

Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto Escreleituras

Translation didactics: transcreations of curriculum on project Escreleituras

Sandra Mara CORAZZA¹
Carla Gonçalves RODRIGUES²
Ester Maria Dreher HEUSER³
Silas Borges MONTEIRO⁴

Resumo

Este artigo desenvolve problemáticas didáticas e curriculares que movimentam o Projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. Empenha-se na qualificação dos currículos dos cursos de licenciaturas, escolas públicas e centros federais, por meio de experimentações com a pesquisa educacional e formação docente. Apresentando-se como transdisciplinar, translíngüístico e transcultural, pensa a sua didática e o seu currículo, desde os processos de criação tradutória dos elementos de partida, produzidos pela Arte, Ciência e Filosofia. Conclui que as traduções se tornam mais relevantes do que os originais, ao repercutir os seus impactos criadores e revitalizar os atuais sistemas educacionais e culturais.

Palavras-chave: Currículo. Didática. Tradução. Escreleituras.

Abstract

This article develops curricular and instructional issues that move the Project *Escreleituras: a way of reading-writing in life*. It engages in the qualification of the curricula of undergraduate courses, public schools and federal centers, through experiments with educational research and training teaching. Presenting itself and interdisciplinarily, translinguistic, and transcultural, thinks its didactics and curriculum from the translation creation processes of the initial elements produced by the Arts, Sciences and Philosophy. It concludes that translations become more relevant than the originals when reflecting their creating impacts and revitalizing the current educational and cultural systems.

Keywords: Curriculum. Didactics. Translation. Escreleituras.

1 Doutora em Educação; Grupo de Pesquisa: Escreleituras da diferença em Educação-Filosofia; UFRGS/FACED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Avenida Paulo Gama 110, Prédio 12201, Campus Central, Bairro Farroupilha, Porto Alegre, RS; CEP: 90046-900. Tel.: 55 (51) 33083267 (DEC/FACED/UFRGS), 55 (51) 33084151 (FACED/UFRGS). Email: <sandracorazza@terra.com.br>.

2 Doutora em Educação; Grupo de Pesquisa: Escreleituras da diferença em Educação-Filosofia; UFPel/FaE. Av. Dom Joaquim, 529 ap. 301. Pelotas, RS, CEP: 96020 260. Tel.: (53) 32845533 Email: <cgrm@ufpel.edu.br>.

3 Doutora em Educação; Grupo de Pesquisa: Escreleituras da diferença em Educação-Filosofia; UNIOESTE/Filosofia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Rua da Faculdade, 2550, Jardim Santa Maria, Toledo, PR, CEP: 85903-000. Tel.: 55 (45) 3379-7000. Email: <esterheu@hotmail.com>.

4 Doutor em Educação; Grupo de Pesquisa: Escreleituras da diferença em Educação-Filosofia; UFMT/Educação e Filosofia, Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá, MT; CEP: 78060-900. Tel.: 55 (65) 3615-8434 Email: <silas@terra.com.br>.

O Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (OBEDUC-CAPES/INEP 2011-2014), assim como este artigo, compreende que a Educação, o Currículo, a Didática, a Filosofia, a Arte e a Ciência são dotados de um caráter eminentemente construcionista, social e historicamente construídos; portanto, são arbitrários e ficcionais, abertos para serem modificados, transformados, potencializados. O discurso de cada uma dessas invenções fornece uma das tantas maneiras de dizer e formular o mundo, de interpretá-lo e atribuir-lhe sentidos. O Projeto *Escrileituras*, que ora se apresenta, toma elementos de cada uma dessas invenções e se esforça para também dizer o mundo; parte infinitamente pequena deste mundo, é verdade; no entanto, para os que com ele se envolvem é uma parte expressiva que passou a constituir o seu próprio mundo; o que implica, quiçá, em produzir mais um diagrama para o mapa do mundo. Compreende-se que essa experiência, construída ao longo de quatro anos de funcionamento, pode contribuir, talvez, especialmente, por seu hibridismo e pela multiplicidade de uma *didática e um currículo da tradução transcriadora*, para a tematização acerca do Currículo na contemporaneidade, a qual exige que seja *sem fronteiras*.

Como funciona o Projeto *Escrileituras*: sua Rede de Núcleos

O Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (2011-2014) está localizado na conjunção dos atos de criação didática, formulação curricular e formação de professores-pesquisadores, é dele que o presente artigo se ocupa. Trata-se de Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no contexto do Programa Observatório da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação do Brasil (MEC). Valendo-se da base de dados do INEP, o Projeto visa articular pesquisa, ensino e extensão, para estimular a produção acadêmica, científica e profissional, com vistas à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas participantes, bem como contribuir para a formação inicial e continuada de professores.

Considerando sua função física, empírica, conceitual e operatória, o Projeto prima pela diversidade de materiais e multiplicidade de bolsistas e pesquisadores. Desenvolve-se, simultaneamente, em quatro Núcleos sediados em quatro universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (sede); Universidade Federal de Pelotas/UFPel; Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT; e Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE); e em quase duas dezenas de escolas públicas, distribuídas em três estados do Brasil. Também está articulado com

institutos e centros federais, escolas e secretarias de educação, movimentos sociais e civis, municipais e estaduais, outras universidades e órgãos públicos.

Realiza estudos e práticas de escrita e leitura para crianças, jovens e adultos, através da renovação dos processos de aquisição e utilização da linguagem, enfocando especialmente o que segue: conteúdos escolares e operações mentais; interpretação de leituras e raridades de escrituras; variações contínuas de temas; criação de imagens e processos de pensamento; formas de conteúdo e de expressão; sensibilidade para as artes e linguagens; habilidades e competências para formular problemas, em ciências humanas, sociais e exatas.

A denominação central *Escriteituras* se deve à condição de o Projeto lidar com escritas e leituras singulares, produzidas por um leitor, que transita entre o prazer de ler e o desejo de escrever, e vice-versa. Escriteitura que, portanto, é autoral, não podendo ser imitada nem funcionar como modelo ou método. Movimentada com leituras fertilizadoras e com escrituras agitadoras de ideias, advindas de várias áreas, trata-se de escriteituras avaliadas por sua capacidade de traduzir acontecimentos e produzir efeitos artísticos; transformar forças em novas maneiras de sentir e ser; engendrar diferentes práticas de educar e revolucionárias formas de existência. Os resultados dessas escriteituras são considerados textos que reivindicam posturas multivalentes de coautoria entre leitor e escritor, para se transformarem em exercícios de pensamento; e cuja concepção e prática supõem textos abertos às interferências do leitor, isto é, escrevíveis de múltiplos modos e traduzíveis para diferentes línguas.

O Projeto funciona, primordialmente, através do planejamento, organização e desenvolvimento das *Oficinas de Transcrição* (e de *AutOficinas*), que implicam o campo do vivido, em um tempo presente do acontecimento e atravessam a ortodoxia dos textos, reivindicando novas possibilidades de inscrever signos e de escriturar sentidos. Essas alterações de codificações e sistemas semióticos abrem passagem, também, para escritas formais, escolares e acadêmico-científicas; já que o Projeto usa como critério para um texto bem sucedido aquele que implica o exercício em dobra de práticas legitimadas e não-legitimadas de leitura e escritura. Para o coletivo de quase uma centena de participantes, os atos de ler e de escrever são tomados como criadores de novas subjetivações e de relevantes funções objetivas sociais, culturais, comunitárias, grupais e políticas (HEUSER, 2011).

Tributários da filosofia da diferença, teorias de tradução literária e poética, bem como de formulações didáticas e curriculares contemporâneas, os movimentos dessa Rede, formada pelos quatro Núcleos, compreendem modos plurais de intervenção, nas formas de ensinar e de aprender a ler e a escrever; modalidades de planejar, organizar e desenvolver as Oficinas; criação de espaços-tempos para encontros, pragmáticos e críticos, que passam pela escrita-e-leitura e configuram uma determinada epistemologia educacional.

Em zonas de indiscernibilidade dos cenários contemporâneos, a Rede de Núcleos segue devires e fluxos. Através de vivências sensíveis e relacionais, produz formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos. Fazendo correr interesses e gostos pelos textos, arranca o figural e isola o material, tornando notáveis ideias já criadas. Desfazendo jogos de forças e efeitos sobrecodificados, produz sensações e ações práticas sobre autores. Liberando forças vitais dos participantes, trabalha para que potências informes reencontrem a própria virtualidade, por meio da desestratificação de camadas sedimentadas de saber, poder e subjetividade.

A ideia de Oficina não remete a um local para execução de concertos, ajustes ou retificações; mas indica um espaço e um tempo, no qual se exerce o ofício (como *teknê*) de escritura-e-leitura. Na articulação dos três planos de pensamento, filosófico, artístico e científico, os Núcleos optam por uma variada tipologia de Oficinas, dentre as quais citamos uma produzida em cada Núcleo, a saber: *Desconstruir o texto, viajar por suas múltiplas janelas; Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral; Cores, sabores e texturas. Fantasias do corpo em cena; Literatura potencial*. Não obstante essa pluralidade de áreas e diversidade de tematizações, o Projeto em Rede salvaguarda os seguintes elementos comuns das Oficinas: transdisciplinaridade e imersão na estrangeiridade dos textos; problematizações múltiplas acerca do lido e escrito; exercícios de correlações entre leitura, invenção, afectos e pensamento; cartografia dos processos históricos de individuação; procedimentos de in(ter)venção na leitura e na escritura; atos de criação da pedagogia, da didática, do currículo, da aula; e assim por diante (MONTEIRO, 2011).

Didática e currículo da tradução transcriadora

A pesquisa do processo criador em educação leva o Projeto Escriteiras à conceitualização distintiva da didática e do currículo, por meio da tradução diferencial do pensamento artístico, científico e filosófico. Tradução, que compreende a tradição (considerada obra aberta), a qual apenas recebe este nome por resultar de escolhas e mediação, lembrança e escriteira de signos, imagens e espaços. Desse modo, o Projeto trata o currículo e a didática como movimentos da prática do pensamento educacional, na direção tradutória de atos transcriadores, que implicam menos transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar discursos e culturas; dotando-os da consistência de romper com o estabelecido, ao empreender novos recomeços; e da capacidade de se apropriarem do antigo ou estrangeiro, ao entrecruzá-los com as línguas

curriculares e didáticas e fazer ressoar suas próprias vozes (CAMPOS, H., 1972; CAMPOS, A., 1986; VALÉRY, 2003; PIMENTA, 2011; CANDAU, 2012).

Esse currículo – nômade, vagamundo, do acontecimento – e essa didática – dramática, artista, do informe – não expressam qualquer teoria da cópia, mas produção da diferença no mesmo, por meio de operações que transferem algo do original para as línguas didática e curricular de chegada, expandindo a linguagem educacional. Didática e currículo que estão articulados a uma teoria criadora; e que, por isso, não são guiados por uma tradutologia ou ciência da tradução, mas por uma poética do traduzir. Poética experimental, que produz efeitos pedagógicos e epistêmicos, contrários ao cientificismo estruturalista, de vocação positivista; e que se operacionaliza como estratégia contra a manutenção dos dogmatismos, sendo inseparável de uma transformação das relações interculturais, propiciadora de encontros e de intercâmbios linguísticos. Enredadas em problemas filológicos, literários e poéticos, as traduções são feitas com textos, não exclusivamente com línguas, e levantam questões éticas e políticas acerca da subjetividade do tradutor e das relações entre identidade e alteridade (CAMPOS, H., 2006).

Para essa concepção e ação tradutórias, por meio da autoria ficcionalmente criadora, tanto o currículo como a didática funcionam como discursos culturais afirmativos, desde que conduzem determinadas interpretações e avaliações, não mais sendo conduzidos pelas existentes. Primeiramente, o currículo realiza traduções das matérias originais, advindas da Arte, da Ciência e da Filosofia; para então ser dramatizado, didaticamente, na cena atual da aula ou da Oficina, sua zona prática e proximal de criação em processo; e tudo novamente recomeçar. Nesses dois domínios – didática e currículo da tradução transcriadora –, residem a especificidade prazerosa e a potência criadora do trabalho dos participantes do Escriteiras. Por isso, a tradução percorre as Oficinas, como um dispositivo, cuja natureza é constituída pela transcrição de perceptos e afectos (fabulados pela Arte), de funções (produzidos pela Ciência) e de conceitos (criados pela Filosofia) (DELEUZE, GUATTARI, 1992). Com um currículo e uma didática da transformação, o Projeto aponta para a constituição do informe, num não-lugar e numa não-relação, por meio dos atos de ver, falar, interpretar e escrever; de pensar do lado de Fora; e, logo, daquilo que acontece quando alguém diz: *Tive uma ideia*, em didática e em currículo (OLIVEIRA, 2014).

Pela via da traduzibilidade curricular e didática, os textos e as séries culturais se transtextualizam e transculturam, no imbricamento dos dinamismos espaços-temporais dos participantes. Os circuitos e transcursos tradutórios do Escriteiras privilegiam elementos extraídos de obras já realizadas, que outros criaram, em outros tempos, espaços, línguas, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o

privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações, as quais atribuem uma sobrevida aos textos originais (CAMPOS, H., 2006).

Com esses elementos, os escritores constituem um campo artístador de variações múltiplas e disjunções inclusivas, que compõe linhas de vida e devires reais, promove fugas ativas e desterritorializações afirmativas, atribuindo primado à fluidez criadora em detrimento das normas formais. Executam uma espécie de *autopoiese* da Ciência, da Arte e da Filosofia, em campos de comutabilidade e diferencialidades, que circunscrevem o funcionamento e os limites das suas traduções. Valorizando a multiplicidade, o Projeto mescla o que passou, o que nos afeta e os mundos possíveis por construir. Transpondo uma cultura na outra, mediante um *continuum* de transformações, suas traduções se baseiam na nomeação criadora; a tal ponto que chegam a diferenciar os mapas da cultura e da civilização, numa crítica-clínica do pensar, do escrever e ler, do educar e viver (CORAZZA, 2012).

Um método perspectivista

As traduções artísticas, científicas e filosóficas, promovidas pelas Oficinas de Escrita, são guiadas pelo método da dramatização do informe (DELEUZE, 2006; VALÉRY, 2003), que dispõe a geografia contra a história, o mapa contra o decalque e o rizoma contra a arborescência (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Por não opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos, trata-se de um método que não é teórico, mas de teor ensaístico; e que, ao não desqualificar os elementos especulativos, para lhes contrapor o rigor de conhecimentos legitimados, tampouco é um método positivista.

Consiste, antes, em um método de criação perspectivista, que deriva de inflexões diferenciais e estabelece um ponto de vista, como lugar, foco ou posição. Essa atitude conforma uma radical liberdade, na constituição daquilo que o Projeto considera objetivo, por processar a escolha de um ponto original, escolhido pelos participantes, que são os seus artistas-sujeitos; isto é, aqueles que se instalam naquela variação de ponto de vista; sem que este ponto varie com cada participante, mas enquanto condição para que cada um deles apreenda algo.

Assim, as subjetividades participantes do Projeto articulam objetividades nas Oficinas; mesmo que a liberdade e a arbitrariedade, que as compõem, não deixem de conter regras objetivas e verificáveis. Diante da variedade dos pontos de vista das diversas áreas e campos do Projeto, aquele ponto de vista do método ocorre sobre uma variação; e esta não existe sem aquele ponto. O movimento de perspectivar é a vida mesma do Escrita, que possui

regras exclusivas, que o fazem abrir-se sobre outros pontos, na medida em que convergem ou se bifurcam como uma divergência afirmativa.

Para a metodologia do Projeto, a grande força é a do informe, para a qual, o ponto de vista dos participantes funciona como jurisprudência ou arte de julgar. Cada procedimento de tradução apresenta valor mais forte ou mais fraco, em função da abrangência multiforme e plural do seu campo tradutório; maior ou menor desconhecimento do próprio caráter ficcional; delimitação interspectivista, na relação com outras traduções feitas; possibilidade de fazer experimentações marginalizadas por traduções e perspectivas anteriores.

Na medida em que realizam traduções curriculares e didáticas, os procedimentos empregados pelos participantes instauram ideias, empirias, abstrações, imagens, vocabulários, recorrências, metáforas, polêmicas, esquemas de inteligibilidade, vozes, referentes enunciativos, condições de validade, regras de leitura, operadores textuais. Eternamente movente e maximamente diferenciado, o método do Projeto tem, não obstante, a responsabilidade de produzir efeitos de real, sejam científicos, artísticos ou filosóficos, no mundo da educação; de maneira a formar um palimpsesto, didático e curricular, que faz, ao mesmo tempo, combate crítico e traz prazer e gosto (DALAROSA, 2012).

Dispersão e polissemia de matérias e de textos

A seleção e articulação das matérias das Oficinas exigem de cada participante que adote uma postura e o estado de manter-se à espreita daquilo que o põe a pensar; isto é, dos signos, das imagens e das problemáticas culturais, que são exteriores ao próprio pensamento (DELEUZE, 1988; HEUSER, 2010; MACHADO, 2010). Nessa direção, os participantes selecionam textos, cujas matérias têm força suficiente para mover uma (re)escrita e uma (re)leitura; além de afetarem a corporeidade de quem lê e escreve, espalhando-se por outros textos e gerando outras perspectivas.

Logo, os textos escolhidos e trabalhados são considerados abertos e dispersos, polissêmicos e difusos, experimentais e ambíguos, carregando galáxias de sentidos, tramas de códigos e processos fragmentários. Associando pesquisadores, obras e áreas, autores e tradutores, os textos mais interessantes são aqueles que são redigíveis (isto é, escrevíveis) e que estimulam os participantes a modulá-los, produzindo um jogo semi-arbitrário de interpretações e de avaliações. Por meio de suas traduções, eles passam do papel de consumidores passivos ao de produtores críticos de escreleituras, que podem abrir e criar o seu próprio texto (BARTHES, 2004).

Toda escritura e leitura, realizadas no espaço-tempo do Projeto, tendem a favorecer culturas do dissenso, reinventar significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos; criar novas linhas de saberes, sentires e fazeres; realizar atos minoritários de ruptura e consonâncias; instalar-se em regiões desconhecidas de problemas; revelar aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento; transformar momentos, lugares, incidentes e circunstâncias em móveis fecundos de experimentações.

Essa espécie de criacionismo do Projeto é tecida em regime de intertextualidade e movimentada por procedimentos crítico-genealógicos e exploratório-experimentais; os quais partem de clichês (formas, sentidos, interpretações, identidades) e buscam identificar a imagem correspondente do pensamento, em seus pressupostos de *doxa* e senso comum, para borrá-los, por meio de traços pré-individuais, involuntários, contingentes, não-representativos, não-ilustrativos, não-figurativos e não-narrativos, que funcionam como força motriz de novos estilos no modo de ler e de escrever (RODRIGUES, 2013).

Modificações nos modos de vida professoral

Se se produzem novos estilos no modo de ler e escrever, com o Projeto Escrileituras novos modos de ser professor também são criados. Tanto os dezoito (18) professores de Educação Básica que participam enquanto bolsistas do Projeto para atuarem como professores-pesquisadores, criadores e promotores de Oficinas de Escrileituras, tanto quanto as centenas de professores que participaram, nos diferentes Núcleos do Escrileituras, das atividades de formação continuada, sofreram modificações. Considerando tanto uns quanto outros, verifica-se que uma das principais finalidades do Projeto se cumpriu com expressivo êxito; trata-se do objetivo de expandir o conceito de texto para além das noções de registro e prazer, que permita uma possibilidade ao inusitado, à raridade e ao desejo de ler e de escrever, ultrapassando assim as escolhas definidas por territórios identitários.

Inicialmente este objetivo estava voltado, principalmente, aos estudantes das escolas que aderiram ao Projeto, mas, no decorrer dos trabalhos, na medida em que os professores bolsistas se apropriaram do pensamento da filosofia da diferença, teorias da tradução poética e literária, que orientam o Projeto e que estabeleceram uma nova relação com o ler e o escrever, tal objetivo foi alcançado igualmente e de modo expressivo com eles, assim como afirma uma professora de matemática: “Participar do Projeto tem uma importância enorme para mim, é um fazer sem se entender, pois ainda sinto que sei pouco do que deveria e que, ao mesmo tempo, é muito se analisar o quanto sabia quando o Escrileituras começou; sei que esses estudos sobre

as Filosofias da diferença fazem parte do que hoje sou”, e finaliza com as palavras de Clarice Lispector que antropofagiou e fez suas: “estou me sentindo como se já tivesse alcançado secretamente o que eu queria e continuasse a não saber o que eu alcancei”.

Os professores participantes do Projeto ultrapassaram a identidade de *ser professor de escola*, aquele que só repassa os conteúdos produzidos na universidade e inventaram, para si, a partir de suas experiências singulares com as matérias de escrita e de leitura do Escriteituras, uma docência-pesquisadora (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004). Sobre essa passagem de *professor de escola* a *professor pesquisador*, uma professora de Filosofia problematiza:

Com relação à pesquisa, infelizmente a estrutura educacional é pensada como desvinculada dela. O professor é visto e tratado apenas como aquele que executa as aulas. Não há, por parte do sistema, uma preocupação com a formação, com o tempo para estudo e preparo das aulas. A escola não pensa a pesquisa, ela só funciona com práticas repetitivas, trata as teorias como sendo algo já pronto que deve ser sempre repetido, como se isso já estivesse sempre dado, pressuposto, sem a necessidade de revisão, de construção, de novidades, de criação. Por isso, antes de ser bolsista do Escriteituras, muitas vezes, me entristecia, pelo fato de não conseguir mais estudar, ler e escrever. Sentia-me como uma cuidadora das crianças e, muitas vezes, me perguntava como poderia fazer diferença em uma estrutura tão fechada e repetitiva. [...] Mas algo mudou. Quando preparo e trabalho as aulas, imagino que estou preparando e depois inserida em uma cena de teatro. Penso a aula e tento encontrar nela formas de escapar, de fazer os alunos escaparem. Divirto-me tentando tornar nossos momentos, os benditos 50 minutos, mais alegres e livres, por mais que ainda tenhamos que reproduzir. De certa forma, me alegro em saber que não estou ‘capturada’ de todo. O Escriteituras me permite e me serve de instrumento para pensar a minha prática, com ele aprendi a olhar as fendas, aquilo que escapa, que ocorre e não estava previsto, o que torna a aula alegre e potente. Penso, pesquiso e, na medida do possível, estou escrevendo sobre o que se passa em minhas aulas, o porquê delas não me satisfazerem e o que é preciso para que sejam melhores, mais potentes, e, para que possam fazer sentido aos alunos.

O auxílio financeiro, sem sombra de dúvidas, foi um fator imprescindível para que o grupo de professores se tornasse coeso e se comprometesse a assumir os desafios lançados por uma proposta aberta que exige a realização do tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão com uma postura ao

mesmo tempo crítica e criativa. A bolsa de estudos, dentro de seus limites, deu dignidade ao trabalho docente que vai além do *dar aulas*. É o que testemunham dois outros professores:

Com bolsa-auxílio pude adquirir obras e periódicos para leituras, participar de eventos me aproximando de outras pesquisas e pessoas, dando-me muito mais subsídios e qualificação para desenvolver um trabalho ainda melhor na minha escola, superando, ou amenizando as fragilidades que ela apresenta

A bolsa de estudos é um diferencial para nós professores: possibilita a compra de livros e custeio das necessidades práticas voltadas à pesquisa, permitindo uma dedicação com maior exclusividade, aliviando as preocupações diárias de custeio da vida.

As condições materiais proporcionadas pelo Projeto, ainda que estejam abaixo das reais necessidades demandadas pelas produções criadas em meio ao *Escreleituras*, possibilitaram a realização de atividades que, antes, eram da ordem do sonho para alguns professores, como viajar para o exterior e seguir os estudos em nível de doutorado. É o que narra, com emoção, uma professora das séries iniciais, hoje Pedagoga, graduada e mestre em Letras:

Voltar a estudar por meio do projeto de pesquisa *Escreleituras*, com bolsa, foi inicialmente inacreditável! A começar pelo estudo e compreensão de conceitos de Oficina, *Escreleituras*, Transcrição, até a possibilidade de inscrever-me em eventos diversos, dentro e fora do país [...]. Escrever muitos textos no decorrer de um ano, dois, três, quatro, tem sido uma expectativa constante! Conhecer outros países, na atualidade pode ser considerado uma banalidade. Para mim, que, por minha origem, tenho sido movida a desafios grandes demais para serem compreendidos, por vezes, até por mim mesma, tem sido motivo de surpresa, orgulho e Vida! Para apresentar trabalhos nascidos das vivências com Oficinas de transcrição, então... Tem sido uma realização de coisas que talvez, e muito provavelmente, não teriam sido possíveis de outro modo. Conviver com o rigor da escrita, da leitura e aprender a morrer muitas e inusitadas vezes, tem sido um exercício de grandioso crescimento.

Pode-se afirmar que cada experiência de formação docente seguiu um processo de diferenciação interna que animou essa professora, expressando um modo de existência. Com tal concepção de experiência, focaliza-se aquilo que se oferece em uma experimentação de pesquisa como campo de construção, não apenas dos saberes daí advindos, mas incluídos dos processos de subjetivação, de uma subjetividade que aspira à imanência com o mundo. Isto porque, nas experiências feitas, foram ensaiadas novas relações entre os seres, construídas novas composições; uma geografia do pensamento inédita, fazendo do “[...] pensamento um plano de composição onde os acontecimentos se tecem e destecem” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 68).

Essa imanência com o mundo é trágica! Implica em afirmar as belezas e os horrores da existência, assim como viver as dores e os prazeres de uma docência-pesquisadora, como relata uma professora de Artes:

Minha situação de professora-pesquisadora, a partir da inserção no Projeto Escriteiras, me provocou constatações um tanto quanto dolorosas, no decorrer deste processo, pois, ao mesmo tempo em que pude perceber o quanto desconhecia de minha área e das outras e, então, tomar consciência de minhas limitações, também percebi o quanto nos omitimos quando não assumimos a postura de pesquisadores, pois deixamos de ser sujeitos de nossas ações. Assumir a postura de professor-pesquisador-criador nos dá autonomia, porém nos coloca em choque com muitos padrões e ‘pré-conceitos’ com o próprio sistema, o currículo, a metodologia. Tem seu lado positivo, acarreta movimentos e necessidades, nos torna mais preocupados com a dinâmica de sala de aula, com a efetivação da aprendizagem, com a busca de mais olhares sobre um mesmo texto/conteúdo. As possibilidades de criação fomentadas na provocação de produção de nossas oficinas, a partir dos conceitos de signo e as possibilidades de encontros e afetação, me impulsionaram a novas pesquisas, a momentos de extrema importância no conduzir de meu planejamento e de minhas aulas posteriormente.

A atenção às transformações nos modos de vida professoral, acionadas pelo exercício do pensamento produzido no âmbito do Projeto, vem indicando efervescência na produção de referências para a educação, tanto conceitual como nos modos de fazer, ou como se costuma diferir, na relação estabelecida entre teoria e prática. Os estudos realizados no Projeto, especialmente a obra *O que é a filosofia?*

(DELEUZE; GUATTARI, 1992), afirmam a heterogênese do pensamento posto em movimento pelo entrelaçamento, sem síntese nem identificação, das três filhas do caos, as caóides Filosofia, Arte e Ciência. Heterogênese posta em ato nas leituras e escrituras que impulsionam a criação de Oficinas. Essas leituras e escrituras produzidas em diferentes linguagens consideram que o entrelaçamento das três caóides oferece movimentos à educação, especificamente ao currículo, ferramentas para problematizar e operar sobre o terreno pantanoso da complexa situação dos processos de formação docente nos quais se vem trilhando. Nessa direção, as pesquisas em meio às diferentes formas de pensamento - o científico, o filosófico e o artístico -, tornam-se potentes para tirar a escola de seu próprio conflito de identidade pelo qual tem passado, pois a pesquisa dá a oportunidade de conhecer efetivamente as necessidades daquele local.

Além dos professores bolsistas, o Projeto também contribuiu para transformações nos modos de ser daqueles professores que participaram de Oficinas nos diferentes Núcleos. Nessa direção, afirma a professora de Educação Física:

Na primeira Oficina⁵, o nosso grupo não estava preparado para aquela atividade, porque trabalhar com Filosofia é difícil, a gente trabalhar com Filosofia... Assim... É engraçado. Primeiro porque de alguma forma mexeu comigo, daí eu comecei a anotar e anotar [...] Então, me produziu um sentimento, me provocou

A filosofia da diferença e as práticas estéticas atuais reunidas têm mostrado uma expressiva capacidade de contribuição para problematizar os processos de subjetivação docente, mediante as transformações sociais. As discussões conceituais e os modos de fazer que esses campos põem em jogo, atualmente, têm muito a auxiliar nos estudos sobre como alguém se torna professor, com vistas a superar o entendimento do campo da arte como disciplina, abordando-o como potência de criação e a superar a identificação do campo filosófico com discursos herméticos de especialistas, para aprender com suas formas de problematizar a realidade e produzir diferença.

Não há maiores dúvidas de que as Oficinas favorecem outras maneiras de

5 Na oficina referida estiveram implicados estudos de textos de Deleuze, Guattari, Derrida e Nietzsche, intercalados com textos literários, obras de arte e projeções de vídeos. Foram utilizados fragmentos das obras literárias e poéticas de Samuel Beckett, Clarice Lispector, Manoel de Barros e Arnaldo Antunes; visita às páginas virtuais de artistas na internet, vídeos e imagens artísticas de práticas contemporâneas, tendo como destaque o trabalho de Eduardo Kac, Orlan e Lígia Clark, bem como projeção, em DVD, da cinematografia de Agnès Varda.

pensar, melhor dizendo, pensar-se. Algo que destitui as habilidades que um professor deve atingir, previamente definidas como uma identidade a ser alcançada, possibilitando a construção de critérios de existência para uma vida que também é docente, mas não somente docente, tal qual aponta o professor de História:

As Oficinas foram interessantes porque me ajudaram a voltar pra mim mesmo [...] Eu estou em um processo de reconstrução pessoal e profissional. Eu sinto a necessidade de encontrar novas narrativas atento a mim mesmo. Eu hoje estou procurando outra narrativa, além da historiográfica, para tentar me referenciar, para tentar auto-referenciar, novamente.

Considerando que “[...] a vida deve ser traduzida, como processo de criação” (VILLANI, 1999, p. 71), com esses elementos originais constitui um campo de variações múltiplas e disjunções inclusivas, que compõe linhas de vida e devires reais, promovendo fugas ativas e desterritorializações afirmativas de uma vida potente: “[...] eu posso me expor, eu posso brincar, eu posso cantar, eu sou desengonçada. Certo! Eu posso ser mais autêntica [...]”, garante uma professora sobre aquilo que lhe passou durante a Oficina que possuiu caráter lúdico de ativação de um estado criancieiro na vida cotidiana.

Um currículo e uma didática que podem (re)diagramatizar o mapa do mundo

As traduções da diferença, feitas pelo Escriteiras, ampliam os repertórios curriculares e didáticos, ao reler e reescrever, transladar e reexperimentar os acervos artísticos, filosóficos e científicos, ou aqueles que foram marginalizados ou falsificados; os quais, graças a ela, seguem vivos e ativos, em seus veios de criação. Consistem em momentos chave na continuidade e descontinuidade da vida das obras e dos autores, das estruturas e dos movimentos do mundo.

É assim que o Projeto leva a estabelecer um tipo autoral de vice-dicção, com lances inventivos, que não deixa os textos e discursos assumirem um aparato estático e definitivo; mas os obriga a permanecer em movimento labiríntico, carreando novos problemas didáticos e enunciações curriculares. Transcriando a escritura e a leitura, o Projeto Escriteiras faz a diferença do pensar e do viver; fornece um roteiro fabulador de como educar, sob o signo da invenção; e (re)diagramatiza o mapa do mundo, por meio da alegria de ler e da liberdade vital de escrever.

Referências

- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BECKETT, S. **Malone morre**. São Paulo: Códex, 2004.
- CAMPOS, Augusto de. **O anticrítico**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- CAMPOS, H. de. **Metalinguagem & outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012.
- CORAZZA, S. M. Didaticário de criação: aula cheia. In: **Caderno de Notas 3**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Coleção Escreleituras. v. 3).
- _____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- CORAZZA, S.; HEUSER, E.; MONTEIRO, S.; RODRIGUES, C. No Observatório da Educação: Escreleituras. In: **Caderno de Notas 7**. Ética e filosofia política em meio à diferença: escreleituras. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014. (no prelo).
- DALAROSA, P. C. Pedagogia da tradução: entre bio-oficinas de filosofia. In: **Caderno de Notas 4**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Coleção Escreleituras, v. 4)
- DELEUZE, G. **A ilha deserta**: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- _____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v.1
- _____; _____. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.
- _____; _____. **O anti-Édipo**. Capitalismo e esquizofrenia I. Tradução de Joana Moraes Varela e Manuel Maria Castilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004. Título original: L'anti-Oedipe. Capitalisme et schizophrénie. Paris: Les éditions de minuit, 1972.
- HEUSER, E. M. D. **Pensar em Deleuze**: violência e empirismo no ensino de filosofia. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.
- _____. (Org.). Projeto, notas & ressonâncias. In: **Caderno de Notas 1**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. (Coleção Escreleituras, v. 1).

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MONTEIRO, S. B. (Org.). Rastros de escriteiras. In: **Caderno de Notas 2: Anais do I Colóquio Nacional Pensamento da Diferença: escriteiras em meio à vida**. Canela: UFRGS, 2011. (Coleção Escriteiras, v. 2).

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização da aula: o que é a Pedagogia, a didática, o currículo?** Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRS, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). Oficinas de escriteiras: arte, educação, filosofia. In: **Caderno de Notas 5**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2013. (Coleção Escriteiras, v. 5).

TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VALÉRY, Paul. **Degas, dança, desenho**. Tradução de Christina Murachco e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosak & Naify, 2003.

VILLANI, A. **La guêpe et l'orchidée: essai sur Gilles Deleuze**. Paris: Belin, 1999.

Recebimento em: 26/02/2015.

Aceite: 10/03/2015.