

NOOLOGIA DO CURRÍCULO: dramatizações do projeto escreleituras

Polyana Olini¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Sandra Mara Corazza²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Resumo

Este artigo propõe uma noologia — estudo das imagens do pensamento — do currículo do projeto Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida, integrante do Programa Observatório da Educação CAPES/INEP. Trata de imagens vivificadas em currículo, sem enclausurá-las a argumentos lógico-formais, mas questionando-as e recriando-as no âmbito do Projeto. Para tanto, cria vias de estudo, verificação e experimentação do arquivo do Projeto, marcadas, cada qual a seu modo, por um liame com o Método de Dramatização. Resulta novas imagens de pensamento curricular em coexistência com o já instaurado na área da Educação.

Palavras-chave: Noologia. Currículo. Imagem. Projeto Escreleituras.

Abstract

This paper proposes a noology — study of images of thought — from curriculum of project Writreadings: a way of reading-writing amidst life, part of the Programa Observatório da Educação CAPES/INEP. This is quickened images curriculum without encloses them logical-formal arguments, but moving them, questioning them and recreating them as part of the project. To do so, create study pathways, verification and experimentation of the project archive, each in its own way, by a bond with the Method of Dramatization. Results new curriculum thought images in coexistence with the already established in the area of Education.

Keywords: Noology. Curriculum. Image. Project Writreadings.

Por uma noologia do currículo

Este estudo configura, como proposição e problemática, uma noologia do currículo do projeto *Escreituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. Escolha que se consolida distante das concepções representacionais — e seus critérios de identidade, de semelhança, de analogia e de oposição — e contribui para construção de uma perspectiva de análise que 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 pode estabelecer suspeitas e propor a reversão dos saberes pretensiosamente universais.

Com Deleuze e Guattari (1992) um conceito é uma maneira de se aproximar do mundo, 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 pré-suposta, a força da variação ativa do conceito cria conexões entre fluxos e meios permitindo considerar uma nova forma de conceber. Os conceitos se estendem da ideia à experiência por meio de uma afirmação da diferença, ou seja, não são estruturas prontas ou imutáveis, alheios à experiência. Pelo contrário, uma “pedagogia do conceito” segue a tarefa filosófica estabelecida por Nietzsche (2001): não aceitar os conceitos como um presente, mas sim criá-los, ou seja, firmá-los como atos de criação da diferença.

Assim, o propósito da investigação filosófica é criar conceitos; a força de uma filosofia está em sua capacidade de fazê-lo. Essa orientação é prática e não reflexiva, é produtiva e não reativa. 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, a força ativa do conceito assinala um envolvimento com o pensamento em suas formas artísticas e filosóficas mais extremas. 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). Até porque, o conceito ao estender-se ativamente no campo da experiência, cria um plano para a exploração de novos fazeres artísticos, políticos e éticos.

Aqui, faz-se necessário repensar as noções de epistemologia e de noologia. Noologia pode ser entendido como ciência do espírito, do intelecto ou do pensamento, que tem sua origem na palavra grega *nous*, mente, como empregado em termos como percepção e pensamento (Liddell; Scott's, 1997, p. 535); 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 Linguística* 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, se opõe ao estável.

Porquanto, a ciência maior opera por um modelo cartesiano de decomposição. Além disso, se preocupa em extrair constantes de variáveis e determinar suas leis de relação por meio de funções. 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, p. 43) propõem a reinvenção da noologia, isto é, 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”. Uma *noo*-imagem que é uma imagem do ser, um recorte da matéria do ser? A noologia lidará, portanto, com processos de criação de problemas, que fazem aparecer a imagem e, ao mesmo tempo, acompanham a sua construção.

A 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 imagens do pensamento: uma se refere àquilo que é dogmático e se constitui como dominadora de toda a história da filosofia, enquanto a outra se refere à imagem heterogênea de pensamento.

Em seu livro *Diferença e repetição*, Deleuze (2006b, p. 193) concebe que uma imagem de pensamento dogmática sustenta todo o pensamento da representação, e atua como uma espécie de pressuposto implícito que impede o pensamento de pensar. Ao contrário, uma 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, sim, fabricada, como resposta aos problemas formulados regularmente, dissolvendo-se em novos problemas, sempre coexistindo nas soluções que tais problemas recebem.

Dessa forma, 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 produz 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).

A noologia, tal como proposta por Deleuze e Guattari, é experimentada nesta pesquisa para pensar o currículo do Projeto *Escriturais*. Pensar não é a aplicação de um método único e correto para indagar sobre a verdade das coisas, fazer próprio das perguntas e definições; nem mesmo para imprimir juízos de valor, pois não se trata de um movimento preocupado com a verdade. Pensar é impressão, expressão, encontro com signos (Deleuze, 2003), que propõem imagens que violentam e afetam aquilo que já sabemos.

A seguir, serão pontuadas as vias básicas desse tipo de análise.

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, suas fronteiras em termos dos dinamismos que surgem em diversas épocas e lugares.

A segunda via de entendimento da noologia desconsidera uma relação única e imutável com a verdade ao analisar as imagens de pensamento subjacentes. O que importa são os distintos modos em que se orienta essa relação num 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.

Diante dessas duas vias, uma terceira se constitui, que 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 matérias próprias. Mesmo que não se possa dizer se um problema é filosófico, científico ou artístico, essa imagem não dogmática de pensamento permite estabelecer relações externas com outras disciplinas.

O encontro do pensamento com o fora, coloca o próprio pensamento em um espaço liso e passa a ser uma resposta criativa para algo que tem tomado conta de nós. Todo pensamento nasce nos limites do próprio pensar. No entanto, é em parte constituído pela potência de ultrapassar-se, de ir até ao extremo do que se pode pensar. Neste 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. Este movimento está diretamente implicado na ideia de conceito, na sobrevida dos conceitos filosóficos. Contudo, os conceitos não se 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 um conceito geral a englobar todos os outros. Ele é a pré-condição de existência de todo conceito filosófico, ele é o solo onde os conceitos devem vir à luz e, portanto, é uma imagem de pensamento.

Por uma noologia do currículo, esta pesquisa propõe um pensamento sem imagem; desenvolve uma nova imagem do pensamento, expressa pela composição de planos e de experimentações procedimentais e dramático-noológicas. Diferencia-se, desde aí, a concepção e a prática desta pesquisa, que como noológica não se baseia na reflexão sobre o currículo.

Em linhas gerais, a pesquisa exerce possíveis encontros e experimentações entre currículo, noologia e “Método de Dramatização” (Deleuze, 2006a). São interconexões entre novas formas de pensar o currículo do *Escrileituras* e os problemas postos com a filosofia da diferença. Uma operação de devolução do pensamento ao caráter vivente do currículo. Entende-se que com esta operação pode-se abrir à interpretação pós-crítica para uma potência ativa do pensar e um sentimento mais intenso da vida. Entende-se a pedagogia, a didática, o

currículo e as relações na escola 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.

Observatório da educação em meio à vida

Ao reunir, a partir de concepção orientada pela filosofia da diferença, os planos de pensamento filosófico, artístico e científico, o Projeto *Escreleituras* se concretizou como processo de Pesquisa, Criação e Inovação. 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 *Escreleituras* comportou quatro núcleos, situados em instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) — universidade sede —, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O trabalho desenvolvido, nesses quatro núcleos, abrangeu cursos de graduação e pós-graduação, bem como escolas de Educação Básica cadastradas no projeto.

Durante do período de 2011 a 2015, o *Escreleituras* atuou nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, por meio da proposição e do desenvolvimento de Oficinas de Escreleituras. 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). No maquinismo de *escreleituras* dessas oficinas, 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.

A “Didática-artista da tradução” (Corazza, 2013) movimentou essas oficinas de *escreleituras*, 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.

A denominação do projeto 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. Trata-se de operar pelas vias da relação experimental com o texto e de constituir processos de ruptura com o previamente instituído para escrever

e ler. Barthes 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” (Barthes, 1987, p. 18).

A noção de *escreitura* entende o encontro “leitor-escritor-texto”, 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. Dessa forma, aberta aos encontros possíveis entre diversas áreas, as *escreituras* possuem capacidade de traduzir acontecimentos, forças e intensidades em novas maneiras de viver.

Abordagem dramática: das matérias e dos movimentos da pesquisa

A partir da ideia de que “debaixo de todo currículo há um drama” (Corazza, 2013, p. 171), pesquisa-se o currículo do *Escreituras* sob a perspectiva do Método de Dramatização. Pergunta-se o que querem os signos e as imagens que habitam o currículo engendrado nesse projeto, visando encontrar forças que traduzem modos de ser, de sentir e de pensar em meio ao drama educacional.

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, 2006a, p. 157).

Faz-se necessário buscar pelo caráter dramático do acontecimento: quem? Essa busca por dramas — ou dinamismos espaço-temporais e pré-qualitativos — anseia pela atualização das Ideias, que estão recobertos por uma imagem dogmática e moral de pensamento, para colocá-los em cena antes que sejam transformados em representação.

Como dito antes, com Deleuze, só é possível pensar a partir de nossos próprios problemas. O enfrentamento no processo de pesquisa reside na necessidade de gerar uma abordagem para os elementos que chamamos por dados e por 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, implica um sistema bastante 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 tendências epistemológicas, presentes nas pesquisas qualitativas em Educação, estes modos de pesquisa acadêmica, funcionam por pressupostos de aparato genético positivista, e como tal, colidem com a inflexão pluralista, perspectivista e criacionista adotada nesta pesquisa, além disso, vai de encontro com o movimento teórico-metodológico desenvolvido no Projeto *Escriturais*. Todavia, essas questões contribuiriam com os encontros presentes nesta pesquisa, como um desafio e um projeto crítico-experimental que busca por um “empirismo superior ou transcendental” (Deleuze, 2006b), uma dobra dos dados do vivido empírico que declinam-se segundo os casos de seus tratamentos diversos e múltiplos.

A fabulação de procedimentos de pesquisa funcionou como criadora de variação, tanto por parte do produzido como dados, quanto por parte do produzido no conjunto deste artigo. Do ponto de vista da minoração que o 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 crie as condições para essa minoração e para o encontro com a “variação contínua”, este texto se inspira 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. Nestas 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 noologia 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 em fluxo turbilhonar de currículo. As imagens são os seres vivos da pesquisa; seus dinamismos espaço-temporais são condições de possibilidades para a criação. Em função desta 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. Nesse sentido, possibilitou documentar e organizar as redes de movimentos formadas pela imagem do pensamento — plano de imanência — do currículo do Projeto *Escriturais*, isto é, o atravessamento de acontecimentos, velocidades, *afectos* e *perceptos*, sensações, multiplicidades e devires presente no arquivo criado nesta pesquisa. “A dobra talvez passe por aí: entre o sentido como composição de percurso sob o fundo de caos” (Nancy, 2000, p. 116).

A partir de sentidos-percurso e filosofias-composição, a pesquisa, que este artigo apresenta, lança mão de investigar as imagens do pensamento do currículo do Projeto *Escriturais*. E, para tanto, cria três planos imanentes e, sob tendência dramática, opera 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.

Dessa maneira, a construção e a apresentação dos elementos que ordenam e desordenam esta pesquisa encontram-se na 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 iniciem um encontro com imprevisibilidades, através de múltiplos ângulos de aproximação, para desenvolver o texto da pesquisa. Por neles coexistirem traços que a pesquisa arquiva, dramatiza-se textos curriculares presentes no Projeto *Escrileituras*, mostrando suas máscaras e seus devires, submetendo a realidade a uma reformulação da ordem da composição.

No rastro do arquivo: imagens de um currículo

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 — independente de seu projétil: tela, filme ou gravura — o traço inscrito institui diferenças, distinguindo-se dos demais na medida em que se delimita e se relaciona com os demais, de um 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 expõe que não há arquivo sem rastro. Entretanto, nem todo rastro pode ser considerado um arquivo. 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” (2012, p. 120). No entanto, o rastro sempre parte de quem lê, mas também sempre dele se separa, “é aí que há rastro e que há começo de arquivos” (idem).

O arquivo começa pela seleção, e essa seleção é uma violência interessada na memória estabelecida pela tradição. 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-, de relato e de avaliação do que foi desenvolvido. Essas produções integraram atividades redatoriais e de pesquisa no âmbito do *Escrileituras*. Como ressalta Corazza (2016a, 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”.

Esta pesquisa realiza trabalho de pensamento e pesquisa, de método e escrileitura que configura uma espécie de gênero ligado ao currículo do projeto *Escrileituras*. Esse gesto tradutório compõe com os percursos da pesquisa, à medida que realiza jogos de extração, oposição e construção de traços analíticos no domínio de seu arquivo.

Trata-se de um “problema de economia e de estratégia” que corresponde às escolhas ora previstas por mim e ora impostas pelas teorizações, inscrições e produções textuais contidas no projeto *Escreleituras*. Manobra que, sem subterfúgios, possibilitou a criação do arquivo da pesquisa 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 é entendido como traço que se torna traço arquivável a escritura, o rastro, a inscrição sobre um suporte exterior que se torna parte do próprio corpo 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).

Como tentativa de trazer seus devires, os elementos deste novo arquivo selecionado delineiam um ponto de partida para desenvolver uma tradução criadora do drama do currículo do Projeto *Escreleituras*. Assim, ao lidarmos com os encontros e acontecimentos do projeto, os dados fundados — concernentes ao currículo — foram arquivados em *corpus* de investigação de acordo com dois traços-arquivo dele extraídos.

Traço-porta

Composto principalmente pelo plano teórico inicial presente no *Escreleituras*. O Plano Documental desta pesquisa toma os seguintes textos: a. *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida Observatório da Educação/CAPES/INEP* (Corazza, 2010); b. *Notas para pensar as Oficinas de Transcrição* (Corazza, 2011a); c. *Caóides* (Corazza, 2011b).

O arquivista do traço-porta, vivente das escreleituras, é criador do arquivo, que nunca se fecha; segue o traço da produção contínua de uma escreleitura crítica. Os textos selecionados para impulsionar o Plano Documental se caracterizaram como elementos do conjunto teórico-metodológico e empírico do *Escreleituras*. Sua leitura necessita “levantar muitas vezes a cabeça” para “ouvir outra coisa” (Barthes, 1987, p. 35).

Os traços de arquivo mostram que as coisas e os acontecimentos deslizam uns em direção aos outros, produzindo multiplicidades híbridas que não podem ser plenamente medidas utilizando-se critérios da representação.

Estes documentos, conhecidos por todos os participantes do projeto, aqui entendidos por traço-porta, acabaram por criar uma relação desconcertante com o espaço, a tradição e as práticas docentes. Foram eles que desestabilizaram as convicções acerca dos modos recorrentes de fazer educação. Não foi feito por um processo de tomada de consciência, mas por violência pensamental. O desconforto das leituras e as provocações de uma filosofia da diferença puseram pesquisadores experientes e iniciantes, mestrandos e doutorandos com a tarefas de criar.

Deste traço-porta também foram extraídas regiões de pensamento que compõem esta pesquisa. São elas: 1) não é possível encontrar um só sentido; 2) o vivido e as invenções; 3) violência do pensamento; 4) perder-se em escreleituras; 5) linhas de fuga; 6) infância do mundo; 7) do escreleitor à prática; 8) ação escreleitora. Estas regiões constituem uma analítica

conceitual entre as características dos diferentes espaços que emergem em torno das práticas curriculares, vividas no projeto, e que afetam profundamente as consequências materiais dessas relações espaciais. Funcionam como coordenadas, dinamismos, orientações para pensar, e orientar-se no pensamento no currículo-escrileituras.

Traço-chave

Em meio ao vitalismo de pesquisa e criação do projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, convidamos seus pesquisadores para participação direta nesta pesquisa. Como dito anteriormente, esta pesquisa utilizou-se de um dos roteiros de leitura e de escritura, desenvolvidos durante o projeto, para levantamento e verificação de resultados de pesquisa no *Escrileituras*. Do universo conceitual e empírico subjacente àqueles instrumentos, 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 instrumento de pesquisa denominado *Chave para Pesquisar um Currículo: Método de Dramatização* — ou apenas, *Chave de Escrileitura*.

Na qualidade de técnica criativa de tradução-dramatização de um currículo, a *Chave de Escrileituras* transforma o Método de Dramatização em procedimento de pesquisa, propondo uma recriação do texto original de um currículo, colocando suas imagens de pensamento em cena, desde um modo possível de pesquisar, desalojado de um contínuo de procedimentos pré-definidos, mas que compõem uma prática a ser inventada, documentada, analisada e produtora de sentidos, afecções, conceitos, relações e aprendizagens.

Das vinte e cinco *Chaves de Escrileituras* recebidas, as dezesseis selecionadas foram as que abordaram a criação e a realização de Oficinas de Transcrição desenvolvidas no decorrer do projeto — as oito Chaves restantes trataram de outras práticas e vivências desenvolvidas também no decorrer do projeto. O retorno dos participantes do Projeto *Escrileituras* define o principal critério de seleção das Oficinas de Transcrição movimentadas aqui.

Foram desenvolvidos exercícios analíticos iniciais com o arquivo e seus traços, como tratamento empírico dos territórios extraídos das dezesseis *Chaves de Escrileituras*. Algumas das tabulações feitas para pensar e construir a analítica presente nesta pesquisa funcionam com extrações através de uma variação contínua de multiplicidades intensivas que “aumenta o número de conexões a cada nível da divisão ou da composição” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 223).

Não se trata de um mapa que lida com agenciamentos intensivos. Trata-se menos, ainda, de um decalque que reproduz propriedades de corpos estratificados. Por meio delas, pensa-se um diagrama que desmonta uma pressuposta imagem homogênea ou agrupamento lógico a respeito dos dados de pesquisa para, aqui, apresentá-los e problematizá-los. Possibilita traduzir, em abordagem dramática da pesquisa curricular, os dados do currículo do Projeto

Escreleituras, isto é, seu território teórico-prático-metodológico e sua teoria curricular e didática em coexistência com o já instaurado na área da Educação.

Sobre os meios e as passagens do currículo do Projeto *Escreleituras*

Na educação, não é privilégio do currículo ser organizado de forma racional e técnica. O espaço, o tempo, a avaliação e a disciplina são elementos recobertos por esta racionalidade 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.

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 ao 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.

A contribuição do *Escreleituras* para a discussão educacional, artística e filosófica sobre a escrita-leitura é se concentrar em conectividade, movimento e mudança para atravessar o pensamento curricular, os professores e as práticas educacionais que idealizam e celebram a formação de escritores que se desenvolvem apenas em relação com os testes e as normas nacionais. 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. Nota-se a recusa do currículo-*escreleituras* 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”.

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 dos comportamentos dos alunos às normas pré-estabelecidas. Esses teóricos e suas obras funcionaram como cânones racionalistas, atendiam as 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 conteúdo dos currículos eram concebidos em termos de seu alinhamento a uma imagem de sujeito autossuficiente. 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 fazer um currículo, 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 o currículo 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, espaços 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.

Os teóricos críticos, 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.

Ainda assim, esses teóricos têm discutido o conceito de currículo escolar de maneira que seus pontos de vista podem ser aplicados mais tarde como diretrizes para o planejamento e normalização de atividades escolares, marcados, cada qual a sua maneira, por uma idealização das práticas e das teorias curriculares.

Neste sentido, Pacheco (2012, p. 14) discorre 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 (...).

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.

Em oposição ao que colocamos 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, esta entendida como instrumentalizadora e aplicacionista a partir de inumeráveis práticas e pressupostos.

Pensando em uma noologia 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 à uma imagem reconhecível de competência e inteligência, que se constitui como uma imagem reativa de currículo. Trata-se de uma tendência curricular que funciona como uma realidade fundamental, mobilizada por uma natureza disciplinar.

Em direção diferente, o Projeto *Escreleituras* é composto pelos seguintes blocos teórico-metodológicos: a) Uma teoria da criação: um currículo que questiona os mecanismos do pensamento da representação — analogias, comparações, repetições, etc. —, buscando por processos de criação da novidade — plural, virtual e impessoal; b) Oficinar: o currículo do projeto propõe o ato de officinar como resistência às modelizações confinantes que negam o novo e que requerem apenas regularidades; c) 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; d) Cartografar: o perspectivismo do Método Cartográfico marca a recusa de uma dimensão do conhecimento como arborescência e caracteriza o currículo do projeto como fluidez criadora para as potencialidades desterritorializações propostas e vivenciadas em suas oficinas.

Um currículo rizomático

É por meio de um embaralhamento dos códigos Filosofia, Arte, Ciência, Literatura e Educação, como implica a abrangência do Projeto *Escreleituras*, que a pesquisa noológica oferece elementos pensamentais para lidar com uma escolaridade oriunda de uma imagem escolar heterogênea, de uma mudança epistemológica e ontológica. Ao pensar o currículo do projeto diante desta perspectiva, abandonamos 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. Interessa aqui “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 possamos 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, ao produzir 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.

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 como nos aproximamos ou percebemos as coisas, sempre estaremos representando-as; não as criaremos; não pensaremos sobre elas. É possível afirmar que o currículo do Projeto *Escrileituras* não opera como uma ferramenta fabricada para funcionar como quer a imagem dogmática do pensamento, isto é, buscando apenas meios de representação do mundo.

O currículo abordado nesta pesquisa insiste que o mundo não é somente algo externo ao pensamento e que está simplesmente esperando para ser representado. Define-se como uma imagem curricular heterogênea, na qual não se separa o pensamento da vida. Por outras palavras, o ato de pensar o mundo é indissociável do próprio mundo e os conceitos do currículo do *Escrileituras* foram criados ou fabricados em resposta a problemas reformulados.

Como qualquer outro modo de vida, a imagem heterogênea de pensamento cria seus próprios planos e mundos. Na filosofia, por exemplo, os conceitos não são apenas rótulos que atribuímos às coisas e às ações; ao pensamento filosófico cabe apresentar conceitos como criações. Já a arte, pelo contrário, refere-se a si mesma com *affectos* e *perceptos*. Não devemos supor que exista uma ordenação no mundo e que, guiados por nosso bom-senso, a encontraremos. 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, 2006b, p. 31).

É possível aproximar o currículo-escrileituras 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”. Por configurar uma tese noológica, há neste texto um fazer que indica novas formas do pensamento curricular, e este fazer procura — por vezes fabrica — maneiras de penetrar no rizoma do Projeto *Escrileituras* por meio de seu arquivo que mostra como esta nova imagem de pensamento do currículo e aqueles curriculistas que o pensam, fazem coisas diferentes e quais são essas coisas.

A imagem do 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. As forças efetivas que agem, rizomáticamente, sobre o currículo engendrado no Projeto *Escreleituras* permitem investimentos nas indeterminações afetivas que forçam o pensamento a pensar de outro modo.

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, 2006a, p. 118). Essa perspectiva oferece conexões rizomáticas que ultrapassam a concepção de indivíduo enfatizada nos pensamentos curriculares assentados na imagem de pensamento representativa. 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.

O Projeto *Escreleituras* buscou por expor e multiplicar as linhas de fuga, em torno das quais afloram novos devires e se revestem de formas novas de pensar a educação. Trata-se de proceder por experimentação e criação, possibilitando uma imagem infinitamente multifacetada da educação — na qual se dissolve o entendimento das práticas pedagógicas como Objeto, e dos aprendizes como Sujeito.

Afastando-se da aprendizagem que se configura simplesmente como reforço das noções de senso comum, códigos padronizados e crenças ortodoxas, o currículo-escreleituras aproxima-se da aprendizagem através de signos. Conduz além das ilusões de hábito e de senso comum em direção ao que Proust chama de essências e Deleuze de diferenças. 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. Não é possível encontrar um só sentido, uma verdade que poderia ser revelada pelo bom senso. 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.

Considerações finais

Tomando o *Escrileituras* como *plano*, cria-se e experimenta-se uma problematização da educação que é vivida nele, ao operar por meio da relação de transbordamento recíproco entre escrita e leitura. Essa problematização desenvolve um currículo que é entendido como produção de conhecimento, experiências e práticas — com seus aspectos políticos, sociais, históricos e culturais —, em um processo que não é neutro, pois implica os sentidos de ações e de efeitos, à medida 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).

Dramatizar os *vidarbos* (vida-e-obra) curriculares presentes no Projeto *Escrileituras*, por meio do tratamento do material selecionado e empregado, é também mostrar suas máscaras e seus devires, submetendo a realidade a uma reformulação da ordem da composição. O que nos mostra a organização e o trabalho com o arquivo instaurado, é que cada movimento apresenta uma relação mútua de escolhas previstas ou surpreendentes que produzem um arquivo novo. Deslocamentos advindos, por sua vez, de um caminho de movimento contra a identidade e a representação, que permite compor respostas — às perguntas que derivam do Método de Dramatização — que gravitam forças puras e que evidenciam um movimento incessante de máscaras atrás de máscaras. — *Quem é aquele que quer?* O currículo-escrileituras, de esforços *linguajeiros*, movimentador das noções de criação, tradução, transcrição, escrita, leitura, escrileitura, 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*. — *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.

Ao pesquisar esse geocurrículo formado por deslocamentos, matérias amorfas e relações de movimento entre elementos, é preciso criar instrumentos de localização. Determina-se então variações de composições cartográficas para indicar longitudes e latitudes do jogo de forças inerente à sua própria posição, no plano geral de composição desta pesquisa e nas experiências vividas no Projeto *Escrileituras*.

Seria equivocado supor que essa proposição de regiões, extraídas dos *vidarbos* curriculares, consiste em um agregado que tem, ou segue, 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 trata de uma desterritorialização absoluta. Nada disso. Se algo se passa entre as regiões, trata-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).

Notas

- ^{1.} Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pesquisa na Linha Filosofias da Diferença e Educação; Bolsista CAPES.
- ^{2.} Professora titular do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder dos Grupos de Pesquisa, cadastrados no Diretório CNPQ, 1) DIF - Artistas, Fabulações, Variações; 2) Escrituras da diferença em filosofia-educação. Coordenadora Geral do projeto *Escrituras: um modo de Ler-Escrever em meio à vida*.

Referências

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. (Trad. J. Guinsburg) São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BEISTEGUI, Miguel de. **Immanence: Deleuze and Philosophy**. Edinburgh University Press, 2010.
- CAMPOS, Haroldo de. 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. (Coleção Estudos Culturais)
- CORAZZA, Sandra Mara Et. al. **Projeto Escrituras: um modo de “ler-escrever” em meio à vida**. Projeto de Pesquisa/Plano de Trabalho. Porto Alegre: CAPES/OBEDUC, 2010. (Texto Digitado)
- _____. Caóides. In: MONTEIRO, Silas (Org.) **Caderno de Notas 2: rastros de escrituras**. Canela, UFRGS, 2011a.
- _____. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In: HEUSER, Ester Maria (Org.) **Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias**. Cuiabá, EdUFMT, 2011b. (Coleção Escrituras)
- _____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- _____. **Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa**, 2016. (Texto digitado).
- _____; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____; RODRIGUES, Carla G.; HEUSER, Ester Maria D.; MONTEIRO, Silas B. Projeto Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. In: **Educação e Pesquisa**. Volume 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, jun/2011.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. (Trad. Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado). 2a e. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2003.
- _____. **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). (Trad. Luiz B. L. Orlandi, Trad. Tomaz Tadeu e Sandra Corazza). LAPOUJADE, David (Org.). São Paulo: Editora Iluminuras, 2006a.
- _____. **Diferença e repetição**. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 2006b.
- _____. **O que é a filosofia?** (Trad. Bento prado Jr. e Alberto Alonso Munõz). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

- _____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. (Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. (Coleção TRANS)
- _____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 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**. Vol. 5. (Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa). São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS)
- DERRIDA, Jaques. 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.
- _____. Rastro e arquivo; imagem e arte. Dialogo. In: MICHAUD, Ginette (Org.). **Pensar em não ver: escritos sobre arte do visível (1979-2004)**. (Trad. Marcelo Jacques de Moraes). Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. (Trad. Daniel Bueno). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIDDELL; SCOTT'S. **Greek-English lexicon**. 7ª e. London: Oxford University Press. 1997.
- NANCY, Jean-Luc. A dobra deleuzeana do pensamento. (Trad. Maria Cristina Franco Ferraz). In: ALLIEZ, Éric. **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. (Trad. Paulo Cezar de Souza). São Paulo: São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?** Porto Alegre. 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**. Volume 8, 2012.
- SANTOS, Mário Ferreira. **Noologia Geral: ciência do espírito**. São Paulo: Logos, 1956.
- TADEU, Tomaz. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: TADEU, Tomaz (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)
- _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Correspondência

Polyana Olini – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pesquisa na Linha Filosofias da Diferença e Educação; Bolsista CAPES.

E-mail: polyanaolini@gmail.com

Sandra Mara Corazza – Professora Titular do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder dos Grupos de Pesquisa, cadastrados no Diretório CNPQ: DIF - Artistagens, Fabulações, Variações e Escriteiras da diferença em filosofia-educação. Coordenadora Geral do projeto *Escriteiras: um modo de Ler-Escrever em meio à vida*.

E-mail: sandracorazza@terra.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
