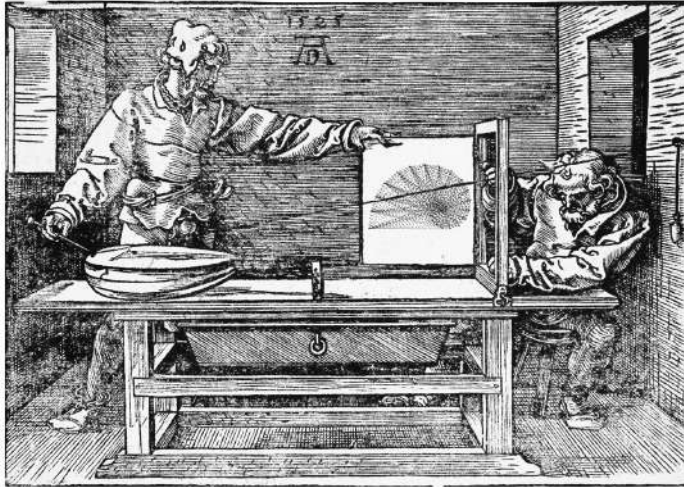


SANDRA MARA
CORAZZA
(ORG.)



MÉTODOS DE TRANSCRIÇÃO

PESQUISA EM
EDUCAÇÃO
DA DIFERENÇA



São Leopoldo
2020

© Dos autores – 2020

Editoração e capa: Fabiano Neu

Imagem da capa: *Man drawing a lute*, de Albrecht Dürer, com intervenção de Fabiano Neu

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Unisinos)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)
Marluza M. Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Forner-Betancourt (Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

M593 Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença. / Organizadora: Sandra Mara Corazza. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

594 p.; il.; 18 x 25cm.

ISBN 978-65-86578-28-7

1. Formação – Professor. 2. Educação – Práticas de pesquisa. 3. Escrita – Transcrição – Filosofia da diferença. I. Corazza, Sandra Mara.

CDU 371.13

Catálogo na publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

NOODRAMATIZAÇÃO DO CURRÍCULO: INVENÇÃO DE UM ARQUIARQUIVO

Polyana Olini
Sandra Mara Corazza

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”.

É neste contexto que se encaixa o presente capítulo, que tem como propósito apresentar abordagens, escolhas, procedimentos tradutórios, aproximações, atravessamentos que produziram efeito para analisar os processos de produção curricular do *projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*¹. O *Escrileituras* atuou, durante o período de 2011 a 2014, nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, por meio da proposição e do desenvolvimento de Oficinas de Escrileituras. Também chamadas de oficinas de transcrição (OsT) e ateliês de pesquisa. Contribuíram assim para a compreensão de como os

1 Projeto financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), desenvolvido em 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). No *Projeto Escrileituras* 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.

processos de escrita criam potencialidades para múltiplos devires de pesquisadores, autores, alunos e professores.

Essa análise partiu do pressuposto de que a pesquisa em educação se realiza em fluxo contínuo, a partir da experimentação de meios para exercer o pensamento e a investigação de maneiras múltiplas. Interligada a esses meios está a noção de escreituras, que opera pelas vias da relação experimental com o texto e constitui processos de ruptura com o previamente instituído para escrever e ler. Aberta aos encontros possíveis entre diversas áreas, as escreituras possuem capacidades de traduzir acontecimentos, forças e intensidades em novas maneiras de viver e, portanto, politiza a produção de conhecimento inserida em contextos de arquivo e herança.

Dessa forma, este capítulo expõe a composição criada durante a pesquisa de doutorado que resultou na tese intitulada *Noodramatização do currículo: arquivarquivo do Projeto Escreituras* (Olini, 2017), que ao configurar uma noodramatização do currículo, 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. Tais composições são acompanhadas do que a pesquisa recebeu como herança do projeto, isto é, um duplo contexto metodológico que proporciona montagens e 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.

Noologia: um conceito de partida

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 significativo ser, definitivamente, colocada em questão” (Tadeu et al., 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 pensamen-

to 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.

Inscrições sobre o método de dramatização

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 (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 distinção tipológica da moral desenvolvida por Nietzsche é tratada por Deleuze em *Nietzsche e a filosofia* (1987). 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.

Desse modo, o que mais interessou ao percurso investigativo 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 Escritoituras*, 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, 2006c, p. 157).

Com Nietzsche, Deleuze (2006b) 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 dinamos 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.

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, 2006b, p. 134). Essa avaliação ativa do drama associa especificamente o teatro e suas práticas com uma antidualética, 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, 2006b, 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.

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...” (2006b, p. 145). Além de desenvolver a dramatização como um método filosófico, ele cria uma imagem de pensamento, que procura uma correspondência — 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 (2005), 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.

A tradução como abordagem dramática do currículo

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 (2008), 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” (Benjamin, 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 su-

plementar. Como um suplemento, a tradução é algo que se sobrepõe ao original, transcribando dele aquilo que ainda não estava dito; transcribando 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).

Buscando uma transversalidade com o material produzido, essas demarcações com base nas perspectivas criadoras da tradução, possibilitaram colocar em evidência o caráter dramático do currículo do *Projeto Escriteiras* na criação empírica, paralelamente crítica e experimental. 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 *Escriteiras* 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 intenso 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 *Escreituras* — *O que quis? Que indivíduo desejou formar?...* — inverteram a perspectiva do platonismo, atualizando uma nova imagem do pensamento curricular.

A partir da ideia de que “debaixo de todo currículo há um drama” (Corazza, 2013, p. 171), pesquisou-se o currículo do *Projeto Escreituras* 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, 2006b 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, 2006b, 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 (2017, p. 255), 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, 2017, p. 248).

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, 2006b, p. 132).

Inscrições sobre a criação de um arqui-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 “arquiário 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 conchama que salvem seu nome, seu caderno, seu arquivo. Mas, como *destinerrance*², 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 (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. 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 sempre dele se separa; ele pode permanecer, mas também pode restar e “é aí que há rastro e que há começo de arquivos”.

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

A presente tese tomou esse “pensamento do rastro” para aventurar-se na possibilidade de criar uma *escrita-arquivo*, ou um *arquivarquivo*, 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 anteriormente, 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) sobre o traço diferencial da *différance*; o *arquivarquivo* 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, 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’”.

***Arkh* do vivido no Projeto Escrileituras**

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 abordagem de 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 investigação³, 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 *Escreituras*. Como ressalta Corazza (2018, p. 7); “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 *Escreituras*. Manobra que, sem subterfúgios, possibilitou a criação do *arquivo da tese* ao “equacionar expressa e siste-

3 A saber, são eles: 1. *Roteiro para inventariar procedimentos de tradução de aula*; 2. *Ficha de EIS AICE*; 3. *A comédia intelectual e espiritográfica 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 Escreituras 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.

maticamente 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 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).

Construção e funcionamento dos procedimentos de pesquisa

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 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 aqui, além de colidir com o movimento teórico-metodológico desenvolvido no *Projeto Escriteiras*. Todavia, essas questões contribuiriam com os encontros presentes na tese de doutorado, 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, 2018, p. 4).

A fabulação dos procedimentos de pesquisa funcionou como criadora de variação, tanto por parte do produzido como dados, quanto por parte do de-

terminado 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 partir de sentidos-percurso e filosofias-composição, a pesquisa valeu-se de investigar as imagens do pensamento do currículo do *Projeto Escriteituras* 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.

Dessa maneira, a construção e a apresentação dos elementos que ordenaram e desordenaram a pesquisa encontram-se num arquivo que “não se confunde, estruturalmente, com o acontecimento arquivado”, isto é, com o currículo do *Escriteituras*, “embora [...] seja-lhe indissociável, até mesmo contemporâneo” (Derrida, 2004, p. 80). O caráter produtivo aqui atribuído ao 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.

O que é mostrado por Poe (2000), em *Filosofia da composição*, pensada na organização e no trabalho com os currículos das Oficinas de Transcrição, 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 escrileitores, 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 *arquivarquivo*, optou-se por preservar e deixar em aberto o máximo dos dados recolhidos do *Projeto Escreituras* e (re)criá-los com vistas às dramatizações de seu currículo.

Considerações Finais

O trabalho com o Método de dramatização e a noção de arquivo, como se procurou mostrar nesse artigo, 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 numa maneira de pesquisar e escrever no campo educacional.

A articulação inventiva realizada na tese proporcionou um trabalho de pensamento e pesquisa, de método e escrita, que configurou uma espécie de gênero ligado ao currículo do *Projeto Escreituras*. 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 neces-

sidade 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 *aqui-arquivo*.

Referências

- Benjamin, W. (2008). *A tarefa do tradutor*: quatro traduções para o português (F. Camacho, K. Barck, S. K. Lages, & J. Barrento, Trad.). 1 ed. Belo Horizonte: Fale/UFMG.
- Blanchot, M. (2011). *A parte do fogo* (A. M. Scherer, Trad.). Rio de Janeiro: Rocco.
- Campos, H. d. (2013). Da tradução como criação e como crítica: Transcrição. In M. Tápia & T. Nóbrega (Eds.), *Haroldo de Campos*. São Paulo: Perspectiva.
- Corazza, S. M. (2001). *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes.
- Corazza, S. M. (2013). *O que se transcreve em educação?* (1 ed.). Porto Alegre: UFRGS; Doisa.
- Corazza, S. M. (2017). Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação. *Educação e Filosofia*, 31(61).
- Corazza, S. M. (2018). Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, 23(e230032).
- Debaise, D. (2016). The dramatic power of events: the function of Method in Deleuze's Philosophy. *Deleuze Studies*(10/1).
- Deleuze, G. (1987). *Nietzsche e a filosofia*: (A. M. Magalhães, Trad.). Lisboa: Rés.
- Deleuze, G. (2005). *Cinema II: A imagem-tempo* (E. d. A. Ribeiro, Trad.). São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G. (2006). *Foucault* (C. S. A. Martins, Trad.). São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G. (2006a). *Diferença e repetição* (L. Orlandi & R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, G. (2006b). O Método de Dramatização: Textos e entrevistas (1953-1974). In D. Lapoujade (Ed.), *A ilha deserta e outros textos* (pp. 129-164). São Paulo: Editora Iluminuras.

- Deleuze, G. (2006c). Conclusões sobre a Vontade de Potência e o Eterno Retorno: Textos e entrevistas (1953-1974) (L. B. L. Orlandi, Trad.). In D. Lapoujade (Ed.), *A ilha deserta e outros textos* (1 ed., pp. 155-156). São Paulo: Editora Iluminuras.
- Deleuze, G. (2010). Um manifesto de menos. In G. Deleuze (Ed.), *Sobre o teatro* (1 ed., pp. 25-64). (F. Saadi, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Deleuze, G. (2011). *Cine II: los signos del movimiento y el tiempo* (P. A. Ires & S. Puente, Trad.). Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. V. 5.* (P. P. Pelbart & J. Caiafa, Trad.). São Paulo: Ed. 34.
- Derrida, J. (1973). *Gramatologia*. (M. Schnaiderman & R. J. Ribeiro, Trans. 1 ed.). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Derrida, J. (1994). *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional* (A. Skinner, Trans. 1 ed.). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Derrida, J. (2000). *Posições*. (S. Tomaz Tadeu da, Trans. 1 ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Derrida, J. (2001). *Mal de arquivo: uma impressão freudiana* (C. d. M. Rego, Trad.). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Derrida, J. (2002). *Torres de Babel* (J. Barreto, Trans., Trad., 1ª ed.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Derrida, J. (2004). *Papel-máquina* (E. Nascimento, Trans., Trad., 1 ed.). São Paulo: Estação Liberdade.
- Derrida, J. (2009). Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas (M. B. M. N. d. Silva, P. L. Lopes, & P. d. Carvalho, Trad.). In *A escritura e a diferença* (pp. 407-426). São Paulo: Perspectiva.
- Derrida, J. (2012). Rastro e arquivo; imagem e arte: escritos sobre arte do visível (1979-2004) (M. J. d. Moraes, Trad.). In G. Michaud (Ed.), *Pensar em não ver* (pp. 91-144). Florianópolis: Ed. UFSC.
- Fonseca, T. M. G. (2010). Vidas do fora e a escrita de um mundo incontável: habitantes do silêncio. In T. M. G. Fonseca & L. B. d. Costa (Eds.), *Vidas do Fora* (pp. 23-45). Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Nancy, J.-L. (2000). A dobra deleuzeana do pensamento: uma vida filosófica (M. C. F. Ferraz, Trad.). In *Gilles Deleuze*. São Paulo: Ed. 34.

- Nascimento, E. (2015). *Derrida e a literatura: “notas” de literatura e filosofia nos textos da desconstrução*. São Paulo: É Realizações.
- Nietzsche, F. (1992). *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro* (P. C. d. Souza, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Olini, P. (2017). *Noodramatização do currículo: arquivarquivo do Projeto Escriteituras*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. UFRGS LUME Repositório Digital.
- Olini, P., & Corazza, S. M. (2016). Noologia do currículo: dramatizações do Projeto Escriteituras. *Currículo sem Fronteiras*, 16(3).
- Oliveira, Marcos da Rocha. (2014). *Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. UFRGS LUMES Repositório Digital.
- Paz, O. (2009). *Tradução, literatura e literalidade* (D. A. d. Queiroz, Trad.). Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- Pellejero, E. (2005). Deleuze y el teatro de la filosofía: dramatización, minorización y perspectivismo. *Devenires*, VI(12), 20-68.
- Poe, E. A. (2000). A filosofia da composição. In I. Barroso (Ed.), *“O corvo” e suas traduções*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores.
- Santaella, L. (2005). Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos: para um “tombeau” de Haroldo de Campos. In L. T. d. Motta (Ed.), *Céu acima* (pp. 221-236). São Paulo: Perspectiva.
- Santos, M. F. (1956). *Noologia Geral: ciência do espírito*. São Paulo: Logos.
- Tadeu, T., Corazza, S., Zordan, P. (2004). *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.