

## Procedimentos didáticos de invenção: a potência dos signos das artes

*Didactical procedures of invention:  
the potency of the art signs*

*Procedimientos didácticos de invención:  
la potencia de los signos de las artes*

Karen Elisabete Rosa Nodari<sup>2</sup> 

Sandra Mara Corazza<sup>3</sup> 

**Resumo:** O artigo traça um paralelo entre a postura investigativa do pensamento lógico-cartesiano e o pensamento da filosofia da diferença. Frente ao conhecimento, defende o pensamento da diferença como aquele que é capaz de criar novidades em educação, especialmente quanto ao currículo e à didática tradutórios. Embora não contenha uma fórmula para o pensamento inventivo, privilegia o lado informe da educação, que desestabiliza a visão, explora o seu plano virtual, pensa o que ainda não foi pensado. Vale-se dos procedimentos metodológicos movimentados pelos pesquisadores do Projeto Escriteuras: um modo de ler-escrever em meio à vida, contestando qualquer improvisado quanto à criação. Apresenta e discute resultados obtidos pela pesquisa de estágio pós-doutoral: Procedimentos didático-tradutórios sob o signo da invenção que sinaliza a importância das experimentações com os signos das artes; para o exercício de uma escrita autoral, criadora de novidades no campo do currículo e da didática.

**Palavras-chave:** Invenção. Signo. Transcrição. Procedimento.

**Abstract:** *This paper traces a parallel between the investigative posture of the Cartesian-logical thought and the thought of philosophy of difference. Regarding knowledge, it advocates the thought of difference as the one able to create novelties in education, particularly in terms of translatable curriculum and didactics. Although it does not present a formula for the inventive thought, it privileges the unformed side of education, which destabilizes the sight, explores its virtual plan, and thinks what has not been thought. It uses methodological procedures employed by researchers in the Reading-Writing Project: A Way of Reading-Writing in Life, by contesting any improvisation in creation. It presents and discusses results obtained from the post-doctoral internship research: Didactical-Translatable Procedures under the Sign of Invention, which points out the importance of experimentations with the art signs for exercising authorial writing, thus creating novelties in the field of curriculum and didactics.*

**Keywords:** *Invention. Sign. Transcreation. Procedure.*

**Resumen:** *El artículo traza una paralela entre la postura investigativa del pensamiento lógico-cartesiano y el pensamiento de la filosofía de la diferencia. Frente al conocimiento, defiende el pensamiento de la diferencia como aquél que es capaz de crear novedades en la educación, especialmente en cuanto al programa educacional y la didáctica de traducción. Aunque no contenga una fórmula para el pensamiento inventivo, privilegia el lado informe de la educación, que desestabiliza la visión, explora su plano virtual, piensa lo que todavía no fue pensado. Se vale de los procedimientos metodológicos movidos por los investigadores del proyecto Escriteuras: un modo de leer-escribir en medio de la vida, contestando cualquier improvisado en cuanto a la creación. Este trabajo presenta y discute resultados obtenidos por la investigación de prácticas postdoctorales: Procedimientos didácticos-traductores bajo el signo de la invención, que señala la importancia*

<sup>1</sup> **Submetido em:** 19 dez. 2018 - **Aceito em:** 16 maio 2019 - **Publicado em:** 21 nov. 2019.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – E-mail: kernodari@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – E-mail: sandra.corazza@terra.com.br

*de las experimentaciones con los signos de las artes para el ejercicio de una escrita autoral, creadora de novedades en el campo del programa educacional y de la didáctica.*

**Palabras clave:** *Invención. Signo. Transcreación. Procedimiento.*

## Para começar

De fato, é preciso haver um estranhamento da realidade, do mundo, por parte do pesquisador, caso contrário, não se fariam pesquisas. Em termos de história da filosofia, isto significa não ser tributário do pensamento de Parmênides, o qual não acreditava que as transformações da natureza fossem reais, de modo que nenhum objeto pode vir a ser diferente do que é, ou seja – a realidade é estática e imutável. Mas, de outro filósofo pré-socrático como ele – Heráclito de Éfeso, que já no séc. VI a.c. postulava, com base nos sentidos, que as coisas mudam, portanto, tudo está em fluxo e nada permanece. Afinal, se nosso olhar sobre a vida não questionasse o que está posto, e por conseguinte, acreditássemos numa espécie de ordem imutável a reger o cosmos, como se as coisas sempre fossem assim, e assim vão permanecer, qual a necessidade de se realizar pesquisas? Neste sentido, pode-se afirmar que integra o chamado espírito investigativo, uma inconformidade com o *status quo*, seja ele qual for.

Ocorre, com grande frequência, que tal conflito acarreta que os estados de coisas, as proposições, os objetos, os sujeitos, os corpos e representações são investigados, naquilo que possuem de constante e repetitivo, de modo que se formulem leis e postulados invariantes. Quem sabe, pelo fato do nosso organismo sentir um mal-estar frente ao novo, e ficarmos contentes conosco, ao livrarmos de algo que nos perturba, como já detectou Nietzsche (OLSEN, 2007).

Isto caracteriza o que Deleuze (2005) denominou de objetivismo – a representação de um objeto, tendo em vista a ação e adaptação ao mundo. Ou melhor, os dados são estabilizados e isolados da sua complexidade. Pois isso facilita nossa ação sobre a realidade, uma vez que os esquemas perceptivos sempre retiram algo da imagem, de acordo com os interesses e crenças do momento, como afirma Deleuze (2005) tendo por base os estudos de Bergson. As imagens passam a sofrer um golpe de normalização que subtrai o que não se deve perceber. De modo que, as unidades do conhecimento se caracterizam pela lógica, pelo geral, pelo formal e planejado, ou seja, trata-se de uma tradição abstrata. E assim, como já alertou Bergson, passamos chamar de conhecimento a representação que fazemos das coisas, de modo que a teoria do conhecimento passa a ser a teoria do conhecido. Por conseguinte, pesquisar restringe-se à passagem do saber ao não saber. Como se, tão somente, o que possa ser resolvido devesse ser investigado (VARELA, 1993). E a pesquisa em Educação que tem por base o método científico é tributária dessa forma de conhecer.

No entanto, a mesma atitude de não conformidade com o que está posto, pode privilegiar, justamente, o informe. Eis que algo escapa do uso concordantes das faculdades e das suas condições, nem tudo é passível de representação em termos cognitivos e abala as certezas correntes sobre a didática e o currículo, o que motivou a pesquisa de pós-doutoramento: **Procedimentos didático-tradutórios sob o signo da invenção** (NODARI,

2017). E então, ênfase da investigação recai sobre seu aspecto subterrâneo ou invisível, de modo algum transcendental, composto por elementos cuja natureza difere das coisas e dos indivíduos já formados e constituídos. Tais elementos podem ser chamados de forças, vetores, intensidades, diferenças de potencial ou de energia. Trata-se do mesmo mundo, nenhum outro – só o que mudou foi o foco que passa a ser o movimento, o devir e a transformação da realidade (THADEU, 2004). E, assim, o pesquisador buscará dar visibilidade ao movimento da vida, ao seu fluxo e corrente, que atua microscopicamente porém, de forma concreta e real no mundo. Ou seja, trata-se de dar ênfase naquilo que ainda não se solidificou, que ainda não adquiriu forma, não se estratificou e, por isso, a investigação se abre ao campo dos possíveis.

Uma vez que, seguindo Deleuze numa entrevista à Bellour e Ewald (1991, p. 20): “o abstrato não explica nada: deve ser ele mesmo explicado”. Só existem processos que são os devires, os quais não podem ser julgados pelo resultado final, porém, pela qualidade da sua trajetória, bem como, pela sua potência de continuação. A questão é que quando o pensamento é remetido a uma transcendência, a um plano ideal, o movimento da investigação para, e, ao invés de se experimentar, tem início a interpretação sobre a realidade.

Ao modo da arte de Paul Klee, pesquisar pode ser dar visibilidade ao invisível, ao invés de reproduzir o visível, uma percepção para além dos olhos, a fim de alcançar a possibilidade de exprimir algo novo (KLEE, 2001). “Só podemos realmente pensar onde aquilo que deve ser pensado não foi já dado” (RAJCHMAN, 2002, p. 121). De modo que, as questões, os problemas, o objeto, o sujeito, ou seja, as etapas da investigação, não são dadas, devem ser criadas, ainda estão por vir. E, as noções de importância, de necessidade e de interesse passam ser os critérios da pesquisa e, não a verdade.

Nesse sentido, “a verdade de um problema de pesquisa não preexiste a ele, não é uma verdade a ser descoberta, mas é objeto de uma criação” (CORAZZA, 2004, p. 32). E, se o pesquisador não tiver formulado, ele mesmo, o problema, se não tiver participado de sua gênese, de sua criação, para o filósofo francês, o pesquisador será intelectualmente imaturo e fadado a se debruçar sobre questões alheias (DELEUZE, 1988).

Além disso, quanto aos resultados desse modo de investigar, não são uma questão de previsão, mas, de diagnóstico e experimentação com o que se desconhece. Portanto, o pesquisador ao conceber os fenômenos – que não são aparência, nem aparição, mas sintomas, ao encontrar seus sentidos em determinadas forças, passa a exercer um papel de sintomatologista (DELEUZE, 2000). Função que é uma espécie de ponto neutro, limite, pré-médico ou sub-médico, que pode integrar tanto a arte como a medicina, já que as obras de arte, o corpo e alma carregam sintomas. Afinal, como nos ensinou Nietzsche – o corpo não deixa de ser uma grande razão (OLSEN, 2007). E, como sintomatologista, a tarefa de quem investiga é montar um quadro.

Ao invés do pesquisador ter por base os critérios de identidade, de coincidência e de homogeneidade, a fim de confirmar ou rejeitar hipóteses, ele passa a ter encontros. É na sua inevitável solidão povoada que ele encontra ideias, movimentos, atmosferas. Mas, para que tal ocorra é necessário manter uma postura de observação atenta, ou como Deleuze e Parnet (1998) definem, se trata de estar à espreita, a fim de poder realizar roubos e capturas. E, para

isso, é inevitável abrir mão do reconhecimento como também, do julgamento, pois, só assim, o pensamento é retirado dos trilhos e o novo e imprevisível é criado.

## Uma questão de método

Precisamos tratar sobre o método de pesquisa utilizando o referencial teórico da Filosofia da diferença. Temos que ultrapassar o charme embutido na expressão: não há método para a criação, uma vez que pesquisamos o informe. No entanto, tal posição implica em não abordar a empiria como faz a pesquisa científica tradicional que, a partir da formulação de um problema, estabelece as hipóteses, realiza testes estatísticos, a fim de chegar a resultados generalizáveis que virão a corroborar ou não o que havia sido, previamente, inferido. Uma vez que os dados, do ponto de vista da Filosofia da diferença são não precisos, nem codificados, mas amorfos, produzidos num determinado espaço e tempo.

Nos domínios da didática e do currículo é que ocorrem a potência afirmativa do trabalho do professor-pesquisador. E, apesar das conhecidas mazelas educacionais do nosso país resiste-se e insiste-se em educar... Sendo que são nos processos tradutórios que se consegue maquinar a educação, com prazer e espírito aberto a uma aventura. Tais processos tradutórios via currículo e a didática implicam numa dupla operação: remeter a educação a tradição, sem restaurar o idêntico, de modo a surgir o divergente através de escritura de signos, espaços e imagens. Por meio da didática da tradução – com os atravessamentos do Autor, Infantil, Currículo e Educador (AICE) o currículo é transcrito – na convergência entre Espaços, Imagens e Signos (EIS); de modo que os mapas da civilização e da cultura são diferenciados, numa crítica-clínica da escrita e da leitura, da educação e da vida.

Isso posto, o que é possível ser produzido atualmente, no âmbito educacional, seguindo o referencial teórico da Filosofia da diferença? Como se articulam na pesquisa-docência da diferença, que está em completa e radical ruptura com o conhecimento comum, os três conceitos curriculares: Espaços, Imagens e Signos (EIS) com os outros quatro: Autor, Infantil, Currículo e Educador (AICE) da didática? Elementos que formam a estrutura pesquisa-docência composta pela linguagem, além da estrutura dos corpos que ali se movimentam e se expressam por meio de sintomas; e de uma estrutura das coisas, que falam por meio de signos. Tal composição funciona entre a linguagem do currículo e da didática e o corpo do professor – na qual se realizam combinações referente a elementos formais que não possuem significação nem conteúdo; não representam realidades empíricas, não repousam em um modelo funcional hipotético; ou mesmo buscam inteligibilidade atrás de alguma aparência. No caso, a unidade EIS seriam como alavancas que transcriam o currículo, enquanto a unidade AICE são os operadores da didática da tradução.

Dessa maneira, talvez o artigo consiga mostrar uma docência-pesquisa que suporta o Fora, contra o aberto (não apenas contra o fechado), os intoleráveis, as perdas das conquistas sociais, em favor da terra e do povo sempre por vir; e, junto a isso, nos levar a pensar as experimentações que fazemos e somos, desde o nosso ofício; e, como compomos, aí, EIS

AICE, de maneira a continuar nos empenhando em suas mutações entre o currículo e a didática.

Inicialmente, é necessário travarmos um encontro com AICE e rompermos com o que o senso comum e a boa vontade afirmam sobre este bloco. Ao abandonarmos a forma do pensamento representacional liberamos as forças de AICE, colocando-o em relação com o seu Fora. O pesquisador passa a ser um afectologista ao tornar sensível forças antes insensíveis, ao mesmo tempo em que ingressa numa semiótica das sensações e numa física dos afectos. De modo que ele passa a explorar o espaço sub-representativo de AICE.

Tal bloco é concebido como subjetividades dispersas, superfícies feridas por punctuns, contingências puras que inscrevem instantes e acontecimentos. Ao mesmo tempo, o bloco EIS não diz respeito à gênero, espécie, instituição ou território, onde residem a sabedoria do mundo, a vida real ou a verdade da educação. Ou seja, tem-se duas proposições que, articuladas entre si, validam opções combinatórias entre as matérias advindas do empréstimo de outras áreas do conhecimento. Torna-se necessário, seguindo Olegário (2018, p. 75): “Desarmar, destramar, e desfazer as verdades que as legitimam para poder escrever e pensar de outras maneiras os elementos constitutivos de AICE”, – uma tarefa que se impõe ao pensamento. Vale destacar que não existem privilégios hierárquicos, muito menos superioridade entre as unidades de AICE. Ademais, cada elemento mostra-se, aparentemente, independente um do outro. Embora, isso não quer dizer que não haja relação entre eles. Uma vez que existem convergência e encadeamentos intrínsecos, pulsantes, entre as unidades de EIS/AICE.

Neste sentido, os movimentos da pesquisa de AICE dependem da percepção e da criação. Uma vez que, segundo Deleuze (2006, p. 139): “*Il y a toujours un “drame” sous tout logos*” (há sempre um drama sob todo um *logos*). Ou seja, há que se performar as ideias semi-encobertas pela ação. Um modo de trazer à superfície a parte do pensamento que, geralmente, fica dissimulada pelo que Deleuze (1988) denomina Imagem Dogmática do Pensamento. Trata-se daqueles pressupostos implícitos, tanto objetivos como subjetivos, cujo efeito é a concepção do pensamento como um exercício natural, como se a forma da representação ou reconhecimento não estivesse presente e atuando.

De modo que o pesquisador imbuído de um pensamento crítico e genealógico de inspiração deleuziana-nietzschiana perguntará não pelo o que é AICE, mas pelo seu sentido e valor. E, as questões sobre este bloco passam a ser: Quem, como, quando, onde e em que circunstâncias. De modo a buscar pelas forças que agem nos acontecimentos, em detrimento do que age encobrindo o pensamento.

Os **Roteiros para inventariar os procedimentos didáticos de tradução** oriundos dos quatro Núcleos integrantes do **Projeto Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida**: Núcleo Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) produzidos entre os anos de 2010 e 2014 formam o campo empírico da pesquisa de pós-doutoramento: **Procedimentos didático-tradutórios sob o signo da invenção**, sob a supervisão da profa. Dra. Sandra Corazza, concluída em 2017 (NODARI, 2017).

Pesquisa filiada ao campo conceitual operatório deleuziano, postula em termos educacionais, uma didática e um currículo tradutórios, seguindo as indicações de Corazza (2013), tendo como base os conceitos de diferença pura e de signo, tal como formulado por Deleuze (1988) e o de invenção postulado por Bergson (2006). A diferença aqui citada refere-se a um sentido outro. Não está ligada aos estudos culturais, mas à Filosofia da Diferença, à noção de multiplicidade: um constante movimento, de maneira que se é múltiplo em si mesmo. Atrelada a uma reversão do platonismo – em que a ideia do Uno é recusada, o mundo é pensado como multiplicidade. Quanto ao signo, não se trata de uma questão linguística, circunscrita a correspondência significante e significado, mas aquilo que exerce sobre a subjetividade uma ação direta, sem mediação da representação. E, por último, quanto à invenção segue-se a filosofia de Bergson (2006) no seu duplo sentido – o da imprevisibilidade dos resultados e o da formulação de problemas e não o da sua resolução. Além de remetê-la a um processo que se dá o tempo.

Tal criacionismo pedagógico movimentado por procedimentos exploratórios experimentais (FEIL, 2011; CORAZZA, 2012) que partiram de clichês – formas, sentidos, interpretações, indivíduos, identidades e conhecimentos; a fim de identificar a imagem dogmática de pensamento correspondente – que tem na recongnição um de seus pressupostos e também seu modelo, a fim de borrá-los e escavá-los, através de conjuntos operatórios de traços pré-individuais: involuntários, contingentes, não-representativos, não-ilustrativos, não-figurativos e não-narrativos merece ser melhor descrito e investigado. Ou melhor, trata-se de estudar a processualidade proposta através do trabalho inventivo com a escrita. A invenção é o produto de uma tensão constante entre duas tendências: a da criação e a da repetição. A criação não é rara ou fruto do acaso, mas exige esforço para que seja ultrapassada a tendência repetitiva. Uma vez que, seguindo Bergson (2006), é por meio de experimentações com uma matéria que se cria o novo. Experimentação que não produz efeitos instantâneos, mas que envolve o tempo, o tempo da duração. Logo, o desafio desta pesquisa consiste em acionar o plano da forças, do informe – o que implica tempo da diferença, pois facilmente se acessa o plano das formas, ou seja, a matéria.

Por isso, as seguintes questões se impõem: Como os participantes das oficinas produziram informes curriculares e novidades didáticas? De que maneira os procedimentos didático-tradutórios desenvolvidos nas oficinas do *Escrileituras* capturavam e liberavam forças vitais que agiam sob as formas, por meio das potências que estas conduziam e da substituição da relação força/matéria para a relação força/material? De que maneira os procedimentos didático-tradutórios desenvolvidos nas oficinas do *Escrileituras* favoreceram a passagem do reconhecimento automático para o reconhecimento atento dos participantes das oficinas? De que modo os procedimentos didático-tradutórios desenvolvidos nas oficinas do *Escrileituras* acionaram a atenção à espreita dos participantes das oficinas? De que modo os procedimentos didático-tradutórios acionaram o fluxo de pensamento dos participantes das oficinas? De que maneira os procedimentos didático-tradutórios acionaram a atenção sensível dos participantes? Quais foram os obstáculos da invenção propostos pelos diferentes procedimentos?

As respostas dos quatro núcleos: UFRGS, UFPel, UNIOESTE e UFMT integrantes do **Projeto Escrita**, obtidas com base no **Roteiro didático de tradução de uma aula ou oficina**, elaborados pela profa. Sandra Corazza podem ser analisados numa triangulação entre algumas de suas questões.

Não se trata de querer reproduzir uma sagrada trindade, ao modo da análise psicanalista – formada pelo pai, mãe e filho, tão combatida por Deleuze e Guattari no Anti-Édipo. Mas, de operar com os dados coletados a partir do traçado de um triângulo profano, oriundo de experiências realizadas nesta terra, cujas propostas tinham em comum criar uma nova terra – manifestada pela vitalidade dos textos. De modo que, as condições da invenção que implicaram a realização dos movimentos de preparação, experimentação e de transcrição descritas pelos roteiros serão explicitadas. Uma vez que, como afirma Valéry (1998), é muito diferente ver uma coisa sem o lápis na mão e com o lápis na mão, ou seja, desenhando. No entanto, o fato de se desenhar um triângulo não significa fixá-lo. Ocorre que mão e visão passam a se intercambiar e se alimentar. É que, “talvez só concebamos bem o que tivermos inventado” (VALÉRY, 1998, p. 203).

Então, com base nas seguintes questões do instrumento original: 4) Descreva a reversão da Imagem Dogmática do Pensamento (IDP); 5) Plano de Imanência ou Nova Imagem Dogmática do Pensamento ou Nova IDP; e, 3) Método da invenção constrói-se um triângulo. Sendo que, a partir do encontro entre os seus três vértices é possível seguir as linhas de invenção propostas pelas oficinas desenvolvidas pelos quatro núcleos. Há um tecido da experiência formado por relações inter cruzadas, sobrepostas, de acontecimentos que se imbricaram, a partir dos dispositivos acionados pelas diferentes propostas das oficinas. Matéria têxtil formada por linhas contínuas, mas que não deixa de ser composta por pedaços ligados entre si de maneiras diversas. No entanto, esta operação não consiste em localizar primeiro uma de suas pontas para depois ir a outra. Não. Há que se romper com o ordenamento cartesianismo e tomar o triângulo pelo meio.

Uma vez que o sentido do percurso do tecido compósito formado pelas linhas de invenção não é fixado de acordo com um princípio de hierarquia ou de sucessão, mas pela sua transformação movente. Pois é sabido que pensar, fabular são forças que liberadas do pensamento representacional, do senso comum e da *doxa*, podem questionar e experimentar seus próprios limites e traçar intempestivas linhas de fuga – que ligam o que está dentro com o que está fora do triângulo, ou seja, o já pensado com o impensado, o velho com o novo, a partir do campo problemático proposto pelo método de invenção desenvolvido por cada oficinairo.

Portanto, só resta a esta pesquisadora instaurar-se no meio deste tecido triangular de encontros, a fim de desvendar o drama que acompanha todo o *logos*, como afirmou Deleuze (2006). Distinguir as linhas duras, sedentarizantes e as linhas de fuga. Não se perseguirá os procedimentos que estabilizaram o pensamento dos participantes das oficinas, mas os que o desestabilizaram, de modo a romper com os esquemas da representação. Identificar nos diferentes protocolos de invenção propostos as operações capazes de lidar com os signos das linhas de fuga e suas duas vertentes: a desejante e a da matéria intensiva. De modo que, a partir de um encontro desestabilizador e intensivo, o pensamento fosse capaz de fabular.

Fabulação que não implica na projeção de um eu, mas como diria Schérer (2000) em atingir uma espécie de visão que conduz a devires nascentes.

## Dos resultados

Núcleo UNIOESTE - Apesar da quase totalidade dos instrumentos terem afirmado que não há método a ser descoberto para se chegar a verdade, seis oficinas proporcionaram, como método, encontros com os signos, a fim de despertarem as faculdades e as verdades sobre o mundo. Verdade que não depende de fatos, mas da capacidade de decifrar e interpretar. Como afirma Deleuze (2003, p. 15), em Proust e os signos: “A verdade não é descoberta por afinidade, nem com boa vontade, ela se trai por signos involuntários”. De modo que as oficinas apostaram no resultado de uma violência que se exerce sobre o pensamento. Uma vez que só se busca a verdade por coação, tendo por base um encontro com certo signo, o que impele a busca pelo seu sentido.

Núcleo UFPel - Percebe-se maior convergência nas respostas com relação ao método da invenção. Foi comum a quatro das cinco oficinas a proposição de um agenciamento entre os conceitos filosóficos, o corpo em movimento e os signos da arte, tais como: a leitura de poemas, audição de música, fragmentos de vídeo e filme. Ou seja, a maioria das oficinas buscou ao colocar o corpo em movimento por meio de brincadeiras infantis, da dança, ou mesmo de uma saída de campo, desterritorializá-lo, quebrar com os seus esquemas de ação e reação e colocá-lo em relação com outras forças, a fim de colocar os participantes em atitudes e posturas que favorecessem um teatro do pensamento. Pois, é preciso experimentar com um corpo para saber o que ele pode. Ao mesmo tempo em que, o encontro com a imaterialidade dos signos da arte proporcionou o seu ingresso no pensamento puro e no tempo intensivo, aquele que ao romper com o cogito cartesiano é simultâneo à força do novo. E, por último, apenas um grupo fomentou discussões ao longo da sua oficina.

Núcleo UFMT – De acordo com dois grupos, o método da invenção ocorreu através da criação de um Corpo sem Órgãos (CsO), por meio de movimentos com o corpo que fogem ao comum e forçam o seu próprio limite, como também, de inventar novas formas de lidar com ele, a partir da alimentação. De modo a abrir o corpo a conexões que superpõe o agenciamento formado de modo a oscilar entre aquilo que o estratifica e aquilo que o libera. Corpo desejanter. Em outros três grupos foi utilizado o encontro com os signos da arte, tais como: carta com descrição estética, leitura de poema de Manoel de Barros e experimentações sonoras e visuais por meio da música. A fim de, por afecção, pela violência do signo que força os participantes a buscarem o seu sentido, desterritorializar o pensamento, romper com os esquemas da representação, de forma a colocá-los em relação direta com o tempo da criação. Novamente, pode-se afirmar com Deleuze a superioridade destes signos por serem desmaterializados e atuarem a nível do inconsciente. De modo a forçar a procura pelo seu sentido e, assim, penetrarem no tempo primordial absoluto. Houve um grupo que trabalhou com os signos materiais dos alimentos, que acionam ora a memória involuntária, ora a imaginação dos participantes das oficinas, sendo que os outros dois grupos trabalharam com textos, ou seja, os signos da escrita. Sendo que num deles, houve um agenciamento entre os



signos da escrita e uma situação problemática. A fim de retirar o pensar do seu inatismo, ao lhe aplicar forças que não são da reconhecimento. Problema que de modo algum concernia a respostas verdadeiras ou falsas, a uma solução lógica, ou mesmo a questão do descobrimento de uma verdade, mas a criação de sentido.

Núcleo UFRGS - Houve uma preponderância na colocação de uma situação problemática agenciada aos signos da arte, a fim de estimular a invenção. Seja através da relação entre o movimento do corpo, dança, e a sensação das palavras: mar, terra, ar, leve e pesado; seja através da junção entre a perda de uma metade de si e o punctum, o insignificante de uma foto, ou da leitura de poemas, ou a escrita de uma paródia. Sendo que, um grupo não respondeu a esta questão. Os signos das artes são superiores aos demais pela sua imaterialidade, de modo que o seu sentido se afirma em toda a sua potência, o que coloca os participantes das oficinas numa relação direta com o tempo do pensamento, tempo primordial que reúne o signo e o seu sentido. Uma vez que o ato de pensar é inseparável da tradução de um signo. Tradução, interpretação, explicação são a forma da produção dos textos inventivos.

## A potência dos signos das artes

A análise da totalidade dos **Roteiros didáticos de tradução de uma aula ou oficina** dos quatro núcleos de Escriteiras, com relação a sua questão 3, o método da invenção, aponta para a necessidade de romper com o juízo, acabar com o tribunal da razão, para que os participantes das oficinas pudessem, através de vários encontros e experimentações com uma matéria, propostas pelos procedimentos didáticos de tradução instaurar a gênese do ato de pensar no pensamento. Afinal, para Deleuze (2000) pensar é inseparável de experimentar.

Todos os núcleos fizeram tentativas de romper com o pensamento representacional e com os seus esquemas de reconhecimento, uma forma de anular nos participantes das oficinas, as suas repostas sensorio-motoras frente as diferentes situações, a fim de colocá-los em relação com o que dá a pensar e a possibilitar a escrita inventiva. Ou seja, partiu-se da necessidade de acabar com a IDP de modo que a gênese do ato de pensar fosse instaurada. Tal processo nomeado por Abreu (2007) de subtração/constituição é desencadeado pelos signos. Trata-se de romper como modelo da reconhecimento que impedia o verdadeiro pensar para que algo, o novo, surja. De modo que, o pensamento ao deixar de se apoiar em princípios, passa a ser acionado pelos signos.

Importante destacar que a totalidade dos núcleos realizou as mais diversas tentativas, neste sentido, promovendo um encontro com os signos – um conceito aberto e movente que não se deixa capturar – um sintoma que encontra seu sentido numa relação de forças. Aqueles que não remetem a coisa alguma, significação transcendente ou conteúdo ideal. De modo que, quando isso ocorria, a totalidade do organismo se movia, não somente a inteligência, irrompia algo mais forte, a despertar através da sensibilidade todo o organismo, possibilitando romper com o hábito, oportunizando o pensar, a fabulação criadora. Neste sentido, a máxima: “o sujeito tem hábitos” indica uma falsa precedência do sujeito em

relação a ele. Ao contrário, é o hábito que constitui o sujeito. Por isso, Deleuze (1988) afirma que formamos hábitos contemplando, expondo-nos aos caos e acasos. E assim, aprendemos, nos tornamos, formamos uma maneira de ser.

Destaca-se, como afirmou Deleuze (2003) em Proust e os signos, a utilização dos signos das artes pela sua superioridade em relação aos demais: mundanos, amorosos e sensíveis. Já que, todos eles, não somente possuem uma origem material e permanecem semicobertos no objeto, como também pela sua explicação ainda remeter à matéria. Tal posição se justifica pois, além daqueles darem a pensar, são mais espiritualizados e desmaterializados e, assim, acionam, diretamente, o pensamento puro. Violência do encontro a impelir os integrantes das oficinas a irem em busca da sua essência: unidade do signo com o seu sentido. Essência que é sempre diferença. No caso, não se trata de uma diferença empírica, sempre exterior, entre duas coisas, mas daquela que é interna, qualitativa, intensiva. De modo que os seus participantes tomassem contato com o tempo em seu estado puro, ou complicado, redescoberto, tempo inventivo. Ou seja, os procedimentos didáticos utilizados pelos oficinairos implicaram a interpretação dos signos das artes o que acarretou o seu ingresso no devir do tempo.

10

Houve um privilégio por parte das mais diversas propostas das oficinas em trabalhar com os signos das artes, a fim de que emergisse uma escrita fabuladora. Afinal, conforme Deleuze (2003, p. 48): “a arte é o destino inconsciente do aprendiz”. Desígnio que foge à consciência, pois o *logos*, a inteligência é acionada em segundo lugar, primeiramente há que se sofrer um abalo sísmico provocado pelo signo, o que impele a busca do seu sentido. Além disso, a própria arte é objeto de um aprendizado, no qual se atravessa a tentação objetivista e a compensação subjetiva.

Aprender que depende de interpretar signos. “Erramos quando acreditamos nos fatos: só há signos. Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações” (DELEUZE, 2003, p. 86). Novamente, Deleuze (2003) faz uma crítica a perspectiva objetivista que confunde o signo com o objeto que ele designa. No entanto, ele afirma que o signo possui duas faces: enquanto a primeira remete ao objeto, a segunda significa algo diferente. De modo que, a primeira captura o signo na reconhecimento e a segunda liberta para o seu conhecimento verdadeiro. Conhecimento de verdades que não são abstratas, fruto de uma necessidade, mas que implicam interpretação, tradução e desenvolvimento, isto é coação do pensamento. Tendo em vista que o ato da escrita é inseparável de trazer à tona os elementos heterogêneos que a formam, de modo que os participantes fizessem contato com o seu Fora, aquilo que não está nela, mas sem o qual não poderiam criar. Além disso, para Deleuze (2003) somente a arte pode formar uma unidade e mostrar diferentes pontos de vista sobre o mundo, de modo que os participantes das oficinas, ao tomar contato com os signos das artes, saíssem deles mesmos e multiplicassem seus mundos.

Cabe lembrar que signo e pensamento não estabelecem relação, nem acordo: encontro heterogêneo e discordante, a impulsionar a produção de novas escritas como resposta ao hiato e à diferença. Travar um encontro com a essência do signo – a sua importância, Deleuze retira de Spinoza, não somente como causa do sentido, mas como causador de efeito. Um efeito supõe corpos que se afetam uns aos outros, ou seja, relações entre forças dominantes e

dominadas. Afecção que se situa entre a percepção e a ação motora, a ocupar um centro de indeterminação. De modo que os signos entendido a sua pluralidade, são afetos de passagem, de mudanças de estado registrados por diferenças, variações e devires. O signo excede o pensar: é força que impele e compele; trata-se do impensado que exige a abertura do pensamento para o seu Fora, a partir do uso disjuntivo das faculdades que impede a reconhecimento. Fruto do acaso do encontro entre as matérias utilizadas pelas diversas oficinas de Escreleituras.

## Por fim

O pensamento investigador parte de um questionamento da realidade. No entanto, não basta uma postura inconformista frente ao mundo para o surgimento do novo. Bem como, a passagem do saber ao não saber não garante a sua emergência. É rompendo com os esquemas do pensamento representacional, ao desviar a visão da utilidade das coisas, acessando o plano informado dos seres, da realidade, que é possível criar. No entanto, tal processo é desencadeado por um encontro, algo que provoque um desencaixe da visão, um estranhamento, a fim de que se pense o impensado. Apesar de não ser possível antecipar tal encontro, pois é da ordem da afecção, há que se estar preparado para ele. Isto não significa que o trabalho com o pensamento inventivo, a pesquisa com o referencial teórico da Filosofia da diferença, não envolva procedimentos metodológicos. Afinal, o que foi descrito sobre os movimentos de experimentação com a didática e o currículo do **Projeto Escreleituras**, suas oficinas de transcrição, as respostas dos oficinairos ao **Roteiro didático de tradução de uma aula ou oficina** e sua triangulação, afirmam, justamente, o oposto.

Após passados quatro anos de experimentações com e no currículo do **projeto Escreleituras** e suas oficinas de transcrição, pode-se afirmar que um currículo tradutório se escreve através da leitura de poemas e cartas, audição de músicas, fragmentos de vídeo e filme, além dos conceitos filosóficos. Mas, o mais importante não é elencar e discorrer sobre as matérias que foram trabalhadas pelas oficinas integrantes dos quatro núcleos. O que vale destacar é que foi pelo encontro com estas empirias, umas mais materializadas do que outras, que os signos foram emitidos e, assim, a urgência de pensá-los, de interpretá-los, se impôs aos participantes das oficinas, bem como a aprendizagem de uma nova sensibilidade. Uma vez que, como um sintoma, o signo é um objeto portador de um problema.

Somente realizando experimentações com uma matéria, no caso, emissora de signos artísticos, foi possível criar uma escrita fabuladora. Experimentações que não remetiam o pensamento dos participantes das oficinas a um juízo transcendente, a uma imagem pré-estabelecida do que significa pensar e criar, mas os impulsionavam na descoberta do valor e do sentido do que estavam criando. Valores que ao emprestarem alegria a uma vida, não deixam de preservar a sua saúde.

## Referências

- ABREU, Ovídio de. O fora e o signo. **Revista O que nos faz pensar**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 22, p. 89-112, dez. 2007. Disponível em: <http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/236>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BELLOUR, Raymond; EWALD, François. Signos e acontecimentos: entrevista. *In*: ESCOBAR, Carlos Henrique de (org.). **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. p. 9-30.
- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo, SP: Martins Fontes. 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. *In*: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola (org.). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 7-78.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário da criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche y la filosofía**. Tradução de Carmen Artal. Barcelona: Anagrama: Coleção Argumentos, 2000.
- DELEUZE, Gilles. O método de dramatização. *In*: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 112-140.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- FEIL, Gabriel Sausen. **Procedimento erótico, na formação, ensino, currículo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Tradução de Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- NODARI, Karen Elisabete Rosa. **Procedimentos didático-tradutórios sob o signo da invenção**. 2017. Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) - Departamento de Ensino e Currículo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

OLEGÁRIO, Fabiane. **Jogo com arquivos:** procedimentos didáticos tradutórios. 2018. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2018.

OLSEN, Michelle Christie. **Método, erro e realidade em Friedrich Nietzsche.** 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

RAJCHMAN, John. **As ligações de Deleuze.** Tradução de Jorge P. Pires. Lisboa: Temas e debates – Atividades editoriais, 2002.

SCHÉRER, René. Homo Tantum. O impessoal: uma política. *In:* ALLIEZ, Eric (org.) **Gilles Deleuze:** uma vida filosófica. Tradução de Ana Lucia Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 21-38.

TADEU, Tomaz. Um plano de imanência para o currículo. *In:* TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola (org.). **Linhas de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127-205.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao Método de Leonardo da Vinci.** Tradução de Geraldo Gérson de Souza. São Paulo: Ed. 34, 1998.

VARELA, Francisco Javier. O reencantamento do concreto. **Cadernos de subjetividade.** São Paulo, n. 11, p. 71-86, 1993.

