, p. 31).

As forças efetivas que agiram, rizomaticamente, sobre o currículo engendrado no *Escriteiras* permitiram investimentos nas indeterminações afetivas que propulsionaram o pensamento a pensar de outro modo. Delas delineou-se uma imagem currículo-rizomática.

Essa perspectiva oferece conexões rizomáticas que ultrapassam a concepção de indivíduo enfatizada nos pensamentos curriculares assentados na imagem de pensamento representativa. A individuação difere da noção de individualidade; é uma operação que nunca se esgota; formada por intensidades e tensões pré-individuais, que produzem o surgimento de fases, sendo o próprio indivíduo uma dessas fases (Deleuze, 2006b, p. 118). A escola e suas segmentações disciplinares consistem em agenciamentos molares, são registros regidos por estratos, e capturados por políticas majoritárias — espaço e tempo, regras, normas, palavras de ordem — que repousam em agenciamentos moleculares. Dentre essas funcionalidades, construir uma nova imagem do pensamento curricular implica buscar pelas

linhas de vazamento do molar, isto é, linhas menores, fluxos de vida que traduzem devires moleculares em currículos.

A imagem currículo-rizomático coloca em primeiro plano as potências do impessoal, que são filtrados nos processos curriculares tradicionais, afirmando intensidades que estão neutralizadas em discursos dominantes. Suas “práticas, mesmo tímidas não silenciam mais; gritam, berram, contorcem ‘de dentro’, (re)constroem práticas, desterritorializam ações, pensamentos, ideias, dualidades e nomadizam” [UNIOESTE 2.5].

A comunicação caracteriza-se por dimensões pragmáticas, afetivas e emocionais que objetivam uma transmissão. Por outro lado, a produção de sentido tem a ver com a propagação e o contágio, ou seja, não é relevante somente para os elementos da sintática e semântica. A produção de sentido põe “linhas de fuga” em movimento. Nessa perspectiva, o *Projeto Escrileituras* buscou produzir e multiplicar as linhas de fuga, em torno das quais afloraram novos devires e se revestiram de novas formas de pensar a educação. Escolheu proceder por experimentação e criação, possibilitando uma imagem infinitamente multifacetada da educação — na qual se dissolveu o entendimento das práticas pedagógicas como Objeto, e dos aprendizes como Sujeito. E o fez, de acordo com Guattari (2013, p. 82, t.n.), uma vez que suas forças “desorientam os sistemas de causas e efeitos, as polarizações de objetos e sujeitos, revertem os limites, contaminam novas áreas, minoram seus efeitos, trabalham a desterritorialização em todas as direções possíveis”.

Uma única obrigatoriedade se fazia presente nas oficinas: a criação de Procedimentos de Tradução (PROsTRA) exigidos para atravessar os territórios escolares que a cada nova experimentação provocavam “a produção utilizando um novo/antigo método” [UFMT 5.5]. E, em outras, tentavam subverter práticas, propunham oficinas de transcrição “[...] independente de métodos ou regras” [UNIOESTE 2.8]. Também apresentavam práticas e

métodos ainda desconhecidos, uma vez que, “oficinas foram oferecidas nas quais o procedimento de descolamento foi colocado em ação” [UFRGS 2.3].

De acordo com o plano teórico do *Projeto Escrileituras*, os PROsTRA dependem primeiro de quatro atributos:

(a) é sempre um outro procedimento que corresponde a cada ponto de vista educacional; (b) todos os procedimentos ligam-se e se armam por meio de suas distâncias, e ressoam, entre si, pela divergência dos seus conceitos, seres, objetos; (c) há, sempre, um outro procedimento, nos PROsTRA de DAT-OsT [Didática-Artista de Tradução das Oficinas de Transcrição], mas não um que seja inferior ou superior aos outros; (d) porque os PROsTRA não carecem de qualquer instrumento ou órgão para conhecer a verdade, visto não existir nem espírito, nem entendimento, nem pensar, nem consciência, nem alma, nem verdade: todos os procedimentos são ficções (Corazza, 2011a, p. 85-86).

No *Escrileituras* a criação de PROsTRA da DAT-OST suprimia a adaptação dos pré-existentes, não que a adaptação não fosse tentada, mas invariavelmente redundavam em tentativas fracassadas. Os procedimentos pré-existentes, mesmo que adaptados, mensuravam, pesavam, avaliavam as bordas visíveis dos currículos, e não davam conta da desterritorialização do aprender e do ensinar.

Afastando-se da aprendizagem que se configura simplesmente como reforço das noções de senso comum, códigos padronizados e crenças ortodoxas, o currículo-Escrileituras aproximou-se da aprendizagem por meio de signos. Os “encontros eram carregados de signos [...]” [UNIOESTE 1.4], que conduziam além das ilusões de hábito e de senso comum em direção ao que Deleuze (2003), destaca como essências, em Proust e as chama de diferenças. Assim, não é possível encontrar um só sentido, uma verdade que poderia ser revelada pelo bom senso. Os hieróglifos, os enigmas que apontam para além de si, cada signo tem algo envolvido dentro dele, algo outro, que deve ser desdobrado, se é para ser entendido. A busca da verdade

sempre será advinda da violência do pensamento; aquelas forças do fora que obrigam o pensamento a entrar em ação. Uma dinâmica composta do desdobramento do mundo: processo incessante de metamorfoses.

Como sua etimologia latina sugere, um currículo se estende desde o *scurrere*, ou seja, “correr”. Isso, por si só, evoca um modo de pensar em que o currículo é uma força conceitual ativa. Em outras palavras, se o currículo também pode ser algo que deve correr — vazar, escapar —, isso implica que seu poder conceitual é íntimo à sua capacidade produtiva para criar novos fluxos, ramificações, movimentos e multiplicidades. Toma-se como exemplo os fluxos de raízes, de bulbos e de tubérculos rizomáticos que se estendem para criar novas interfaces com outros corpos orgânicos e não-orgânicos, que se estendem à experiência do que um corpo pode se tornar.

Dessa perspectiva, o trabalho com o *arqui-arquivo* deu a ver uma imagem de pensamento curricular que resultou da impossibilidade de uma prática totalizante. No entanto, mesmo que habitantes de dimensões imaginárias, as escrituras puderam ser ordenadas e produzir efeitos concretos, incluindo significações e enunciados verificáveis. É, de fato, a forma particular de sua abertura que, longe de depositada à irrelevância do deslize, resultou no poder de seu pragmatismo.

A dimensão pragmática do currículo-Escrituras pode ser pensada através da análise do processo de seus vazamentos, ao invés de tentar isolar o seu conteúdo como um sistema fechado. Na criação das Oficinas de Escrituras, produziam-se também as distâncias e as ausências necessárias; que possibilitavam as aproximações e a presença de leitores que se entregavam intimamente ao ler-escrever.

Tratando da problematização noológica acerca da criação em teorias e pesquisas das artes visuais e da área da educação, Zordan avalia tal trabalho caótico, no qual “a intensidade do fora perverte os possíveis,

expressando novos agenciamentos para as matérias”. Descreve um movimento próprio do campo de experimentação e inventividade: “paradoxalmente, um esquisito sentido de ordem faz com que as criações procurem virtuosas, submissão de uma técnica a um gosto apaixonado que transforma o gesto em arte” (Zordan, 2010, p. 11).

No encontro entre leitura e escritura, leitor e obra, o currículo pode ser proposto e entendido como criador de suas próprias matérias? Essa matéria é conceitual. Com Deleuze e Guattari (1992), pensamos os conceitos como um dinamismo, pois se estendem da ideia à experiência por meio da afirmação da diferença, ou seja, não são estruturas prontas ou imutáveis para além da experiência. No currículo-Escrituras esses dinamismos são relação e composição de forças, das quais emanam devires e movimentos intensivos paradoxais. Ele transmite forças reais sem deixar de ser ideal e, nesse encontro, acontecimento literal, coisas novas transparecem.

Nesse sentido, o *Projeto Escrituras* ocupou-se da aprendizagem como processos de pensamento e criação, nos quais “há de se retornar do estado caótico: traçar um programa e cartografar o ambiente da pesquisa durante o próprio percurso. Ver pontos que se sobrepõem, ver as recorrências, os detalhes de raridade” (Corazza et. al., 2010, p. 24-25).

### *O nomadismo do currículo-Escrituras*

Nas Oficinas de Escrituras a invenção curricular propagou-se por meio de uma economia nômade que ramificou singularidades e sentidos. O nômade pode ser concebido por excelência como desterritorializado, uma vez que “é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 53). É a terra que se desterritorializa, de modo a fornecer ao nômade um espaço.

Quando se marcam as fronteiras de um território e definem-se os limites da sua própria identidade, é produzido, inevitavelmente, um dispositivo de inclusão-exclusão. Em certo sentido, tal colocação pode dar a impressão de um regime fascista. Ademais, é preciso afirmar que não se trata inicialmente da incorporação de territórios, mas sim de identidades que, ao serem descodificadas e desterritorializadas, coincidem com o jogo pluralista de diferenças puras em constante devir; onde tudo é diferente de tudo, portanto, um acontecimento único, uma singularidade. Da mesma forma, tem-se o caso da vespa e da orquídea, tratado por Deleuze e Guattari, (1995a, p. 18):

A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen.

No pensamento curricular movimentado no *Projeto Escrileituras*, a própria singularidade funcionou como uma forma de subjetividade desterritorializada, construída sobre o conceito de diferença, ao invés de sobre o conceito de identidade.

No entanto, uma grande questão parece surgir, pondo em perigo a linha de pensamento até agora considerada. Parece, na verdade, não ser possível seguir o conceito deleuziano da singularidade, sem cair de volta a uma indiferenciação esquizofrênica, bem como parece impossível manter o fluxo de transformação perpetuamente aberto, evitando a captura dos efeitos de poder. É neste ponto que o nomadismo do currículo-Escrileituras apresenta a permanência de seu traço: seu movimento de territorialização - desterritorialização - reterritorialização se torna essencial.

Whitman (2011, p. 193) defende: “Penetrem! Moldem! Empilhem as palavras da terra! Trabalhem-nas, eras após eras, nada existe para se perder”.

É uma questão de invenção e a vida se volta para um campo de possibilidades. Propensos à esse campo, os escreitores não se recusaram à espera, não se furtaram ao insuportável, não se esquivaram, intuíram que o currículo suportaria levezas e profundidades e que atingiria centros dos quais excede. A nova terra deixa de ser Terra, tendendo a se tornar simplesmente solo, apoio ou espaço.

Diante disso, dois pressupostos foram convocados para a pesquisa: 1. é impossível pensar um currículo capaz de remover completamente efeitos de poder, sem cair em um estado de indiferenciação estéril; 2. a singularidade, como uma forma de subjetividade com base na lógica da diferença e da capacidade de transformação, deve ser entendida em termos de um processo vivo, de uma prática contínua, de um modo de vida.

As Oficinas de Escrita, na provocação de outros modos de relação com a escrita, com a leitura e com a vida, exigiram e demandaram PROsTRA que fossem compatíveis com a potência de novos estilos e ideias. Dessa forma, o currículo-Escrita é um desses modos de vida que inspiram modos de pensar, que possibilitam a criação de novas formas de vida; “uma vida mais ampla, mais ativa, mais afirmativa, mais rica em possibilidades” (Deleuze, 2006c, p. 99). Esse duplo movimento marca um currículo que não se interessa por equilíbrio, propriedade e estabilidade para distribuir espaços, ritmos, meios e passagens voláteis e em constante reconstrução. Ao contrário, forja um “currículo do Insignificante, onde os mínimos detalhes, imperceptíveis podem gerar potencialidades pulsantes, busca-se criar significados onde não há” [UFRGS 2.10].

Os PROsTRA de DAT-OsT criados pelos escreitores desplainavam e exibiam os acidentes geográficos do pensamento curricular. Vivificaram textos através de outras leituras e traduções. Recusar todo tipo de pertença ao fixo: o nomadismo do currículo-Escrita não tem nada a ver com a “fria gramática do *logos* e a pegajosa identidade do sujeito” (Corazza, 2013a,

p. 148). Uma singularização curricular que se deu conta de que o movimento de desterritorialização deve ser continuamente reativado — o fluxo de transformações deve sempre ser ligado novamente — após o momento que uma imagem fixa for consolidada, a fim de escapar dessas cristalizações que produzem configurações estáveis.

Criar um território, sair de um território, re-estabelecer um território. Ações que, conforme o investigado nas produções escritas sobre as OsT, consistiram em uma prática curricular desterritorializadora e afirmativa que se utilizou das linhas moleculares e de seus modos de subjetivação — produzidos por meio de contatos do fora —, como condição de movimento ou mudança no mundo. Portanto, entendeu “o poder como um dispositivo que converte um fluxo em uma linha, as identidades em diferença, a terra em territórios, o mundo em subjetividade”. Resultando um currículo “que transformou o espaço sala de aula proporcionando outras possibilidades de fazer algo com ele” [UFPeL 1.9].

As linhas e fluxos do *Projeto Escrileituras* tomaram seu currículo por meio da escritura e da leitura como desterritorialização do aprender e do ensinar, em favor da emergência dos complexos de força dos quais derivam novas distribuições do sensível e novos campos de possibilidades. Constituíram-se como uma imagem-curriculo rizomática, que possui linhas de segmentaridade, conforme as quais é estratificado ou territorializado, que se prolongam em fluxos de dinamismos espaço-temporais.

É possível associar esta colocação com as fronteiras de um território — como um fluxo de poder que se relaciona com uma multiplicidade —; “e a cada vez pode-se situar um ‘centro de poder’ como estando na fronteira dos dois, e defini-lo não por seu exercício absoluto num campo, mas pelas adaptações e conversões relativas que ele opera entre a linha e o fluxo” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 95). Esse intervalo é entendido como um dinamismo espaço-temporal e possibilita apreender o poder como um

dispositivo que converte um fluxo em uma linha, as identidades em diferença, a terra em territórios, o mundo em subjetividade.

São pontos de partida, dos quais se elegem interrogações: Como o currículo-Escriteiras, por meio da atualidade de seus estratos catalisou as potências virtuais recobertas? Converteu as velocidades? Transformou energias presentes no ler-escrever? Acontece que ele “pôde trazer mudanças na educação, ao movimentar a escola em seus tempos e espaços menores” [UFRGS 2.7]. Antes que codificar e institucionalizar as relações entre os poderes molares e as potências moleculares, os dinamismos não se furtaram de questioná-las.

Por localizar-se no mundo na qualidade de espaço múltiplo e dinâmico, nunca acabado, o currículo-Escriteiras tem sempre se diferenciado. Ao mesmo tempo é o segmento que precisa organizar essa dinâmica em uma espacialidade possível de orientação, mas ela sempre escapa. Opera um deslocamento não apenas sobre as imagens, mas pelo sentido de espacialidade virtual que as imagens potencializam, acarretando uma atualização dessa potência no ler-escrever em meio à vida. Assim, como multiplicidade espacial, da ordem de EIS, dobra própria do currículo informe, catalisa as potências virtuais recobertas ao deslocar espaços, imagens e signos.

Os PROsTRA de DAT-OsT não demandaram cadernos de chamadas, provas avaliativas, exercícios de memorização ou de leitura repetitiva das palavras de um slide. Ao enfatizarem o caráter processual do texto como escritura e ao instalar procedimentos literários desestabilizadores de sentido, os escreitores conferiram também aos PROsTRA outras significações e novos sentidos. A função desses procedimentos estabeleceram, em cada Oficina de Escriteira, outras relações com a frequência, a pontualidade, os conceitos, a memória, mais do que instrumentos de suposta precisão didática — como em vários pontos de vista educacionais — eram

procedimentos de tateação e experimentação. Algumas vezes, tiveram a duração de um único encontro, mas não que se tornassem obsoletos ou que sua curta duração implicasse em pouca importância ou rigor em sua criação, que, em verdade, “gerava um sorriso no cruzamento dos andares de velocidades distintas” [UFMT 7.4]. Assim, o uso dos PROsTRA criados nas OsT expuseram suas limitações, intensidades resistências e, também, o seu desejo de ruptura com aquilo que eles próprios provocaram. Sem a certeza do sistema representativo, “nessa hora, o mapa foi rasurado, fazendo repetição das anotações nunca da mesma coisa” [UFPEL 2.1], os escreiteiros se dedicaram a fazer pensar um espaço que devora o indivíduo.

## **Modos de existência**

Tomando o *Projeto Escrileituras* como plano, experimentou-se uma problematização da educação vivida nele, por meio da relação de transbordamento recíproco entre escrita e leitura. Seu currículo foi posto em relação com problematizações da ordem da codificação e descodificação, da territorialização e desterritorialização. Essas problematizações movimentaram a pesquisa e permitiram ver e transcriar as imagens do currículo-Escrileituras, entendendo-o como produção de conhecimento, experiências e práticas — com seus aspectos políticos, sociais, históricos e culturais —, assim como uma paisagem construída a partir de um projeto que não foi neutro, pois implicou um pluralismo de sentidos de ações e efeitos, à medida que se tem ensinado e pesquisado que: “o currículo é aquilo que nós, professores/as e

estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós” (Tadeu, 1995, p. 194).

O movimento positivo e afirmativo de dramatização, quando feito em direção a um Plano dramático-noológico do currículo-Escriteiras, não é algo constituído, mas sim a atualização de uma virtualidade. Quando se considera que cada pensamento curricular e cada currículo se encontram rodeados por uma névoa de virtualidade que se relaciona com a memória, faz-se necessário extrair sua estrutura. Deleuze (2006f, p. 231) esclarece que “extrair a estrutura de um domínio é determinar toda uma virtualidade de coexistência que preexiste aos seres, aos objetos e às obras desse domínio. Toda estrutura é uma multiplicidade de coexistência virtual”.

Nas escreituras dos currículos das OsT, componentes das produções textuais feitas com o texto roteiro e arquivadas, verificou-se experimentações para pensar essa imagem virtual de coexistência. Numa delas dramatizou-se

um diálogo que testemunha dois modos opostos de existência nesta terra [...]. Ambos são derivados de experimentações de currículos opostos, nas quais um mostra para este outro que o mundo é mais do que parece ser, pois quando se pensa o impensável, vê o invisível, sente o “insentível” e faz-se o “infeitível” é que, de fato, vives o “invivido” [UFMT 3.2].

Na concepção canônica de currículo — entendido como grade, edifício e matriz integradora — é possível observar a mesma procura pela verdade e pela comprovação da eficiência das perguntas e das respostas que entendemos estar implicados no currículo, isto é, dos processos e das prescrições pedagógicas, dos planos de ensino e dos guias didáticos, das políticas públicas e dos programas de pesquisas educacionais.

Pode-se dizer que uma das contribuições que o *Escriteiras* tem provocado na discussão educacional, artística e filosófica sobre a escrita-leitura refere-se ao fato de concentrar-se em conectividade, movimento e

mudança para atravessar o pensamento curricular, os professores e até mesmo as práticas educacionais, que idealizam e celebram a formação de escritores que se desenvolvem apenas em relação com os testes e as normas nacionais. Essa contribuição do *Escrileituras* efetivou-se na “experimentação como condição da aprendizagem, uma vez que teve capacidade de convocar para ação do pensamento, convidar à escrita e provocar a leitura” [UFRGS 1.2]. Além disso, o projeto forneceu um conjunto de ferramentas conceituais e um quadro teórico e empírico com o potencial de permitir aos pesquisadores e estudantes participantes a renovação didática e a recriação das estruturas convencionais de escrita e de leitura, por meio de experimentações produzidas em contínuo devir no contexto político, econômico e social da contemporaneidade.

Dentre as concepções correntes de currículo, é sabido que, a partir de posições dominantes ou convencionais de educação, estabelece-se o currículo que segue metas estreitas, que tenta homogeneizar e limitar os processos de aprendizagem. Notou-se a recusa do currículo-*Escrileituras* a fazer parte da “ordem classificatória das coisas”. Segundo Cohen (2000, p. 30), essa ordem é válida para os monstros e sua pedagogia: “eles são híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática”.

Conforme Tadeu (1999, p. 12), a imagem estável e fechada de currículo encontra expressão nas obras de Bobbitt e Tyler. O primeiro defende o estabelecimento de um padrão na organização dos currículos e seus instrumentos de medição, visando um desenvolvimento de habilidades que aproximava a escola das empresas e indústrias. Tyler dá continuidade ao modelo de Bobbitt, vinculando a teoria do pensamento curricular ao que se pode chamar inicialmente de questões pedagógicas e, mais tarde, de divisão tradicional da atividade educacional — o currículo, o ensino/instrução e a avaliação. Em ambas perspectivas, o aluno torna-se o produto de um vasto

aparato mecânico, projetado para incutir as condições normativas pensadas pelo Estado. A consequência curricular disso é que as experiências diferenciais no currículo são, de modo geral, vistas como suspeitas, sendo frequentemente rejeitadas, já que não se conformam com os objetivos pré-estabelecidos que estão dirigidos para certas formas de desenvolvimento sócio-econômico. Para prevenir tal desordem, o plano curricular torna-se cada vez mais “aplainado”, “curado” dos seus “acidentes”, com a finalidade de se obter uma medição exata e uma extração precisa.

As questões pedagógicas, explícitas ao longo dos estudos que marcam a criação e a fundamentação das teorias tradicionais de currículo, ilustram uma preocupação com a organização da experiência educacional e uma conformidade com os comportamentos dos alunos às normas pré-estabelecidas (Tyler, 1974).

Esses teóricos e suas obras funcionaram como cânones racionalistas, atendiam às necessidades dos professores por respostas às problemáticas do que ensinar e faziam isso com a instalação de uma ideologia. Em outras palavras, a tarefa dos especialistas em currículos, bem como o seu conteúdo, eram concebidos em termos de seu alinhamento a uma imagem de Sujeito autossuficiente.

Com relação ao que se tem baseado o estudo do pensamento curricular nas teorias tradicionais, é possível afirmar que são posições sempre pautadas em um “forte comprometimento com uma visão de racionalidade que é a-histórica, orientada por consenso e politicamente conservadora” (Giroux, 1997, p. 47-48).

Nas perspectivas críticas das teorias curriculares, o interesse não é a técnica ou o como fazê-lo, mas sim “desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Tadeu, 1999, p. 30). É pela via do questionamento e da transformação radical que ele está estreitamente

ligado à natureza política da educação nas instituições escolares e deve ser o trampolim da democracia nas sociedades modernas. Preconiza-se que as escolas devem formar os futuros cidadãos, como indivíduos que pensam criticamente no contexto das sociedades democráticas. Isto é, as instituições escolares são consideradas espaços do saber, destinados a gerar conhecimento crítico que permitirá aos estudantes se tornarem membros ativos, sócio e politicamente, da comunidade. Essa formação escolar torna o sujeito-aluno pensador crítico e disposto a provocar mudanças sociais, de acordo com as habilidades sociais necessárias — oferecidas pela escola — para transformá-los em membros conscientes e ativos da comunidade.

O discurso da pedagogia crítica considera as seguintes características para conceber o currículo: a) relação com as mudanças sociais; b) capacitação dos alunos a tornarem-se membros sócio-politicamente ativos da comunidade; c) o multiculturalismo como afirmação de que alunos de diferentes origens raciais e culturais devem interagir uns com os outros para aprender a pensar criticamente sobre as questões culturais. Conforme Doll Jr. (1997, p. 189), do ponto de vista da avaliação, esse currículo é “transformativo” e, por “não existir nenhuma norma idealmente estabelecida, nenhum cânone que sirva como um ponto de referência universal”, o foco dessa transformação está na crítica e no diálogo.

Os teóricos críticos (Apple, 1989; Giroux, 1997), contrários aos educadores idealistas, não consideram as questões pedagógicas e a elaboração de currículos como oriundas de abstrações metafísicas. Para eles, toda atividade educacional é um esforço para conquistar poder e controle na luta de classes. Em sua relação com esse poder, o currículo escolar é em verdade um documento que legitima a autoridade dos organismos dirigentes.

Apesar disso, esses teóricos têm discutido o conceito de currículo escolar de maneira que seus pontos de vista tem sido aplicados como diretrizes para o planejamento e normalização de atividades escolares,

marcados, de maneiras distintas, por uma idealização das práticas e das teorias curriculares.

Nesse sentido, discute-se sobre a configuração do campo dos estudos curriculares e suas práticas empregadas:

Correndo como um rio, o currículo é uma conversação local, nacional e internacional, cujas palavras são usadas por aqueles que, direta e indiretamente, o fazem em determinado contexto. O problema-chave do currículo é o contraste entre teoria e prática. Teoricamente o campo corre em direção à diversidade enquanto, ao mesmo tempo, as práticas curriculares são controladas de forma intensiva e persistente por planos administrativos (Pacheco, 2012, p. 14, t.n.).

Para problematizar essa argumentação, podemos nos questionar sobre o uso generalizado de testes únicos e padronizados para todo o Sistema de Ensino Nacional, por meio dos quais os alunos são implacavelmente mensurados por critérios normativos e organizados hierarquicamente. Esse monitoramento é hoje íntimo à retórica da responsabilidade, da disciplina e da eficiência, por meio da qual os alunos são apenas distribuídos por graus de desvio da norma.

Pensando em uma neodramatização destes discursos, essa territorialização se constitui assemelhando-se mais de perto à imagem dogmática de pensamento, oferecida pelo Estado. Dito de outro modo, a própria área da educação tem necessidade de reportar-se a uma imagem reconhecível de competência e inteligência, que se constitui como uma imagem reativa de currículo. Estabelecendo uma tendência curricular que funciona como uma realidade fundamental, mobilizada por uma natureza disciplinar.

Em oposição ao que se tem colocado como rupturas, descontinuidades, desconstruções e ressignificações do currículo — bem como da pesquisa em educação e seus vários objetos — o primado

psicologizante ou sociologizante do ensino escolar contemporâneo, tanto relacionado aos professores quanto aos alunos, desenvolveu um hábito carregado de modulações normativas nas práticas pedagógicas. Isto é, as exigências de padronização sugerem um acordo homogêneo e dogmático da formação escolar, que tem constituído uma territorialização totalizadora do pensamento curricular e da própria didática — entendida como instrumentalizadora e aplicacionista a partir de inumeráveis práticas e pressupostos.

A recepção, ainda atual, de princípios da teoria curricular como os de Tyler (1974), demonstram o esforço contemporâneo para desenvolver currículos eficientes. Segundo Kliebard, esses modelos “permanecerão, provavelmente, como o modelo de elaboração de currículo para os que o concebem como uma engrenagem complexa que visa transformar o material bruto que as crianças trazem para a escola em um produto útil e bem acabado” (2011, p. 33). De qualquer forma, o currículo enquadrado pela teoria tradicional e seu aparato mecânico tem sido submetido à metamorfoses neoliberais. Os estudantes são preparados para tomar o seu lugar dentro de um mercado cada vez mais organizado e conduzido pelas tecnologias da informação, enquanto os professores são impelidos a realizar suas práticas dentro de modelos oferecidos por tecnologias digitais emergentes, que muitas vezes prezam apenas pela sua capacidade de verificação da eficiência da aprendizagem. Esse duplo movimento é sintomático de que a necessidade de uma força de trabalho industrial tem sido superada pela demanda do mercado de trabalho atual.

Movidos por essa lógica, os documentos nacionais de reforma, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo Ensino Médio, valorizam o conjunto de um currículo técnico como aparato educacional promissor. Um ideal no qual prevalece na imagem curricular

como meio cuidadosamente controlado e domesticado do progresso humano.

Atualmente, a BNCC<sup>11</sup> “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2016, p. 7). Diferentemente das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (Brasil, 2013), seu texto demonstra grande preocupação com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica e apresenta como princípio uma organização do currículo em áreas de conhecimento<sup>12</sup> e por componentes curriculares articulados.

Os processos de elaboração, consulta e implementação da BNCC tem gerado intensa discussão nas escolas e nas universidades e na sociedade como um todo. São movimentos que apontam para sua possível abertura democrática e seu caráter provocador. Talvez esses movimentos sejam reflexos de sua contemporaneidade e seu hibridismo — elementos estes destacados por Corazza (2016, p. 137). Conforme a autora, “[...] o construto Base é usado para referir aquilo que consideramos currículo escolar; de maneira que, nas escolas, seja garantida a igualdade de acesso e legitimada a unidade e a qualidade da ação pedagógica, em meio à diversidade”. Diante de dois conceitos, presentes em seu texto, *diversidade* e *nacional*, a BNCC “articula os currículos de educação infantil, ensino fundamental e

---

<sup>11</sup> Importa destacar que a obrigatoriedade de compor um currículo mínimo nacional está explícita na Constituição Federal de 1988, mas só foi efetivada durante os fóruns para a redação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que decidiram que a BNCC seria organizada, de acordo com características regionais e locais, a partir de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e não como enumeração de conteúdos obrigatórios.

<sup>12</sup> As áreas de conhecimento descritas na BNCC são quatro: ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática, com seus respectivos componentes curriculares para as etapas da educação básica.

ensino médio a uma base nacional comum; mas que deve ser complementada, em cada sistema de ensino e escolas, por uma parte que atenda à diversidade [...]”. Estaria aí uma possibilidade efetiva de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade, bem como na construção da escola como espaço de criação?

O currículo-Escrituras experienciou liberar as potências maquínicas de uma contra-educação, no sentido de resistir a uma educação não identitária ou de representação mecânica. De fato, o currículo-Escrituras foi capaz de escapar da captura através de sua resistência; que, em coexistência com os discursos da teoria curricular e as necessidades do Estado como um poder de controle e um regulador transcendente, defendeu a necessidade de criação de suas imagens e de seus espaços. Almejou “o desconfinamento”, conduzido pela proposição de Aquino (2014, p. 154), da “capacidade de estranhar, ponto a ponto, tudo o que se apregoa como requisito, fundamento ou condição para que o mundo e a vida aconteçam”.

### **Paisagem curricular**

Na educação, não é privilégio do currículo ser organizado de forma racional; também o espaço, o tempo, a avaliação e a disciplina são elementos recobertos pela razão que, no entanto, operacionalizam uma dramatização das forças e intensidades que não se deixam aprisionar nos limites dentro dos quais o pensamento não pode pensar.

Os principais blocos teórico-metodológicos do *Projeto Escrituras* foram organizados nas quatro notas publicadas, no primeiro ano de trabalho no OBEDUC, em *Notas para pensar as Oficinas de Transcrição* (Corazza, 2011, p. 31-96), quais sejam: 1) Uma teoria da criação: um currículo que questionou os mecanismos do pensamento da representação — analogias, comparações, repetições, etc. —, buscando por processos de criação da

novidade — plural, virtual e impessoal; 2) Oficinar: o currículo do projeto propôs o ato de officinar como resistência às modelizações confinantes que negam o novo e que requerem apenas regularidades; 3) Traduzir: oriunda da preocupação em criar uma didática que vá além da instrumentalização de uma lógica sequencial do ensino, a Didática-artista da tradução, traça um currículo como plano transcendental de tradução-criação, que liga o tempo ordinário e a produção de algo novo; 4) Cartografar: o perspectivismo do Método Cartográfico marcou a recusa de uma dimensão do conhecimento como arborescência e caracterizou o currículo do projeto como fluidez criadora para as potencialidades e desterritorializações propostas e vivenciadas em suas oficinas.

Por operar nas vias de um método de criação perspectivista, os componentes curriculares instaurados no *Escreleituras*, através dos blocos acima descritos, foram desdobrados e reordenados em treze unidades temáticas. Essas unidades temáticas não preconizaram uma hierarquia de trabalho — pedagógico, artístico, filosófico —, nem de pesquisa, nem de produção escrita. Unidas elas se ocuparam da produção de diferença e constituíram meios para criação do pensamento volátil, com os quais foi possível engendrar uma imagem heterogênea de pensamento que colocou em movimento os conceitos trabalhados na proposição e realização das OsT. São elas: 1) AICE; 2) aula 3) biografema; 4) criação; 5) crítica genética; 6) currículo; 7) didática; 8) dramatização; 9) EIS; 10) escreleituras; 11) método; 12) tradução; 13) transcrição.

O movimento de uso das unidades temáticas não buscou definir os procedimentos didáticos, criados no projeto, por uma ordenação para o trabalho de pesquisa, de ensino e de extensão e muito menos por uma representação do que nele foi visto durante seus quatro anos de desenvolvimento.

Foram 123 Oficinas de Transcrição realizadas, e aproximadamente cinco mil participantes atendidos pelas atividades do *Projeto Escreleituras*; alunos e professores da educação básica e do ensino superior, além dos demais membros das comunidades envolvidas, como pais e outros trabalhadores da educação, por meio das atividades de extensão. A transcrição, como desdobramento dessas oficinas, foi tomada como um dispositivo que acionava e requeria diálogos, aproximações e desconstruções de suas matérias e textos em processo singular a cada uma delas.

É possível observar no quadro a seguir que dentre as dezesseis Oficinas de Transcrição que compuseram o *arquivo* desta pesquisa foram registradas as seguintes modalidades: Artes visuais/Biografemas (4 OsT), Biografemas (6 OsT), Música e corpo (4 OsT), Teatro (1 OsT) e Teatro/Biografema (1 OsT).

| <b>Modalidade</b>               | <b>OsT</b>   |
|---------------------------------|--|
| 1. Artes visuais                | Bifurcações; Escreleituras EntreFios; Focografar: do texto ao texto; Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral.  |
| 2. Biografemas                  | Artistaria; Bifurcações; Cartas; Fantasias em cores, sabores e texturas; Didática da Invenção; Escreleituras EntreFios; Focografar: do texto ao texto; Levando choque no campo de batalha: em busca de uma ética vitalista; Vidas minúsculas: cartografando viveres infantis; Produzir texto... pensar história... Um quebra-cabeças; Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral. |
| 3. Pensamento lógico-matemático | Nenhum retorno de produção escrita correspondente.   |

| <b>Modalidade</b> | <b>OsT</b>   |
|-------------------|--|
| 4. Música e corpo | A tua presença é negra; Audição <i>The Dark Side of the Moon</i> ; Danciferença: por uma repetição dançante; Ateliê Filodança: movimentos de escreitura. |
| 5. Teatro         | Artistaria; Mundo de Espelhos.   |

Quadro n. 2 - Quadro-Modalidades da OsT. Fonte: Arquivo da Pesquisa

Destacou-se a utilização dos biografemas como método de ensino e pesquisa no *Projeto Escreituras*, estratégia de experimentações textuais que movimentou uma postura de escrita-e-leitura, contagiada pela seleção e valorização dos signos da vida; a qual, ao invés de percorrer as grandes linhas da historiografia, submete o leitor aos detalhes e aos devires dos textos. As oficinas dessa modalidade proporcionaram grande interação com as artes visuais e o teatro, que, embora também sejam modalidades previstas no texto do projeto, somente foram desenvolvidas nessa interseção com o biografema.

Evitando as armadilhas já conhecidas da hermenêutica, das análises textuais recorrentes nas salas de aula e das histórias de vida, as Oficinas de Escreituras da modalidade Biografema foram criadas nas perspectivas de dois métodos pluralistas de trabalho com os binômios vida-obra e leitura-escrita; o Método Biografemático (Costa, 2011; Corazza, 2013; Bandeira, 2014) e o Método Otobiográfico (Monteiro, 2007; Olini, 2012; Biato; Monteiro, 2016). Nesse sentido, propuseram construir problematizações de temas e conceitos para pensar sobre os textos lidos e lançar outras escritas sobre eles, uma nova trama, um aramado sobre a trama escrita pelo leitor, uma trama de possibilidades que qualificaram o processo de escrita de vida, pontuada pela produção de formas ficcionais breves — poemas,

(auto)biografias, performances, fotografias, audio-visual, desenhos e instalações.

Dentre as Oficinas de Transcrição da modalidade Biografema as que trabalharam com o Método Biografemático foram: *Focografar: do texto ao texto*; *Levando choque no campo de batalha: em busca de uma ética vitalista*; *Vidas minúsculas: cartografando viveres infantis*; *Produzir texto... pensar história... Um quebra-cabeças*; *Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral*. “Assim como nas origens de uma pesquisa, de um ensino e de uma cultura, também a biografemática parte da fantasia” fazendo-a um guia primeiro “para executar um [...] engendramento de diferenças” (Corazza, 2013, p. 107). Ao desconfiar de todo o procedimento e também de seu próprio proceder, as oficinas biografemáticas de escrituras impuseram critérios para a seleção dos textos e das escolhas que estes carregavam em suas palavras e que acabavam por encaminhar uma nova ficcionalização sobre o texto lido. Nos textos dos autores lidos as trivialidades foram intensificadas, e nos interstícios de suas linhas, a cada instante, os autores que participaram das oficinas puderam lançar-se em outro texto.

Nas oficinas otobiográficas, os escritores tinham como operadores conceituais a noção nietzschiana de vivências ao lado da noção de otobiografias em Derrida. Por considerar o Método Otobiográfico a transcrição nessas se deu em experimentações de leitura e escrita que buscaram transverter as margens da tessitura do texto autobiográfico. Tomados, também, como processos de constituição de si, os escritores aproximaram-se das tessituras autobiográficas como escutadores e criadores de sentido destas escrituras. Com isso, queriam ser “[...] afetados pelo texto do outro e impregnados de vivências singulares” (Biato; Monteiro, 2016, p. 183). No conjunto das OsT delimitado pelo Método Otobiográfico estão:

*Artistaria; Bifurcações; Cartas; Fantasias em cores, sabores e texturas; Didática da Invenção; Escreleituras EntreFios.*

Os currículos das Oficinas de Escreleituras identificadas como sendo realizadas sob a inscrição da modalidade Artes visuais e Teatro, problematizaram o processo criativo, a partir da noção de Transcrição, bem como mobilizaram interdisciplinaridade nos processos de aprendizagem, por meio de experimentações com a Didática Artista da Tradução. Desenvolveram trabalhos com recursos imagéticos para criar novas formas de expressão e de conteúdo, com vistas a transgredir os limites postos entre escrita, leitura e poéticas ligadas à área das artes plásticas. Distinguindo-se dessas OsT por terem sido realizadas sem vínculo direto com a modalidade Biografema, os currículos das OsT da modalidade Música e corpo se aproximaram delas, pois “fabulam outros modos de ser e de pensar na dispersão dos corpos, contribuindo para novas relações destes corpos nas suas vidas” [UFPel 1.8; UFRGS 1.18].

### **Deslocamentos do currículo-Escreleituras**

O currículo-Escreleituras tem sido vivente de deslocamentos advindos, por sua vez, de um caminho de movimento contra a identidade e a representação, que permitiu criar interpretações e avaliações — às questões derivadas do Método de Dramatização — gravitando forças puras e evidenciando um movimento incessante de máscaras atrás de máscaras.

*Quem é aquele que quer? O currículo-Escreleituras, movimentador das noções de criação, tradução, transcrição, escrita, leitura, escreleituras, diferença, cartografia, etc. Quando quer? Em um tempo, tão saltitante, molecular e eternamente movente que não é visível por um contorno temporal apreensível. Essa brevidade preserva o currículo “[...] sob um princípio de incerteza ou de indeterminação” (Deleuze, 1996, p. 49), numa*

temporalidade *aiônica*. Assim, o tempo não é uma sucessão linear de eventos, mas um acontecimento suspenso, que violentamente propulsiona o fluxo de criação. *Como quer?* Insistindo que o mundo não é somente algo externo ao pensamento e que está simplesmente esperando para ser representado. Indicando entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver. *Quanto quer?* Que aconteçam muitas variáveis de intensidade e relações com as forças do fora. Mas que aconteçam com as forças reativas apenas em quantidade necessária para que cada relação molar se transforme em relações moleculares e partículas submoleculares, em movimentos de vazamento.

Nessa perspectiva, foram designadas regiões no *Projeto Escrileituras* para a investigação. Constituíram uma analítica conceitual entre as características dos diferentes dinamismos que emergiram, em torno das práticas curriculares do projeto, e afetaram as consequências materiais de suas relações espaciais e imagéticas. Apresentaram uma *acontecimentalização* do currículo — em experimentações de arquivamento e de escrita —, que é criada com movimentos que exploraram os traços do arquivo instaurado para operar a pesquisa. Assim, as regiões funcionaram como coordenadas, dinamismos, orientações para pensar, e orientar-se na imagem currículo-Escrileituras.

A partir do trabalho de escrileitura dos traços-porta, determinaram-se variações de composições topográficas para indicar longitudes e latitudes do jogo de forças inerente à sua própria posição no PDN desta pesquisa e nas experiências vividas no *Escrileituras*. Precisamente essas variações resultaram em oito regiões de pensamento, que estão organizadas logo adiante em seu estilo fragmentário — acompanhadas de passagens citadas como indícios de traços-porta, oriundos do recorte do plano teórico do projeto:

1) *Não é possível encontrar um só sentido.* “As Oficinas inserem a escrita na dimensão imaginadora e imaginária de todo texto. Lidam com as coisas do mundo, brechas experimentais, espaçamentos impensados, a importância de outrem e de se viver junto” (Corazza, 2011a, p. 15).

2) *O vivido e as invenções.* No percurso dos estudos e trabalhos desenvolvidos no *Projeto Escrituras*, a criação de modos de existir e de pensar tem sua potência no “enfrentamento do que não está atualizado, no campo do aprender” (Corazza, 2011a, p. 13).

3) *Violência do pensamento.* “Nosso cenário: o uso, a produção e as dificuldades da linguagem na escola. Currículos e operações mentais. Interpretação, variações, relações entre saberes, processos de pensamento, dinamismos espaços-temporais, sensibilidade para as artes, formas de expressão e de conteúdo” (Corazza, 2011a, p. 13-14).

4) *Perder-se em escrituras.* “Encontros que excedem todas as buscas; ultrapassam a tagarelice; e transbordam, em grandes ondas” (Corazza, 2011a, p. 14).

5) *Fragmentações.* O projeto foi “atravessado e composto por uma infinidade de linhas e de fluxos que fogem ao infinito, atravessado por cheiros, imagens, harmônios, afetos, sensações, ondas sonoras, gravitacionais, dinamizadas...” (Corazza et. al., 2010, p. 19).

6) *Infância do mundo.* “Para o escritor, escrever é dar passagem à vibração dos sentidos e daquilo que se pensa, através, mesmo, do modo de olhar e experimentar o mundo. Assim, ele sugere ter olhos na ponta dos dedos para tocar a vida com vida” (Corazza et. al., 2010, p. 28).

7) *Do escritor à prática.* “Escrituras, que acontecem em diferentes suportes e de múltiplos modos, com sentidos diferentes, em processos de individuação” (Corazza, 2011a, p. 14).

8) *Ação escritora*. “Cada uma das oficinas compreende um convite à escrita e à leitura: escritura que se desdobrará em saberes, histórias, aventuras, problematizações, musicalidade, arte, fantasias e fruições” (Corazza et. al., 2010, p. 17).

Para a nodramatização do currículo-Escrituras, esses deslocamentos possibilitaram a composição de regiões, que visaram empurrar as estratificações de volta ao jogo do encontro com potenciais virtuais para compor uma vida afirmativa. Contudo, “criar espaços de existência não é somente abrigar-se, construir territórios habitáveis, mas expressar uma relação de inseparabilidade com o fora, com afectos inesperados, disjunções na matéria da analítica, monstros” (Zordan, 2005, p. 269). Dessa forma, esses deslocamentos trataram de criar um espaço perfurado, que não fosse definido pela relatividade de seus fluxos, mas sim pelos fluxos de relação.

O processamento temporário dos fluxos dos currículos das Oficinas de Escrituras demonstraram-se capazes de fabular um território temporário de corpos em devir. Vivente desse território, o currículo “aventureiro, desconstrói o saber para em seguida reconstruir, criando e permitindo escapatórias [...]” [UNIOESTE 1.11]. Delineou uma maquinação que contratualiza as repetições materiais que compuseram as imagens do Estado de escolaridade, “e concebe a questão para minoração das máquinas de guerra e o estabelecimento de várias ‘micro-máquinas’, que enfrentam, com novas armas, as lutas de classe e as lutas do desejo sob seu aspecto molecular” (Guattari, 2013, p. 138, t.n.).

O movimento de estabelecer regiões móveis de pensamento é portador da tarefa crítica de repensar uma paisagem informe numa época em que conceituações de espaço estão sob ameaça de captura. Dito de outro modo, essas regiões de pensamento podem ser concebidas como um não-

lugar para um currículo que, mesmo em coexistência com as fundações oficiais e populares está deslocado deles.

### *Em meio às regiões do Projeto Escrileituras*

Seria equivocado supor que a proposição de regiões, extraídas dos vidarbos curriculares, consistiu em um agregado que teve ou seguiu uma só linha de pontos e ângulos de vista. Ou, ainda em uma estratificação, um implante de códigos e de territórios que formariam sua territorialização. Também não se equivale a uma desterritorialização. Nada disso. Se algo se passou entre as regiões, tratou-se, no limite, do atravessamento “de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (Deleuze; Guattari, 1995a, p. 71).

Diante das regiões do *Escrileituras*, combinaram-se e agruparam-se, um a um, os fragmentos extraídos das produções escritas pelos pesquisadores do projeto — disponíveis no *Catálogo I*. Nesse momento, a linha de experimentação jogou ao catalogar o anteriormente catalogado a partir de experimentações de povoamento dos eixos e orientações das 8 regiões, que, portanto, se localizam, próximas da urgência do tipo “currículo de areia”, como o dramatizado por Adó (2013, p. 137 ss.). Sob uma condição de dobra essa proximidade subverteu o primeiro catálogo para criar o *Catálogo II*<sup>13</sup>; o currículo-Escrileituras foi seduzido pela ficcionalização de volumes, linhas, pontos e planos do currículo de areia, assim como este se deixou seduzir pelo texto de Jorge Luíz Borges<sup>14</sup>. Além disso, visou

---

<sup>13</sup> Volume II, Anexo G.

<sup>14</sup> O texto de Jorge Luiz Borges tomado pelo autor é: BORGES, Jorge Luis. El libro de arena. In: **Cuentos**. Buenos Aires: Kapelusz, 1992, p. 179-186.

[...] encontrar sedução nos conteúdos programáticos para a Educação, Pedagogia, Didática, Pesquisa, Filosofia, Comunicação e, a partir dessa sedução, interessar-se por seus produtos e com eles traçar linhas outras; recorrer à expressão textual para elaborar a urgência de um currículo desagregado, inexecutável; currículo de um tempo que não passa e não para; granífero especioso e miríade de diferenças (Adó, 2013, p. 127-128).

Como um exercício de escrita, a abordagem dramática dos fragmentos dos currículos das Oficinas de Transcrição, problematizou e ficcionalizou seu território teórico-prático-metodológico, bem como seus discursos e palavras de ordem. Afim de definir crivos de análise e disparadores de escrituras, usou-se uma composição imagética, para visualização desses excertos, depois de circunscritas as oito regiões anunciadas anteriormente.

Segundo Heimerl et. al. (2014), os softwares do tipo *Word Clouds* — ou nuvens de palavras — surgiram como um método simples e atraente de visualização de textos. A ferramenta é usada em vários contextos como estratégia de fornecer uma visão geral e filtrada do conteúdo textual, através de destaques dados às palavras com maior frequência. A ênfase costuma variar de acordo com aspectos como orientação, tamanho e cor da fonte; determinando assim sua importância relativa no conteúdo do texto mostrado. Pesquisas pautadas na percepção dos usuários destacam que, independente do tamanho ou cor da fonte, as palavras localizadas no centro das imagens recebem em média mais atenção do que as mais próximas das beiradas.

As *Word Clouds* estão cada vez mais acessíveis na web, oferecendo cada vez mais opções de personalização. Embora disponibilizem um amplo conjunto de ferramentas de design, essas versões de livre acesso do software não disponibilizam ferramentas quantitativas — além do cálculo da incidência — para análise textual. Consequentemente, “as *Word Clouds* resultantes são esteticamente agradáveis, mas quase não fornecem recursos

para analisar o texto subjacente” (Heimerl, 2014, p. 1834, t.n.). A saber, atualmente existem protótipos sofisticados de extensões para os softwares básicos de *Word Clouds*, que são capazes de transformá-los em ferramentas de análise de texto que possibilitam, por exemplo, categorizações, comparações e aproximações de termos contíguos.

É importante ressaltar que o uso de *Word Cloud*<sup>15</sup>, nesta pesquisa, limitou-se a uma estratégia para proporcionar mais uma forma de visualização dos desmontes e remontes feitos com o arquivo. Não consistem em mapas que lidam com agenciamentos intensivos, e menos ainda em decalques, que reproduzem propriedades de corpos estratificados. Sendo “povoado de efeitos que o habitam sem nunca preenchê-lo” (Adó, p. 142), o currículo-Escriteiras impôs a criação de contornos seletivos a partir de textos oriundos de reservas objetiváveis, que permitiram agitar e esburacar seus espaços-tempos em uma variação de direções e ritmos que se aproximaram e se distanciaram dos textos de partida.

À medida que se iniciou a movimentar escriteiramente as oito regiões de pensamento *a partir de* uma relação com um texto que configurou um ponto de partida, mas também uma separação da origem, temos aí — ao modo de Derrida —, uma “consequência do problema do rastro e do texto”, do arquivo e de seus rastros:

[...] sempre começamos a partir de textos no desenvolvimento desta problemática, de textos no sentido consciente e tradicional das letras ou literatura, ou de textos, na acepção dos rastros de *différance* [...]. E nós não podemos fazer outra coisa senão partir dos textos, e dos textos que partem (separam-se de sua origem, de nós) desde o início (Derrida, 1991, p. 130, t.n.).

Foram as recorrências que conferiram a determinadas palavras tamanho e projeção maior sobre outras palavras que não foram tão citadas

---

<sup>15</sup> Usou-se a versão padrão do *Wordle Word Cloud*, disponível em: <http://www.wordle.net>

















encontro com forças que forçam a pensar EIS AICE. Ao abordar cada um desses elementos como individualidade de acontecimentos, não é mais apenas a diferença das coisas ou dos estados de coisas que está em questão; isso porque o acontecimento insere a diferença nos próprios elementos.

Criar é problematizar; abre um horizonte de criação de sentido, que aspira novos arranjos, montagens e composições oriundos de uma nova postura de questionamento, que abre uma perspectiva inabitual sobre a educação. Problematizar engendra o ato de pensar por meio do devir e das linhas de fuga que todo problema comporta em si mesmo, e no objeto informe que se pesquisa por meio dele. Assim posto, a escrita se ocupará de conexões estrangeiras à palavra em si mesma, que justamente a transbordam em sua materialidade para inscrever-se na inauguração de uma língua escapista e inventora de conectores.

### *Filosofia da construção*

O conto *A construção*, de Kafka, é inteiro e exclusivamente preocupado com a construção de um buraco subterrâneo e suas propriedades. Nele o autor descreve a obra de uma toupeira que vive nos subterrâneos, em interminável escavação e problematização sobre os túneis labirínticos que constituem a sua toca.

Não é possível saber muito sobre o narrador, além de algumas poucas dicas, que aparecem no decorrer de sua discussão sobre a estrutura da construção. Na primeira frase do conto; “instalei a construção e ela parece bem-sucedida” (Kafka, 1998, p. 63) o construtor exhibe descrição detalhada, explicação racional e mesmo a contemplação de uma paisagem. A construção envolve alteração ou modificação frequente de pontos e de linhas — que não descansam —, em torno dos quais espalham-se devires, pois “a multiplicidade da construção [...] oferece múltiplas possibilidades e

soa mais conforme à prudência distribuir um pouco as provisões e estabelecer com elas também certos lugares menores” (Kafka, 1998, p. 68).

Essas múltiplas conexões e bifurcações da construção permitiram potencializar a imagem do currículo-Escrituras à medida que o ato de produção e de análise de um geocurrículo é também uma espécie de construção-toca<sup>16</sup>. Aliás, o funcionamento da rede de intensidade e forças extraídas dos Planos Documental e Procedimental desta pesquisa também se dividiu, tal como uma imensidão de forquilhas, por meio da prospecção e construção de relações espaciais e temporais. Acompanhando os currículos das OsT, esse funcionamento saiu das escolas, das universidades e das salas de aula, isso porque elas possibilitaram “praça cheia” — de aulas, de professores, de alunos, de arte, de dança, de filosofia... Sempre fortificados “[...] de intensivismos e despidos de coragem, propondo que os sapatos fossem retirados” [UFMT 4.2].

No conto de Kafka “o construtor sai da construção, vai para fora, adentra o aberto de fora”, evidenciando um mundo acima, lança-nos para dentro e para fora da imagem esburacada que transborda a narrativa. “Todavia, o aberto é para ele tão somente a possibilidade de olhar para o buraco de fora, de modo a investigar soluções mais seguras para os seus dilemas” (Schuback, 2007, p. 3). *A construção* gera uma realidade alternativa, separada do mundo acima do solo, e, desta forma, realiza a separação dos mundos intra e extra labirínticos.

Nessa toca elaborada pelo construtor animal, existe uma área em particular, perto da entrada-saída, que ele chama de labirinto e possuía, à

---

<sup>16</sup> A tradução do título original, *Der Bau*, pode ser “edifício” ou “construção”, ambas as palavras carregam o sentido de algo em processo. Na tradução americana consagrou-se o título *The Burrow* – A toca, isto é, um buraco ou um túnel cavado no chão por um animal, uma vez que a construção desse último conto de Kafka é um labirinto elaborado por túneis, corredores, passagens e recintos subterrâneos.

época de sua elaboração interrompida, função de manter os intrusos invisíveis distantes de sua toca.



Figura 9 - O mapa da construção

Ocorre que o território que chamamos de construção-toca está mais para um território multiplanos do que para um labirinto comum, no qual se caminha por uma galeria labiríntica, quando em um outro momento já se está caminhando na galeria de outro labirinto, sobre outro plano. Como nas obras de Escher, labirintos cruzam-se sobre uma linha que permite o vazamento para outro plano. Talvez por isso a efetivação de um labirinto em sua entrada-saída passe a soar tão perigosa ao seu construtor.

Se a tradição elegeu como máquina do pensamento a ontologia pós-parmenídica, Deleuze (2000) traz o filósofo — aquele mesmo que, de acordo com Heidegger, floresceu antes da filosofia no vocabulário grego —, como uma forma de colocar a filosofia em um corpo, em movimento concreto. Interessado na noologia ele propõe uma geografia “onde a altura, a profundidade e a superfície são coordenadas do pensamento” (Deleuze, 1992, p. 186). Arquiteta uma tipologia de três imagens de filósofo.

A primeira imagem é a do filósofo que quer as alturas; não além de, mas a despeito do que é alto. Esse filósofo asceta, que evita as vertigens do movimento, quer a estabilidade do pensamento filosófico a serviço da moral, é a imagem de um filósofo doente, de uma filosofia idealista.

A segunda é a do filósofo das profundezas, imerso em problemas de fundo da caverna. Os pré-socráticos invadem um espaço do pensamento, em oposição ao filósofo das nuvens, mas que acabam por encontrar elementos fundamentais, pretensamente sólidos, mas longe da vida. Princípios estáticos, de força ficcional.

Na terceira imagem, não há espaço mediano. Não há imagem mediadora. A fraqueza da dialética permite, apenas, a paz; mas Heráclito convida à guerra. E se há guerra às alturas, seu fim não viria da imersão no mundo e do encontro com a medida justa.

Sim, há uma imagem da superfície, mas ela não é o caminho do meio. Nietzsche precisou ir ao fundo da caverna com os pré-socráticos para encontrar a superfície, vista, agora, não como a resposta à profundidade, mas como condição de possibilidade do acontecimento. Nem alturas, nem profundidade, o construtor da toca em Kafka, assim como Deleuze coloca o filósofo, está ocupado com a vida, ou seja, com a superfície considerada como multiplicidade de imagens, planos e territórios.

## *O currículo-subterrâneo*

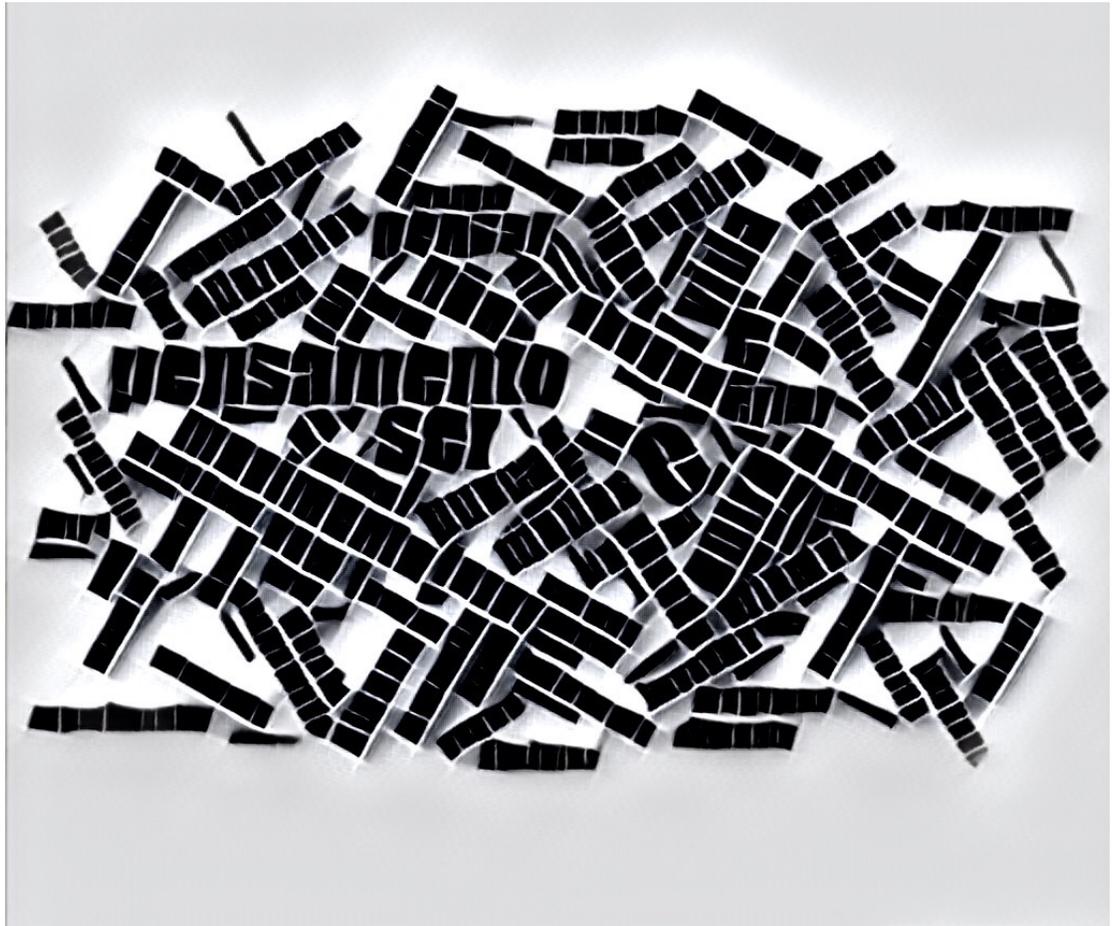


Figura 10. *O currículo-subterrâneo*. Fonte: Arquivo da Pesquisa

A nodramatização dos dados resultou na criação de um *currículo-subterrâneo* ou um subterrâneo do currículo, com corredores, canais, planos e falsas entradas. Provocando-nos a proliferar outros sentidos para as imagens e os espaços configurados com e através do currículo-Escrituras, essa construção analítica, tributária de EIS AICE, como acontecimento, processou-se na efetivação de certa intimidade entre criação e didática, na qual o currículo abre-se aos encontros que afloraram nas microrrelações criadas no projeto. Dito de outra forma, currículo e didática em processo de tradução transcriadora, no qual movimentaram-se as forças que se

atualizaram nas escolhas acerca da produção e do desenvolvimento de Oficinas de Escrileituras.

Um movimento de composição com um real criado com e pela complexidade das imagens que habitam a multiplicidade do *Escrileituras*. As incursões teóricometodológicas da prática escrileitora foram atualizadas nos currículos das OsT, movimento que mobilizou o traçado de linhas escrileitoras estendidas nos territórios de currículos já formados, abrindo um *currículo-subterrâneo* em um movimento de composição com um real que se atualizou no emaranhado de suas múltiplas trajetórias e fronteiras móveis entre altura, superfície e profundidade.

Em seus modos de escavação os corredores e canais do *currículo-subterrâneo* — escavados por toupeiras escrileitoras — lembram um tanto os labirintos experimentais e os metaesquemas de Oiticica. Há um *não sei o quê* na sua produção, na escuridão em que são construídos, na qual os entrechoques de referências e imagens resultam em pequenas cintilações que iluminam momentaneamente mais uma curta e densa extensão de terra a ser perfurada. Tais labirintos escavados em invenção e que liberam os signos da potência e da transformação, enfatizam “poliformias, mobilidades, aberturas, jogos e tensões, surpresas e intervenções ativíssimas” (Favaretto, 2001, p. 109). Não há dentro que poderia escapar do fora; é por contaminação que se espalha, a partir de uma multiplicidade de planos distantes e subterrâneos, a constante mudança que salta de repente para formar o próprio princípio da espacialização em que tenta encontrar seu domicílio no interstício do interior e do exterior.

Dolar (2011) lê-e-escreve com o conto de Kafka propondo-o como um laboratório de som. Conforme declaração numa passagem sobre a relação entre o construtor e a construção, destaca:

A toupeira habita a toca; a toca habita a toupeira. Não é só uma questão de arquitetura complicada de labirintos e passagens; isso pode dizer respeito a ‘algo no interior mais íntimo do organismo’ um laço íntimo entre o organismo e seu meio, seu ambiente de vida. E o ambiente de vida do sujeito é o Outro — então isso seria, em última análise, uma parábola de um modelo topológico ligando o organismo e o Outro, um passando para o outro — isto é, o Outro que atinge a intimidade orgânica, habitando-o como seu núcleo externo (Dolar, 2011, p. 124, t.n.).

Entradas, passagens e saídas são escolhas que se processam num movimento de negociação com o Outro, uma costura de diferentes linhas que dramatizadas desenham labirintos sinuosos e constroem uma cartografia dos encontros. A estrutura labiríntica e subterrânea do *currículo-subterrâneo* deixa sulcos pela superfície.

Na vigésima segunda série de *Lógica do sentido*, Deleuze (2000) problematiza a profundidade e a superfície. Homenageia Fitzgerald em *A fissura*, que persiste na fronteira entre as profundezas e a superfície, e retorna várias vezes à loucura e insensatez de Artaud e ao humor e o absurdo de Carroll. Trata-se de como manter-se na superfície da fissura, sem efetivar-se na areia movediça e no clamor de seu corpo.

Os túneis criados num *currículo-subterrâneo* às vezes desmoronam enquanto estão sendo abertos. Os encontros e vazamentos desenvolvem constantes mutações, variações de certas realidades, outras percepções e sentidos para o espaço, colocando-o em devir. Nessa perspectiva, considera-se que seus viventes atuam como cartógrafos na criação de suas aulas e oficinas, pois suas escolhas estéticas e políticas se processam nos encontros intensivos entre leitor-texto-escritor e espaços configurados nessas relações.

Fronteiras (materiais ou mentais, feitas de tijolo e cimento ou simbólicas) intercomunitárias (interdiaspóricas) se tornam às vezes campos de batalha onde se despejam receios e frustrações comuns, de várias origens; mas também, de forma bem menos

espetacular e muito mais consistente e original, constituem oficinas de criação para a arte da convivência; canteiros onde as sementes de formas futuras de humanidade (consciente ou inconscientemente) são cultivadas (Bauman, 2011, ePub).

Nesse cenário, os construtores-escritores — ou toupeiras-escritoras — criam adaptações nem sempre lógicas para cavar e se locomover entre os túneis escuros, por isso necessitam de extremidades sensíveis e táteis que fornecem informações sobre o tamanho e a forma do túnel que escavam em suas experimentações tateantes. No *Projeto Escrituras*, por exemplo, notou-se que do *Manifesto della scrittura cannibale* (Corazza, 2008, p. 21 ss.) aos *Apoios teóricos para as OsT* (Corazza, 2011, p. 48 ss.), as práticas tiveram vistas à manutenção do “princípio das entradas múltiplas”, já que este “impede, sozinho, a entrada do inimigo, o Significante, e as tentativas para interpretar uma obra que apenas se propõe, de fato, à experimentação” (Deleuze; Guattari, 2014, p. 9).

Daí que os escritores-toupeiras de um *currículo-subterrâneo* movimentam-se devagar e em inesperados mergulhos, emergem aos saltos, abandonam-se ao desmoronar da terra que cavoucam, sabem que não podem oferecer resistência a ela, sabem também que necessitam de força para prosseguir em escavação. Eles sabem que o *currículo-subterrâneo* não é mais do que o resultado da intensa atividade de um coletivo de habitantes do subsolo — os quais, sempre atarefados na construção dos seus túneis e galerias encontram, tempos e espaços de proliferação. Quando saem de seus subterrâneos, reconhecem que a engenharia de subsolo engendrada por seus movimentos é algo em processo, que necessita do retorno deles e de outros tantos para criação e a inovação, que passa, necessariamente, pela escavação e pelo arquivamento de outros textos, outras escritas-e-leituras.

Na sua proximidade com a imagem da construção-toca do conto de Kafka (1998), os túneis são o único meio de ventilação da câmara subterrânea e criam uma corrente de ar fresco e vital no *currículo-subterrâneo*. A constante escavação desse currículo pode danificar raízes no território onde se espalha, bifurca e constrói seus corredores. As raízes mais fixas e absorventes — aquelas que mantêm as plantas mais fortes na superfície — são suscetíveis ao trabalho imperceptível e vigoroso dos escreteiros na criação subterrânea do currículo. Em suas incursões metodológicas para definição dos cortes e recortes espaço-temporais e traduções transcriadoras, aproximam e agenciam vínculos entre EIS, mas também estabelecem, sobretudo, parâmetros de escolhas acerca da criação didática de AICE.

A letra K não é um sujeito, um narrador, mas um arranjo maquínico (Deleuze; Guattari, 2014) aberto às escreteiras. Kafka (2002) fabrica mais um de seus personagens-animais no conto *O Mestre-Escola da aldeia*; uma toupeira gigante pode ser também o motivo do desassossego de um mestre escola de um pequeno vilarejo. Por ser o único que registra a ação da toupeira gigante nas proximidades, o mestre escola fica vinculado à sua própria escrita querendo conferir a ela verdade, fama e importância, e, dessa forma, sujeita-se à aproximação do narrador que, em princípio, nem o próprio sabe ao certo se quer ajudá-lo, mas que, ao fim e ao cabo, fracassa em sua tentativa. Entre o mestre escola e o narrador há apenas a impossibilidade de verificação e a certificação de um ocorrido já distante e improvável da existência de uma toupeira gigante — descrédito de seu desafortunado arconte.

Talvez a ação de uma toupeira gigante traga em si uma devastação que já acaba por dar fim à sua própria existência. O incômodo, o medo e a destruição causada por sua desastrosa presença, contém também o seu próprio esquecimento. Seu tamanho é também sua captura, seu desajuste é a

força que a contém e a restringe, uma vez que avisa a sua presença e antecipa o seu movimento. Como o mestre escola dentro do conto de Kafka, uma toupeira gigante se torna previsível e administrável:

Numa revista importante de agricultura encontrava-se a seguinte observação, felizmente só no fim e impressa em letras pequenas: “O escrito sobre a toupeira gigante nos foi remetido de novo. Recordamos já ter rido a valer dele, faz alguns anos. Desde então esse escrito não se tornou mais inteligente e nós não ficamos mais estúpidos. O problema é que simplesmente não conseguimos rir pela segunda vez (Kafka, 2002, ePub).

Uma toupeira gigante é a antitoupeira, nada de gigante ou perceptível deveria se adentrar nos túneis e escavações subterrâneas. O que impõe sua presença de forma fenomenal é sujeito a investigações de menor profundidade e de âmbito mais próximo. Uma toupeira gigante é enfraquecida pela própria cautela que sua presença impõe.

No entanto, as pequenas toupeiras, ágeis e imperceptíveis — até que se afunde o pé em desdobramentos espaciais que pareciam seguros e transitáveis — são as que causam rebuliço. São as que, cuja efervescência causada pela arquitetura subterrânea de seu labor, são capazes de modificações também no território da superfície e de criação de outros modos de transitar sobre ele. É na incapacidade de capturá-las e de mantê-las sob os registros de mestre escolas preocupados com a fama, a verdade e a importância de seus feitos, seu mal de arquivo que as toupeiras leves, pequenas e incansáveis prosseguem na impossibilidade de suas tarefas tradutórias. Sobre elas muitas coisas podem ser ditas, de muitas formas e em muitas perspectivas e estilos diferentes, mas é o rigor por elas demonstrado em manter-se ocupadas na escavação de seus túneis — que arejam e perfuram a terra —, que possibilita ao arquivista a operação radical de proliferação.

Arquivar os dados do vivido e tirar conclusões sobre as escavações do currículo-escrileituras é tarefa tão árdua quanto mapear tais labirintos subterrâneos, com uma certeza apenas: o inapreensível, o incapturável está em tudo o que fazem os pequenos escrileitores-toupeiras e a cada saída para a superfície eles devem deixar indícios para o seu retorno pela última câmara que abriram. E, nem mesmo assim, terão a certeza do retorno seguro e tranquilo para o mesmo lugar, os indícios deixados no percurso podem indicar outras possibilidades de escavação.

## **Fim de arquivo**

O *End-of-file*<sup>17</sup> (EOF), sob o *arqui-arquivo* desta tese, operou por um compromisso de leitura-escrita transcriadora dos dados levantados e produzidos, sem esgotamento desse arquivo; chegou a uma condição de EOF-1. Aqui, essa subtração explícita a impossibilidade de um fim quando se chega ao final, ou seja, a impossibilidade de uma leitura absoluta do arqui-arquivo — devido a seus saltos-de-leitura —, “a tarefa necessária e impossível da tradução, sua necessidade como impossibilidade” (Derrida, 2002, p. 22) dos dados diante da ausência de finalidade. No entanto,

---

<sup>17</sup> Termo usado para definir a condição atingida por um sistema operacional quando não há mais dados, originários de um arquivo, a serem lidos. O arquivo, como origem, é posto em leitura até sua completa cobertura, até seu EOF.

desejou-se um esgotamento do possível, apenas para revigorar a criação ou extração de intensidades do currículo do *Projeto Escrileituras*.

Em suma, da instauração de um arquivamento à análise do que diz respeito às imagens de pensamento do currículo do *Escrileituras*, esta tese verificou que ao lado de significações e proposições, o trabalho desenvolvido no OBEDUC também produziu devires. Assim, o *currículo-Escrileituras* só pode ser compreendido como função de um sistema aberto e com referência a uma distinção dramática entre o real e o virtual. Para pesquisar esse currículo, formado por matérias amorfas e suas movimentações — enquanto centro de indeterminação com diferentes imagens em devir —, foi preciso criar procedimentos de localização. Contudo, por dar a ver deslocamentos atrás de deslocamentos, a analítica construída e o trabalho de experimentação com os traços arquivados mostraram que os dinamismos espaço-temporais do currículo do projeto deslizaram uns em direção aos outros, produzindo multiplicidades híbridas e mutantes, que não puderam ser plenamente medidas.

Tais multiplicidades marcaram espaços, povoados por singularidades, que simplesmente não se adaptaram a uma imagem curricular única, mas modificaram as fundações anteriores de pensamento. Funcionaram como demarcações sem marcações fixas; marcaram um espaço experimental e itinerante para a resistência tática à repressão às ciências menores e nômades. Por isso, o currículo-*Escrileituras* demonstrou-se potente para problematizar os apelos à desterritorialização; resistiu à função de reinserir hegemonias antigas sob disfarce do progressismo político; logo, não permitiu o aprisionamento do pensamento em circuitos pré-estabelecidos pela imagem dogmática de pensamento. Essa sintonia — sem sintonia —, com esses lugares ou bloqueios, que reduziram linhas de fuga em pontos, foi dramatizada em movimentos crítico-genealógicos e experimentais-exploratórios.

A criação do *currículo-subterrâneo* empurrou qualquer sistema equilibrado que pudesse ter se reterritorializado no currículo-Escrituras, em direção a liames de desterritorialização ativa. No entanto, as multiplicidades desses currículos não devem ser medidas em relação a um modelo no qual a pluralidade é concebida como uma atualização organizada por uma imagem de pensamento. Dito de outra forma, considera-se que os processos criadores e estabilizadores do currículo estiveram entrelaçados, criando deformidades; se por um lado, educadores e pesquisadores souberam que as entradas múltiplas do currículo-subterrâneo muitas vezes tomam direções imprevisíveis; enquanto por outro lado, souberam também que esses movimentos potentes de contaminação do fora raramente são reconhecidos como componentes do pensamento e da prática curricular.

Feitas essas observações nesse fim de arquivo — EOF-1 —, torna-se possível divulgar que, ao situar o drama curricular do Escrituras, a pesquisa empenhou-se, enfim, a indagar: como, na área da educação, pode-se pensar em termos dos processos de criação de cada um de seus domínios? Como desenvolver didáticas, a partir de um objeto, tema musical, fórmula matemática, passo de dança, ritmo, melodia, pintura, filme, ensaio, romance? De onde surgem as formas didáticas nos currículos e nos espaços escolares? Procurou-se, então, estratégias de renovação dos sistemas educacionais; inventou-se uma língua didática que fosse ela, e tantas outras, minuciosa, trabalhadora incansável dos elementos de partida; e que, portanto, mostre-se digna de repercutir em seus impactos a vida dos originais. Culminando numa língua que embaralha os códigos, uma língua com mil línguas monstruosas, uma língua que atravessa mil salas, de mil aulas, à medida que oferece uma maneira de descrever a complexidade, a transformação e a contingência do acontecimento que é o *Projeto Escrituras*.

## Referências

- ACOM, Ana Carolina. **Didática cinematográfica**: escrituras em meio à filosofia-educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial**: autocomédia do intelecto. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- AMORIM, Antonio Carlos. Três crianças a compor um plano para o currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.13, n.3, p. 411-426, 2013.
- APPLE, Michael. Currículo e poder. In: **Educação & realidade**. n. 14(2), 1989.
- AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma do éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)
- ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida**. (Trad. J. Guinsburg; Sílvia Fernandes, Regina Correa Rocha e Maria Lúcia Pereira). GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia; NETO, Antonio M. (Orgs.). São Paulo: Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. **El cine**. (Trad. Antonio Eceiza). Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- AUMONT, Jaques. **La imagen**. (Trad. Antonio Lopez Ruiz) Barcelona: Paidós Comunicación, 1992.
- BANDEIRA, Larisa Vieira da Veiga. **Um modo de ler-escrever na EJA**: oficinas biografemáticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. (Trad. J. Guinsburg) São Paulo: Perspectiva, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Fragmentos de um discurso amoroso**. (Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar) São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Roland Barthes)
- BAUMAN, Zygmunt. Estabelecendo limites. In: **44 cartas do mundo líquido moderno**. (Trad. Vera Pereira). Rio de Janeiro: Zahar, 2011. ePub.
- BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento**: sobre o haxixe e outras drogas. (Trad. João Barreto). Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Filô Benjamin)

- \_\_\_\_\_. A tarefa do tradutor. (Trad. Fernando Camacho). In: CASTELLO BRANCO, Lucia (Org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: Quatro traduções para o português. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008. (Cadernos Viva Voz)
- BEISTEGUI, Miguel de. **Immanence**: Deleuze and Philosophy. Edinburgh University Press, 2010.
- BELLOUR, Raymond. **Entre-Imagens**: foto, cinema, vídeo. (Trad. Luciana A. Penna). Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Campo Imagético)
- BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. (Trad. Tomaz Tadeu). In: **Educação & Realidade**. 27(2), 2002.
- BIATO, Emília Carvalho Leitão; MONTEIRO, Silas Borges. Timpanização de escrituras: vias marginais para objetos duplos. In: CORAZZA, Sandra Mara; LAMELÁ-ADÓ, Máximo Daniel; OLINI, Polyana. **Caderno de Notas 9**: panorama de pesquisa em escrituras: observatório da educação. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Ed. Supernova, 2016. p. 178-189. (Coleção Escrituras)
- BIFO, Franco Berardi. **Félix**: narracion del encuentro con el pensamiento de Guattari, cartografia visionaria del tiempo que viene. Buenos Aires: Cactus, 2013. (Série Occursus)
- BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. (Trad. Ana Maria Scherer) Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- BRESSANE, Julio. Cinema Deleuze. In: ALLIEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 545-548.
- CAMPOS, Haroldo de. Da razão antropofágica: a Europa sob o signo da devoração. In: **Revista Colóquio Letras**. n. 62, Jul. 1981.
- \_\_\_\_\_. Da tradução como criação e como crítica. In: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma M. (Orgs.). **Haroldo de Campos**: Transcrição. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: 7 teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-59. (Coleção Estudos Culturais)
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

- \_\_\_\_\_. **Artistagens:** filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Os cantos de fouror:** escrita em filosofia- educação. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Cartografias)
- \_\_\_\_\_. Diga-me com quem um currículo anda e te direi quem ele é. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de escritura:** filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- \_\_\_\_\_. Et. al. **Projeto Escrituras:** um modo de “ler-escrever” em meio à vida. Projeto de Pesquisa/Plano de Trabalho. Porto Alegre: CAPES/INEP OBEDUC, 2010. (Texto Digitado)
- \_\_\_\_\_. Caóides. In: MONTEIRO, Silas (Org.) **Caderno de Notas 2:** rastros de escrituras. Canela: Ed. UFRGS, 2011a. p. 13-17. (Coleção Escrituras)
- \_\_\_\_\_. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In: HEUSER, Ester Maria (Org.) **Caderno de Notas 1:** projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011b. p. 31-96. (Coleção Escrituras)
- \_\_\_\_\_. **O que se transcreve em educação?** Porto Alegre: Ed. UFRGS/Ed. Supernova, 2013.
- \_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. In: **Educação PUCRS.** v.39, n. esp. (supl.), s135-s144, 2016.
- \_\_\_\_\_. Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação. In: **Educação e Filosofia.** v.31, n.61, 2017a. (No prelo)
- \_\_\_\_\_. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Educação.** v.22, n.69. Rio de Janeiro, 2017b. (No prelo)
- \_\_\_\_\_; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Projeto Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. In: **Educação e Pesquisa.** v.41, n.2, 2014.
- COSTA, Cristiano Bedin. Pesquisa biografemática como ato de criação de uma vida estrangeira em educação. In: **Artifícios:** Revista do Difere. v.1, n.1, 2011.
- DEBAISE, Didier. The dramatic power of events: the function of Method in Deleuze’s Philosophy. (Trad. Alex Feldman). In: **Deleuze Studies.** n.10/1. 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema I:** A imagem-movimento. (Trad. Stella Senra) São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Nietzsche e a filosofia.** (Trad. António M. Magalhães). Portugal: Rés, 1987.
- \_\_\_\_\_. **O Abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevista concedida à Claire Parnet em 1988. Disponível em: <http://escolanomade.org>

- \_\_\_\_\_. **Conversações**. (Trad. Peter Pál Pelbart). Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.
- \_\_\_\_\_. **Péricles e Verdi**: a filosofia de Francois Châtelet. (Trad. Hortência Santos Lencastre) Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Lógica do Sentido**. (Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes). São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção Estudos)
- \_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. (Trad. Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado). 2a e. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Cinema II**: A imagem-tempo. (Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro). São Paulo: Brasiliense, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Foucault**. (Trad. Claudia Sant'Anna Martins). São Paulo: Brasiliense, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Gilbert Simondon: o indivíduo e sua gênese físico-biológica. (Trad. Luiz B. L. Orlandi). LAPOUJADE, David (Org.). In: **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Editora Iluminuras, 2006b. p. 117-121.
- \_\_\_\_\_. O Método de Dramatização. (Trad. Luiz B. L. Orlandi). In: LAPOUJADE, David (Org.). **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Editora Iluminuras, 2006c. p. 129-164.
- \_\_\_\_\_. Conclusões sobre a Vontade de Potência e o Eterno Retorno. (Luiz B. L. Orlandi). In: LAPOUJADE, David (Org.). **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Editora Iluminuras, 2006d. p. 155-156.
- \_\_\_\_\_. Sobre Nietzsche e a Imagem de Pensamento. (Trad. Tomaz Tadeu e Sandra Corazza). In: LAPOUJADE, David (Org.). **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Editora Iluminuras, 2006e. p. 175-183.
- \_\_\_\_\_. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? (Trad. Hilton F. Japiassú). In: LAPOUJADE, David (Org.). **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Editora Iluminuras, 2006f. p. 221-247.
- \_\_\_\_\_. Pensamento Nômade. (Trad. Milton Nascimento). In: LAPOUJADE, David (Org.). **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Editora Iluminuras, 2006g. p. 319-329.
- \_\_\_\_\_. Cinco proposições sobre a psicanálise. In: LAPOUJADE, David (Org.). **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). (Trad. Cíntia Vieira da Silva). São Paulo: Editora Iluminuras, 2006h. p. 345-352.
- \_\_\_\_\_. Dos regímenes de locos. (Trad. José Luis Pardo Torío). In: LAPOUJADE, David (Org.). **Dos regímenes de locos**: textos y entrevistas 1975-1995. (Trad. José Luis Pardo). Valencia: Pé-Textos, 2007a. p. 35-39.

- \_\_\_\_\_. El cerebro es la pantalla. (Trad. José Luis Pardo Torío). In: LAPOUJADE, David (Org.). **Dos regímenes de locos: textos y entrevistas 1975-1995.** (Trad. José Luis Pardo). Valencia: Pé-Textos, 2007b. p. 255-262.
- \_\_\_\_\_. Que es el acto de creación? (Trad. José Luis Pardo Torío). In: LAPOUJADE, David (Org.). **Dos regímenes de locos: textos y entrevistas 1975-1995.** (Trad. José Luis Pardo). Valencia: Pé-Textos, 2007c. p. 281-289.
- \_\_\_\_\_. **Cine I:** Bergson y Las Imágenes. (Trad. Equipo editorial Cactus). Buenos Aires: Cactus, 2009.
- \_\_\_\_\_. Um manifesto de menos. In: **Sobre o Teatro.** (Trad. Fátima Saad). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010. p. 25-64.
- \_\_\_\_\_. **Cine II:** los signos del movimiento y el tiempo. (Trad. Pablo Ariel Ires y Sebastián Puente) Buenos Aires: Cactus, 2011.
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** (Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** V. 1. (Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. (Coleção TRANS)
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** V. 2. (Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. (Coleção TRANS)
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** V. 3. (Trad. Aurélio Guerra Neto). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS)
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** V. 5. (Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa). São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS)
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1.** (Trad. Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho). Lisboa: Assírio e Alvim, 2004.
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor.** (Trad. Cíntia Vieira da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Filô/Margens 4)
- DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho e a nova Internacional.** (Trad. Anamaria Skinner) Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Donner le temps: la fausse monnaie.** Éditions Galilée, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Posições.** (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Papel Máquina.** (Trad. Evando Nascimento). São Paulo: Estação Liberdade, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana.** (Trad. Claudia de Moraes Rego) Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

- \_\_\_\_\_. **Torres de Babel**. (Trad. Junia Barreto). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Gramatologia**. (Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro). São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Estudos)
- \_\_\_\_\_. Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas. (Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho) In: **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 407-426.
- \_\_\_\_\_. Rastro e arquivo; imagem e arte — Dialogo. In: Michaud, Ginette et al. (Org.). **Pensar em não ver: escritos sobre arte do visível (1979-2004)**. (Trad. Marcelo Jacques de Moraes). Florianópolis: Ed. UFSC, 2012. p. 91-144.
- DIF ARTISTAGENS FABULAÇÕES VARIACÕES**. Ata da reunião de Fundação do Grupo de Pesquisa DIF, realizada em 1º de julho de 2002.
- DOLAR, Mladen. The Burrow of Sound. In: **differences: A journal of feminist cultural studies**. v.22, 2011.
- DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. (Trad. Maria Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FAVARETTO, Celso F. Transformar a arte, mudar a vida. In: SOUZA, Edson Luiz André de; TESSLER, Elida; SLAVUTZKY, Abrão. **A invenção da vida: arte e psicanálise**. Porto Alegre: Artes e ofícios. 2001.
- FONSECA, Tânia Maria Galli. Vidas do fora e a escritura de um mundo incontável. In: FONSECA, Tânia Maria Galli; COSTA, Luciano Bedin da. **Vidas do Fora: habitantes do silêncio**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010. p. 23-45.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. (Trad. Daniel Bueno). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUATTARI, Felix. **Líneas de fuga: por otro mundo de posibles**. (Trad. Equipo editorial Cactus). Buenos Aires: Cactus, 2013.
- HEIMERL, Florian; LOHMANN, Steffen; LANGE, Simon; ERTL, Thomas. Word Cloud Explorer: Text analytics based on word clouds. In: **System Sciences**. 47th Hawaii International Conference, IEEE, 10.1109.2014.231, 2014.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. Construcionismo de uma crítica genealógica de escrituras. In: HEUSER, Ester Maria Dreher. **Caderno de notas 8: ética e filosofia política em meio à diferença e ao Escrituras**. Cascavel: Ed. UNIOESTE, 2016. p 25-35. (Coleção Escrituras)
- KAFKA, Franz. The Burrow. (Trad. Willa e Edwin Muir). In: **The Complete Stories**. New York: Schocken books, 1995.
- \_\_\_\_\_. O Mestre-Escola da aldeia. In: **Narrativas do espólio (1914-1924)**. (Trad. Modesto Carone). São Paulo: Companhia das Letras, 2002. ePub.

- \_\_\_\_\_. **Um artista da fome/A construção.** (Trad. Modesto Carone). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KEZICH, Túlio. **Fellini:** uma biografia. Porto Alegre: L&PM, 1992.
- KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. In: **Currículo sem Fronteiras.** v.11, n.2, 2011.
- LIDDELL; SCOTT'S. **Greek-English lexicon.** 7<sup>a</sup> e. Lomdom: Oxford University Press, 1997.
- MÈREDIEU, Florence de. **Eis Antonin Artaud.** (Trad. Isa Kopelman). São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Perspectivas)
- MONTEIRO, Silas Borges. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. In: **Educação e Pesquisa.** v.33, n.3, 2007.
- \_\_\_\_\_. Uma experiência de transcrição em quatro movimentos. Conferência. In: **IV Congresso Iberoamericano de Filosofia:** Filosofia em diálogo, Santiago do Chile, 2012.
- MOUAWAD, Wajdi. **Incêndios.** (Trad. Angela Leite Lopes). Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.
- NANCY, Jean-Luc. A dobra deleuzeana do pensamento. (Trad. Maria Cristina Franco Ferraz) In: ALLIEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze:** uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- NASCIMENTO, Evandro Nascimento. **Derrida e a literatura:** "notas" de literatura e filosofia nos textos da desconstrução. São Paulo: É Realizações, 2015.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal:** prelúdio de uma filosofia do futuro. (Trad. Paulo Cezar de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Ecce homo:** como alguém se torna o que é. (Trad. Paulo Cezar de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Genealogia da moral:** uma polêmica (Trad. Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A gaia ciência.** (Trad. Paulo Cezar de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. (Trad. Paulo Cezar de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- OLINI, Polyana. **Escritura, Vida e Constituição de Si:** a arte do estilo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2012.
- \_\_\_\_\_; CORAZZA, Sandra Mara. **Noologia do currículo:** dramatizações do Projeto Escriteiras. *Currículo sem Fronteiras*, v.16, n.3, 2016.
- OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização da aula:** o que é a pedagogia, a didática, o currículo? Tese (Doutorado em Educação).

- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- PACHECO, José Augusto. Curriculum Studies: What is The Field Today? In: **Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies**. v.8, 2012.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Esterrmann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PAZ, Octavio. A imagem. In: **Signos em rotação**. (Trad. Sebastião Uchoa Leite) São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 95-123. (Coleção Debates)
- \_\_\_\_\_. **Tradução, literatura e literalidade**. (Trad. Doralice Alves de Queiroz). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. (Cadernos Viva Voz)
- PELBART, Peter Pál. Solidão, fascismo e literalidade. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.26, n.93, 2005.
- PELLEJERO, Eduardo. Deleuze y el teatro de la filosofía: dramatización, minorización y perspectivismo. In: **Devenires**, 2006.
- PETERS, Michael. Geofilosofia, educação e pedagogia do conceito. (Trad. Tradução de Tomaz Tadeu). In: **Educação & Realidade**. 27(2), 2002.
- POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: BARROSO, Ivo. **"O corvo" e suas traduções**. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2000.
- RODRIGUES, Carla Gonçalves. Plano. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. **Abecedário: educação da diferença**. São Paulo: Papyrus, 2009. p. 125-127.
- SANTAELLA, Lúcia. Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). **Céu acima: para um "tombeau" de Haroldo de Campos**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-236.
- SANTOS, Mário Ferreira. **Noologia Geral: ciência do espírito**. São Paulo: Logos, 1956.
- SASSO, Robert. Image de la pensée (Deleuze 1962). In: SASSO, Robert; VILLANI, Arnaud (Orgs.). **Les cahiers de noises n. 3: Le vocabulaire de Gilles Deleuze**. Paris: Printemps, 2003.
- SKINNER, Ana. Arquivos da tradução. In: **Traduzir Derrida**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 71-80.
- SOUSA, Péricles Pereira de. **Deleuze: do pensamento trágico à nova imagem do pensamento em Nietzsche**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Metodologia das Ciências, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

- TADEU, Tomaz. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: TADEU, Tomaz (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207. (Coleção estudos culturais em educação)
- \_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. A produção social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.
- SCHUBACK, Marcia Cavalcante. Entre Kafka e Heidegger: reflexões sobre a relação entre literatura e filosofia na era da técnica. In: **Viso cadernos de estética aplicada** . 3, set-dez, 2007.
- STEEDMAN, Carolyn. **Dust**: the archive and cultural history. New Brunswick: Rutgers University Press, 2002.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo no ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VILLANI, Arnaud. **La guêpe et l'orchidée**. Paris: Belin, 1999.
- ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. In: **Educação & Realidade**. 30(2), 2005.
- \_\_\_\_\_. Criação na perspectiva da diferença. In: **Revista Digital do LAV**.v. 5, 2010.
- WHITMAN, Walt. **Folhas da relva**. Edição do leito de morte. (Trad. Bruno Gambarotto). São Paulo: Hedra, 2011.

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

Área Temática Didática da tradução,  
transcrição do currículo: escrituras da diferença

Noodramatização do currículo: arquivário do *Projeto Escrituras*

Volume II

Polyana Olini  
Profa. Dra. Sandra Mara Corazza (orientadora)

Porto Alegre  
2017

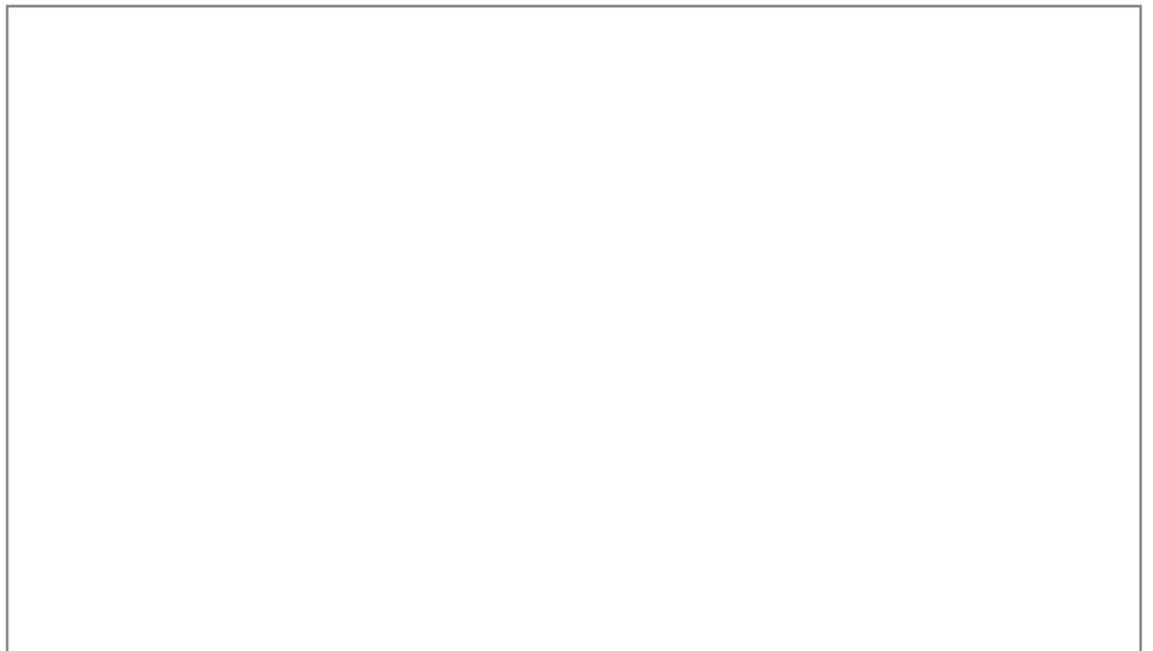
Polyana Olini

Noodramatização do currículo: arquivário do *Projeto Escriteiras*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação.  
Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

Porto Alegre  
2017

CIP - Catalogação na Publicação



## **Abreviaturas, siglas e convenções utilizadas**

- (i) OBDUC - Programa Observatório da Educação  
OsT - Oficina ou Oficinas de Transcrição  
PD - Plano Documental  
PDN - Plano Dramático-Noológico  
PP - Plano Procedimental  
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPel - Universidade Federal de Pelotas  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
  
- (ii) Neste Volume, preservou-se a ortografia dos participantes da pesquisa.

## Sumário

|  |     |
|--|-----|
| <b>Anexo A</b>   |     |
| Chave de escrita I .....   | 175 |
| <b>Anexo B</b>   |     |
| Chave de escrita II .....  | 190 |
| <b>Anexo C</b>   |     |
| Chave de escrita III .....   | 196 |
| <b>Anexo D</b>   |     |
| Obras do plano teórico do <i>Projeto Escrituras</i> .....              | 206 |
| <b>Anexo E</b>   |     |
| Textos produzidos com a Chave de escrita .....                         | 208 |
| <b>Anexo F</b>   |     |
| Catálogo I . Excertos para análise e experimentação .....              | 212 |
| <b>Anexo G</b>   |     |
| Catálogo II . Desdobramentos das regiões do currículo-Escrituras ..... | 226 |
| <b>Anexo H</b>   |     |
| Coleção . Dos tipos às imagens .....                                   | 229 |

Anexo A  
**Chave de escrita I**

## **Chave de leitura de um currículo**

### **MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO**

Para pôr em evidência o caráter dramático de um currículo:

*– Debaixo de todo currículo há um drama.*

Método (técnica, procedimento, operação)

de leitura, de compreensão, de análise e de produção.

(Aos alunos do Seminário 2010/1

*“O método de dramatização na comédia do intelecto:  
Valéry & Deleuze”.*)

### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Currículo:

Nível de ensino:

Ano/Série/Semestre/Ciclo:

Data de produção:

Tempo de utilização:

### **PARTE PRIMEIRA: INTRODUÇÃO AO MÉTODO**

#### **I – A PESQUISA DE NOVOS MEIOS DE EXPRESSÃO NA FILOSOFIA-EDUCAÇÃO**

(a) “Aproxima-se o tempo em que já não será possível escrever um livro de Filosofia como há muito tempo se faz”.

(b) “A pesquisa de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir, hoje, relacionada à renovação de outras artes, como, por exemplo, o teatro ou o cinema” (Deleuze, 1988, p.18-19).

#### **II – O TEATRO**

##### **ESPÍRITO ENCENADOR**

(a) “Kierkegaard e Nietzsche estão entre os que trazem à Filosofia novos meios de expressão”.

(b) “Trata-se de produzir, na obra, um movimento capaz de comover o espírito fora de toda representação; trata-se de fazer do próprio movimento uma obra, sem interposição; de substituir representações mediatas por signos diretos; de inventar

vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito”.

(c) “Esta é uma idéia de homem de teatro, uma idéia de encenador”.

(d) “É neste sentido que alguma coisa de completamente novo começa com Kierkegaard e Nietzsche”.

(e) “Eles já não refletem sobre o teatro à maneira hegeliana. Nem mesmo fazem um teatro filosófico. Eles inventam, na Filosofia, um incrível equivalente do teatro, fundando, desta maneira, este teatro do futuro e, ao mesmo tempo, uma nova Filosofia”.

(f) “Descobre-se um pensador que vive o problema das máscaras, que experimenta este vazio interior próprio da máscara e que procura supri-lo, preenchê-lo, mediante o ‘absolutamente diferente’, isto é, introduzindo nele toda a diferença do finito e do infinito”.

(g) “Zaratustra é inteiramente concebido na Filosofia, mas também para a cena. Tudo é aí sonorizado, visualizado, posto em movimento, em andamento e em dança”.

(h) “O teatro é o movimento real e extrai o movimento real de todas as artes que utiliza” (Deleuze, 1988, p.32-33).

(i) “Nietzsche talvez seja, profundamente, homem de teatro. Ele não apenas fez uma filosofia de teatro (Dioniso), ele introduziu o teatro na própria filosofia. E, com o teatro, novos meios de expressão que transformam a filosofia. Quantos aforismos de Nietzsche devem ser compreendidos como princípios e avaliações de diretor, de *metteur en scène*”.

(j) “Zaratustra, Nietzsche o concebe inteiramente na filosofia, mas inteiramente também para a cena. Ele sonha com um Zaratustra com música de Bizet, zombando do teatro wagneriano. Ele sonha com uma música de teatro como máscara para o ‘seu’ teatro filosófico, já teatro da crueldade, teatro da vontade de potência e do eterno retorno” (Deleuze, 2006b, p.166).

### **SIMULAÇÃO CÊNICA**

(a) “Pensa-se no espaço cênico, no vazio desse espaço, na maneira como ele é preenchido, determinado por signos e máscaras através dos quais o ator desempenha um papel que desempenha outros papéis; pensa-se como a repetição se tece de um ponto relevante a um outro, compreendendo em si as diferenças”.

(b) “Quando Marx também critica o falso movimento abstrato ou a mediação dos hegelianos, ele próprio é levado a uma idéia essencialmente ‘teatral’, idéia que ele mais indica que desenvolve: na medida em que a história é um teatro, a repetição, o

trágico e o cômico na repetição formam uma condição de movimento sob a qual os ‘atores’ ou os ‘heróis’ produzem na história algo efetivamente novo”.

(c) “O teatro da repetição opõe-se ao teatro da representação, como o movimento opõe-se ao conceito e à representação que o relaciona ao conceito”.

(d) “No teatro da repetição, experimentamos forças puras, traçados dinâmicos no espaço que, sem intermediário, agem sobre o espírito, unindo-o diretamente à natureza e à história; experimentamos uma linguagem que fala antes das palavras, gestos que se elaboram antes dos corpos organizados, máscaras antes das faces, espectros e fantasmas antes dos personagens – todo o aparelho da repetição como ‘potência terrível’” (Deleuze, 1988, p.34-35).

(e) “Que o Mesmo e o Semelhante sejam simulados não significa que sejam aparências e ilusões. A simulação designa a potência para produzir um efeito. Mas não é somente no sentido casual, uma vez que a causalidade continuaria completamente hipotética e indeterminada sem a intervenção de outras significações. É no sentido de ‘signo’, saído de um processo de sinalização; e é no sentido de ‘costume’ ou antes de máscara, exprimindo um processo de disfarce em que, atrás de cada máscara, aparece outra ainda... A simulação assim compreendida não é separável do eterno retorno; pois é no eterno retorno que se decidem a reversão dos ícones ou a subversão do mundo representativo” (Deleuze, 1998, p.269).

### **REPETIÇÃO E DIFERENÇA MASCARADAS**

(a) “A repetição é verdadeiramente o que se disfarça ao se constituir e o que só se constitui ao se disfarçar”.

(b) “Ela não está sob as máscaras, mas se forma de uma máscara a outra, como de um ponto relevante a outro, com e nas variantes”.

(c) “As máscaras nada recobrem, salvo outras máscaras”.

(d) “Portanto, nada há de repetido que possa ser isolado ou abstraído da repetição em que ele se forma em que, porém, ele também se oculta”.

(e) “Não há repetição nua que possa ser abstraída ou inferida do próprio disfarce”.

(f) “A mesma coisa é disfarçante e disfarçada”.

(g) “Em toda parte, a máscara, o travestimento, o vestido é a verdade do nu”.

(h) “É a máscara o verdadeiro sujeito da repetição”.

(i) “É porque a repetição difere por natureza da representação que o repetido não pode ser representado, mas deve sempre ser significado, mascarado por aquilo que o significa, ele próprio mascarando aquilo que ele significa” (Deleuze, 1988, p.46-47).

(j) “Se tudo é máscara, se tudo é interpretação e avaliação, que haveria, então, em última instância, já que não há coisas a serem interpretadas, nem avaliadas, nem

coisas a serem mascaradas? Em última instância, nada há, salvo a vontade de potência, que é potência de metamorfose, potência de modelar as máscaras, potência de interpretar e de avaliar” (Deleuze, 2006a, p.157).

### III – A IDÉIA

#### BOAS QUESTÕES

(a) “Quando pergunto que é?, suponho haver uma essência atrás das aparências, ou, pelo menos, algo último atrás das máscaras. O outro tipo de questão, ao contrário, descobre sempre outras máscaras atrás de uma máscara, deslocamentos atrás de todo local, outros ‘casos’ encaixados num caso” (Deleuze, 2006a, p.152).

(b) “A Idéia, a descoberta da Idéia, é inseparável de um certo tipo de questão”.

(b) “Não está assegurado que a questão que é? seja uma boa questão para descobrir a essência ou a Idéia”.

(c) “É possível que questões do tipo: quem?, quanto?, como?, onde?, quando?, sejam melhores – tanto para descobrir a essência quanto para determinar algo mais importante concernente à Idéia” (Deleuze, 2006a, p.129; p.130).

#### A IDÉIA NÃO É ESSÊNCIA, MAS MULTIPLICIDADE

(a) “Uma Idéia é uma multiplicidade definida e contínua com  $n$  dimensões”.

(b) “Por dimensões é preciso entender as variáveis ou coordenadas das quais um fenômeno depende; por continuidade é preciso entender o conjunto das relações entre as mudanças destas variáveis; por definição é preciso entender os elementos reciprocamente determinados por estas relações, relações que não podem mudar sem que a multiplicidade mude de ordem e de métrica” (Deleuze, 1988, p.297).

(c) “A Idéia de modo algum é a essência”.

(d) “O problema, como objeto da Idéia, encontra-se do lado dos acontecimentos, das afecções, dos acidentes, mais que do lado da essência teorematizada”.

(e) “A Idéia desenvolve-se nos auxiliares, nos corpos de adjunção que medem seu poder sintético, de modo que o domínio da Idéia é o inessencial”.

(f) “O racionalismo quis que o destino da Idéia estivesse ligado à essência abstrata e morta; e na medida em que a forma problemática da Idéia era reconhecida, ele ainda queria que esta forma estivesse ligada à questão da essência, isto é, ao ‘Que é?’”

(g) “Mas quantos mal-entendidos nessa vontade”!

(h) “É verdade que Platão se serve desta questão para opor a essência e a aparência e recusar aqueles que se contentam em dar exemplos”.

(i) “Acontece que seu objetivo, então, era tão-somente o de calar as respostas empíricas para abrir o horizonte indeterminado de um problema transcendente como objeto da Idéia”.

(j) “Desde que se trata de determinar o problema ou a Idéia como tal, a questão ‘que é?’ dá lugar a outras questões de outro modo eficazes e potentes e de outro modo imperativas: quanto, como, em que caso (Deleuze, 1988, p.304)?

(l) “A Idéia é uma imagem sem semelhança; o virtual não se atualiza por semelhança, mas por divergência e diferenciação. A diferenciação, ou atualização, é sempre criadora em relação ao que ela atualiza, ao passo que a realização é sempre reprodutora ou limitativa” (Deleuze, 2006a, p.137).

### **IDÉIA CONTRA IDENTIDADE**

(a) “E é verdade que toda Idéia nos faz larvas, tendo posto abaixo a identidade do Eu e a semelhança do eu, o que se expressa mal quando se fala em regressão, em fixação ou parada do desenvolvimento. Com efeito, não somos fixados a um estado ou a momento, mas sempre fixados por uma Idéia como pelo clarão de um olhar, sempre fixados num movimento que se está fazendo”.

(b) “Que seria uma Idéia, se não fosse a Idéia fixa e cruel”?

(c) “No que diz respeito à Idéia, somos sempre um paciente”.

(d) “Mas não se trata de uma paciência ou de uma fixação ordinária. O fixo não é o feito ou o já feito. Quando permanecemos como embriões ou voltamos a ser embriões, é antes de tudo este movimento puro da repetição que se distingue fundamentalmente de toda regressão”.

(e) “As larvas trazem as Idéias em sua carne, quando permanecemos nas representações do conceito. Elas ignoram o domínio do possível, estando todas próximas do virtual, de que elas trazem, como sua escolha, as primeiras atualizações”.

(f) “Tal como intimidade da Sanguessuga e do Homem Superior, elas são ao mesmo tempo, sonho e ciência, objeto do sonho e objeto da ciência, mordida e conhecimento, boca e cérebro” (Deleuze, 1988, p.352).

### **APRENDER UMA IDÉIA**

(a) “Na verdade, a Idéia não é o elemento do saber, mas de um ‘aprender’ infinito que, por natureza, difere do saber, pois aprender evolui inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e acontecimentos ideais” (Deleuze, 1988, p.310).

(b) “O que é um acontecimento ideal? É uma singularidade. Ou melhor: é um conjunto de singularidades, de pontos singulares que caracterizam uma curva matemática, um estado de coisas físico, uma pessoa psicológica e moral. São pontos

de retrocesso, de inflexão, etc.; desfiladeiros, nós, núcleos, centros; pontos de fusão, de condensação, de ebulição, etc.; pontos de choro e de alegria, de doença e de saúde, de esperança e de angústia, pontos sensíveis, como se diz” (Deleuze, 1998, p.55).

(c) “Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou de sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos”.

(d) “E a que estaríamos destinados senão a problemas que exigem até mesmo a transformação de nosso corpo e de nossa língua”?

(e) “A Idéia e o ‘aprender’ exprimem a instância problemática, extra-proposicional ou sub-representativa: a apresentação do inconsciente, não a representação da consciência”.

(f) “Não é de admirar que o estruturalismo, nos autores que o promovem, seja tão freqüentemente acompanhado de um apelo a um novo teatro ou a uma nova interpretação (não-aristotélica) do teatro: teatro das multiplicidades que, sob todos os aspectos, opõe-se ao teatro da representação, teatro que não deixa subsistir a identidade de uma coisa representada, de um autor, de um espectador, de um personagem em cena, qualquer representação que possa, através das peripécias da peça, vir a ser objeto de uma reconhecimento final ou de um recolhimento do saber, teatro de problemas e de questões sempre abertas, levando consigo o espectador, a cena e os personagens no movimento real de uma aprendizagem de todo o inconsciente, cujos últimos elementos são ainda os problemas” (Deleuze, 1988, p.310-311).

### **PARA-SENSO E PARADOXO DA IDÉIA**

(a) “Há um ponto em que pensar, falar, imaginar, sentir, etc., são uma mesma coisa, mas esta coisa afirma somente a divergência das faculdades em seu exercício transcendente”.

(b) “Trata-se, pois, não de um senso comum, mas, ao contrário, de um ‘para-senso’ (no sentido de que o paradoxo é também o contrário do bom senso)” (Deleuze, 1988, p.313; cf. também Deleuze, 1998, p.69-76 e p.77-84).

(c) “O bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo” (Deleuze, 1998, p.1).

(c) “Este para-senso tem as Idéias como elementos, precisamente porque as Idéias são multiplicidades puras que não pressupõem qualquer forma de identidade num senso comum, mas que, ao contrário, animam e descrevem o exercício disjunto das faculdades do ponto de vista transcendente”.

(d) “Assim, as Idéias são multiplicidades de fulgores diferenciais, como fogos-fátuos de uma faculdade a outra, ‘virtual cauda de fogos’, sem nunca ter a homogeneidade desta luz natural que caracteriza o senso comum”.

(e) “Eis porque aprender pode ser definido de duas maneiras complementares que se opõem igualmente à representação no saber: ou aprender é penetrar na Idéia, em suas variedades e seus pontos relevantes; ou aprender é elevar uma faculdade a seu exercício transcendente disjunto, elevá-la a este encontro e a esta violência que se comunicam às outras” (Deleuze, 1988, p.313).

### **DESCOBERTA ROMANESCA DA IDÉIA**

(a) “Que o romance, notadamente depois de Joyce, tenha encontrado toda uma nova linguagem que se faz ao modo do ‘Questionário’ ou do ‘Inquisitório’, que ele tenha apresentado acontecimentos e personagens essencialmente problemáticos, não significa, evidentemente, que não se esteja seguro de nada, não é, evidentemente, a aplicação de um método da dúvida generalizada, não é o signo de um ceticismo moderno, mas, ao contrário, a descoberta do problemático e da questão como horizonte transcendental, como foco transcendental que pertence de maneira ‘essencial’ aos seres, às coisas, aos acontecimentos”.

(b) “É a descoberta romanesca da Idéia, sua descoberta teatral, sua descoberta musical, sua descoberta filosófica...; é, ao mesmo tempo, a descoberta de um exercício transcendente da sensibilidade, da memória-imaginante, da linguagem, do pensamento, descoberta pela qual cada uma destas faculdades se comunica com as outras em plena discordância e se abre à diferença do Ser, tomando como objeto, isto é, como questão, sua própria diferença” (Deleuze, 1988, p.315).

### **OBRA E AUTOR DA IDÉIA**

(a) “Uma obra em geral é sempre um corpo ideal”.

(b) “A obra é um problema nascido do imperativo e é tanto mais perfeita e total num lance quanto o problema é melhor determinado progressivamente como problema”.

(c) “O autor da obra, portanto, é bem denominado o operador da Idéia” (Deleuze, 1988, p.320).

(d) “Chegar a esta vontade que nos faz o acontecimento, tornar-se a quase-causa do que se produz em nós, o Operador, produzir as superfícies e as dobras em que o acontecimento se reflete, se reencontra incorporal e manifesta em nós o esplendor neutro que ele possui em si como impessoal e pré-individual, para além do geral e do particular, do coletivo e do privado – cidadão do mundo” (Deleuze, 1998, p.151).

### **UMA IDÉIA SE DRAMATIZA**

- (a) “Uma Idéia se dramatiza em vários níveis, mas dramatizações de ordens diferentes também ecoam e atravessam os níveis”.
- (b) “Se cabe ao pensamento explorar o virtual até o fundo de suas repetições, compete à imaginação apreender os processos de atualização do ponto de vista dessas retomadas ou desses ecos”.
- (c) “É a imaginação que atravessa os domínios [psicológico, orgânico, químico], as ordens e os níveis, abatendo as divisórias, co-extensiva ao mundo, guiando nosso corpo e inspirando nossa alma, apreendendo a unidade da natureza e do espírito, consciência larvar, indo sem parar da ciência ao sonho e inversamente” (Deleuze, 1988, p.352-353).

#### **IV – NA CABEÇA E NO OLHO**

##### **A DRAMATIZAÇÃO**

- (a) “A dramatização se faz na cabeça do sonhador, mas também sob o olho crítico do cientista. Ela age aquém do conceito e das representações que este subsume. Não há coisa que não perca sua identidade, tal como ela é no conceito, e sua similitude, tal como ela é na representação, quando se descobrem o espaço e o tempo dinâmicos de sua constituição atual”.
- (b) “Toda tipologia é dramática, todo dinamismo é uma catástrofe. Há necessariamente algo de cruel nesse nascimento de mundo que é o caosmos, nesses mundos de movimentos sem sujeito, de papéis sem ator”.
- (c) “Quando Artaud falava do teatro da crueldade, ele o definia somente por um extremo ‘determinismo’, o da determinação espaço-temporal, na medida em que ela encarna uma Idéia da natureza ou do espírito, como um ‘espaço agitado’, movimento de gravitação que gira e fere, capaz de tocar diretamente o organismo, pura encenação, sem autor, sem atores e sem sujeitos”.
- (d) “Só se cavam espaços, só se precipitam ou desaceleram tempos à custa de torções e deslocamentos que mobilizam e comprometem todo o corpo. Pontos brilhantes nos atravessam, singularidades nos arrepiam, em toda parte o pescoço da tartaruga e seu deslizamento vertiginoso de protovértebras. Mesmo o céu sofre por causa de seus pontos cardeais e por causa de suas constelações, que inscrevem em sua carne uma Idéia, como ‘atores-sóis”.
- (e) “Portanto, há sem dúvida, atores e sujeitos, mas são larvas, porque são os únicos capazes de suportar os traçados, os deslizamentos e rotações” (Deleuze, 1988, p.351).

(f) “Estranho teatro feito de determinações puras, agitando o espaço e o tempo, agindo diretamente sobre a alma, tendo larvas por atores – e para o qual Artaud havia escolhido a palavra ‘crueldade’” (Deleuze, 2006a, p.134).

(g) “Tento definir mais rigorosamente a dramatização: são dinamismos, determinações espaço-temporais dinâmicas, pré-qualitativas e pré-extensivas que têm ‘lugar’ em sistemas intensivos onde se repartem diferenças em profundidade, que têm por ‘pacientes’ sujeitos-esboços, que têm por ‘função’ atualizar Idéias...” (Deleuze, 2006a, p.145).

### **O MÉTODO: DIFERENCIAL, TIPOLOGICO, GENEALÓGICO, PERSPECTIVISTA**

(a) O objeto do Método de Dramatização é a parte dramática da Idéia de um currículo.

(b) Idéia de um currículo que, em geral, é dissimulada ou recoberta por uma imagem do pensamento.

(c) Imagem do pensamento que é unívoca, “dogmática ou ortodoxa, imagem moral”; pressuposta, pré-filosófica, natural, generalizada, resultante do acordo entre as faculdades, extraída do senso comum ou da opinião e que tudo prejulga (cf. Deleuze, 1988, capítulo III, p.215-273).

(d) Por meio do Método de Dramatização, referir um conceito “à vontade de poder para dele fazer o sintoma de uma vontade sem a qual ele não poderia nem mesmo ser pensado (nem o sentimento experimentado, nem a ação ser empreendida). O que quer uma vontade, eis o conteúdo latente da coisa correspondente” (Deleuze, 1976, p.64).

## **PARTE SEGUNDA: MOVIMENTOS DO MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO**

### **MOVIMENTO 1: CRÍTICO-GENEALÓGICO**

#### **DIAGNÓSTICO**

##### **1. DIANTE DAS SÉRIES**

(a) A seguir, você encontrará séries.

(b) Considere as séries como disparatadas e paradoxais, integrando um sistema metaestável, constituído por puras intensidades heterogêneas (cf. Deleuze, 1998, p. 39-44).

(c) Séries que “se desenrolam em dois planos, ecoando sem semelhança: uns, reais, ao nível das soluções engendradas, outros, ideacionais ou ideais, ao nível das condições do problema, como atos ou, antes, sonhos de deuses que duplicariam nossa história” (Deleuze, 1988, p.306).

(d) Séries que são postas em comunicação, pela via de encontros e de avaliação imanente, por meio de um “precursor sombrio”: “invisível, insensível, que de antemão lhe determina o caminho invertido e escavado, porque o precursor é, primeiramente, o agente da comunicação das séries de diferenças” (Deleuze, 2006a, p.133; cf. Deleuze, 1988, p.437; e Deleuze, 2006a, p.132).

## **2. INDÍCIOS E SIGNOS**

> Nas séries abaixo, relacione todos os indícios e signos, que agem nas situações e nos acontecimentos do currículo, são dados à representação e podem ser encontrados como sintomas de uma vontade que quer alguma coisa <

1. Objetos/Coisas/Fenômenos
2. Conceitos/Conhecimentos/Saberes
3. Sentimentos/Emoções/Sensações
4. Poder/Relações de Poder
5. Crenças/Desejos/Pretensões
6. Sujeitos/Subjetividades
7. Identidades/Identificações

## **3. ESCOLHER**

> Dentre os indícios e signos que você relacionou, para cada uma das séries, escolha aquele (somente um) que seja o mais recorrente ou o mais incomum <

1. Objeto/Coisa/Fenômeno
2. Conceito/Conhecimento/Saber
3. Sentimento/Emoção/Sensação
4. Poder/Relação de Poder
5. Crença/Desejo/Pretensão
6. Sujeito/Subjetividade
7. Identidade/Identificação

## **4. PERGUNTAS SOBRE OS PROCESSOS DINÂMICOS QUE DRAMATIZAM O CURRÍCULO: DINAMISMOS ESPAÇO-TEMPORAIS OU DINAMISMOS DRAMÁTICOS**

(a) Considere os dinamismos espaço-temporais como “dramas de Idéias”, como aqueles que “dramatizam a Idéia”, e que são “atualizantes, diferenciantes” (Deleuze, 1988, p.350; p.344).

(b) Leve em consideração as propriedades dos dinamismos espaço-temporais, quais sejam: “1º) eles criam espaços e tempos particulares; 2º) eles formam uma regra de especificação para os conceitos que, sem eles, permaneceriam incapazes de se dividirem logicamente; 3º) eles determinam o duplo aspecto da diferenciação,

qualitativo e quantitativo (qualidades e extensos, espécies e partes); 4º) eles comportam ou designam um sujeito, mas um sujeito ‘larvar’, ‘embrionado’; 5º) eles constituem um teatro especial; 6º) eles exprimem Idéias”.

(c) “Sob todos esses aspectos, eles figuram o movimento da dramatização” (Deleuze, 2006a, p.129).

(d) Ao constituir “tempos de atualização ou de diferenciação” e traçar “espaços de atualização”, esses dinamismos, no “teatro de encenação” (Deleuze, 1988, p.348), agitam o espaço, fazem buracos de tempo e são puras sínteses de velocidades, de direções e de ritmos.

(e) Lembre-se de tratar cada indício e signo selecionado (para cada uma das séries) como sintoma de uma vontade (força, potência) que quer alguma coisa.

(d) Dê a máxima importância à forma das perguntas da qual deriva o Método de Dramatização.

(e) Não responda às perguntas formuladas abaixo por meio de exemplos, mas pela determinação de um tipo: “O que uma vontade quer não é um objeto, mas um tipo, o tipo daquele que fala, daquele que pensa, que age, que não age, que reage, etc.”.

(f) Ressalve que “um ‘tipo’ é constituído pela qualidade da vontade de poder, pela nuance dessa qualidade e pela relação de forças correspondentes; todo o resto é sintoma”.

(g) E, ainda que “só se define um tipo determinando o que quer a vontade nos exemplares desse tipo” (Deleuze, 1976, p.64).

(g) Por isso, em vez de perguntar “O que é?” (pergunta central do senso comum e da representação e que leva à essencialização), perguntar de modo a privilegiar um certo comportamento, um certo movimento do pensamento.

#### > **PERGUNTAR E RESPONDER** <

1. QUEM QUER...? (Quem é aquele que quer...? O que quer aquele que diz...? Quais são as forças que dominam aquele que quer isso? Qual a vontade que possui aquele que quer isso? Quem, então, se exprime e, ao mesmo tempo, se oculta naquele que quer isso? Qual o seu tipo, isto é: a vontade, a força, o lugar e a ocasião em que ele quer...? Quem ou de qual ponto de vista quer isso? Então, esta vontade de poder (este “quem”?) supõe o quê? Logo, qual a imagem do pensamento pressuposta por esse tipo – que não é um indivíduo, mas aquele que quer a vontade de...? O que quer aquele (tipo) que diz, pensa, sente ou experimenta isso? (Indicar o elemento dominante em cada série.) Aquele que não poderia dizer, pensar, sentir ou experimentar isso, se não tivesse tal vontade, tais forças, tal maneira de ser? “A potência não é o que a vontade quer, mas quem quer na vontade” (Deleuze, 2006b, p.158).

2. QUANDO QUER...? (Em que condições? Em que caso(s)?)
3. ONDE QUER...? (Lugares? Circunstâncias? Pontos de vista?)
4. COMO QUER...? (Por quais operações? Por quais configurações de forças?)
5. QUANTO QUER...? (Intensidade das forças que querem isso? Extensão da vontade que quer isso?)

## **MOVIMENTO 2: EXPERIMENTAL-EXPLORATÓRIO**

> DESCREVA O SENTIDO E O VALOR DE CADA SÉRIE, EM TERMOS DE <

1. Tipologia e topologia do currículo (cf. Vasconcellos, 2008).
2. Relação de forças que determina uma vontade (um tipo) de...
3. Ontologia do currículo (sujeitos larvares).
4. Ética do currículo (cf. Huchet, 2004).
5. Política do currículo (cf. Pellejero, 2005).
6. A “essência” do currículo (considere que “essência” é sempre o sentido e o valor).
7. Novos modos de existência derivados da experimentação do currículo.
8. Agitações de novos espaços, buracos de tempo, outras sínteses de velocidades, direções, ritmos (cf. Wiame, 2009).
9. Mundos possíveis (cf. Deleuze, 1998, p.311-330).
10. Terras incógnitas (espaços sub-representativos).
11. Devires do currículo.
12. Ressonâncias (internas e externas) do currículo.
13. Outras experiências de pensamento curricular.
14. Nova Idéia (pensamento sem imagem) de currículo ou uma nova imagem do pensamento de um currículo (o sentido e o valor, o nobre e o vil, segundo a natureza das forças que se apoderam do pensamento).
15. Outros campos e novos regimes de individuação (realidade mais larga e mais constitutiva que o indivíduo).
16. Encontros imanentes (cf. Debaise, 2005).
17. Superação do caráter antropológico do currículo, suas determinações humanas: “uma coisa, um animal, um deus não são menos dramatizáveis do que um homem”; eles também são “os sintomas de uma vontade que quer alguma coisa” (Deleuze, 1976, p.65).
18. Formulação de outra qualidade da vontade de poder capaz de transmutar as nuances demasiado humanas do currículo (o desumano e o sobre-humano).

19. Responder: se uma vontade do currículo (o dramatizado) também é sintoma de uma vontade, então o que seria uma vontade capaz de afirmar o currículo? O que quer essa vontade? Qual é a sua qualidade que se torna também a qualidade do currículo?
20. Indicar outras Idéias (como elementos ideais, diferenciais e problemáticos) que saem do currículo dramatizado (cf. Burchill, 2007).
21. Lembrar (ou criar) um currículo cuja vida lhe pareça ser inócua, silenciosa, que atribui um sentido negativo para a própria vida; depois, lembrar (ou criar) um currículo cuja vida lhe pareça ser entregue aos acontecimentos, às intensidades, à produção de sentidos incorporais corporificados em superfícies onde tais sentidos emergem. Escrever sobre esses currículos.
22. Pensar e escrever sobre: uma “pedagogia do sentido”, que associe a vivência dos limites corporais e a criatividade artística, a partir de um campo transcendental como produtor do pensamento; ou acerca de “acontecimentalizar” o currículo; ou sobre uma “educação empirista-transcendental”, que condensa no movimento de educar todo o sentido.
23. Inventar tudo.

### Referências

- BURCHILL, Louise. “Deleuze comme ‘traductologue’? Ou les temps de traduire”. *Association Multitudes*, 2007/2, n.29, p.187-197. Distribution électronique Cairn pour
- DEBAISE, Didier. “Spéculation et dramatisation. Quelques contrastes entre Whitehead et Deleuze”. *Concrescence: The Australian Journal of Process Thought*, 2005, p.30-36.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. (Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias) Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado) Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. (Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes) São Paulo: Perspectiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. “O método de dramatização” (Trad. Luiz B. L. Orlandi). In: \_\_\_\_\_. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006a, p.129-154.
- \_\_\_\_\_. “Conclusões sobre a vontade de potência e o eterno retorno” (Trad. Luiz B. L. Orlandi) in \_\_\_\_\_. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006b, p. 155-166.

HUCHET, Sthéfane. “Meta-estética e ética francesa do sentido (Derrida, Deleuze, Serres, Nancy)”. Belo Horizonte: Kriterion, Revista de Filosofia, vol.45, n.110, Jul./Dez.2004, 16p. in [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid)

MARROU, Flore Garcin-. “Félix Guattari: théâtre et clinique”. Actes de la Journée des Doctorants du CRHT, Centre de Recherche sur l’Histoire du Théâtre, Université Paris-Sorbonne, Paris-IV, 16 mai 2009. Texte en ligne, 7 p.

PELLEJERO, Eduardo. “Deleuze y el teatro de la filosofía: dramatización, minorización y perspectivismo”. Devenires - Revista de Filosofía y Filosofía de la Cultura, v. 12, Morelia (México), UMSNH, 2005, p. 20-68.

VASCONCELLOS, Jorge. “O pensamento e a cena: teatro e filosofia em Gilles Deleuze”. São Paulo: AISTHE, nº3, 2008, p.87-95.

WIAME, Aline. “Un étrange théâtre psychique: la pulsión de mort selon Gilles Deleuze”. Actes de la Journée des Doctorants du CRHT, Centre de Recherche sur l’Histoire du Théâtre, Université Paris-Sorbonne, Paris-IV, 16 mai 2009. Texte en ligne, 8p.

Anexo B  
**Chave de escritura II**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
 Faculdade de Educação (FACED)  
 – Departamento de Ensino e Currículo (DEC) –  
 DISCIPLINA: EDU 02084

***EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:  
 CURRÍCULO, DIDÁTICA E PLANEJAMENTO***

Profª Drª: Sandra Mara Corazza 2010/2

**MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO**

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Currículo:  
 Nível de ensino:  
 Ano/Série/Semestre/Ciclo:  
 Data de produção:  
 Tempo de utilização:

**II – MOVIMENTOS DO MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO**

**II. 1. MOVIMENTO 1: CRÍTICO-GENEALÓGICO  
 DIAGNÓSTICO**

**1. DIANTE DAS SÉRIES**

- (a) A seguir, você encontrará séries.
- (b) Considere essas séries como disparatadas e paradoxais, integrando um sistema metaestável, constituído por puras intensidades heterogêneas.
- (c) Séries que se desenrolam em dois planos, os quais ecoam sem semelhança: uns, reais, ao nível das soluções engendradas; outros, ideacionais ou ideais, ao nível das condições do problema, como atos (ou, antes, sonhos dos deuses que duplicariam nossa história).
- (d) Séries que são postas em comunicação, por meio de encontros e de avaliação sempre imanente.

**2. INDÍCIOS E SIGNOS**

> Nas séries abaixo, relacione todos os indícios e signos, que agem nas situações e nos acontecimentos do currículo em questão, são dados à representação, e podem ser encontrados como sintomas de uma vontade que quer alguma coisa <

- 1. Objetos/Coisas/Fenômenos
- 2. Conceitos/Conhecimentos/Saberes

3. Sentimentos/Emoções/Sensações
4. Poder/Relações de Poder
5. Crenças/Desejos/Pretensões
6. Sujeitos/Subjetividades
7. Identidades/Identificações

### 3. ESCOLHER

> Dentre os indícios e signos que você relacionou, para cada uma das séries, escolha aquele (somente um) que seja o mais recorrente ou o mais incomum <

1. Objeto/Coisa/Fenômeno
2. Conceito/Conhecimento/Saber
3. Sentimento/Emoção/Sensação
4. Poder/Relação de Poder
5. Crença/Desejo/Pretensão
6. Sujeito/Subjetividade
7. Identidade/Identificação

### 4. PERGUNTAS SOBRE OS PROCESSOS DINÂMICOS QUE DRAMATIZAM O CURRÍCULO: DINAMISMOS ESPAÇO-TEMPORAIS OU DINAMISMOS DRAMÁTICOS

- (a) Considere os dinamismos espaço-temporais como dramas de Idéias, que dramatizam as Idéias, e que, por isso, são atualizantes, diferenciantes.
- (b) Leve em consideração as propriedades desses dinamismos, quais sejam: (1º) criam espaços e tempos particulares; (2º) formam uma regra de especificação para os conceitos que, sem eles, permaneceriam incapazes de se dividirem logicamente; (3º) determinam o duplo aspecto da *diferença*, qualitativo e quantitativo (qualidades e extensos, espécies e partes); (4º) comportam ou designam um sujeito, mas um sujeito larvar, embrionado; (5º) constituem um teatro especial; (6º) exprimem Idéias.
- (c) É sob todos esses aspectos que os dinamismos espaço-temporais figuram o movimento da dramatização.
- (d) Ao constituir tempos e traçar espaços de atualização, no teatro de encenação, os dinamismos agitam o espaço, fazem buracos de tempo e são sínteses de velocidades, de direções e de ritmos.
- (e) Lembre-se de tratar cada indício e signo selecionado (para cada uma das séries) como sintoma de uma vontade (força, potência) que quer alguma coisa.

- (d) Dê a máxima importância à forma das perguntas da qual deriva o Método de Dramatização.
- (e) Não responda às perguntas formuladas abaixo por meio de exemplos, mas pela determinação de um tipo: “O que uma vontade quer não é um objeto, mas um tipo, o tipo daquele que fala, daquele que pensa, que age, que não age, que reage, etc.”.
- (f) Ressalve-se que um “tipo” é constituído pela qualidade da vontade de poder, pela nuance dessa qualidade e pela relação de forças correspondentes; todo o resto é sintoma.
- (g) E, ainda, que um tipo só é possível de ser definido quando se determina o que quer a vontade nos exemplares desse tipo.
- (g) Por isso, em vez de perguntar “O que é este currículo?” (pergunta central do senso comum e da representação e que leva à essencialização), perguntar de modo a privilegiar um certo comportamento, um certo movimento do pensamento curricular.

### > PERGUNTAR E RESPONDER <

1. QUEM QUER...? (Quem é aquele que quer...? O que quer aquele que diz...? Quais são as forças que dominam aquele que quer isso? Qual a vontade que possui aquele que quer isso? Quem, então, se exprime e, ao mesmo tempo, se oculta naquele que quer isso? Qual o seu tipo, isto é: a vontade, a força, o lugar e a ocasião em que ele quer...? Quem ou de qual ponto de vista quer isso? Então, esta vontade de poder (este “quem”?) supõe o quê? Logo, qual a imagem do pensamento pressuposta por esse tipo – que não é um indivíduo, mas aquele que quer a vontade de...? O que quer aquele (tipo) que diz, pensa, sente ou experimenta isso? (Indicar o elemento dominante em cada série.) Aquele que não poderia dizer, pensar, sentir ou experimentar isso, se não tivesse tal vontade, tais forças, tal maneira de ser? “A potência não é o que a vontade quer, mas quem quer na vontade”.
2. QUANDO QUER...? (Em que condições? Em que caso(s)?)
3. ONDE QUER...? (Lugares? Circunstâncias? Pontos de vista?)
4. COMO QUER...? (Por quais operações? Por quais configurações de forças?)
5. QUANTO QUER...? (Intensidade das forças que querem isso? Extensão da vontade que quer isso?)

### II. 2. MOVIMENTO 2: EXPERIMENTAL-EXPLORATÓRIO > DESCREVA O SENTIDO E O VALOR DE CADA SÉRIE, EM TERMOS DE <

1. Tipologia e topologia do currículo.
2. Relação de forças que determina uma vontade (um tipo) de...
3. Ontologia do currículo (sujeitos larvares).
4. Ética do currículo.
5. Política do currículo.
6. A “essência” do currículo (considere que “essência” é sempre o sentido e o valor).
7. Novos modos de existência derivados da experimentação do currículo.
8. Agitações de novos espaços, buracos de tempo, outras sínteses de velocidades, direções, ritmos.
9. Mundos possíveis.
10. Terras incógnitas (espaços sub-representativos).
11. Devires do currículo.
12. Ressonâncias (internas e externas) do currículo.
13. Outras experiências de pensamento curricular.
14. Nova Idéia (pensamento sem imagem) de currículo ou uma nova imagem do pensamento de um currículo (o sentido e o valor, o nobre e o vil, segundo a natureza das forças que se apoderam do pensamento).
15. Outros campos e novos regimes de individuação (realidade mais larga e mais constitutiva que o indivíduo).
16. Encontros imanentes.
17. Superação do caráter antropológico do currículo, suas determinações humanas: “uma coisa, um animal, um deus não são menos dramatizáveis do que um homem”; eles também são “os sintomas de uma vontade que quer alguma coisa”.
18. Formulação de outra qualidade da vontade de poder capaz de transmutar as nuances demasiado humanas do currículo (o desumano e o sobre-humano).
19. Responder: se uma vontade do currículo (o dramatizado) também é sintoma de uma vontade, então o que seria uma vontade capaz de afirmar o currículo? O que quer essa vontade? Qual é a sua qualidade que se torna também a qualidade do currículo?
20. Indicar outras Idéias (como elementos ideais, diferenciais e problemáticos) que saem do currículo dramatizado.
21. Lembrar (ou criar) um currículo cuja vida lhe pareça ser inócua, silenciosa, que atribui um sentido negativo para a própria vida; depois, lembrar (ou criar) um currículo cuja vida lhe pareça ser entregue aos acontecimentos, às intensidades, à produção de sentidos incorporais corporificados em superfícies onde tais sentidos emergem. Escrever sobre esses currículos.

22. Pensar e escrever sobre: uma “pedagogia do sentido”, que associe a vivência dos limites corporais e a criatividade artística, a partir de um campo transcendental como produtor do pensamento; ou acerca de “acontecimentalizar” o currículo; ou sobre uma “educação empirista-transcendental”, que condensa no movimento de educar todo o sentido.

23. Inventar tudo.

Anexo C  
**Chave de escrita III**



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Professora: Sandra Mara Corazza 2013

I – Projeto de Pesquisa:

DIDÁTICA DA TRADUÇÃO, TRANSCRIÇÕES DO CURRÍCULO:  
 ESCRILEITURAS DA DIFERENÇA ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL SEÑIOR – USP  
 03 março a 03 de setembro de 2014

II – OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO:

Projeto: ESCRILEITURAS: UM MODO DE LER-ESCREVER EM MEIO À VIDA  
 NÚCLEO FACED/UFGRS

III – PESQUISA DE PRODUTIVIDADE 1D CNPq:

Projeto: DRAMATIZAÇÃO DO INFANTIL NA COMÉDIA INTELLECTUAL DO  
 CURRÍCULO: MÉTODO VALÉRY-DELEUZE

## **CHAVE DE ESCRILEITURA PARA PESQUISAR O CURRÍCULO DO PROJETO ESCRILEITURAS**

**Identificação:** 1. Nome: \_\_\_\_\_ 2. Idade: \_\_\_\_ 3. Instituição de trabalho e/ou estudo: \_\_\_\_\_ 4. Vínculo com as pesquisas do Escrileituras: \_\_\_\_\_ 5. Núcleo (UFGRS, UFMT, UFPel, UNIOESTE): \_\_\_\_\_ 6. Tempo de docência e/ou de pesquisa: \_\_\_\_ 7. Título, duração e data(s) de realização do CURRÍCULO DO ESCRILEITURAS que será trabalhado por esta Chave de Escrileitura: \_\_\_\_\_ 8. Data e local de preenchimento da Chave: \_\_\_\_\_ 9. Assinatura digital (se possível): \_\_\_\_\_

**Modo de fazer:** 1. Pense em suas oficinas/cursos/ações realizadas durante a participação no Projeto Escrileituras e em você como encenador/dramatizador (metteur en scène) desse Currículo. 2. Então, responda o que é solicitado, digitalizando as suas respostas em folha à parte. 3. Envie o resultado desta Chave de Escrileitura com o título CHAVE DE ESCRILEITURA DO CURRÍCULO ESCRILEITURA envio, impreterivelmente, até o dia 18 de JULHO de 2014.

**Obrigada por sua colaboração.**

## MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO

Método (técnica, procedimento, operação)  
de leitura, compreensão, análise e produção de um currículo.  
Para pôr em evidência o caráter dramático de um currículo:  
– *Debaixo de todo currículo há um drama.*

### PARTE PRIMEIRA: INTRODUÇÃO AO MÉTODO

#### NOVOS MEIOS DE EXPRESSÃO

– Desde o Pensamento da Diferença em Educação, já foram criadas as condições de possibilidade para pesquisar e experimentar novos meios de expressão, no campo do Currículo, relacionados à renovação contemporânea das artes, como o cinema, a pintura, a escultura, a música, a literatura, a performance ou o teatro.

#### O TEATRO

##### Pesquisador encenador

- Conceba o currículo que você selecionou para pesquisar como inteiramente feito para a cena; isto é, como possível de ser sonorizado, visualizado, posto em movimento, em andamento, em dança.
- Para agir como pesquisador desse currículo, proceda como um autor, diretor ou encenador (*metteur en scène*) de teatro.
- Atente que esse tipo de pesquisa trata de um novo teatro e de uma nova interpretação (não-aristotélica), quais sejam: a) teatro das multiplicidades que, sob todos os aspectos, opõe-se ao teatro da representação; b) interpretação que não deixa subsistir a identidade da coisa, do autor, do espectador, do personagem em cena, ou de qualquer representação que possa, através das peripécias da peça, vir a ser objeto de reconhecimento final ou de recolhimento do saber; c) teatro de problemas e interpretação de questões sempre abertas, que levam consigo o espectador, a cena e os personagens, no movimento real de uma aprendizagem, cujos elementos últimos são ainda os problemas.
- Para isso, faça o currículo viver o problema dos deslocamentos, das variantes na repetição, dos disfarces, das máscaras (isto é, da interpretação e da avaliação), experimentando o seu vazio interior e procurando supri-lo, ao introduzir a diferença do finito e do infinito, a única que produz algo efetivamente novo.

##### Simulação cênica

- Leia e escreva o currículo como: a) essencialmente teatral, composto por forças puras, traçados dinâmicos no espaço que, sem intermediário, agem sobre o espírito, unindo-o diretamente à natureza e à história; b) feito de uma linguagem que fala antes das palavras; de gestos, que se elaboram antes dos corpos organizados; de máscaras, antes das faces; de espectros e fantasmas, antes dos personagens.
- Simule, assim, um currículo-teatro, não forjado de aparências ou de ilusões; mas, no qual, são decididas a reversão dos ícones e a subversão do mundo representativo.
- Providencie para que a simulação designe a potência do currículo em produzir efeitos, no sentido de signos, que saem dos processos de sinalização, costume e disfarce, e fazem, atrás de cada máscara, aparecer outra ainda.

### **Disfarçante e disfarçado**

- Considere o currículo, que você está analisando e avaliando, como um currículo que: a) se disfarça ao se constituir e só se constitui ao se disfarçar; b) não está sob as máscaras, mas se forma de uma máscara a outra, como de um ponto relevante a outro; c) não pode ser abstraído ou inferido, a não ser do próprio disfarce, visto que é disfarçante e disfarçado.
- Ressalte que o currículo não pode ser representado, mas deve ser significado, no sentido de ser mascarado por aquilo que o significa e de mascarar aquilo que significa.
- Logo, tome as propostas e as ações desse currículo como já sendo interpretações; desde que interpretar um currículo é interpretar interpretações daquele currículo; e, assim, modificar as coisas e a vida desse mesmo currículo.
- Sendo máscara, desde sempre, o que existe é unicamente a vontade (força, potência) do currículo, isto é: sua potência de metamorfose, de interpretar interpretações e de avaliar avaliações.

## **O CURRÍCULO**

### **Outras questões**

- Não pergunte o que o currículo é; pois, assim fazendo, você supõe existir uma essência atrás das aparências; ou, ao menos, algo último atrás das máscaras.
- Em vez de ao lado da essência teórica, abstrata e morta, que deriva da pergunta “Que é”?, formule, ao contrário, questões que descubram outras máscaras atrás de uma máscara; deslocamentos atrás de toda localização; outros currículos encaixados em um currículo; quais sejam: Quem?, Quanto?, Como?, Onde?, Quando? Por quê? Questões que determinam os dinamismos espaços-temporais do currículo e o dispõem do lado dos acontecimentos, afecções e acidentes.

### **Movimento contra identidade**

– Trabalhe para que o currículo, que você pesquisa, ponha abaixo a identidade do Eu e a semelhança do eu; não dependa de qualquer fixação de estado ou parada do desenvolvimento; mas remeta a uma aparição, clarão do olhar, movimentos que estão sempre em devir.

– Avalie o currículo, sem enfatizar a fixação ordinária, que corresponde ao feito ou já feito, inflexionando o movimento puro de sua repetição, distinto de toda regressão.

– Transforme o currículo, ao mesmo tempo, em objeto de sonho e de ciência, em boca e cérebro, em mordida e conhecimento.

### **Aprender o currículo**

– O currículo não será, assim, elemento do saber, mas de um aprender infinito; o qual, por natureza, difere do saber, desde que aprender evolui em compreensão dos problemas; apreensão e condensação das singularidades; composição de incorporais e dispersão de corpos.

– Os acontecimentos ideais do currículo serão formados pelos pontos singulares do seu corpo e língua, que podem desmembrar e transformar uma curva matemática, um estado físico de coisas, ou uma pessoa psicológica e moral.

– Aprender o currículo implica levá-lo a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos.

### **Descoberta**

– Faça do currículo uma descoberta romanesca, teatral, musical, filosófica, performática.

– Para tanto, realize um exercício transcendental da sensibilidade, da memória-imaginante, da linguagem e do pensamento; por meio do qual, cada uma dessas faculdades se comunica com as outras, em discordância, abrindo o currículo à diferença e levando-o a tomar como objeto a sua própria diferença.

### **Dramatização**

– A dramatização do currículo é pré-quantitativa e pré-qualitativa.

– A pesquisa dramática agita os hieróglifos contra o logos e os sintomas contra as essências.

– O currículo é dramatizado pelos sentidos que dele são ditos e pelas avaliações daqueles que dele falam.

– Portanto, o currículo possui as verdades que cada pesquisador merece, de acordo com o sentido daquilo que diz e de acordo com os valores que faz falar.

## **NA CABEÇA E NO OLHO**

### **Caosmos**

- A pesquisa que dramatiza o currículo se faz na cabeça do pesquisador sonhador, mas também sob o olhar crítico do cientista; age aquém do conceito e das representações que o currículo comporta ou subsume; leva o currículo a perder a identidade, adquirida no conceito, e a similitude, dada pela representação.
- A pesquisa explora o virtual do currículo até o fundo de suas repetições; enquanto atribui à imaginação do pesquisador a tarefa de apreender os processos de atualização curricular, do ponto de vista de ecos e retomadas.
- Desse modo, o pesquisador atravessa os domínios psicológico, orgânico, químico, as ordens e os níveis do currículo; posiciona-o como co-extensivo ao mundo, abatendo suas divisórias; por meio da consciência larvar, vai, sem parar, da ciência ao sonho e inversamente.
- Ao descobrir o espaço e o tempo dinâmicos da constituição atual do currículo, o pesquisador constrói uma tipologia, que é sempre dramática, devido ao caráter catastrófico de todo dinamismo; o qual, necessariamente, apresenta algo de cruel, ao criar um mundo de movimentos sem sujeito e de papéis sem atores, que é o caosmos curricular.

### **Agitação**

- A pesquisa do currículo define-se pelo determinismo de seus dinamismos espaços-temporais.
- Esses dinamismos encarnam uma ideia de currículo como: a) um espaço e um tempo agitados, feitos por movimentos de gravitação, que giram e ferem, capazes de tocar diretamente o organismo e o espírito; b) pura encenação, sem autor, sem atores e sem sujeitos que, em última instância, são sujeitos-esboços, os únicos capazes de suportar os traçados, os deslizamentos e as rotações; c) sistemas intensivos, nos quais se repartem diferenças em profundidade e que têm por função atualizar Ideias.

### **Método: diferencial, tipológico, genealógico e perspectivista**

- Reconheça, como pesquisador dramático, que a ideia de currículo, em geral, é dissimulada por uma imagem do pensamento, a qual se apresenta como unívoca, dogmática, ortodoxa, pressuposta, naturalizada ou generalizada; logo, recoberta por uma imagem moral, que tudo prejulga e resulta do acordo entre as faculdades, característico do senso comum ou da opinião.
- Por meio do Método de Dramatização, refira o currículo à vontade de poder, fazendo dele o sintoma de uma vontade; sem a qual, ele não poderia nem mesmo ser pensado, experimentado ou empreendido.

– Considere que o objeto da sua pesquisa é, justamente, a parte dramática do currículo e enfatize, pela teatralização, o conteúdo latente daquele currículo, que é aquilo que quer uma vontade.

## **PARTE SEGUNDA: MOVIMENTOS DO MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO**

### **MOVIMENTO 1: CRÍTICO-GENEALÓGICO**

#### **Diagnóstico diante das séries**

– Por não existir uma regra, você encontrará, descobrirá, inventará, encenará séries de diferenças do currículo pesquisado.

– Supondo uma verdadeira encenação (que exige avaliações e interpretações precisas), crie e organize séries, que serão constitutivas da estrutura (sempre multisseriada) do currículo.

– Considere essas séries como disparatadas e paradoxais, que integram um sistema metaestável, constituído por puras intensidades heterogêneas.

– Atente que as séries do currículo desenrolam-se em dois planos, os quais ecoam sem semelhança, em caminhos invertidos e escavados: um plano real, ao nível das soluções engendradas; e o outro plano ideacional, ao nível das condições do problema, como atos ou sonhos de deuses que duplicam a história do currículo.

– As possibilidades dos tipos de séries do currículo são diversas, como, por exemplo: econômicas e sociais; linguísticas e biológicas; de espécies animais e de posições sociais; choro e alegria; significante e significado; fonemas e morfemas; doença e saúde; paterna e filial; problema e falha; lembranças marítimas e agrupamentos minerais; aves e gêmeos; natural e artificial; ninhos e conchas; casa e caverna; gavetas e cofres; porão e sótão; pequeno e grande; condensação e ebulição; miniatura e imensidão; inflexão e desfiladeiros; nós e núcleos; centros e pontos de fusão; redondos e silêncios; e assim por diante.

#### **Indícios e signos**

– Encene as séries, relacionando todos os seus indícios e signos (de vida, agressão, recaída, encontro, fogo, tragédia, etc.), que agem nas formulações e acontecimentos curriculares, e que podem ser encontrados como sintomas de uma vontade que quer alguma coisa.

#### **Dinamismos espaços-temporais**

– Considere que é a descoberta dos dinamismos espaços-temporais que dramatizam o currículo, isto é, que o atualizam e diferenciam: a) criando espaços e tempos particulares; b) determinando o duplo aspecto daquilo que é qualitativo e quantitativo; c) comportando ou designando sujeitos embrionados; d) agitando o espaço e fazendo

buracos no tempo, como puras sínteses de velocidades, direções e ritmos; e) constituindo um teatro especial, que exprime ideias.

– Como encenador do currículo, atribua a máxima importância à forma das perguntas, constituintes do Método de Dramatização, não respondendo a essas perguntas, por meio de exemplos, mas pela determinação de um tipo de currículo; pois, aquilo que uma vontade quer não é um objeto, mas um tipo, qual seja: o tipo daquele que fala, que pensa, que age, que não age, só reage, etc.

– Ressalte que um tipo, a ser extraído do currículo em questão, é constituído pela qualidade da vontade de poder; pela nuance dessa qualidade; bem como, pela relação de forças correspondentes; já que todo o resto é sintoma.

– Você definirá, assim, o tipo de currículo que está pesquisando, ao determinar o que quer a vontade nos exemplares desse mesmo tipo.

– Para obter esse tipo, renuncie a fazer a pergunta central do senso comum e da representação, que leva à essencialização – “O que é? E pergunte de modo a privilegiar um comportamento teatral e um movimento dramatizador do pensamento.

### **Perguntas e respostas**

– Descubra os dinamismos dramáticos do currículo, perguntando e respondendo:

**Quem quer...?** – Quem é aquele que quer? O que quer aquele que diz? Quais são as forças que dominam aquele que quer isso? Qual a vontade que possui aquele que quer isso? Quem, então, se exprime e, ao mesmo tempo, se oculta naquele que quer isso? Qual o seu tipo, isto é: a vontade, a força, o lugar e a ocasião em que ele quer? Quem ou de qual ponto de vista quer isso? Então, esta vontade de poder (este “quem”?) supõe o quê? Logo, qual a imagem do pensamento pressuposta por esse tipo – que não é um indivíduo, mas aquele que quer a vontade de? O que quer aquele (tipo) que diz, pensa, sente ou experimenta isso? Aquele que não poderia dizer, pensar, sentir ou experimentar isso, se não tivesse tal vontade, tais forças, tal maneira de ser?

**Quando quer...?** – Em que condições? Em que caso(s)?

**Onde quer...?** – Lugares? Circunstâncias? Pontos de vista?

**Como quer...?** – Por quais operações? Por quais configurações de forças?

**Quanto quer...?** – Intensidade das forças que querem isso? Extensão da vontade que quer isso?

## **MOVIMENTO 2: EXPERIMENTAL-EXPLORATÓRIO**

### **Aparições**

– Faça, agora, aparecer o currículo dramatizado, em um dos seguintes sentidos e valores:

- > Tipologia e topologia do currículo.
- > Relação de forças que determina uma vontade (um tipo).
- > Potência do currículo (não o que a vontade quer, mas quem quer na vontade; vontade que afirma o currículo e que, nele, quer).
- > Ontologia do currículo (sujeitos-esboços, larvares, embrionados).
- > Ética do currículo.
- > Política do currículo.
- > A qualidade do currículo.
- > Devires do currículo.
- > Essência do currículo (considere que “essência” é sempre o sentido e o valor).
- > Modos de existência (derivados de experimentações do currículo).
- > Agitações de novos espaços, buracos de tempo, sínteses de velocidades, direções e ritmos do currículo.
- > Mundos possíveis.
- > Terras incógnitas (espaços sub-representativos) do currículo.
- > Ressonâncias (internas e externas) do currículo.
- > Outras experiências de pensamento curricular.
- > Nova Ideia (pensamento sem imagem) ou uma nova imagem do pensamento do currículo, segundo a natureza das forças que dele se apodera (o nobre e o vil).
- > Campos e regimes de individuação (realidade mais constitutiva do que o indivíduo).
- > Encontros imanentes do currículo.
- > Formulação de outra qualidade da vontade de poder, que transmuta as nuances demasiado humanas do currículo (o desumano e o sobre-humano; isto é, superação do caráter antropológico do currículo, pois uma coisa, um animal, um deus não são menos dramatizáveis do que um homem; eles também são sintomas de uma vontade que quer alguma coisa).
- > Elementos ideais, diferenciais e problemáticos (que saem do currículo dramatizado).
- > Currículo, cuja vida revela-se inócua, silenciosa e que atribui um sentido negativo para a própria vida.
- > Currículo, cuja vida esteja entregue aos acontecimentos, às intensidades, à produção de sentidos incorporais, que se corporificam em superfícies onde esses sentidos emergem.
- > Currículo, que associa a vivência dos limites corporais e a criação artistadora (a partir de um campo transcendental como produtor de pensamento).
- > Currículo empirista-transcendental, que condensa no movimento de educar todo o sentido.

> Acontecimentalização do currículo dramatizado.

### **PARTE TERCEIRA: CONCLUSÕES**

– Por último, conclua e indique as referências bibliográficas utilizadas.

#### **Bibliografia**

CORAZZA, Sandra Mara. *Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze*. Pesquisa de Produtividade CNPq 2011-2014. (Texto digitalizado, 92 p.).

Anexo D  
**Obras do campo teórico do *Projeto Escrito***

OBRAS QUE COMPÕEM o conjunto de textos selecionados a partir do plano teórico do *Projeto Escrileituras*. Este anexo abriga as referências do texto que respondeu a Chamada Pública do Edital n. 38/2010 do Programa Observatório da Educação CAPES/INEP e de dois artigos publicados no primeiro ano de realização do projeto.

A apresentação e o funcionamento deste conjunto, como traço de arquivo, no Plano Documental (PD) da pesquisa localizam-se na seção do Volume I, intitulada *No rastro do arquivo*.

- CORAZZA, Sandra Mara Et. al. **Projeto Escrileituras**: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. Projeto de Pesquisa/Plano de Trabalho. Porto Alegre: CAPES/OBEDUC, 2010. (Texto Digitado)
- CORAZZA, Sandra Mara. Caóides. In: MONTEIRO, Silas (Org.) **Caderno de Notas 2**: rastros de escrileituras. Canela, UFRGS, 2011a. p. 13-17.
- CORAZZA, Sandra Mara. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In: HEUSER, Ester Maria (Org.) **Caderno de Notas 1**: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá, EdUFMT, 2011b. p. 31-96 (Coleção Escrileituras)

Anexo E  
**Textos produzidos com a Chave de escrituras**

OS TEXTOS REFERIDOS aqui foram escritos pelos pesquisadores do *Projeto Escrileituras*, por meio do texto-roteiro *Chave de Escrileitura para pesquisar o Currículo do Projeto Escrileituras*, eleito como provocador do Plano Procedimental (PD) da tese. Das 25 produções recebidas 17 foram escolhidas para utilização nessa pesquisa, por tratarem dos currículos das OsT. As 8 produções remanescentes trataram de outras práticas e vivências de seus autores que também foram desenvolvidas no decorrer do projeto.

As referências a seguir informam: autoria; tipo da produção; título da OsT que teve o currículo abordado na produção; local e núcleo do projeto que desenvolveu a OsT. Logo após estão registrados o ano de produção e a quantidade de folhas.

Quando citados neste Volume e no Volume I os textos foram referidos através da convenção criada para organização sequencial deste *corpus*, qual seja assinalada pela sigla da universidade de origem seguida de algarismos arábicos para o excerto extraído do documento, entre colchetes.

A exposição e o funcionamento deste conjunto como traço de arquivo está na seção *No rastro do arquivo*, no Volume I. Essa mesma seção resume alguns dados, extraídos desse *corpus*, sobre a realização das OsT, como, por exemplo: matéria, tema e conceitos desenvolvidos, escola em que foi realizada e carga horária.

ABDALAH, Samira Lessa (Bolsista OBEDUC - Graduação). Texto produzido com a Chave de Escrileitura para pesquisar o Currículo do Projeto Escrileituras. Sobre a Oficina de Transcrição Oficina **Danciferença**: por uma repetição dançante. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2014. 12 f. (Texto digitado)

- BRACHT, Shirlei (Bolsista OBEDUC - Professora da Educação Básica). Texto produzido com a Chave de Escrita para pesquisar o Currículo do Projeto Escrituras. Sobre a Oficina de Transcrição **Produzir texto... pensar história... Um Quebra-cabeças!** Toledo, PR: UNIOESTE 2014. 8 f. (Texto digitado)
- BUREMA, Luana da Cruz (Participante do projeto - Graduação). Texto produzido com a Chave de Escrita para pesquisar o Currículo do Projeto Escrituras. Sobre a Oficina de Transcrição **Artistaria**. Cuiabá, MT: UFMT, 2014. 5 f. (Texto digitado)
- CAMPOS, Aline de Souza (Bolsista OBEDUC - Graduação). Texto produzido com a Chave de Escrita para pesquisar o Currículo do Projeto Escrituras Sobre a Oficina de Transcrição **Audição The Dark Side of the Moon**. Cuiabá, MT: UFMT, 2014. 3 f. (Texto digitado)
- CABRAL, Edson Maria Alves (Bolsista OBEDUC - Graduação); CASOLA, Sandra Elisete (Bolsista OBEDUC - Professora da Educação Básica); ORTOLAN, Rafael S. (Bolsista OBEDUC - Graduação). Texto produzido com a Chave de Escrita para pesquisar o Currículo do Projeto Escrituras. Sobre a Oficina de Transcrição **Mundo de Espelhos**. Toledo, PR: UNIOESTE, 2014. 11 f. (Texto digitado)
- COUTO, Ana Luiza Passos (Participante do projeto - Graduação). Texto produzido com a Chave de Escrita para pesquisar o Currículo do Projeto Escrituras. Sobre a Oficina de Transcrição **A tua presença é negra**. Cuiabá, MT: UFMT, 2014. 3 f. (Texto digitado)
- DIAS, Adriana Muniz (Bolsista OBEDUC - Professora da Educação Básica). Texto produzido com a Chave de Escrita para pesquisar o Currículo do Projeto Escrituras. Sobre a Oficina de Transcrição Oficina **Levando choque no campo de batalha: em busca de uma ética vitalista**. Toledo: UNIOESTE, 2014. 15 f. (Texto digitado)
- DUARTE, Vithória Cristina Budziak de Campos (Bolsista OBEDUC - Graduação). Texto produzido com a Chave de Escrita para pesquisar o Currículo do Projeto Escrituras. Sobre a Oficina de Transcrição Oficina **Cartas**. Cuiabá, MT: UFMT, 2014. 3 f. (Texto digitado)
- FIGUEIREDO, Maria Helena (Participante do projeto - Graduação). Texto produzido com a Chave de Escrita para pesquisar o Currículo do Projeto Escrituras. Sobre a Oficina de Transcrição **Bifurcações**. Cuiabá, MT: UFMT, 2014. 1 f. (Texto digitado)
- LIMA, Aline Nunes de Santana (Bolsista OBEDUC - Graduação). Texto produzido com a Chave de Escrita para pesquisar o Currículo do

- Projeto Escritoituras. Sobre a Oficina de Transcrição **Didática da Invenção**. Cuiabá, MT: UFMT, 2014. 3. f. (Texto digitado)
- NODARI, Karen Elisabete Rosa (Bolsista OBEDUC - Professora da Educação Básica); FOGAZZI, Simone Vacaro (Bolsista OBEDUC - Professora da Educação Básica). Texto produzido com a Chave de Escritoitura para pesquisar o Currículo do Projeto Escritoituras. Sobre a Oficina de Transcrição **Focografar**: do texto ao texto. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2014. 8 f. (Texto digitado)
- PADILHA, Luiza de Oliveira (Participante do projeto - Graduação). Texto produzido com a Chave de Escritoitura para pesquisar o Currículo do Projeto Escritoituras. Sobre a Oficina de Transcrição **A tua presença é negra**. Cuiabá, MT: UFMT, 2014. 3 f. (Texto digitado)
- PEREIRA, Magna Luisa (Bolsista OBEDUC - Professora da Educação Básica). Texto produzido com a Chave de Escritoitura para pesquisar o Currículo do Projeto Escritoituras. Sobre a Oficina de Transcrição **Cores, Sabores e texturas**. Cuiabá, MT: UFMT, 2014. 2 f. (Texto digitado)
- PINTO, Luciana Alves (Bolsista OBEDUC - Professora da Educação Básica); AMARAL, Elissiane Aparecida Zen (Bolsista OBEDUC - Professora da Educação Básica). Texto produzido com a Chave de Escritoitura para pesquisar o Currículo do Projeto Escritoituras. Sobre a Oficina de Transcrição **Vidas Minúsculas**: cartografando viveres infantis. Toledo, PR: UNIOESTE 2014. 4 f. (Texto digitado)
- PROENÇA, Vanessa de Jesus (Bolsista OBEDUC - Graduação). Texto produzido com a Chave de Escritoitura para pesquisar o Currículo do Projeto Escritoituras. Sobre a Oficina de Transcrição **Escritoituras EntreFios**. Cuiabá, MT: UFMT, 2014. 3 f. (Texto digitado)
- SCHWANTZ, Josimara (Bolsista OBEDUC - Pós-Graduação). Texto produzido com a Chave de Escritoitura para pesquisar o Currículo do Projeto Escritoituras. Sobre a Oficina de Transcrição **Tramas e usos do passeio urbano**: por uma estética professoral. Pelotas, RS: UFPel 2015. 2 f. (Texto digitado)
- SCHWANTZ, Josimara (Bolsista OBEDUC - Pós-Graduação); RODRIGUES, Carla (Coordenadora do Núcleo Escritoituras UFPel). Texto produzido com a Chave de Escritoitura para pesquisar o Currículo do Projeto Escritoituras. Sobre a Oficina de Transcrição **Ateliê Filodança**: movimentos de escritoitura. Pelotas, RS: UFPel 2015. 5 f. (Texto digitado)

Anexo F  
**Catálogo I . Excertos para análise e experimentação**

CONJUNTO QUE AVIVA a problematização dos dados informes da pesquisa. Os excertos apresentados neste anexo são extrações de fragmentos dos currículos das OsT; funcionam como parte da analítica e da experimentação do Plano Dramático-Noológico (PDN) da tese. Na tabela abaixo, o catálogo é disposto em duas colunas, a primeira consiste em um guia para citação dos 125 fragmentos extraídos e a segunda disponibiliza o fragmento.

| Citação     | Excertos  |
|-------------|---|
| [UFMT 1.1]  | O tempo todo o currículo disse onde, quando e como queria que tudo ocorresse, nos indicou as condições e os lugares, mostrou o que fazia questão que acontecesse e o que era indiferente. Porém cada resposta dava espaço para mais questionamentos.  |
| [UFMT 2.1]* | É curioso como sempre estamos em busca do sentido {s1} de tudo, como se um dia ao achá-lo, tudo automaticamente ganhará significado {s1}. Qual seria, então, o próximo anseio?  |
| [UFMT 3.1]  | Alguém: o que digo não pode ser entendido e nem mesmo explicado, não do jeito que queres, estas acostumado a pensar o pensável, a ver o visível, a sentir o sentível. Jamais compreenderás o que vos digo.  |
| [UFMT 4.1]  | Em meio às bolas se experimentam enquanto professor {s4}, autor, criador {s4}. Experimentam a falta de equilíbrio que se torna um novo passo, o erro {s5} que traz a ideia {s5}. A manipulação da linguagem, um novo procedimento de leitura. Inventam nessa manifestação literária. Fazem o currículo {s6}, bailarino {s6}, nômade que associa a vivência dos limites corporais e a criação artistadora. |

| Citação        | Excertos  |
|----------------|---|
| [UFMT 5.1]     | Via de mão dupla, duplo movimento de ressonâncias, o que vem de dentro, o que ressoa na oficina internamente e o que vem de fora, o que invade sem pedir licença, o que é ressoado dentro da oficina.   |
| [UFMT 6.1]     | [A atividade proposta na OsT] É capaz de emprestar o próprio corpo para as experimentações {s3} que causam sensações definíveis ou indefiníveis, pois, quando se ingeri algum alimento comum ou não temos sensações diferentes.   |
| [UFMT 7.1]     | Os conceitos de saúde e doença estão atravessados por vivências. Não são um dualismo, mas formas de vida a que se atribuem valores. Pensar em verbos-delírios sobre a saúde pode ser um caminho para romper com um olhar normatizante sobre ela.                              |
| [UFMT 8.1]     | Participar da Oficina de Transcrição EntreFios, em um ônibus em movimento pareceu um sonho. Daqueles que se acorda com os pensamentos confusos, como se quisesse saber o que aconteceu. Como se houvessem códigos a serem decifrados.   |
| [UFRGS 1.1]    | É possível criar multiplicidades onde um corpo que se move e atribui determinadas reações a estímulos (como uma palavra, frase ou pergunta) parte de sua individualidade. Porém, quando este corpo se relacionada a outros corpos isso toma outra proporção, outros sentidos. |
| [UFRGS 2.1]    | Nem niilismo (nada vale), tampouco cinismo (vale tudo), mas com Espinoza, vitalismo (potência de vida) e com Barthes escrita intensiva, produtora de múltiplos sentidos como critério de avaliação das produções textuais.  |
| [UNIOESTE 4.5] | O “descobrir” torna-se potência.  |
| [UFPeL 2.1]    | Nessa hora, o mapa é rasurado, fazendo repetição das anotações nunca da mesma coisa.  |
| [UFPeL 1.4]    | A professora não sabia que ali não ia se “dar uma aula” e sim fazer funcionar um pensamento com as crianças.  |
| [UFMT 1.3]     | Porém cada resposta dava espaço para mais questionamentos.  |
| [UFMT 6.3]     | O que diz o corpo quando experimenta uma Maria mole com sal: —Que legal — Estranho — Horrível — Diferente.  |
| [UFRGS 2.3]    | Oficinas foram oferecidas nas quais o procedimento de descolarmento foi colocado em ação, através das questões espaço/temporais: quem, como, onde e quando...   |
| [UNIOESTE 1.1] | Há sim uma busca pela criação de novos sentidos e valores.  |

| Citação        | Excertos   |
|----------------|--|
| [UNIOESTE 1.3] | Para um currículo como esse, em movimento, parte-se da ideia de que para aprender, criar, modificar, é preciso algo que force o pensamento, causando um desacordo entre as diferentes faculdades e as force e tire da reconhecimento habitual, que as coloque numa busca por compreender, uma busca pelo experimentar viver e criar novos e renovados pontos de vista sobre o mundo, fazendo um movimento contra a identidade, que está sempre em devir. Ele luta contra as imagens fixadas, a imobilidade do pensamento. Busca novas interpretações e significações do mundo, para que as coisas e a vida possam ser modificadas. |
| [UNIOESTE 1.5] | Pensando no sentido de uma ética menor, buscando modos de ser e sentir singulares, atualizando identidades, causando choque e violência para despertar as faculdades adormecidas e tirando as máscaras impostas pela moral, quebrar imagens dogmáticas do pensamento.  |
| [UNIOESTE 2.1] | Como já foi advertido na oficina é intencional dar vida a pensamentos vagos, a procura de conteúdo que não acabe acabando, com a capacidade de ser vago sempre que quiser, que possamos ser o que quisermos ser desde que, o que quisermos ser, seja um ser que ainda não seja outro, que já não queira mais ser nada além de ser dois.  |
| [UFPeL 1.8]    | Aprenderam que aprender é infinito e que só pensemos quando criamos nossos próprios problemas fabulando outros modos de ser e de pensar na dispersão dos corpos, inventando, lendo e escrevendo nossas próprias histórias.   |
| [UFMT 6.2]     | O corpo proporciona experiências {s4} de criação que movimenta o modo de pensar {s4} e expressar de cada um.   |
| [UFMT 1.2]     | O currículo {S3} começa a criar vida {S3}. Torna-se personagem {S4}. Vejo (aparicção) outra experiência de pensamento curricular aparecer: um currículo {S4} que dialoga {S5} e que tem vontades {S5}.   |
| [UFMT 2.2]**   | Por uma vida indigestível, indecifrável e indefinível! {s4} Por um currículo, não professado e livre! Por um “biocurrículo” (Corazza, 2012), aberto à visualização dos sons {s6} e à audição das imagens {s6}. Que atue na torção dos valores, na instabilidade da rigidez dos limites. Que se apresente em estado performativo enquanto agente de acontecimentalização [aparicção].   |
| [UFMT 5.2]     | O que invade a oficina é aquilo que os alunos trazem de pronto, o que esses já encaixaram em suas categorias, como por exemplo, as normas da escrita, suas regras gramaticais, ou ainda a forma e cores das coisas quando esses pretendem se expressar através de um desenho.  |

| Citação        | Excertos   |
|----------------|--|
| [UFMT 7.2]     | A Oficina de Transcrição <i>Didática da Invenção</i> tomou emprestado o título de um poema de Manoel de Barros e alguns de seus versos para um exercício de escrita sobre a saúde. Seu currículo, aqui dramatizado, (aparência) associa a vivência dos limites corporais e a criação artística (a partir de um campo transcendental como produtor de pensamento).  |
| [UFMT 3.2]     | Venham, corram, olhem algo de extraordinário acontecer. Um diálogo que testemunha dois modos opostos de existência nesta terra, a conversar, dois personagens um com o outro se arranhando. Ambos são derivados de experimentações de currículos opostos, na qual um mostra para este outro que o mundo é mais do que parece ser, pois quando se pensa o impensável, vê o invisível, sente o insentível, faz o inefável é que de fato vive o invivido. |
| [UFRGS 2.2]    | A vida passa a ser entendida como um campo problemático... De que vida se está falando? Da sua manutenção ou da sua invenção? Sob a ótica da manutenção se fortalece a identidade, a igualdade e a sua fixação. Porém, sob a ótica da invenção a vida se abre para a possibilidade, o campo dos possíveis, da virtualidade e do devir. Ela passa a ser uma construção inventiva, como uma obra de arte.  |
| [UFRGS 1.2]    | A escrita em dança compreende, então, a experimentação como condição da aprendizagem, uma vez que possa convocar para ação do pensamento, convidar à escrita e provocar a leitura.   |
| [UNIOESTE 2.2] | De refúgios e refugiados criamos mundos distintos dentro da indistinção de nossa morada, de nosso pensamento acorrentado, impedido de voar.  |
| [UNIOESTE 3.2] | A novidade idealizada pelo professor e transcrita junto com os alunos.   |
| [UNIOESTE 1.2] | Que experimentar e sentir leva à vontade de conhecer; que essa vontade é potencializadora da vida; que estamos todos inacabados e a vida aberta ao fazer, ser, criar e recriar.  |
| [UFMT 8.2]     | É chegado o momento em que a mesmice incontrolável entra em cheque (e que se mate). Entre chaves e vazios, entre teias {s1} e alinhamento {s1}, entre vivências e fabulação, entre corpos limitados, ou não, há produção de pensamento. Talvez o pensar se dê pela via do sonho. Será?   |

| Citação        | Excertos   |
|----------------|--|
| [UFMT 3.3]     | <p>Alguém: — mas o que posso criar se tudo já está criado? Como serei capaz disso se direito não sei pensar?</p> <p>Alguém: — a resposta para isso já lhe dei. Basta pensar o impensável, ver o invisível, sentir o insentível, fazer o infetível, viver o invivido. Mas agora me vou e deixo a ti pensar, nessas coisas que alguém de mais idade propôs a lhe falar. Mas preste bem atenção, se continuares a assim pensar, sinto lhe informar, mas jamais viveras.</p> |
| [UFMT 2.3]     | <p>A loucura como o estado de clausura {s3} na própria normalidade. Poxa, mas o normal {s2} é tão chato! A padronização, o sufocamento da diferença, a cultura de massa (por e para massa) a identificação desesperada, a aniquilação do eu, a não-vida {s4}.</p>  |
| [UNIOESTE 1.4] | <p>Esses encontros devem ser forçados, carregados de signos [...].</p>   |
| [UFRGS 2.4]    | <p>Um tempo cronológico e intensivo: Cronos sendo necessário para que Aion movimentasse o pensamento, um silêncio cheio de acontecimentos.</p>   |
| [UFMT 5.3]     | <p>Como se a sala de aula estivesse toda pintada de branco, com macas e camisas de força.</p>  |
| [UFRGS 1.3]    | <p>Encontrar outros rumos, atalhos, orientações, ramificando-se entre o já sabido e o desconhecido. Para alunos da Graduação é uma forma de problematizar este saber em arte, como futuros professores, como pensar a sua expressão artística além do já sabido, como desestruturar velhos hábitos, como fazer do pensamento uma força violenta como para Deleuze: pensar é criar, é fazer multiplicidades.</p>  |
| [UFRGS 1.4]    | <p>Produzir a escrita de vida com o movimento num corpo descodificado, desterritorializado e violentado pelo que está “fora”.</p>  |
| [UFMT 8.3]     | <p>Movimentos que estalam músculos sedentários. Movimentos que agridem o pensamento. Movimentos imóveis fisgados por um olhar, por uma foto. Papéis. Canetas coloridas. Sincronia tremula ao tocar a caneta no papel. Último momento de escrita. Ressoar de vozes. Aproximação do destino final.</p>   |
| [UFMT 7.3]     | <p>Pois até os verbos {s1} adoecem, de vez em quando pegam delírio {s1}, creio que isso seja desimportante.</p>  |
| [UNIOESTE 3.3] | <p>Nesse sentido propomos uma oficina que choque ao apresentar diferentes signos, mascarados em filme, textos filosóficos e até no alimento. Que estes promovam uma guerra de pensamento e modos de vida.</p>  |

| Citação               | Excertos  |
|-----------------------|---|
| [UNIOESTE 4.7]        | Esse movimento de ler, reler, não é de fato, algo que surja de maneira espontânea, o indivíduo precisa ser provocado a conhecer, a desmontar-montar e é, exatamente, este movimento que o torna único, como se a cada novo olhar da imagem, surgissem novas provocações.            |
| [UFPEL 1.1]           | Pensemos no currículo do espaço da escola [...] Há incentivos para a leitura de livros literários infantis. Mas não há a criação de suas próprias histórias, suas escrituras.   |
| [UNIOESTE 1.6]<br>*** | Nesse sentido propomos uma oficina que choque ao apresentar diferentes signos, mascarados em filme, textos filosóficos e até no alimento. Que estes promovam uma guerra de pensamento e modos de vida.  |
| [UFMT 8.6]            | Possibilidade: vive-las.  |
| [UFRGS 1.10]          | Um jogo ao qual os devires múltiplos estão “a postos” para serem manifestados no plano de imanência daquele que a propõem.  |
| [UFRGS 1.11]          | É o devir, é desterritorializar o corpo, descodifica-lo e abri-lo para as multiplicidades e envolver-se num processo de variação contínua.  |
| [UFRGS 1.12]          | É pensar o corpo com o corpo, é desse pensamento que poderá surgir um “aprendizado inventivo”, uma “vontade de potência” como para Nietzsche, um corpo em processo constante.   |
| [UFRGS 1.13]          | Encontrar outros rumos, atalhos, orientações, ramificando-se entre o já sabido e o desconhecido.  |
| [UFRGS 2.7]           | Um currículo vital pode trazer mudanças na educação, ao movimentar a escola em seus tempos e espaços menores.   |
| [UNIOESTE 2.5]        | Essas práticas, mesmo tímidas não silenciam mais; gritam, berram, contorcem “de dentro”, (re)constroem práticas, desterritorializam ações, pensamentos, ideias, dualidades e nômadizam.   |
| [UNIOESTE 1.11]       | É aventureiro [o currículo da OsT], desconstrói o saber para em seguida reconstruir, criando e permitindo escapatórias. Neste, aquele que aprende é impulsionado em uma busca, onde o que se intenciona é romper com a força do hábito e abrir espaços para a criação, para o novo. |
| [UFPEL 1.9]           | Um currículo disperso e rizomático que transformou o espaço sala de aula proporcionando outras possibilidades de fazer algo com ele.  |
| [UFMT 6.4]            | O corpo é vida e esta entregue aos acontecimentos, as intensidades, à produção de sentidos incorporais, que se corporificam em superfícies onde esses sentidos emergem.   |

| Citação         | Excertos   |
|-----------------|--|
| [UFPEl 2.3]     | Cena 1 [do currículo da OsT dramatizado] rizomatize com fatos, atos e sensações de experimentações anteriormente vividas. Daquilo que simplesmente aumenta teu grau de potência. [...] Cena 1 reúna heterogêneos com as mãos; tarefa de artesanato.        |
| [UFRGS 2.9]     | O punctum de uma foto, onde a cor, a linha que sulca e fere a superfície, tornam-no visível, lhe dão corpo. O studium, imperativo, sendo deslocado para o lado, momentaneamente tornando o insignificante mais poderoso naquele instante.                  |
| [UFRGS 2.10]    | Currículo do Insignificante, onde os mínimos detalhes, imperceptíveis podem gerar potencialidades pulsantes, busca-se criar significados onde não há.  |
| [UFMT 1.5]      | É então que finalmente não mais que de repente, me levanto com os eus outros, e no ato mais personificado da coisa {s7} berimbau {S7} arruaça grito: <i>Viva la revolucion, e muerte a los grandões!</i>   |
| [UFMT 2.5]      | Por vezes somos afetados pelos mesmos objetos, no entanto as impressões que eles deixam em nós são distintas e individuais em suas peculiaridades.   |
| [UFMT 6.5]      | O corpo {s1} compõe o ser vivente, e ele necessita do alimento {s1} para que se fortaleça, desenvolva e cresça, e é capaz de criar {s2} gosto e recriar {s2} sabores dependendo do que experimenta, apresentando sensações {s3} que não podem se decompor. |
| [UFRGS 1.16]    | Ao investigar a dança como uma arte e como um instrumento para perguntas de Como? Quando? Onde? O movimento se torna dança.  |
| [UFRGS 1.17]    | O corpo pode atribuir e criar signos com suas imagens em cada micro ou macro movimento?  |
| [UNIOESTE 1.13] | [...] não há uma inteligência prévia e nem uma vontade de aprender que venha antes que algo exterior imprima uma necessidade.  |
| [UNIOESTE 4.8]  | [...] um professor nômade, ao fazer uso do currículo elástico, choca-se com o sistema, que é duro.   |
| [UFRGS 1.18]    | A repetição dos gestos desestabiliza e transforma as próprias histórias desses corpos sociais e estéticos, fragmenta as experiências e assim contribui para novas relações destes corpos nas suas vidas.   |

| Citação        | Excertos   |
|----------------|--|
| [UFRGS 1.6]    | A vida se mistura com a obra, que neste caso são os corpos que estão em relação. A obra de vida corporal de cada participante se mescla com a vida obra do outro e do espaço em que estão se relacionando. A escrita produzida por cada um já não lhes pertence quando são endereçadas ao outro como se fosse deles mesmo. |
| [UNIOESTE 3.4] | Pensar o Currículo, ou melhor, pensar escritas de uma determinada oficina de transcrição, e nesta pensar o Currículo, requer intensas encenações e que fujam do que é e está imposto pelo próprio Currículo. (o qual utilizamos).  |
| [UFMT 3.4]     | Fora proposto pensar o impensável, ver o invisível, sentir o insentível, fazer o infeitível, viver o invivido, sentimentos não sentidos, palavras faladas nunca ditas, tudo o que é, não é, e por isso escolho estes como séries.  |
| [UFMT 8.5]     | Diante disso, é possível afirmar que currículos não são mobilizados apenas pelas diretrizes curriculares pré-estabelecidas. É preciso entendê-los como possibilidade de novidade {s2} e morte {s2}.  |
| [UNIOESTE 1.7] | Busca novas interpretações e significações do mundo, para que as coisas e a vida possam ser modificadas. Para este, não há verdade além daquela que deve ser construída. Não há nele o certo e o errado, o verdadeiro e o falso.   |
| [UNIOESTE 1.8] | Não há imagens e códigos que deverão resistir obrigatoriamente. Há devir, mudança, criação.  |
| [UFMT 2.4]     | A padronização, o sufocamento da diferença, a cultura de massa (por e para massa) a identificação desesperada, a aniquilação do eu, a não-vida {s4}.   |
| [UFPeL 1.5]    | Como teu corpo e tua mente funcionam em ti? O que é pensar?  |
| [UNIOESTE 2.3] | Nas últimas décadas os profissionais da educação vêm sinalizando gradualmente a necessidade da formulação de um novo currículo, que atenda as expectativas desse novo alunado, de qualquer que seja a modalidade de ensino.  |
| [UFMT 1.4]     | Ele [o currículo da OsT] não quer ser um manual de instruções, mas um currículo vivo, sempre disposto a nos trazer mais perguntas.   |
| [UFMT 8.4]     | Percebeu que não vivenciou somente os limites do seu corpo, rompeu de certa forma com o seu pensamento-cabresto. Em sala de aula, nos seus escritos, na sua vida e na sua obra há abertura para criar, fantasiar, fabular e sim, dramatizar.   |

| Citação        | Excertos   |
|----------------|--|
| [UFRGS 1.8]    | As impressões do momento irão contribuir para que seus afectos e perceptos sejam a fonte para criação de partituras, sons e movimentos.  |
| [UFRGS 1.9]    | Como produzir diferentes modos de relação com a escrita e a leitura investando em dispositivos de criação textual como algo lido, falado perguntado em várias formas? Quando transformar o já sabido, desterritorializar a linha de pensamento cotidiano e reinventá-lo por movimentos e ações? Como o esforço do pensamento unido com a potência de manifestar novas linguagens, aprendizagens se cruzam nos rizomas dos corpos dançados, uma vez que abre uma infinidade de fluxos, linhas, sensações e imagens? |
| [UNIOESTE 2.4] | E é com esse alento que proponho a oficina intitulada <i>Um Mundo de Espelhos</i> , oficina esta, que pretende ser o princípio móvel para transformação da mesmice produzida pelos jovens ocupantes de cadeiras escolares.   |
| [UFRGS 2.5]    | [...] os seus participantes foram convidados a atentar para o insignificante, o pequeno, o ordinário que integra uma vida e os afecta.   |
| [UFMT 1.6]     | É para o dia 25, temos pouquíssimos dias, precisamos começar! — disse o currículo.   |
| [UFMT 1.7]     | E mesmo sem eu entender tudo o que acontecia o planejamento continuou.   |
| [UFRGS 1.19]   | Os significados podem ser traduzidos diferentemente daquele que o realiza, pois cada sujeito exprime o mundo de um certo ponto de vista.   |
| [UFRGS 1.20]   | A oficina propôs aos participantes experiências corporais através da repetição de gestos cotidianos, movimentos gerados por afectos, pela intuição sensitiva, pela fruição sonora, pelo prazer, pelo desejo, pelo instinto.  |
| [UFRGS 1.21]   | A proposta da oficina não é encontrar as respostas e nem as “fórmulas” corretas para os exercícios propostos, mas sim problematizar constantemente esse corpo movente, inventando novas formas do se saber mover.  |
| [UFRGS 1.22]   | [...] pensar a dança dentro dessas relações não serve aqui para indicar exercícios para “ensinar”, mas sim para escrever. Produzir a escrita de vida com o movimento num corpo descodificado, desterritorializado e violentado pelo que está “fora”.   |

| Citação        | Excertos   |
|----------------|--|
| [UFRGS 1.23]   | Para Deleuze, a repetição se torna algo insubstituível e, portanto, singular, assim a repetição também é um condutor de multiplicidades para a produção de saberes, aprendidos e “arriscados” nos exercícios propostos.  |
| [UFMT 3.6]**** | A oficina <i>Artistaria</i> propôs a todos os seus participantes a criar o que quisessem e sentissem vontade de criar através de algumas das 50 teses que disponibilizamos a eles.   |
| [UFMT 4.2]     | Saímos da escola. Semana cheia. Praça cheia. Setembro cheio. Praça cheia de Setembro Freire [ <i>Circuito Cultural Setembro Freire</i> ]. Praça {s1} cheia de arte {s1}. E de professores também, de escola {s2} e de dança {s2}. Munidas de intesivismo e despidas coragem, propomos que os sapatos fossem retirados. |
| [UFMT 5.5]     | Deslocamos a forma de se comunicar. Provocamos a produção utilizando um novo/antigo método. Novo talvez para eles, pois a maioria nunca escreveu uma carta.  |
| [UFMT 6.6]     | Proporcionar ao aluno experimentações de sabores inusitados leva o a perceber que é livre para falar e escrever o que pensa, faz com que os bloqueios didáticos sejam rompidos, e passa ser uma escrita sem regras e cobranças mais com fidelidade as sensações que sente.   |
| [UFRGS 2.13]   | Houve a tentativa de se criar um campo intensivo como meio de individuação dos participantes da oficina.   |
| [UFRGS 2.12]   | A fim de descolar o pensamento da doxa, do senso comum ou das identidades fixas.   |
| [UFMT 8.7]     | A vivência do ônibus em movimento não encerrou, em um tempo puramente cronológico, a produção do pensamento. Ele pode fazer ressoar em currículos, por exemplo. Em um (aparição) currículo, que associa a vivência dos limites corporais e a criação artistadora.  |
| [UNIOESTE 2.8] | É preciso que o oficinairo seja, ou proporcione a afecção desejada, de que forma isso será feito independe de métodos ou regras, pois depende somente da criatividade dos propositores da oficina.   |
| [UNIOESTE 2.9] | A transversalidade artística tem de ser uma constante na oficina, devemos criar personagens e atuar em nossas criações, fazer poesia e jogá-las em acordes dançantes;  |

| Citação         | Excertos  |
|-----------------|---|
| [UFPEL 1.2]     | Chega o primeiro aluno, qual sua reação? Susto, risada e um passo para trás. [...] Não existiam mais classes. As cadeiras já não estavam mais lá para sentar. O chão era seu único consolo. E as mochilas, onde colocar? Desespero! Onde sentar? Desequilíbrios, desajustes. Começava ai um novo currículo do espaço. |
| [UFPEL 1.3]     | A professora adianta: terão novas experiências com os “outros-novos”, coisas diferentes que nunca viram nem fizeram. Algo mais do que copiar e fazer tema.  |
| [UNIOESTE 1.14] | Um currículo para aulas de Filosofia entra em metamorfose.  |
| [UNIOESTE 1.15] | Vinte e oito adolescentes entre 16 e 17 anos. Filhos de operários, comerciantes e agricultores.   |
| [UNIOESTE 1.16] | A oficina parte do desejo de promover um movimento, que force o hábito, quebre códigos, trace linhas de fuga e possa atingir intensidades puras, fazendo surgir novos sentidos e valores.   |
| [UNIOESTE 1.17] | As aulas de filosofia, nesta oficina, são pensadas como máquinas produtoras de subjetividade.   |
| [UNIOESTE 1.18] | A oficina/aula enquanto produtora de subjetividade busca romper com os modelos estandardizados de ensino e produção, reinventando modos de vida, criando, potencializando a vida, libertando as máquinas desejanter, através da promoção de encontros e muitos pontos de vista.                                       |
| [UFRGS 1.14]    | Para Deleuze, a repetição se torna algo insubstituível e, portanto, singular, assim a repetição também é um condutor de multiplicidades para a produção de saberes, aprendidos e “arriscados” nos exercícios propostos.   |
| [UFMT 5.4]      | A história de Artaud no manicômio se reverberou nas produções da oficina, nas cartas a angústia, tristeza se mostrou presente, juntamente com pedidos de socorro. Como se a sala de aula estivesse toda pintada de branco, com macas e camisas de força.  |
| [UFMT 7.4]      | O encontro diário gerava um sorriso no cruzamento dos andares de velocidades distintas.   |
| [UFRGS 1.15]    | Trata-se de uma experiência de “ser criança”, do vazio ocupado pelas memórias esquecidas, pelos sentimentos sem nome e por emoções a serem suscitadas e adquiridas.   |
| [UNIOESTE 2.7]  | De refúgios e refugiados criamos mundos distintos dentro da indistinção de nossa morada, de nosso pensamento acorrentado, impedido de voar.   |

| Citação         | Excertos  |
|-----------------|---|
| [UNIOESTE 3.5]  | Pensar cada vez como se fosse à primeira. E a última. Sorrir perante as pretensas explicações. Máscara nascente. Infância. Sim, a filosofia é também e, sobretudo, infância.  |
| [UFRGS 2.8]     | Ao trazer a vida mesmo, as potências alegres, valorando o insignificante, o invisível e o imperceptível, a vida pulsa com mais potência.  |
| [UNIOESTE 1.12] | É um currículo singular e que quer constantemente encontrar formas singulares de estar e de viver no mundo.   |
| [UNIOESTE 2.6]  | Brincar de sonhar é poder fingir que se é criança novamente, é esquecer as dramaticidades que impomos ao nosso viver. Oficinar com esse espírito infantil é agir com uma alma presa somente em sua liberdade, é brincar com palavras como se brinca de brincar. |
| [UNIOESTE 3.6]  | Professores leitores/pensadores/produtores de escrita e de desejos de ler e escrever... Produzindo matéria de escrita e não estando acomodados com a situação curricular atual! Precisam ser provocados a pensar/ler e escrever.                                |
| [UNIOESTE 3.7]  | A oficina era uma das muitas tentativas de possibilitar o choque do pensamento (para nós e para os estudantes envolvidos).  |
| [UNIOESTE 4.1]  | Nosso ponto de partida [quanto ao planejamento da Oficina de Escriteiras] — Procedimento 1  |
| [UFPeL 2.2]     | Sem lógica, essa gente conta de tudo. Conversa de pirata. Um, dois, três... Infinitas invenções de cenas procedimentais de variados tipos.  |
| [UFPeL 1.7]     | Naquele espaço foi proporcionada a construção de fabulações na história vivida e contada para as crianças estudantes do terceiro ano do ensino fundamental.   |
| [UFPeL 2.4]     | Cena ∞ [do currículo da OsT dramatizado] desconfie de todo o procedimento.  |
| [UNIOESTE 4.2]  | O convite a olhar exige que se permita ao espectador fazê-lo de forma livre. Para tanto, o simples se torna principal na cena da sala de aula.  |
| [UNIOESTE 4.3]  | O processo de desmontar exige dele o entender, o desvencilhar-se de velhos conceitos para compreender os novos.   |
| [UNIOESTE 4.6]  | Dar coerência a um texto [na perspectiva das técnicas de animação trabalhadas na OsT] é manter uma sequência na ordem de suas imagens e nem sempre uma ordem em relação a temática. O inverso pode ser um princípio de escritura também.                        |

| Citação        | Excertos  |
|----------------|---|
| [UNIOESTE 4.4] | A partir do desmontar, é possível propor que a montagem aconteça, dando margem à criação de novas histórias, dos espectadores, criando novas curtas, transcrições dos textos lidos. |

\* O *Núcleo Escrita* da UFMT se reuniu, em junho de 2014, para o estudo da *Chave de Escrita* e decidiu coletivamente destacar, em suas produções, as *séries* curriculares saltadas do currículo da OsT, através da abreviatura "S" entre chaves, seguida de números ordinais em ordem crescente. As *aparições* também foram destacadas e identificadas entre parênteses.

\*\* Referência completa do supra citado no excerto: CORAZZA, Sandra. Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. In: **Anais da IX ANPED SUL**, 2012, Caxias do Sul. Educação e Arte. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. v. 1. p. 1-16.

\*\*\* Ressalta-se aqui que há repetição desse excerto no catálogo. No entanto, o mesmo foi extraído duas vezes de um parágrafo presente nas duas produções lidas.

\*\*\*\* Refere-se ao texto utilizado na OsT: CORAZZA, Sandra. Mara. 50 teses sobre escrita. In: HEUSER, Ester Maria Dreher. **Caderno de notas 8**: ética e filosofia política em meio à diferença e ao Escrita. Cascavel: Ed. UNIOESTE, 2016. p 25-35. (Coleção Escrita)

Anexo G  
**Catálogo II . Desdobramentos das regiões  
do currículo-Escrituras**

ESTE CATÁLOGO OPERA como registro dos desdobramentos das regiões do currículo-Escrituras. A coluna da esquerda indica a região extraída do PD, enquanto a da direita expõe os excertos nela localizados, por meio de movimentos com o PP e o PDN. Cada conjunto de fragmentos constituiu a proposta de desenho textual trazida nas figuras 1-8 e 10, que foram movimentadas da seção *Modos de existência*, no Volume I.

| <b>Região</b>                          | <b>Excertos</b>  |
|--|--|
| Não é possível encontrar um só sentido | [UFMT 1.1]; [UFMT 2.1]; [UFMT 3.1]; [UFMT 4.1]; [UFMT 5.1]; [UFMT 6.1]; [UFMT 7.1]; [UFMT 8.1]; [UFRGS 1.1]; [UFRGS 2.1]; [UNIOESTE 1.1]; [UFMT 1.3]; [UFMT 6.2]; [UFMT 6.3]; [UFRGS 2.3]; [UNIOESTE 1.1]; [UNIOESTE 1.3]; [UNIOESTE 2.1]; [UFPeI 2.2]; [UFPeI 1.5].   |
| O vivido e as invenções                | [UFMT 1.2]; [UFMT 2.2]; [UFMT 3.2]; [UFMT 5.2]; [UFMT 7.2]; [UFRGS 1.2]; [UFRGS 2.2]; [UFMT 6.2]; [UFMT 8.2]; [UNIOESTE 1.2]; [UNIOESTE 2.2]; [UNIOESTE 3.2]; [UFPeI 1.7]; [UFPeI 2.3].  |
| Violência do pensamento                | [UFMT 2.3]; [UFMT 3.3]; [UFMT 5.3]; [UFMT 7.3]; [UFMT 8.3]; [UFRGS 1.4]; [UFRGS 2.4]; [UNIOESTE 1.4]; [UNIOESTE 1.5]; [UNIOESTE 1.6]; [UNIOESTE 3.3]; [UFMT 1.3]; [UFMT 6.3]; [UFMT 8.2]; [UFRGS 2.3]; [UNIOESTE 1.1]; [UNIOESTE 1.2]; [UNIOESTE 1.3]; [UNIOESTE 2.1]; [UNIOESTE 2.2]; [UNIOESTE 3.2]; [UFPeI 1.2]; [UFPeI 1.5]. |

| Região                     | Excertos  |
|----------------------------|---|
| Perder-se em escreleituras | [UNIOESTE 3.4]; [UNIOESTE 2.3]; [UNIOESTE 1.10]; [UNIOESTE 1.9]; [UNIOESTE 1.8]; [UNIOESTE 1.7]; [UFRGS 2.6]; [UFRGS 1.9]; [UFRGS 1.8]; [UFRGS 1.7]; [UFRGS 1.6]; [UFRGS 1.5]; [UFMT 8.5]; [UFMT 8.4]; [UFMT 3.4]; [UFMT 2.4]; [UFMT 1.4]; [UFRGS 1.18]; [UFRGS 2.5]; [UNIOESTE 2.4]; [UNIOESTE 3.6]; [UFPeL 2.2]; [UFPeL 1.2]; [UFPeL 1.9].  |
| Das linhas                 | [UFMT 6.4]; [UFMT 8.6]; [UFMT 8.6]; [UFMT 8.6]; [UFRGS 1.12]; [UFRGS 1.13]; [UFRGS 2.7]; [UNIOESTE 1.11]; [UNIOESTE 2.5]; [UFMT 1.4]; [UFMT 5.4]; [UFMT 7.4]; [UFRGS 1.14]; [UFPeL 1.3]; [UFPeL 2.3]; [UFPeL 1.9].  |
| Infância do mundo          | [UFMT 3.5]; [UFRGS 1.15]; [UFRGS 2.8]; [UNIOESTE 1.12]; [UNIOESTE 2.6]; [UNIOESTE 2.7]; [UNIOESTE 3.5].   |
| Do escreleitor à prática   | [UNIOESTE 1.13]; [UFRGS 2.11]; [UFRGS 2.10]; [UFRGS 2.9]; [UFRGS 1.17]; [UFRGS 1.16]; [UFMT 6.5]; [UFMT 2.5]; [UFMT 1.5]; [UFRGS 1.18]; [UNIOESTE 3.6]; [UFPeL 2.4]; [UFPeL 1.5].   |
| Ação escreleitora          | [UNIOESTE 3.7]; [UNIOESTE 2.9]; [UNIOESTE 2.8]; [UNIOESTE 1.18]; [UNIOESTE 1.17]; [UNIOESTE 1.16]; [UNIOESTE 1.15]; [UNIOESTE 1.14]; [UFRGS 2.13]; [UFRGS 2.12]; [UFRGS 1.23]; [UFRGS 1.22]; [UFRGS 1.21]; [UFRGS 1.21]; [UFRGS 1.19]; [UFRGS 1.19]; [UFMT 6.6]; [UFMT 5.5]; [UFMT 3.6]; [UFMT 1.7]; [UFMT 1.6]; [UFMT 5.4]; [UFMT 7.4]; [UFRGS 1.14]; [UFRGS 2.5]; [UNIOESTE 2.4]; [UFPeL 2.4]; [UFPeL 1.7]; [UFPeL 1.3]; [UFPeL 1.1]. |

Anexo H  
**Coleção . Dos tipos às imagens**

A COLEÇÃO ABAIXO é, fundamentalmente, constituída por uma experimentação do levantamento da dupla inscrição das forças e dos tipos do currículo-Escrituras. As imagens expostas foram criadas a partir desses traços extraídos dos textos produzidos com a Chave e, portanto, fazem referência aos currículos das OsT neles abordadas — referidas na segunda coluna.

| <b>Forças e tipos</b>  | <b>OsT</b> | <b>Imagens</b>                              |
|--|------------|---|
| Currículo satisfeito; Currículo vivo   | UFMT.1     | currículo-mandão;<br>currículo-desobediente |
| Currículo não professado; Currículo livre;<br>Biocurrículo   | UFMT.2     | currículo-sonho;<br>currículo-delírio       |
| Ambos [personagens do texto analisado] são derivados de experimentações de currículos opostos, na qual um mostra para este outro que o mundo é mais do que parece ser, pois quando se pensa o impensável, vê o invisível, sente o insentível, faz o infeitível é que de fato vives o invivido. | UFMT.3     | currículo-artistaria;<br>currículo-louco    |
| Currículo bailarino; Currículo nômade  | UFMT.4     | currículo-descalço;<br>currículo-agitação   |

| Forças e tipos   | OsT        | Imagens   |
|--|------------|---|
| Via de mão dupla, duplo movimento de ressonâncias, o que vem de dentro, o que ressoa na oficina internamente e o que vem de fora, o que invade sem pedir licença, o que é ressoado dentro da oficina.  | UFMT.5     | currículo-ressonâncias  |
| Proporcionar ao aluno experimentações de sabores inusitados leva o a perceber que é livre para falar e escrever o que pensa, faz com que os bloqueios didáticos sejam rompidos, e passa ser uma escrita sem regras e cobranças mais com fidelidade as sensações que sente. | UFMT.6     | currículo-sensação  |
| Tem a ver com o que eu quiser. Quando o verbo pega delírio ele pode (des)criar qualquer coisa.   | UFMT.7     | currículo-gagueira  |
| É chegado o momento em que a mesmice incontrolável entra em cheque (e que se mate). [...] É preciso equilíbrio em meio a constante instabilidade.  | UFMT.8     | currículo-teia;<br>currículo-explosão                           |
| A repetição dos gestos [na dança] desestabiliza e transforma as próprias histórias desses corpos sociais e estéticos, fragmenta as experiências e assim contribui para novas relações destes corpos nas suas vidas.  | UFRGS.1    | currículo-pina;<br>currículo-escrivida;<br>currículo-escricorpo |
| Currículo vital; Currículo do Enigma; Currículo da Potência de Vida; Currículo de Morte; Currículo do Insignificante; Currículo do Mistério  | UFRGS.2    | currículo-punctun   |
| Currículo inacabado; Currículo móvel; Currículo cambaleante; Currículo singular; Currículo nômade; Currículo da estepe   | UNIOESTE.1 | currículo-máscaras  |

| Forças e tipos   | OsT        | Imagens                                 |
|--|------------|---|
| Currículo contemporâneo; Currículo inovador  | UNIOESTE.2 | currículo-espelho;<br>currículo-vazio   |
| Currículo loteamento; Currículo do acontecimento; Currículo nômade   | UNIOESTE.3 | currículo-fazção                        |
| Currículo elástico   | UNIOESTE.4 | currículo-espaçamento                   |
| Currículo do espaço; Currículo disperso  | UFPeL.1    | currículo-chão                          |
| Dizem, também [...] que o tal indivíduo [personagem do texto analisado] carrega mapas no bolso direito do casaco surrado e felpudo. Pedacos de mapas, quem sabe. Não é possível afirmar ao certo se são esquemas ou apenas desenhos. Pode ser um tanto provável que nenhum desses. Há rumores de que é um desenhista de itinerários, pois tem fama de perder-se por aí ou ali. | UFPeL.2    | currículo-andarilho<br>currículo-urbano |