

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCOS DA ROCHA OLIVEIRA

**MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO DA AULA: O QUE É A PEDAGOGIA, A DIDÁTICA,
O CURRÍCULO?**

PORTO ALEGRE
JANEIRO DE 2014

MARCOS DA ROCHA OLIVEIRA

MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO DA AULA: O QUE É A PEDAGOGIA, A DIDÁTICA, O
CURRÍCULO?

TESE APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

ORIENTADORA:
PROFª DRª SANDRA MARA CORAZZA

LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIA DA DIFERENÇA E EDUCAÇÃO

PORTO ALEGRE
JANEIRO DE 2014

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Oliveira, Marcos da Rocha

Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo? / Marcos da Rocha Oliveira. -- 2014.

153 f.

Orientadora: Sandra Mara Corazza.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Criação. 2. Aula. 3. Pedagogia. 4. Didática. 5. Currículo. I. Corazza, Sandra Mara, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS
com os dados fornecidos pelo autor.

Marcos da Rocha Oliveira

**MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO DA AULA:
O que é a pedagogia, a didática, o currículo?**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Profa. Dra. Sandra Mara Corazza – Orientadora

Profa. Dra. Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan – UFRGS/PPGEDU

Profa. Dra. Ester Maria Dreher Heuser – UNIOESTE

Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz – UNIVATES

Prof. Dr. – Máximo Daniel Lamela Adó – UFRGS/FABICO

Agradeço à Sandra Mara Corazza por ensinar-me que a pedagogia pode ser escrita como um mar de azucrins.

AGRADECIMENTOS

Esta Tese foi escrita ao longo de quatro anos.

Peço aos que dela participaram a gentileza de aceitarem a dedicatória do texto e meus agradecimentos.

À Camila, mil mulheres em minha vida.

À Vó Albani e Vó Glorinha, Maria do Carmo, Jéverson e Gabriela, Lisiane e Jaílson, Jonathas, Pedro, Chica, Jorge, Felipe, Ana Paula e Eduardo, Ayumi, Alícia, Davi e demais familiares pelo amor.

Aos amigos Máximo Daniel, pelo Avalovara, Eduardo Pacheco, Cristiano Bedin, Gabriel Feil, Luciano Bedin pela firma textual; João Carlos, pela parceria; Diego Marques, por fracassar melhor; Carlos Manoel, pelos Altos Estudos Lisboaetas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pelo incentivo à pesquisa por intermédio da concessão de Bolsa de Doutorado no Brasil e pela Bolsa de Doutorado Sanduíche no exterior.

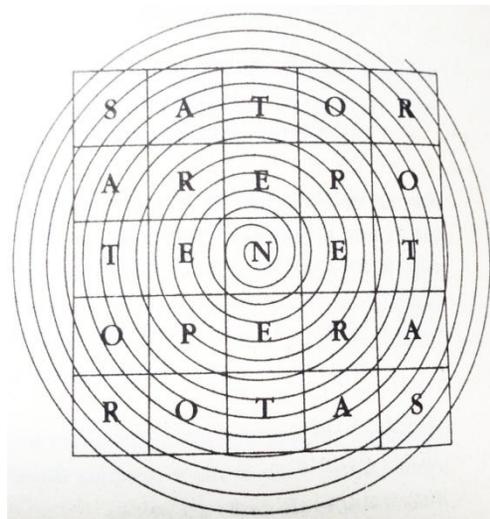
À FACED, ao PPGEDU, à UFRGS pela oportunidade do ensino público, gratuito e de qualidade; e aos seus funcionários e professores pelo suporte.

Aos comparsas do Bando de Orientação e Pesquisa (BOP) por escreverem sem distinguir entre aquilo de que uma tese trata e o trato da escrita.

Ao professor Jorge Ramos do Ó, pelas leituras e pelo acolhimento e orientações em Lisboa; ao professor Nilton Pereira, pelas contribuições, ensinamentos e parceria; ao professor Wladimir Garcia, homem-texto, de aulas escritas com fala leve e precisa, pela radicalidade tranquila de um pensamento que dança; às professoras Angélica Munhoz, Ester Heuser, Paola Zordan e ao professor Máximo Adó, que aceitaram ler e escrever esta tese e compor sua Banca Examinadora.

À Sandra Corazza, pelo rigor alegre e inegociável; pelo carinho e dedicação sem os quais o texto não seria texto.

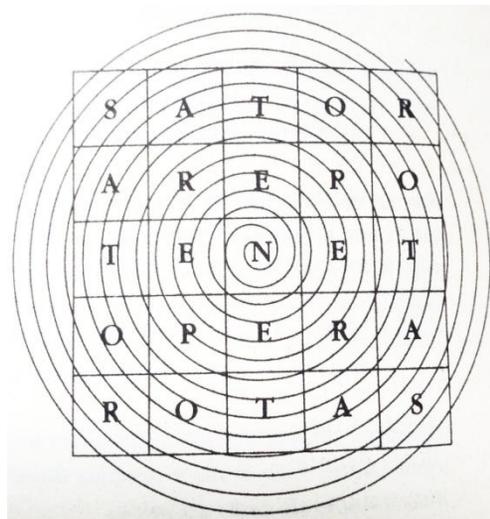
E, claro, ao Hugo, *por supuesto!*



RESUMO

Texto de um pensamento da diferença em Educação, esta Tese escreve a tese de que a pedagogia pode ser afirmada como uma atividade de criação. Define o que é ter uma ideia pedagógica; afirma a didática enquanto criação em um plano pedagógico; e o currículo como atualização de uma ideia em pedagogia. Escrita com o método de dramatização de Gilles Deleuze, ela enfatiza o drama e não o *logos*. E dramatiza: o Currículo de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS; uma linhagem de pedagogos que inclui, entre outros, Osman Lins, Roland Barthes, Haroldo de Campos; e a aula como espaço-tempo de criação. Texto de um pedagogo, didata e curriculista, a Tese escreve: planos e dramas de aulas; didáticas escriturais, de transcrição e neobarrocas; retratos pedagógicos; modos de deslocamento por planos pedagógicos; e dramas curriculares. Esta Tese funciona como dramatização de uma ideia em pedagogia, que consiste em afirmar tal atividade como criadora de didáticas, que se atualizam em currículos. E enquanto texto pedagógico deseja que a sua leitura funcione como um objeto de aprendizagem.

Palavras-chave: Criação. Aula. Pedagogia. Didática. Currículo.

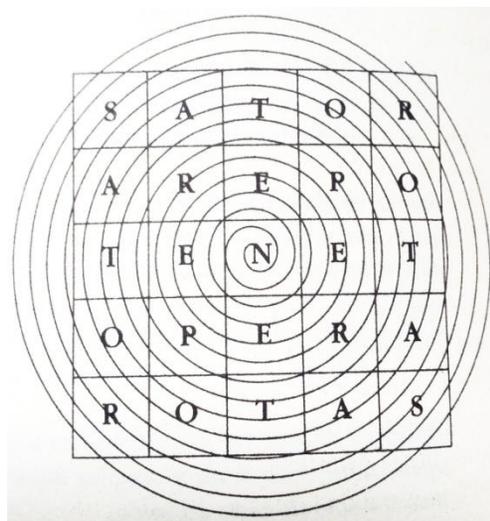


SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS

ABSTRACT

As a text about a thought of difference in Education, this dissertation writes the thesis that pedagogy can be asserted as a creation activity. It defines what it is to have a pedagogical idea; it braces didactics as creation in an educational plan, and the curriculum as an update of an idea in pedagogy. It has been written under Gilles Deleuze's method of dramatization, it emphasizes the drama and not the *logos*. And it also dramatizes: the Curriculum of UFRGS's Pedagogy undergraduate course, a lineage of pedagogues that includes, among others, Osman Lins, Roland Barthes, Haroldo de Campos; and the classroom as a space-time setting of creation. As a text of a pedagogue, a teacher and a curriculumist individual, the dissertation writes: plans and dramas of classes; trans-creation and neo-baroque scriptural didactics; pedagogical representations; dislocation modes by educational plans; and curricular dramas. This dissertation works as a dramatization of an idea in pedagogy, which consists in affirming such activity as didactic creator, which is updated in curricula. And as a pedagogic text which wishes its reading to work as a learning object.

Keywords: Creation. Class. Pedagogy. Didactic. Curriculum.



O PEDAGOGO A CAMINHO ESTÁ

TEMÁRIO

NOTA: ORGANIZA SUMARIAMENTE O TEXTO E FAZ AS VEZES DE ÍNDICE REMISSIVO, ORDENADO PELA APARIÇÃO DOS TEMAS.

SOU PEDAGOGO, DIDATA, CURRICULISTA, ESCREVO.

Formante inicial (Como a pesquisa se desloca? Pedagogos incertos. A estrutura de um texto didático. Apresentação temática e curricular.), *p.21*.

O QUE É A PEDAGOGIA?

A pedagogia enquanto atividade de criação, *p.27*. Sobre a pedagogia, a didática e o currículo, *p. 45*.

VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.

Do Conduzir, *p.41*. Do Sentido, *p.42*. Do Inverter, *p.43*. Do Dissertar, *p.58*. Do Dramatizar, *p.59*. Do Curricularizar, *p.59*. Do Repetir, *p.66*. Do Transcriar, *p.69*. Do Rasgar, *p.72*. Do Divergir, *p.74*. Do Acelerar, *p.76*. Do Retratar, *p.77*. Do Prolongar, *p.79*. Do Ensinar, *p.81*. Do Escrever, *p.83*. Do Guiar, *p.84*. Do Deslocar, *p.86*.

O DRAMA DA AULA

Osman Lins, Estudo da Aula I, *p.59*. Osman Lins, Estudo da Aula II, *p.68*. Osman Lins, Estudo da Aula III, *p.74*. Gilles Deleuze, Estudo da Aula I, *p.77*. Gilles Deleuze, Estudo da Aula II, *p.81*. Gilles Deleuze, Estudo da Aula III, *p.83*. Gilles Deleuze, Estudo da Aula IV, *p.88*. Gilles Deleuze, Estudo da Aula V, *p.93*. Gilles Deleuze, Estudo da Aula VI, *p.97*. Paul Valéry, Estudo da Aula I, *p.102*. Paul Valéry, Estudo da Aula II, *p.110*. Paul Valéry, Estudo da Aula III, *p.112*. Paul Valéry, Estudo da Aula IV, *p.117*. Paul Valéry, Estudo da Aula V, *p.120*. Paulo Leminski, Estudo da Aula I, *p.122*. Roland Barthes, Estudo da Aula I, *p.124*. Roland Barthes, Estudo da Aula II, *p.125*. Roland Barthes, Estudo da Aula III, *p.128*. Haroldo de Campos, Estudo da Aula I, *p.128*. Haroldo de Campos, Estudo da Aula II, *p.130*. Haroldo de Campos, Estudo da Aula III, *p.131*. Arturo Bandini, Estudo da Aula I, *p.132*.

O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.

História Abreviada e Portátil do Currículo de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, *p.62*. Drama I: Educação e Sociedade ou Primeira Série Investigativa, *p.71*. Drama II: Infâncias, Juventudes e Vida Adulta ou Segunda Série Investigativa, *p.75*. Drama III: Espaços escolares e Não - Escolares e Gestão da Educação ou Terceira Série Investigativa, *p.79*. Drama IV: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo ou Quarta Série Investigativa, *p.82*. Drama V: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades ou Quinta Série Investigativa, *p.85*. Drama VI: Saberes e Constituição da docência ou Sexta Série Investigativa, *p.91*. Drama VII: Constituição da Docência: Práticas Reflexivas ou Sétima Série Investigativa, *p.95*. Drama VIII: Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos ou Oitava Série Investigativa, *p.99*. A Portabilidade Leve, Cruel e catastrófica do Drama do Currículo de Pedagogia, *p.103*.

DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO

A espiral e o quadrado; dinamismos espaço-temporais, *p.86*. Pedagogia rebelionária; logogrifo didático, *p.90*. Concretude gráfica; fome de forma, *p.93*. Composição reversível; incitação ao deslocamento, *p.93*. Deslocar-se em território inóspito; duplos, *p.96*. Conduzir palavras; panorama textual pedagógico, *p.98*. Uma espécie de verbo didaticamente preciso, *p.99*. Operador dramático; didata impiedoso, *p.102*. Metáfrase; vergar o termo, *p.106*. Impertinência transcriadora; guia larvar, *p.108*. O erro, a distração e a rasura palindrômica, *p.109*. A transcrição como o fracasso do original, *p.111*. Diferenciar para repetir o texto; didática da transcrição, *p.112*. A pesquisa no Laboratório de Textos, *p.116*. A aula do professor Maurice era uma conversa infinita, *p.117*. Do retorno; da abertura, *p.117*. Última visada; não mais, *p.119*. A espira aberta, *p.120*.

TÓPICOS CURRICULARES

Sobre Ideia, *p.88*. Sobre Criação, *p.96*. Sobre Pensamento, *p.97*. Sobre Plano, *p.101*. Sobre Acontecimento, *p.102*. Sobre Atual e virtual, *p.107*. Sobre Diferença e diferenciação, *p.108*. Sobre Método de dramatização, *p.109*. Sobre Estilo, *p.110*. Sobre Diferença e repetição, *p.113*. Sobre Simulacro, *p.115*. Sobre Neobarroco, *p.117*.

RETRATOS PEDAGÓGICOS

O professor Gilles repetia sempre suas aulas, *p.91*. O professor Bob organizava suas aulas em um saco, *p.92*. O professor Dante não nutria esperança em suas aulas, *p.94*. A professora Sandra com ar de Dylan e o seu objeto de aprendizagem, *p.95*. O professor Roland e o prazer da aula, *p.98*. O professor Enrique e a Pedagogia Portátil, *p.99*. Veloz, o professor Wladimir escrevia suas aulas, *p.103*. O professor Paulo carregava Cartesius

para os trópicos de sua aula, *p.106*. O professor Roland e a elegância de seus pseudônimos, *p.109*. O professor Arturo era especialista na arte de fracassar em aula, *p.109*. O professor Tomaz e as lições do teatro portátil, *p.112*. O professor Gonçalo não lidava bem com perguntas verdadeiras, *p.112*. O professor Jorge era um exímio pensador de saídas, *p.116*. O professor Stephen não perdia a rua de vista durante suas aulas, *p.119*. Para o professor Charles ela sempre estava na aula ao lado, *p.120*. A valise cinza do professor John e o figurino da aula, *p.121*. Apologista do texto, o professor Haroldo escrevia uma Didática Neobarroca, *p.128*.

O PLANO DE AULA ESCRITURAL

Suma – Sumulista Arturo, O Sumo, *p.114*. Aula I – Professora Leyla, O Ensino, *p.118*. Aula II – Professor Basile, O Currículo, *p.120*. Aula III – Professor Gilles, A Aula, *p.122*. Aula IV – Professor Stephen, A Soma, *p.124*. Aula V – Professor Carmelo, A Subtração, *p.125*. Aula VI – Professor Charles, A Presença, *p.128*. Aula VII – Professor Haroldo, A Tradição, *p.129*. Aula VIII – Professor Roland, A Flutuação, *p.131*. Aula IX – Professor John, O Plano, *p.131*.

DIDÁTICA NEOBARROCA

Formante final (Como a pesquisa desloca-se. Um Formante Final não é uma Conclusão.), *p.133*.

REFERÊNCIAS

Pequena Biblioteca Pedagógica, *p.143*.

SOU PEDAGOGO, DIDATA, CURRICULISTA, ESCREVO.

NOTA: ESTE *FORMANTE INICIAL*, “SOU PEDAGOGO, DIDATA, CURRICULISTA, ESCREVO”, DOA UM MODO DE ORGANIZAÇÃO DO TEXTO, MOSTRA COMO A PESQUISA SE DESLOCA EM SUAS PÁGINAS. ESTA TERMINOLOGIA, QUE REAPARECERÁ NO *FORMANTE FINAL*, “DIDÁTICA NEOBARROCA”, SEU REVERSO SIMÉTRICO, É EXTRAÍDA DE HAROLDO DE CAMPOS, MAIS PRECISAMENTE, DO USO QUE ESTE DÁ A ELA EM SEU LIVRO GALÁXIAS (HAROLDO DE CAMPOS, POR SUA VEZ, EXTRAÍ TAL NOMENCLATURA DAS PARTITURAS EXPERIMENTAIS DE PIERRE BOULEZ...). TAL ESCOLHA VISA ALUDIR AO ESTUDO PRATICADO NO TEXTO QUE SE APRESENTA COMO TESE, IMPELINDO O LEITOR A UMA IMANÊNCIA ESTRUTURAL QUE ACOMPANHA O PROBLEMA DE PESQUISA QUE SE ESCREVE. POR SUA VEZ, A IMPESSOALIDADE DELIBERADAMENTE AFASTADA É GRAFADA NA MARCA DA PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR (ÍNDICE NOTÓRIO E DESAVERGONHADO DA AUTORIA E DA ORDEM ORIGINAL) QUE, AO INSISTIR COM FRASES EXPLICATIVAS, VISA CRIAR UM EFEITO DE LEITURA QUE PERFAÇA CERTA DUPLICIDADE PERFEITA ENTRE TEXTO E AUTOR: ESTRANHO ARTIFÍCIO QUE EXPLÍCITA A OBLITERAÇÃO DE TODA ORIGEM E DO PRÓPRIO PENSAMENTO ENQUANTO ORIGINAL, VISTO QUE O DUPLO É SEMPRE FRUTO DE TRAIÇÃO.

Há muito insisto nos temas comuns às pesquisas em educação – sobretudo na inflexão que *educatio* comporta em sua possível tradução por criação. No Mestrado em Educação, escrevi um educador e o cotidiano via uma prática biografemática de pesquisa (OLIVEIRA, 2010a). E foi, talvez, tal Dissertação que tenha possibilitado a formulação e necessidade de um projeto inicial de pesquisa para o Doutorado sobre uma Didática Neobarroca¹, instada pela prática de “transcrição” ou “pedagogia ativa” de Haroldo de Campos, pelo “neoBarroco” de Gilles Deleuze e pelo “texto” de Roland Barthes (sendo, por sua vez, “texto” e “neoBarroco” noções incorporadas em variação por

¹ Didática Neobarroca é o anteprojeto de Tese que apresentei, no ano de 2009, por ocasião da seleção para ingresso no Curso de Doutorado em Educação (com início no ano de 2010). O *Formante Final* desta Tese é o retorno de tal tema, com ajustes de composição – me desloquei da dobradura à fragmentação e a ela volto.

Haroldo de Campos). Dessa formulação e composição inicial e dessa insistência decorre a Tese que hoje apresento, marcada por um visor das pesquisas escritas nesta Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, nomeadamente “Filosofia da diferença e educação”, e em especial por aquelas que acompanho de perto em suas artesarias do pensar e escrever, sob orientação da Prof^a Dr^a Sandra Mara Corazza. É sob esse registro que apresento a tese desta Tese, em algumas de suas variações – bem como uma visada sobre seus temas e sua estruturação textual.

Tomado por questões simples, tais como “O que é a pedagogia?” (ao modo de Deleuze e Guattari, ao grafarem “O que é a filosofia?”), “O que faço ou tento fazer quando digo que faço pedagogia?”, “É possível ter ideias em pedagogia?”, “É possível ser didático e ter estilo?”, “Como funciona um currículo?”, reúno uma série de operadores pedagógicos diferenciais, marcados pela grafia do nome de alguns autores tornados, aqui, pedagogos: Roland Barthes, Haroldo de Campos, Gilles Deleuze, Osman Lins (somente para abrir a lista ou inventário breve). E é com eles, da maneira mais rápida que consigo, de pronto, que defino: a pedagogia como atividade de criação de didáticas; que se atualizam em currículos; sendo a didática um modo de operar deslocamentos, e um currículo o dinamismo dramático desta didática.

Notadamente, nesta formulação, Gilles Deleuze é o operador mais presente e talvez o mais traído. É dele que tomo o método de dramatização (1976; 2006a; 2006b; 2010b) para dizer algo a respeito de uma ideia em pedagogia, o que é análogo a dizer algo sobre uma criação pedagógica – e é neste ponto, então, que me aproprio das formulações mais tardias de Deleuze acerca da filosofia, da arte e da ciência enquanto atividades – específicas – de criação (1987; DELEUZE; GUATTARI, 1997c), fazendo uma leitura de sobrevoos em sua obra e mergulhando em textos e fragmentos escolhidos por atração (àquilo que me faz escrever) e distração (àquilo que me faz ponderar, deixar para depois o texto: a Obra deleuziana enquanto objeto de especialistas). Assim, o título desta Tese marca bem seus intercessores iniciais: as

conferências “O Método de dramatização” (apresentada em 1967) e “O que é o ato de criação?” (pronunciada em 1987), e o livro “O que é a filosofia?”, escrito com Félix Guattari (em 1991). É a própria implicação de tais textos, as primeiras linhas ou guias iniciáticos que atravessam meu problema (qual seja: o que faço ou tento fazer quando digo que faço pedagogia?), que me faz leitor de uma tradição inventada para a pedagogia “a operar como contravolução, como contracorrente oposta ao *cânon* prestigiado e glorioso” (CAMPOS, 2006a, p.237), ou apenas uma linhagem incomum de pedagogos – entendidos, desde já, como criadores de didáticas. E é desta forma que eles surgem no texto, como esboços (potencialmente) permanentes ou atos de personagens larvares em constante formação – única possibilidade, para mim, de praticar “a ruptura, em lugar do traçado linear”, uma “historiografia como gráfico sísmico da fragmentação eversiva, antes do que como homologação tautológica do homogêneo” (CAMPOS, 2006a, p.237).

Gilles Deleuze, pedagogo. E outros também. Como Roland Barthes e Haroldo de Campos, principalmente no que diz respeito às coordenadas textuais da pedagogia como atividade de criação – um ensino escritural (com Barthes) e uma pedagogia ativa do texto (com Campos). E Osman Lins, dos pedagogos presentes (e incertos) aquele que de forma menos sutil é homenageado e traído, pois é dele que tomo a (fantasia de) estrutura da Tese, valendo-me do seu grande empenho em criar um percurso singular e em fuga, em seu livro “Avalovara”.

É o modo de deslocamento, ou o estilo pedagógico do “Avalovara” de Lins que resolvo recriar, fantasiando tal texto (a Tese) como o meu próprio ato pedagógico. É a variação e o fragmento, múltiplos, porém conduzidos, que me permitem deslocar constantemente meu problema de pesquisa ou minha tese inicial – ou seja: dramatizar minha própria definição compartilhada anteriormente, colocando-a em crise ou à prova diante de suas próprias engendrações, escrevendo dinamismos catastróficos, uma barafunda calculada em termos de deslizamentos e rotações distintas. Por isso transcrio o

palíndromo latino *SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS*, guia ou condutor da narrativa em “Avalovara”, atualizando dramaticamente um ato didático específico: O Pedagogo a Caminho Está (minha maneira concreta de efetuar o palíndromo, de voltar à ação do percurso, correr outra vez, de re-imaginá-lo de maneira singular, mas não mais preso na recursividade infinita de seu vai-e-vem). É desta forma, então, seguindo a figura da variação, a espiral, que retorno a cada um dos componentes de meu problema (em sua versão mais concentrada, outra vez mais: o que é a pedagogia?), na forma de quadrículas temáticas, cada uma correspondente a uma das oito letras do palíndromo-guia, e comportando uma dimensão imprescindível para a própria criação de tal problema.

Desta forma, de modo indiciário, assim se apresenta a composição da Tese – onde cada temática (pois não se tratam, por funcionamento, de capítulos e seus assuntos; de modo mais preciso, seriam – aproveitando os sentidos de – temas e direções de um fragmento melódico), cada quadrícula temática, se apresenta de modo fragmentado, obedecendo, ao mesmo tempo, a uma rigorosa disposição textual e a um impulso “rebelionário” (*non serviam*, não servil) no trato de suas matérias (portanto, não assuntos: direções). A pesquisa encarna suas temáticas, e toda minúcia de sua estruturação textual deve ser aprendida na própria leitura do texto, de modo que o seu funcionamento mostrar-se-á facilmente para aqueles que a ele atentarem (o título de cada quadrícula entre colchetes, abrindo e reaparecendo em cada fragmento; e cada fragmento, por sua vez, marcado por uma indicação específica, escrita à margem, grafada em itálico). Por isso, quase nenhuma benevolência para com a inteligência do texto nesta abertura, apenas indicações.

1) “O que é a pedagogia?”, a quadrícula temática “N”, cruzada duas vezes pela linha da espiral, cuja elucidação pode ser conferida na página 58;

2) “Virgiliano, diz o pedagogo.”, direciona a quadrícula temática “E”, que conta com dezessete fragmentos. A frase é uma chamada no *Ulisses* de James Joyce (2007). E, aqui, é responsável pelas coordenadas de construção do

texto, reverberando as demais quadrículas em uma nova disposição ou ênfase de leitura: possui, claramente, um caráter meta-temático, pois informa o leitor sobre o intento de cada um dos temas, inclusive do seu, em minúcias que não trato neste formante inicial. A quadrícula mantém em sua paisagem a seguinte passagem joyciana: “Você acha minhas palavras obscuras. A escuridão está em nossas almas você não acha?” (2009, p.78). Trata-se, definitivamente, de um guia; porém, sem abdicar de um fundo obscuro – que aposta no tom introdutório ou de apresentação, cujo efeito de parada propõe uma reescrita tanto dos fragmentos que lhe antecederam quanto daqueles aos quais se antecipa (ver páginas 84 – que aqui se antecipa – e 86).

3) “O Drama da Aula”, quadrícula temática “R”, conduzidas pelo exposto no fragmento “Do Dramatizar”, sito na página 59;

4) “O Drama do Currículo de Pedagogia”, apresenta-se na quadrícula temática “P”, durante dez fragmentos, cujas coordenadas são dadas na página 59.

5) “Didática da Transcrição”, quadrícula temática “T”, em dezessete notas, trabalha sob o registro do fragmento “Do Transcriar”, na página 69;

6) “Tópicos Curriculares”, a quadrícula temática “A”, onde a variação do tema constitui sua unidade, e cujo funcionamento regular é tabulado pelo fragmento “Do Divergir”, que pode ser consultado na página 74;

7) “Retratos Pedagógicos”, está assinado na abertura de cada uma das incidências da quadrícula temática “O”, cuja orientação geral pode ser lida página 77;

8) “O Plano de Aula Escritural”, a quadrícula temática “S”, com dez fragmentos¹, onde ensinar e escrever incidem sobre a aula (com planos e ementas desatinadas). Trata-se de um experimento de concreção textual, radicalmente didático, cujos atratores podem ser consultados na página 81, em “Do Ensinar”.

¹ E uma nota de rodapé, como acidente ou acaso que atravessa o traçado da espiral.

*

O empenho do texto, da pesquisa, é o de oferecer uma Tese de Doutorado em Educação imediatamente pedagógica, de modo que o seu volume possa ser lido como um objeto de aprendizagem.

[O QUE É A PEDAGOGIA?] Do problema, então – posto que é necessário começar por algum lugar preciso (precisamente inventado). Ao confrontar atividades distintas só o faço em função do que cada uma delas cria e de seu modo de criar. Assim, não vejo nenhuma possibilidade de responder por mim (por uma necessidade), pelo que faço nesta pesquisa, sem determinar, de arranque, o que seja a pedagogia. Pode parecer pretensão. O que é a pedagogia? Se respondo, com simplicidade, é porque assim parece-me. Se tomo a questão, sua construção, na exterioridade dos domínios disciplinares mais banais (que recobrem a postulação da pedagogia como uma ciência da educação; como instrumento de transformação social; como teoria de ensino...) é porque não vejo outra possibilidade de fazê-lo, senão operando esse deslocamento. Se este é o problema que escrevo, é preciso, já, que eu indique algo que é criado por e na pedagogia. E só por ela.

A pedagogia enquanto atividade de criação.

Aceitando essa condição, de defini-la pela criação, digo que aquilo que a pedagogia cria não está, de qualquer forma, dado, mas que é o termo, a terminação de sua criação, uma extremidade (fremente e, por que não, chocante e intensiva como as terminações nervosas) com maior grau de atualização. Ainda assim, aquilo que a pedagogia cria, e que a distingue, não cessa de estar em fluxo – outra vez: implica-se que não esteja dado, que não se trate de um elemento imutável. O criar em pedagogia diz a todo instante que o que se faz em uma situação de ensino não está pré-definido – a não ser como névoa de um senso comum especialmente educativo, que toda aula ou lição engendra e emite, necessitando sempre de uma raspagem, golpes, lufadas, que afastem esta espécie de naturalidade educativa – por isso o interesse nos fluxos. E assim não só os termos, mas a existência de um salto em sua terminação; uma fenda, uma queda como espaço-tempo de sobrevoos. Um salto (nelas? Sobre elas?), assim elas se mostram (quem serão? Já um indício? Apenas “elas”, criação sem substância?). Para mim, distintamente, a pedagogia cria didáticas. E funciona com elas. E atualiza-se, rapidamente ou em um lapso, um piscar, num currículo (o currículo como dinamismo dramático da didática, que exprime ideias, criações, pedagógicas: certa regra de especificação às didáticas, aos modos de operar deslocamentos). Não há pressa aqui, absolutamente. Não só. O pedagogo: aquele que em situação de ensino opera por constantes deslocamentos – saltos, mergulhos, rastejos...

A pedagogia cria didáticas. Que se expressam, em potência, num currículo. Que atualiza a pedagogia. Um pedagogo cria uma didática e esta leva sua assinatura. A pedagogia funciona através da criação de didáticas. O currículo as atualiza em potências de didáticas que, em seu turno, demandam ou se explicam em operadores que poderemos chamar de professores, pedagogos (e o drama da aula que

o afirma como tal). Mas não só. Se a montagem funciona, o currículo está num mesmo plano pedagógico (que não é, propriamente, nem de imanência, nem de composição, nem de referência – mas que arriscamos chamar de um plano de ensino) que implica e é implicado pela ideia pedagógica que atualiza e virtualiza. Tratam-se de saltos e sobrevoos – talvez rastejos e paradas especiais; toda uma outra política – melhor, um outro atletismo em pedagogia (que difere daquele que pode a filosofia, a arte, a ciência...).

O currículo, por certo, não se constitui no produto final, capaz de se transformar em artigo infinitamente replicado, bem como não conhece, a não ser em uma contradição performática, a competência de estabelecer a matriz para que a réplica fidedigna ocorra, independente de qualquer matéria e sua potencialidade aglutinadora ou dispersiva. Não é, que fique claro, de modo indiferente que digo, aqui, currículo. Não se trata, em meus termos, de tentar falar ou falsear uma arena da “linguagem pedagógica comum” ou de certo “eduquês” (Ó, 2003, p.10-16). Digo currículo: guia nebuloso, unicórnio ferido, Virgílio equívoco, pirâmide de pó (CORAZZA, 2009). De certo, apenas que o currículo, enquanto libreto atual e dramático da pedagogia, “começa e termina no momento em que é feito” (DELEUZE, 2010c, p.31), de modo que toda a investigação curricular que posso situa-se apenas na certeza do “prazer das palavras” e da “escrita justa” (CAMPOS, 2004d, XII,10), no que se refere, justamente, à possibilidade de expressão de um determinado plano pedagógico, de uma determinada imagem do pensamento violentamente didática – pois é “chegada a hora de mudar todas as unidades do discurso da Educação, dentre as quais, a de ‘currículo’” (CORAZZA, 2001c, p.129). Então, currículo não é escrito enquanto oculto, enquanto documento oficial bruto, enquanto escopo último de incessantes reformadores, enquanto “currículo do *empowerment*, de

resistência, alternativos e oficiais” (CORAZZA, 2001c, p.132); pois, no domínio dos “conjuntos de unidades que o discurso histórico da Educação propõe”, adentramos apenas como um modo de “questioná-los imediatamente”, e nele ficamos “apenas o tempo necessário para perguntar com que direito reivindica um domínio que” especifique a unidade currículo “no espaço, e uma continuidade que a individualize no tempo” (Ibidem, p.135).

Não se tratando de um monumento heroico, lugar do original irrepetível e avassalador, mas no extremo de uma criação em pedagogia e funcionando didaticamente ou operando neste plano, um currículo não faz mais do que recolher, carregar, arrastar ou armazenar potências irruptivas, salteadoras e saltitantes, que burlam e chocam o dado – fluxo do acaso-caos vestido com os trajes lentos da verdade – e qualquer pretensão de vê-lo plenamente atualizado, trajando-se como fato vetusto da névoa natural que recobre a pedagogia, como júbilo das ideias feitas em educação (CORAZZA; AQUINO, 2011). Por isso, nenhum currículo como garantia àquele que quer uma boa educação, bem como nenhum currículo possível ao “reformador educacional que está sempre empenhado em anunciar, logo para o dia de amanhã, uma solução eficaz, a alquimia perfeita dos programas, prometendo-os mais do que nunca adequados às reais capacidades dos estudantes” (Ó, 2003, p.19). Um currículo carrega a potência de vida de uma criação em pedagogia, sua “epifania elementar” e “biografema derradeiro” (CORAZZA, 2009, p.46). Apresenta-se – sim, é isso que digo de um currículo – e nisso, nessa espécie rara de teatro ou apresentação estão seus atributos de atualização e virtualização didática: é de suas operações ou procedimentos singulares – armazenar, arrastar, cair, carregar, conscientizar, desconstruir, diversificar, esclarecer, formar, minorar, percorrer, recolher, saltar, subtrair, transformar... – que extraímos, não os fatos, os estados de coisa, mas os acontecimentos

que ele remonta, pelos quais percorre componentes ou singularidades e nos quais instala-se como num devir (DELEUZE, 1992) – o “acontecimento produz-se, em um caos, em uma multiplicidade caótica, com a condição de que intervenha uma espécie de crivo” (DELEUZE, 1991, p.132), uma espécie de deslocamento incomum, uma espécie de remontagem disjuntiva.

Só dizemos de uma didática quando ela nos confronta com um currículo e seus crivos, suas pontas que nos ferem, marcam e relançam. E é neste cenário que diante de uma aula podemos dizer: há currículo aí... Antes disso, do confronto com sua extremidade, nada dizemos sobre ela – mesmo que essa formulação implique que a didática seja produtora interminável de terminações, que nunca se detenha nos pontos que possam mostrá-la: é nesse sentido que o currículo apresenta, atualizada, sua deslocação como deslizamento: novo ponto móvel que impede o pedagogo de parar, de instalar-se no lugar da última palavra, de uma sapiência mítica, de repousar na sala de instrução. Com isso, podemos afigurar a potencialidade metodológica de pesquisas que “observam” uma aula, mas que por ela não são violentadas, feridas, marcadas – e que apenas encorpam consensos prévios; de tal modo que uma aula “observada” pode sempre ser uma aula qualquer, uma aula inventada na espuma grosseira da névoa educativa de determinada época: seus modos de narrar e de fazer existir certa postura didática, certa tipologia de professores, certo traje... um espetáculo já conhecido, replicado, cujo sucesso reside na menor distância possível da verdade e do original. A esta ausência reiterada de um remontar didático-criador, podemos chocar uma *Pesquisa em Fuga*, como propõe Corazza (2004, p.23), onde o que se antevê como “mais importante é que as segmentações disciplinares da sala de aula (tais como o espaço e o tempo, regras, normas, leis) possuem linhas de fuga, devires, toda uma micropolítica,

que compõe, claro, uma individualização normalizante, mas que também inventa outras maneiras singulares de funcionar”. E se há didática, há, necessariamente, um currículo que a remonta – mesmo que, e ainda mais interessante se o for, de modo inteiramente díspar, com um pedagogo em fuga...

Um currículo, pois, vitalista como as ideias pedagógicas, quando desprendido das sanções de uma vida rude, plena de passos certos, teleologias burocráticas, estrias amarelas, indica “entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver” (CORAZZA, 2012a, p.2). Diz, por conta de tal vitalidade em seu texto, da criação. Conserva ressonâncias imperceptíveis, próprias à sua substância individual: seus dados são, primeiramente e ainda, fluxos pedagogicamente dobrados, cortados, organizados, explicados, conectados de uma maneira singular – como numa espécie de comédia atlético-espiritual ou geometria do acaso ao modo de Adó (2010a) e seu Valéry: um curricularista, por sua vez, de espírito corazziano: sempre remontagens, roubos e fugas para garantir o deslocamento... São os virtuais pedagógicos que operam diferenciações no currículo. E nele se atualizam. Aos saltos, “toma-nos e foge, vez por outra assalta-nos, a saltos” (LINS, 2005, p. 300). Num sobrevoo. De maneiras indefiníveis. Seus modos são determináveis apenas por seu funcionamento atual – que já implica as pontas e picos didáticos. O testemunho sobre a didática que se pretende fiel, como o currículo que se quer universal, nada pode confirmar, como bem mostrou Marques (2013) em sua pesquisa sobre o acontecimento e o ensino de História – afinal, o que caberia a um pedagogo *noir*? Não há crime, apenas vontade de fracasso: falhas na investigação, acidentes textuais, rasuras... E com isso, em outra trama, posso condensar a atividade circunscrita ao campo curricular: diferenciar: e não é isso que um

currículo faz? Inventar a tradição de uma ideia, forjar um rastro de intensa obscuridade, não seria isso a atualização didática em currículos? A bailarina de Mallarmé aos cotos ou feita de pó de giz.

Se destaque, em confronto, a pedagogia como atividade criadora – ela cria: didáticas; enquanto, ou como, por sua vez a filosofia, por exemplo, cria conceitos; a ciência cria functivos ou funções; a arte cria perceptos e afectos (DELEUZE; GUATTARI, 1997c) – é porque não só uma atividade, qualquer que seja, teria esse privilégio, ou melhor, essa possibilidade – menos que um privilégio. Trata-se de algo simples, passível de ser tomado por ingenuidade ou até pretensão (mas que prefiro aerado pelo *infantil*, no sentido longamente escrito e dispersado por Corazza), como afirmar que não só os cientistas e filósofos têm ideias ou os pintores e literatos, artistas, são criadores. Nada demais, nada grandioso. Afirmo, ao perguntar o que é ter uma ideia em música?, em pintura?, em cinema? (DELEUZE, 1987), que se pode perguntar: o que é ter uma ideia em pedagogia? E nada mais, nada pretensioso. Aos que estão cansados dessa disciplina e com ela já nada fazem, perguntamos: e por que não? Não sustento a possibilidade de que não se possa ser didático e ter estilo: mas que não se possa ser didático *sem* estilo, *sem* variação. Parece-me que um pedagogo – até mesmo um – também pode ter ideias, dado que se encontra numa atividade que se distingue por suas criações e pelos modos que implica para tal. Assim, certamente, ter uma ideia em cinema não é o mesmo que ter uma ideia em filosofia, o que cabe dizer que nenhuma valoração se justificaria no confronto entre atividades que criam diversamente – a não ser, justamente, por uma justificativa de distinção moral, por algum apequenamento em torno da significação social de uma ou outra atividade. De minha parte, o que posso? Não posso falar com propriedade daquilo que não diz respeito à vida de pedagogo que escrevo – e, então, na vida interessa o que não é vida

(como na arte interessa a não-arte; na filosofia interessa a não-filosofia; na ciência a não-ciência – interessa-me, enfim, cruzar um poema de Décio Pignatari e conceitos de Gilles Deleuze...). Percorro a distância que me cabe – “move-te pois de onde sonhas, gira dentro de N” (LINS, 2005, p.92) – à volta com as voltas do corno do Unicórnio de Ubonius (só podendo mover-se, vago, preciso, pelo mistério de seus dias), e escrevo a pesquisa sempre com a mesma pergunta: o que é ter uma ideia em pedagogia? Minha espira é esta.

Ter uma ideia, em qualquer atividade, liga-se sempre à criação; vimos rapidamente como isso se dá em certas atividades – “criar é ter uma idéia”, “pode se ter idéias em qualquer área”, “não sei onde não se deve ter idéias”, “mas é raro ter uma idéia”, “em filosofia uma idéia se apresenta na forma de conceitos” (DELEUZE; PARNET, 2001). A didática, o que se cria em pedagogia, é um modo, um processo de atualização de uma ideia de natureza pedagógica que se expressa em currículos. Ela funciona, em variação, por uma apresentação de estados subtraídos – libretos aos quais chamo currículos. Essa apresentação, por sua vez, não diz respeito a um esquema ou teatro realizado que opere de acordo com determinações exteriores. Mesmo assim, trata-se sempre de uma remontagem, “uma performance pedagógica [...] com um aparato pedagógico-curricular facilmente reconhecível”: “o drama de toda pedagogia e de todo currículo”, “um verdadeiro teatro pedagógico” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.64).

O currículo é justamente a atualização e a virtualização da criação em pedagogia; mostra a intervenção de um crivo pedagógico – e conserva as pontas e pontos de tal intervenção. Daí que a dinâmica dessa atividade peça, justamente, que esse teatro singular, o currículo, seja diferencial. E é dessa forma que me vejo obrigado a abandonar, à volta do texto curricular, uma indagação como “que é?”, ou sob o imperialismo do significante “o que quer dizer?”, para só assim

escrevê-lo, lê-lo, pesquisá-lo: no texto curricular não há um sujeito – mesmo no traje de uma coletividade – como autor (Parâmetros Curriculares, Comunidade Escolar, Colegiado ou Ministério), nem atores submetidos a ele (Alunos, Professores, Comunidade) e nem mesmo um encenador magnífico (Estado, Capital, Ideologia). Tais elementos ou componentes só interessam se tomados enquanto imposturas: no texto curricular há texto (BARTHES, 2006).

Estou impossibilitado, ao tratar de criação na pedagogia, de admitir qualquer intrinsecismo (que paute a essencialidade) e qualquer exterioridade (que paute o determinismo); não há grades e chaves universais de leitura que venham me salvar ou servir de juízo. Embora não negue a potencialidade de uma impostura, diante do processo pedagógico de criação, consigo somente pesquisar sua dinâmica interna em variação; e por isso abandono questões do tipo “o que é...?” (quando estiver lendo um currículo determinado), que podem demandar essencializações em tal processo e passo a enfatizar questões que tracem certos dinamismos espaço-temporais. Se o currículo é um drama pedagógico expresso (e profícuo em coordenadas dinâmicas), sua operação se dá pela didática que o dispara e que por ele é deslocada: não só as quatro operações caras ao pedagogo da névoa vulgar (somar, subtrair, multiplicar, dividir), mas outras tantas – erráticas como um espírito prismático: “há sempre a Idéia e seu fundo distinto-obsuro, um ‘drama’ sob todo *logos*” (DELEUZE, 2006b, p.139).

Mas como pesquisar a pedagogia, expondo suas dinâmicas de criação didática, como pôr em evidência aquilo que recobre a parte dramática de seu plano e pensamento? A mesma pedagoga que escreve um currículo vitalista afirma que “esse teatro é encenado através de dois grandes movimentos: o crítico-genealógico e o experimental-exploratório” (CORAZZA, 2012a, p.10). Um currículo

dramatiza o pensamento pedagógico, por isso atento para o texto curricular com um deslocamento incomum de questões; com o movimento crítico-genealógico as questões podem dirigir-se a um certo maneirismo do pensamento, pontuando: “1) QUEM QUER? Quem é aquele que quer? O que quer aquele que diz? Quais são as forças que dominam aquele que quer isso? Qual a vontade que possui aquele que quer isso? Quem, então, se exprime e, ao mesmo tempo, se oculta naquele que quer isso? Qual o seu tipo, isto é: a vontade, a força, o lugar e a ocasião em que ele quer? Quem ou de qual ponto de vista quer isso? [...] Qual a imagem do pensamento pressuposta por esse tipo, que não é um indivíduo, mas aquele que quer a vontade de? O que quer aquele (tipo) que diz, pensa, sente ou experimenta isso? O que quer aquele que não poderia dizer, pensar, sentir ou experimentar isso, se não tivesse tal vontade, tais forças, tal maneira de ser? 2) QUANDO QUER? Em que condições? Em que caso(s)? 3) ONDE QUER? Lugares? Circunstâncias? Pontos de vista? 4) COMO QUER? Por quais operações? Por quais configurações de forças? 5) QUANTO QUER? Intensidade das forças que querem isso? Extensão da vontade que quer isso?” (CORAZZA, 2012a, p.11-12).

Através de um “diagrama informe” (DELEUZE, 2005b, p.49) dos espaço-tempos de um currículo, instalando-se no segundo movimento do método de dramatização, o experimental-exploratório, “para descrever o sentido e o valor de cada série do currículo em questão, o pesquisador pode operar em termos de: tipologia e topologia; relação de forças que determina uma vontade (um tipo); ontologia (sujeitos larvares); ética e política; ‘essência’ (como sentido e valor); modos de existência derivados da experimentação; ressonâncias internas e externas; nova Ideia (pensamento sem imagem ou nova imagem do pensamento); campos e regimes de individuação; encontros imanentes; transmutação de determinações demasiado

humanas (o sobre-humano); elementos ideais, diferenciais e problemáticos; acontecimentos, intensidades, produção de sentidos incorporais; vivência da sensação e a criação artística; Vidarbos curriculares; invenção de tudo” (CORAZZA, 2012a, p.12).

Unir, assim, numa tese, noções caras à pedagogia, num entendimento mais historiográfico, tomando-a enquanto campo disciplinar, não parece algo estranho. Principalmente se aula, didática e currículo implicarem-se na construção de uma pedagogia como realização criativa. Pois há, nisso tudo, uma suspeita. E essa suspeita é o vetor de um conjunto de caminhos, direções. Ao mesmo tempo aquilo que reúne, os autores, os documentos, os textos são eles mesmos tais direções – não importa de onde sejam lançados ou para onde apontem, os pontos, mas que sejam tomados em movimento. A pedagogia cria, aceitemos isso por ora. Mas uma didática? Se sim, a didática não seria o modo de criação da pedagogia, mas sim o que ela cria; por outro lado, o currículo sim seria o modo, escrito, atualizado dessa criação: que o virtualiza, por sua vez, pelo maior ou menor grau de diferenciação de uma didática. Mas, a didática é também operatória. Ou melhor, sobretudo e intrinsecamente operatória. O que não exclui ou rejeita que ela seja criada pela pedagogia – pois afinal ainda aos poucos afirmamos seu plano (nem de imanência, nem de composição, nem de referência; mas plano pedagógico ou plano de ensino – intervalar, nas brechas e rachaduras, que opera a travessia da diferenciação-e-diferença das ideias filosóficas, artísticas e científicas: pedagogo, o obscuro). A didática é também o procedimento imanente de sua criação: por isso se atualiza num currículo enquanto dinamismo espaço-temporal múltiplo, que escorre, desliza, pois a pedagogia é deslocamento de um ponto a outro ponto de instrução, e não, justamente, a parada nos próprios pontos: “o *paidagogo* referia-se àquele que conduzia a criança até o lugar onde ela

seria... instruída. O pedagogo não educava, apenas conduzia ao lugar de instrução” (KOHAN, 2009, p.151). *O Pedagogo a Caminho Está*, escrevo. Neste caso, “nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada”, pois o “que conta é o que se passa no meio”, é “sair da história para entrar na vida”, a “eternidade spinozana”, a “beatitude suprema”; experimentar “o caminho de uma linha de fuga que é sempre o estopim da criação” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.66). (Um currículo figura o movimento da dramatização das didáticas.)

A didática é um modo, operatório, um processo de atualização. Dá-se por uma dramatização dos estados subtraídos. A pedagogia cria modos de atualização do virtual, mas a atualização é, ainda, ela mesma, movimento: *um* currículo mostra-a, fala por ela, em intenção dela. Não dizendo-se no lugar de uma didática, mas por ela, um currículo não encerra o que amplamente eu chamaria de processo pedagógico (construcionista e criacionista) num estado, onde se cai, se interrompe, se impede as “passagens de vida” (DELEUZE, 1997, p.13). Nesse sentido a indefinição de um currículo – traçado no artigo indefinido *um* e não no definido *o* – é o percurso diferencial (como instalar-se na própria diferença sem um atletismo cruel ao modo de Artaud? Sem sujeitos que não sejam “mais pacientes do que agentes” (DELEUZE, 2006b, p.133), apenas esboçados, nem qualificados nem compostos?) de uma zona didática, o plano de um processo pedagógico: a uma “teoria geral do currículo: uma teoria generalizada dos fluxos”, com suas “políticas da criação” (CORAZZA, 2006, p.74); o que, ao mesmo tempo, não torna uma aventura heroica a escolha de um currículo quando o vemos supostamente tombado, circunscrito na delimitação do traço do artigo que o define: *o* Currículo do Curso de Pedagogia da UFRGS não é, então, por si só um dado bruto, ponto pronto e ponto final, um caso brutalizado na voz de uma burocracia

intelectual – pois se há uma generalização capaz de circunfluir a atualidade de um currículo, ao ponto de marcar o ato com uma circunferência infinita, ao ponto de falsear uma unidade ou essência (O Currículo...), ela o faz com o rigor do “curso percurso transcurso” (CORAZZA, 2009, p.41) de uma vida, pois a atividade pedagógica prima pelo lançar dos dados ou o lançar-se aos dados, deslocação que é uma ode aos fluxos, canto-espiritual ao acaso-caos.

Mesmo assim, a escolha por tal Currículo, a tomada de tal documento para com ele compor a dramatização pedagógica da pedagogia, não apresenta nenhuma atividade grandiosa de um pesquisador, nenhuma saga de agruras a ser narrada: apenas a mais próxima, mais evidente, menos dispendiosa escolha (ao passo que a mais imprescindível): aquela que versa, não só, sobre a materialidade grosseira das condições de se viver um problema, mas sobre a sua concreção – aquilo que me pergunto, afinal: o que é isso que faço ou tento fazer? Como escrevo a pedagogia, a didática e o currículo? Como cada uma dessas noções remonta às outras? O que quer um currículo, afinal? (CORAZZA, 2001e).

Em um primeiro momento se poderá dizer: trata-se do Currículo cursado em uma instituição de ensino superior que titulou aquele que hoje o toma enquanto pedagogo, mestre e doutorando. E se dirá: ele viveu isso, conhece bem. Seu nome está lá, cursou Pedagogia em tais anos, fez seu Mestrado pelos arredores, e é por lá onde se doutora. Mas a facilidade desta condição material logo se desfaz, pois não é esse o uso dado a essas matérias – há muito prefiro a escrita de vida à história de vida (OLIVEIRA, 2010a). A pedagogia opera, outra vez, deslocamentos, e os caminhos e cursos já apontados aqui, independentemente de um juízo de localização espaço-temporal, todos – mais curtos ou mais longos – se encruzilham, “tornam a passar pelos mesmos lugares”, convergem ou divergem, “cada qual oferece uma”

volta ou “uma vista sobre os outros” (DELEUZE, 1997, p.9), de tal forma que as possíveis desavenças de seus fluxos, as impossibilidades que se mostrarão operatórias ao longo da pesquisa, mostram um trajeto, uma tese em trânsito, em viagem – como as *Galáxias* de Haroldo de Campos (2004c), ou a literatura com Deleuze – “mas que só percorre tal ou qual caminho exterior em virtude dos caminhos e trajetórias interiores que a compõem, que constituem sua paisagem ou seu concerto” (DELEUZE, 1997, p.10): e não é a tese a própria dramatização didática de um problema: *o que faço ou tento fazer quando digo que faço pedagogia?* – problema composto e escrito com mão, três pares de asas, e cor do *Avalovara* (LINS, 2005), pássaro e nuvem de pássaros.

Dados os dados curriculares, em uma duplicação inevitável – cito do modo de criação da pedagogia, onde, reafirmo: o que está dado não é nada mais que os fluxos, fluxos que são primeiros nessa atividade: e estão dados – torno. Atualizados, pois, não nos resta mais que seguir: abdicar da paragem de qualquer leitura cômoda, recusar “toda idéia de fatalidade decalcada, seja qual for o nome que se lhe dê, divina, anagógica, histórica, econômica, estrutural, hereditária ou sintagmática” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.22): e pesquisar, acerca da particularização vital, singularidade, de um currículo: uma estilística problemática. Onde, a pedagogia como atividade criadora de didáticas. A didática como modos e operações de deslocamento (em outra quadrícula textual tratarei de uma didática específica: em sua operação tradutória, sobremodo de *transcrição* – tradução criativa nos termos de Haroldo de Campos: *didática da tradução*, como afirma Corazza (2012b), *didática da transcrição*, como escrevo). O currículo como atualização vital destas passagens múltiplas, como libreto de uma remontagem infinita de travessias. E com isso orientamos numa didascália: não só duplicamos, mas vemos séries

divergentes no mesmo mundo, irrupções de impossibilidades na mesma cena: da didática barroca, da “clausura harmônica”, à abertura biografemática, uma “polifonia de polifonias”, “uma politonalidade” (DELEUZE, 1991, p.141): mapa de um teatro íntimo, não meros papéis a serem representados, arcaicos heroísmos; performance do intelecto, uma espécie rara de espiritografia com pés de pó.

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] Surge, ainda incerto, um vulto até aqui emudecido. É com ele que convém seguir outro percurso. Temos, assim, um guia. Mesmo que um guia larvar. Um guia larvar que por sua vez também conta com uma série de guias incertos. É ele quem nos conduzirá pelo texto. E o texto o acompanhará. Nosso guia é, enfim, desenhado sobre o nome de “Avalovara”, livro de Osman Lins. Ele organiza a obra em oito quadrículas distintas, correspondentes a cada uma das oito letras existentes no palíndromo *SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS*. Interessante, ainda, é o movimento que rege a aparição de tais quadrículas no livro. As palavras do palíndromo (cinco, cada qual com cinco letras) são dispostas de tal modo a formarem um quadrado. Sobre ele é traçada uma espiral. É seguindo o traço da espiral que cada quadrícula textual aparece e reaparece, na ordem do deslocamento proposto. Alguns rastros, implicações e explicações sobre tal organização, que se espalhará neste texto que escrevo pela quadrícula E, ficarão evidentes. Outros ganharão um diferente efeito pedagógico. Em ambos os casos, porém, será o cruzamento da espiral com as letras E do palíndromo, já disposto em um quadrado mágico, que nos trará as coordenadas de construção deste percurso textual, sua regência, efetivando uma nova quadrícula e dispondo sobre as demais seu próprio modo de

Do Conduzir.

deslocamento. Ao distinguir “Avalovara” como guia, situo, apenas, o disparador, a aparição do condutor. Um condutor, enfim, ainda incerto. Um condutor incerto como disparador de novos percursos, de “contra-condutas” (Ó, 2009, p.110). O que faz, então, de nossa presente quadrícula temática também uma espécie de guia larvar. Já temos, assim, o programa inicial ou desenho de um currículo distinto. Eis, enfim, a escritura de um modo de deslocar-se. E um escritor, pedagogo. Eis teu guia. Acompanha-o?

Do Sentido.

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] Do sentido do palíndromo-guia de “Avalovara” interessa-me, de início, sua ressonância com o ato de criação e com o verbo conduzir, suster: primeiro índice para uma tradição textual da pedagogia. Criar e conduzir são atributos do pedagogo: criar, eu digo, modos de deslocamento – e conduzir aquele a ser instruído até o lugar de ensino. Criar (modos de deslocamento – didáticas) e deslocar (suster sob, antes da instrução) são concretizados na montagem do texto. Há, ainda, a vantagem expressiva que um texto fragmentário, mas de extensão variável, fornece à apresentação do texto que se desenrola. Uma necessidade de fragmentos e não de capítulos. Em parte, por exemplo, pela ocorrência do termo pedagogia em Gilles Deleuze, cujo uso sempre é estabelecido numa espécie de exigência do fragmento – segundo índice para uma tradição textual da pedagogia: pedagogia do conceito, pedagogia do sentido, pedagogia da sensação, pedagogia da imagem (DELEUZE, 2006a; DELEUZE, 1985; DELEUZE; GUATTARI, 1997c): em todos os casos a via de um acontecimento, nunca a instituição de universais (deslocamentos modais; insistência no deslocamento).

Essa pedagogia virtual e de concentração intensiva, apresenta-se como traço de uma nova dinâmica espaço-temporal (e não um tempo

findo): deslocamento de um ponto (dinamismos espaço-temporais da criação) a outro – impossível – da instrução (aprendizado co-relativo ao pensar, ao criar, e não à reconhecimento). Por outra parte, para abrir uma nova lista de alusões possíveis, passíveis de conjugar ressonâncias dos textos iniciáticos que aponto, temos a imagem que Kohan (2009) usa para definir a pedagogia como “impossível”: um círculo quadrado; ora, saindo da figura total do círculo e apropriando-se do duplo movimento da espiral – que Deleuze usa, na *Dobra* (1991) e em *Diferença e Repetição* (2006a) e com Guattari em *Mil Platôs* (1997a), de modo operatório – chapando-a sobre o quadrado mágico de SATOR temos justamente a imagem impossível que rege o deslocamento pelo texto e pela pedagogia que escrevemos: o quadrado e a espiral – claro, uma imagem já destituída da vontade de clausura barroca pelo movimento de abertura de uma didática neobarroca. Será coincidência, mera morte factual em um documento curricular qualquer, que a didática em sua matriz que irá dominar a pedagogia moderna, enquanto “arte universal de ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 2006), surja no barroco tardio?

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] A composição de cada quadrícula faz convergir meus interesses e os interesses de meus antecessores. O intento distinto é de sustentar a afirmação de uma pedagogia criadora via uma espécie de didática sincrônica: imaginando, aqui, que tal insistência possa atualizar-se em um currículo sob um “critério estético-criativo” mais que sobre um “critério histórico” linear (CAMPOS, 1977, p.205). Jogo com o uso dado por Osman Lins e pelo que este atribui a seus antepassados, “nascidos e nascidos” no momento em que aparecem no texto, com

Do Inverter.

certa aura borgiana ou de vidas imaginadas, precisos como a montagem do relógio de Julius Heckethorn – acaso e rigor, ordem e fúria para encontrar os fragmentos e a frase da “*Sonata em fá menor* (K 462), de Scarlatti” (LINS, 2005, fragmento P8). Aduzir que não se destina tal intento a marcar uma pretensão iluminadora soa desnecessário, visto que “esta leitura forçosa (e forçadamente) “sincrônico-retrospectiva” é, ademais, uma das marcas inafastáveis do modo de ler moderno, pelo qual o babélico Borges [...] não deixa de ser um dos grandes responsáveis”, e na qual o retorno e incidência do *palíndromo* convergem ao efeito pedagógico que sustém toda “leitura como produção simbiótica de novos textos, como intertextualidade e palimpsesto” (CAMPOS, 2004d, p.18), como condução escritural e como “*movimento plagiotrópico*” (CAMPOS, 2005, p. 75).

Escrito enquanto vai sendo escrito, *Avalovara* toma sua estrutura de um longo e inconcluso poema místico, cujo “único exemplar existente, aliás numa versão grega, acha-se em Veneza, na Biblioteca Marciana, com trezentos mil outros manuscritos, todos preciosos” (LINS, 2005, p.94). No poema – anônimo – cada letra ganha a atribuição mística de um tema; esta, na qual estamos, concentra a peregrinação humana em busca da sabedoria – e a ela Lins dá o nome-temático de “ante o Paraíso”, onde o intento maior é o de conservar a organização do poema-guia esvaziando a grandiosidade do sentido pretensamente original, embora mantendo, algumas vezes, uma nostalgia diante da ambição inicial do volume depositado na Biblioteca. Diante dessa operação guiada de traição ao original, refazendo-o no presente da escritura, procedi à nomeação temática das quadrículas de maneira similar, devolvendo o gesto de obliteração contido no cerne estrutural de “*Avalovara*”, enfatizando a ação de alocar sobre o quadrado ou bastidor inicial a espiral. Não deixo, por certo, de verter e inverter o que me convém, de desembestar por

caminhos obscuros. Transcrio o palíndromo *SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS*. Inverto o sentido original do percurso da espiral alocada sobre o quadrado. Esqueço a réplica às avessas que o tamanho dos fragmentos dá ao movimento da espiral (quanto menor a espira, maior o fragmento). Acompanho um guia e seus guias por este texto onde todos e outros tais aparecem como pedagogos – em curso. Valime de Haroldo de Campos e de sua inversão da topologia dantesca, quando em “Signância” (1979) o texto inicia com um quase-céu e finda no inferno cotidiano, sabedor que a “Comédia” (ALIGHIERI, 2009) é um reconhecido disparador de “Avalovara”; bem como de Joyce (2000; 2007) e suas configurações textuais do espaço-tempo (presentes nas anotações de preparação do romance osmaniano e com alusões dispersas ao longo do texto). Isso para salientar o espírito fragmentário do texto e seu efeito de arbitrariedade e precisão, da mesma maneira que Osman Lins afirma sua condução topológica: convergir ao centro do quadrado e, em contrapartida, aumentar a dimensão de cada fragmento. De minha parte, prefiro fugir da convergência paradisíaca (a quadrícula “N” em Osman é a unidade, o Paraíso – embora não haja nenhuma Unidade lá, e lá também não a seja – incidindo, talvez, apenas uma vontade de união). Prefiro sair do centro (da questão “o que é a pedagogia?”) para fora do quadrado, ampliando por variação meu problema de pesquisa, de escrita. Muitas são as voltas e múltiplas as linhas. Só posso, nesta quadrícula E, segui-las. Escrevê-las.

[O QUE É A PEDAGOGIA?] Dos tantos, alguns levantam. Duvidosa ainda se mostra a especificidade da criação em pedagogia: didáticas (em relação ou diante da especificidade de variações filosóficas,

Sobre a pedagogia, a didática e o currículo.

variedades estéticas, variáveis científicas) não se acomodam na cartilha de uma Escola da Diferença Para Reformadores – com seu marketing pedagógico, onde cada conceito decorado é como um óculos ou chapéu ou unha desigual, fielmente replicados, compondo a nova verdade ao efeito de um deleuzianismo, barthesianismo ou o que o valha (assim nos deslocamos, assim comemos, assim vestimos, assim amamos, assim falamos...).

Pedagogia, didática e currículo não parecem ameaçadores ou mesmo novidades, e dificilmente poderão compor com uma nova onda de reformadores e seus vocabulários reformados (ao sair, foi mesmo possível escutar, alguém esbraveja em nome do devir...). Mesmo assim, ao pequeno tratado *sob pedagogia* que leio (ao texto que escrevo), pergunto: no momento em que afirmo: *não é possível ter estilo sem ser didático* (veja página 110), o que isso implica? A malversação, incerta e vaga, sugere a curva: se possuir estilo é ser didático, qual a importância ou pertinência de locar na pedagogia ou ligar ao pedagogo o privilégio de criar didáticas? A “arte das artes” (COMÊNIO, 2006, p.47)... A névoa pedagógica já toma a sala; e por isso, a pontuação dispersa; a didática, aqui, joga com a sua modelar ligação ao ensino (o que a faz ser tomada, muitas vezes por sinônimo da pedagogia, ambas como um modo de ensinar), e o ensino, por sua vez, tomado como modo de replicação, de simplificação, de comunicação. Uma saída: para Deleuze (1997; 1992; DELEUZE; GUATTARI, 1995b; 1997a; 1997c; DELEUZE; PARNET, 1998; 2001), o estilo é variação contínua (de propriedade daqueles que habitualmente dizemos “sem estilo” – a individuação da diferença, mesmo se sob a assinatura de um nome, pois a assinatura vai tornar-se um estilo...); e como variação que efetua o novo a cada vez, produz um instante de ensino, uma fulguração didática que é a própria impossibilidade de reconhecer.

Dizer que arte, ciência, filosofia, como modos de recortar o caos, possuem ou demandam certa estilística não impede, enfim, que a pedagogia também exerça seu maneirismo. Se criar, no sentido que aludimos, expressa-se por estilísticas, estas só versam um instante onde o que se faz não está dado (passível de reconhecimento canônico ou comunhão com a névoa de sua atividade específica) – e que, de tal forma, ensinam que o que está dado, em sua expressão, é sempre fluxo (por isso a necessidade de recortar o caos para criar, de atualizar uma ideia). De outra forma, volta: não é necessário, ou não importa, enfim, que se reproduza o que está feito – aquilo que habita o eco do já sabido, do já dito pela impalpabilidade fantasmagórica de uma atividade específica; mas isso não importa, este fazer-se nevoado por conta da aquisição do comum de certa atividade, somente no sentido que aqui nos cabe, ou seja, nos termos de um interesse ou pesquisa que se insinue à experimentação pedagógica – “agenciar, compor, promover encontros que produzam o máximo de potência”, “escrever sobre currículo, ou escrever no currículo, ou escrever o currículo, sempre com estilo” (TADEU, 2004, p.200). Pois, por outro turno, é sabido de certa interpelação contemporânea à fala sobre educação que se situe no campo do novidadesco, do criativo e do experimental, do diferente e da diversidade – ou que a tais campos vise; como é sabido, também, que tal interpelação se faz em torno das reformulações vitais que as estratégias de controle criam. Mas isso não nos interessa aqui, diretamente. Interessam-nos apenas os processos intensivos de atualização e os modos de relação ímpares entre currículo e didática e, nesse caso, estilo; estilo não no sentido de algo que se repete, como se diz de um autor ou de uma atividade específica – o estilo teatral, o estilo de Osman Lins... – mas no sentido deleuziano. É aí que a pedagogia interessa e inunda outras estilísticas. Necessariamente. E mostra a especificidade da criação à sua maneira – onde “toda

tipologia é dramática, todo dinamismo é uma catástrofe” (DELEUZE, 2006a, p.308). Pedagogo: aquele que em situação de ensino opera por constantes deslocamentos.

Existem ressonâncias de exterioridade em todas as caóides, o que nos faz rejeitar qualquer purismo procedimental e, ao mesmo tempo, identificar singularidades operacionais em cada atividade de criação. Tais ressonâncias não deixam de se atualizar em uma aula, em uma conferência, em um curso, em um ensino mesmo que regular, por exemplo. É o que mostra Gilles Deleuze, em sua defesa curricular e didática, de um ensino de Filosofia que interesse a músicos e matemáticos, por exemplo, sobretudo quando não fale em música ou em matemática (DELEUZE, 2002a). Pois, em certa medida, arte, ciência, filosofia pressupõem reciprocamente a pedagogia; e não é sem essa consistência problemática que o filósofo Gilles Deleuze torneia uma pedagogia do sentido, da imagem e do conceito (DELEUZE, 2006a; DELEUZE, 1985; DELEUZE; GUATTARI, 1997c); que o escritor Haroldo de Campos cita uma função pedagógica da tradução criativa e um ensino poético de poesia (CAMPOS, 1977; 2005; 2006a); que o semiólogo literário Roland Barthes flerta com um ensino escritural e com uma didática da flutuação (BARTHES, 2004a; 2004b; 2007). O filósofo, o artista, o cientista: só tão incertos e afeitos a imposturas pois passíveis de comporem um pedagogo larvar.

Ainda outros exemplos poderiam ser enumerados tomando os dedos de tais criadores: a singela iconização do “é só”, em Virgínia Woolf (saída que hoje, tão maltratadamente, é tornada comum); o “son or” da “orquestre” – som de ouro ou o seu “or”, o “or” de “orquestre” – de Mallarmé travestido em uma tradição concretista (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 2006); ou o próprio Deleuze – por graça da tradução de “Le Logos se brise en hiéroglyphes” (2005a,

p.179) – em estado de concreção ao escrever “o logos se quebra em hieróglifos” (2006a, p.211), frase onde a expressão material das palavras reconstrói sua encenação espiritual: a palavra *logos* espatifada em *hieróglifos*. Mas, eis a especificidade da pedagogia, voltemos, a situação de ensino não chega a ser o fundo problemático da atividade do filósofo, do escritor, do semiólogo literário. Mesmo se, por exemplo, uma pedagogia do conceito engendrar didáticas específicas para cada duplo diferencial posto em cena, ligando a relatividade do conceito, sua vizinhança, a um modo pedagógico-operatório (de maneira que a absolutidade do conceito, por sua vez, liga-se a sua ontologia), “relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe resolver” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p.33). Mesmo assim, a criação de didáticas, enquanto operações concretas de deslocamento, espécie de ponte movente, não os toma – a não ser no exato momento em que estes entram em uma espécie de devir-monstro, um devir-débil diante de sua atividade, hibridizando suas operações textuais, como poderia dizer Barthes (2004b): é justamente o não-filósofo Gilles Deleuze, o não-escritor Haroldo de Campos, o não-semiólogo Roland Barthes, que arriscam – e de certa maneira desatinam – uma possível preocupação com a criação de didáticas como modo de ensinar o acontecimento e não o fato, de até mesmo conduzir/suster e não instruir (repetir a diferença em Gilles, recitar a concreção em Haroldo, prolongar a escritura em Roland: um pedagogo sombrio e diferenciador – pois coloca a diferença em relação com a diferença – para facilitar a aprendizagem: pedagogo, o violento!).

De outra forma, longe de fazerem da pedagogia um apêndice ou um aspecto secundário de suas obras, tais criadores alçam as questões pedagógicas e a pedagogia a um nível propriamente transcendental,

onde o pedagógico se torna uma forma de pensamento – como afirma e demonstra Charbonnier (2009) sobre Deleuze, pedagogo. Modos de atravessar a clara-névoa própria a cada atividade, veste mortuária de cultivo e aprumo de séquitos, com raro espírito distinto e obscuro. Diria que a pedagogia pensa por didáticas, ou por modos de operar deslocamentos. Isso é algo mesmo encantador e arriscado. Na fenda entre saber e ignorância, a pedagogia assume sua graça útil diante das três caóides; mesmo, e sobretudo, quando – também ela – não fala de arte, ciência, filosofia (ou sobre o ensino de...); mesmo ou só mesmo aí, também pode ser interessante perguntar em que a pedagogia pode servir a artistas, cientistas, filósofos: é só quando a bastarda, prima louca, filha minorada, se reúne com as três filhas do caos – as caóides, as três jangadas para atravessar como vencedor o Aqueronte (DELEUZE; GUATTARI, 1997c) – é só aí, justamente, que ela pode servir até mesmo a professores. Se a bastarda é a responsável por remar, operar a travessia – imagem comovente do deslocamento – o faz não por ser escrava ou estar submetida, mas por insistência em operar deslocamentos, seu único modo de pensar. Se há maior destaque para as três filhas, que importa!, ele se dá apenas por uma distinção moral, não estilística: por esta, distinguem-se pedagogia, filosofia, arte, ciência...

Pois, retorno, se a ideia é contra-universal, impossível de se estabelecer em um registro geral, ela já se perfaz destinada a um certo domínio – que aqui chamamos de atividade; e este domínio ou atividade, por sua vez, destina-se a certos modos de expressão – nos quais, em cada caso, se distinguirá o que seriam ideias correntes ou névoa, e ideias vitais (as que Deleuze chama de ideias – aquelas que são necessárias criar, correlatas ao pensar, ao aprender). “O filósofo, o cientista, o artista parecem retornar do país dos mortos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p.260), porém, mais que aquilo que

cada um deles traz, atualizado, interessa à pedagogia os seus modos próprios de passagem, a condução ou guia por uma travessia – mais precisamente: como eles são atravessados (a atualização do retorno pressupõe a variação didática). Seus recortes no caos são próprios, de modo que os rasgos sempre assinam as rugas do percurso, seus rastros. De tal forma que se, ao final do deslocamento, “eu alinhasse todas essas disciplinas que se definem pela sua atividade criadora, diria que há um limite que lhes é comum. O limite que é comum a todas essas séries de invenções, invenções de funções, invenções de blocos de duração/movimento, invenções de conceitos, é o espaço-tempo. Se todas as disciplinas se comunicam entre si, isso se dá no plano daquilo que nunca se destaca por si mesmo, mas que está como que entranhado em toda a disciplina criadora, a saber, a constituição dos espaços-tempos” (DELEUZE, 1987). É no atravessamento de um professor Gilles que encontrei a mais singela definição da expressão de uma situação de ensino: a própria aula como “espaço-tempo especial” (DELEUZE; PARNET, 2001), onde seu currículo, marca do rasgo da aprendizagem, da condução sem informação, confere a especificidade e a distinção pedagógica: criar didáticas. Só isso.

Alguns casos consideráveis; um pequeno brevíário pedagógico sobre saltos e sobrevoos – por ora deixemos os mergulhos e rastejos. O salto é de um ponto a outro, é um tipo de didática como, por exemplo, uma Pedagogia Ativa da Tradução (CORAZZA, 2011), uma (des)educação (PACHECO, 2011), um ensino erótico (FEIL, 2011), uma situação de ensino em flutuação (BARTHES, 2004b); o sobrevoos implica os pontos, como em um ensino escritural (BARTHES, 2007), um ensino plagiocrópico (CAMPOS, 2004c), uma concepção musical do ensino (DELEUZE; PARNET, 2001), uma didática neobarroca (LINS, 2005), uma pedagogia dos efeitos (BARTHES, 2004a). Num, os pontos são dados (ao salto cabe um apoio); noutro agenciados,

escolhidos, ou melhor, cortados e arranjados intensivamente, numa zona de indiscernibilidade ou devir própria. O salto mantém os pontos enquanto componentes. O sobrevoos envolve os pontos. Assim, as duas operações convergem, mas se diferenciam por seu grau de atualização. A pedagogia opera didaticamente por saltos e sobrevoos e a isso chamamos anteriormente deslocamentos, modos dinâmico-dramáticos da pedagogia. Os pontos, por sua vez, perfazem um percurso curricular; mas é sempre um sobrevoos insólito que devolve, testemunha ou remete a uma virtualização aquilo que parece plenamente atualizado, dado como uma forma acabada ou ideia corrente: o maneirismo do deslocamento transmigra do acontecimento estranhamente atualizado pela didática de sua criação numa operação imanente de saltos e sobrevoos. “Que força nestas obras com pés desequilibrados”, empenhadas por “acrobatas esquadrejados num malabarismo perpétuo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p.89-91).

Um atletismo de contra-instalação, diante do fado de um Currículo institucionalizado sobre a pedagogia; Currículo que estabelece seus postos de controle com placas amplamente assinaladas, distribuindo por ele diversas escolas pedagógicas e seus delegados de curso (é preciso repetir como verdade isso sobre o aprender; dizer sempre isso ou aquilo sobre o currículo; tipologizar somente estes tipos de didática; encontrar estes seguintes dados e a eles chamar realidade; interpelar-se de tal forma; ocupar sempre um sítio especializado; encontrar relações já listadas: Educação e Sociedade; Infâncias, Juventudes e Vida Adulta; Espaços escolares e Não-Escolares; Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo; Fundamentos da Organização Curricular; Constituição da docência; Práticas Reflexivas; Representação Escrita de Práticas Reflexivas...). Mas, a travessia entre os postos ou pontos de parada é sempre clandestina ou marcada pela obscuridade, faz uso da névoa-escolar

que recobre a cena, de modo que os próprios postos não deixam de ser o duplo dramatizado de um outro deslocamento, de uma outra distinção obscura: uma ideia em pedagogia. É na seriedade de um instante de riso que o pedagogo pode dizer que “*tudo névoa-nada*” (CAMPOS, 2004d, p.36), pois sabe que “mesmo a representação somente tem existência devido a um empreendimento dramático” (FEIL, 2010, p.84). Desta forma, todo Currículo de pedagogia pode ser lido como libreto de um drama pedagógico, como uma espécie de lista já dramatizada dos personagens infixos de um drama da didática, sendo que há, dadas na mesma cena, duas maneiras de seguir os engendramentos de cada pedagogo larvar e seu percurso: ladainhar e repetir as palavras de ordem que compõem o posto de checagem (adentrar à escola, repetir a fala), ou repetir, fazer o que outros pedagogos fizeram e que tais pedagogos larvares ainda testemunham: criar didáticas para problemas pedagógicos que mudam necessariamente, pois a atualização da travessia pressupõe a variação didática.

Por isso, tratar da aula, da cena, do currículo como dramatização da didática é, nesse sentido, um modo de afastar (por um sopro apenas) a capacidade pedagógica de “engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p.14). Um modo de não traçar a pedagogia enquanto transmissão – do conhecimento, do saber, da cultura; e reflexão – sobre a realidade, sobre a aprendizagem, sobre o ensino, sobre a prática; ou ainda, comunicação – de fatos consensuais, de verdades morais, entre sujeitos universais. Pois se a “contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de construir Universais em todas as disciplinas” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p.15), essas mesmas máquinas de névoas se acoplam a outras mais grosseiras, a cada caso, que intentam não mais

que compor uma grande matriz energética da vontade de ordem, recobrando ou escondendo o que venha a ser uma potência pedagógica: não a fantasmagoria de um pedagogo, mas o embaçar quente das bocas que versam sobre as boas escolas, as novas diretrizes, os melhores manuais, os métodos revolucionários, os estágios da aprendizagem, a métrica governamental da pesquisa, as reformas em nome da novidade, do progresso, da conscientização, da humanização, da criatividade... Comungar palavras de ordem só pode ser atributo da pedagogia se nos instalarmos em seu lúcido nevoeiro, com os fatos próprios à acusação, à reiteração de posições e pontos enquanto naturais ou verdadeiros. Retomar tais maquinarias, enfim, só no caso de, para a dramatização da didática, constituir com tais “uma sintomatologia”, “uma tipologia” e “uma genealogia” (DELEUZE, 1976, p.62). Nada mais que o arroubo violento dos sopros.

Partindo disso, a preocupação de interesse, foco ou ênfase no operador da cena e não em outros que contracenam – na aula, o professor e não o aluno – ganha certo nível de entendimento (mesmo da nomenclatura que por ora assumimos): a ênfase não se dá por uma distinção simples relativamente a uma espécie de propriedade do saber ou do poder na sala de aula, nem mesmo pela pretensa capacidade do professor em instituir facilidades; apenas usamos o próprio nevoeiro de nossa atividade para dele extrair o direcionamento ou alocação do professor na posição recorrente de quem fala; nesse sentido nosso interesse ou ênfase, pois não se trata de “julgar a linguagem do ponto de vista de quem ouve” (DELEUZE, 1976, p.61), de quem não está na curva elocutória, daquele terceiro que não diz e julga, mas da efetiva criação de valores rítmicos à fala – não nos cabe a tarefa de agrimensor do sabido, de captador do efeito imediato ou de comunicador – daquele que fala negando o ritmo, tal qual aquele que escreve esquecendo do texto. Em um sentido mais preciso, portanto,

tratamos por fala, aqui de certo modo análogo a, aquilo que Roland Barthes traçou como um lugar do sujeito na enunciação, onde “o verdadeiro limite estabelece-se entre a escrivência e a escrita; [...] conforme esse lugar é assumido ou não é. É assumido na escrita, não é assumido na escrivência” (BARTHES; NADEAU, 1975, p.32), e no que nos interessa explorar, este traço que versa o lugar do sujeito na enunciação é assumido na fala e não assumido na escuta (sabendo que poderíamos ser ainda mais precisos: mesmo naquele que fala, que diz, há uma postura de escutador, de repetidor de um saber e de um sentido que já vem de longe: porém, embora fale, para nós este ainda será chamado por aquele-que-ouve, pois nossa atenção está em sua pose, em sua função e em suas operações em um possível drama pedagógico). É desta forma que na cena da aula, O-que-Ouve – em grafia tocada pela mão de Campos (2004d) – espera sempre certo lucro ao fazê-lo; O-que-Fala, ao dizer, recria os valores envolvidos no dizer, certa intencionalidade, pois seu termo só quer “dizer alguma coisa na medida em que aquele que o diz quer alguma coisa ao dizê-lo” (DELEUZE, 1976, p.61) – tal qual aquele que escreve quer escrever e por isso faz “toda uma transformação, quase diria uma educação; [...] qualquer coisa como uma *action-writing*” (BARTHES; NADEAU, 1975, p.36). A exatidão da atuação insuportável a um pedagogo formado (no sentido de: aquele que percorreu um caminho pré-disposto com o mínimo de erro possível), mas possível, mesmo assim, a todo pedagogo, consiste em falar, sim, e de tal modo, investir-se *como* O-que-Sabe haroldiano (que em sincronia-retrospectiva – e aqui o pormenor decisivo se mostra – investe em Roland Barthes (e seu prazer do texto) e Nietzsche (e seu martelo), de tal modo que seu nome polissêmico admite e conjuga as acepções daquele “que fala perante uma assembléia”, de “o Pregador; ou o Colecionador de Provérbios; ou, ainda, o Sábio” (CAMPOS, 2004d,

p.18), mas onde tais desígnios alusivos – que seriam caros a uma didática comeniana, como bem mostra Nicolay (2011), e a uma pedagogia moderna (Ó, 2003; 2009) – são empunhados na dicção específica que confere ao Sapiente “um aguçado aguilhão de pastor (XII, 11), pronto a ferretorar o comodismo piedoso de ovelhas timoratas (V, 1-6) ou a estultice de falsos condutores de rebanho (IX, 17)” (CAMPOS, 2004d, p.17) – e não em adorar a autoridade de um saber geral, canônico e triunfante, de reserva e reflexivo-salivar – mesmo que sua sapiência verse (sobre) o vacilo, o vago, a falha, a queda.

Assim, constituir-se de uma névoa-nada, impaciente a qualquer disciplina e dissipadora de seu nevoeiro, apresentando-se, de veras, como vindo de uma cidade concreta e invisível e findo de uma linhagem farsesca e contemporânea: a fundação fictícia – e como mais poderia ser? – e incerta, porém com sua postura de longa data e refinamento – as pausas certas – na constituição de antepassados plenamente larvares – e sua regra única: “tratar a palavra como uma atividade real, colocar-se do ponto de vista de quem fala” (DELEUZE, 1976, p.61): a ficção de fundação. Investir-se arqueologicamente em linhagem obscura, como artifício textual de condução d’O-que-Sabe; onde a elocução de reflexo salivar, purista e torneada ao verdadeiro, à fácil resposta que mesmeriza, esquece que já na primeira fala, verso, o Sapiente mostra-se *farsoso*, de modo que Haroldo (CAMPOS, 2004d, p.35) vê-se impelido a salientar que já “no capítulo inicial destaca-se, desde logo, a *ficção da autoria*” que leva a tradição (crente no referente) a identificá-lo como “Sábio entre os sábios”; mas, para “a exegese moderna, essa identificação é um artifício literário ou, talvez, mais simplesmente, um erro de leitura”.

Só os senhores da escuta – curriculistas-moralistas (TADEU, p.1), ou os condutores de rebanho, aguilhoados já, pois ovelhas

timoratas o são – intentam o ensino comedido (da palavra enquanto comunhão) e impositivo (na clareza de seus delegados feitos de giz branco e ordens) de cursos gerais, canônicos e triunfantes, sobre o amor, a inteligência, o raciocínio, a indisciplina, o diferente, a humanidade, sobre como engolir e agüentar e ter semelhantes, cursos-interrogatório onde a própria pergunta-e-resposta é a redundância de ouvir e dizer somente a semelhança – como que, talvez, as resoluções de um certo curso por correspondência e não operatório, onde é necessário “supor especialmente daqui por diante que a coisa dita e a ouvida tenham a mesma procedência” (BECKETT, 2009, p. 154). Se estabeleço a palavra da fala numa axiologia d’O-que-Ouve, grande comunicador, virtuose do eco, instalo o dinamismo da aula na perspectiva de quem já possui os valores e confronta-os com o dos demais – e tendo por demais, semelhantes: tais quais curriculistas, moralistas, vencedores e curriculistas, moralistas, vencidos – na tentativa de ritmar, sem pausas, desajustes, escapes, qualquer espaço, qualquer tempo, levando à névoa corrente que a “definição de um ritmo pela volta ao acento tônico como demarcação desse próprio ritmo não acontece exatamente no mesmo local” (PACHECO, 2011, p.39). Também desta maneira, se nos colocamos numa assembleia (com seus códigos e imposições de fala) de Ouvintes, na arena de diálogo correspondente, teremos uma concepção da cena pedagógica enquanto bélica, onde a luta é, como pressentimos e habitualmente vemos, por valores mais ou menos valorosos: e não um espaço-tempo (o quadrado e a espiral) de dramatização da fala – onde o que importa é lutar – se ainda assim quisermos dizer – ou jogar, na própria citação (repetição do ato de tocar a cítara em reorquestração textual) de valores. Nenhum lucro ou utilidade na pedagogia: nenhum valor já dito, nenhum espólio: nem salvação, nem conscientização – nenhuma compaixão ou piedade: a fala, se pedagógica, nesse sentido, ganha

uma nuance ativa, onde a própria pedagogia se transforma (novamente ou ainda) num operador textual de deslocamentos: de um lugar a outro de fala, de instrução: onde a instrução não consiste em outra coisa que não seja dizer, construir (em ato, por isso a exigência de um método de dramatização na pedagogia) um espaço de verso, vacilo, vago, de condução – “da queda das minhas orelhas não ouvi nada” (BECKETT, 2009).

E por isso uma cena de aula é quase sempre composta – aqui – por professores: não só por tratarmos, entrelaç, de um Currículo de Formação de Professores, fato que “oscila entre o excesso de precisão e o excesso de evanescência” (BARTHES, 2004b, p.251), mas porque o próprio professor aparece diante do problema que o traz ou afirma como pedagogo – nem todo professor faz ou tenta fazer pedagogia, como a tentamos, mas todo pedagogo, e mesmo o mais disparatado – aqui – se mostra enquanto professor –, de modo que sua aula é sempre uma condução, retorno, a espaços-tempos dinâmicos (que não são índices de localização, mas, com Deleuze (1987), aquilo que as atividades de criação criam). Cena pedagógica de maior “impossibilidade” (DELEUZE, 1980; 1991): mil professores em aula – uma didática escritural.

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] A quadrícula temática “N”, com duas aparições: “O que é a pedagogia?”. Dispõe a dimensão predominantemente dissertativa da Tese. Busca apresentar, mesmo sem desenvolver completamente, as diferentes dimensões do meu problema – apontando os diversos cruzamentos conceituais e os autores implicados em sua formulação. É responsável por tentar um “efeito de tese”, ou seja, marcar o ponto inicial do texto, ser um

Do Dissertar.

disparador – irradiação e ressonância dizem de seu efeito para os demais temas. Por isso, sua extensão é longa; e por sua vontade textual, sua tendência à aliança, é a quadrícula temática que menos se aproxima do fragmento, necessidade formal (de expressão) da Tese.

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] A quadrícula temática “R”: “O Drama da Aula”. Referem-se aos “Retratos Pedagógicos” (da quadrícula “O”, que se inicia na página 90 deste texto) de modo distinto: duplos, como biografemas didáticos, escritos em primeira pessoa, trazem a dramatização da aula para alguns pedagogos (aqui, professores): ao modo de Paul Valéry e seu “Meu Fausto” (2010), tais pedagogos não representam os papéis que lhes designo, mas *emplois* que lhes atribuo de acordo com seu estilo pedagógico.

Do Dramatizar.

[O DRAMA DA AULA.] Exerço sobre a construção da aula um rigor só concedido a algumas formas poéticas.

*Osman Lins,
Estudo da Aula I.*

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] A quadrícula temática “P”, com dez aparições: “O Drama do Currículo de Pedagogia”. Comporta a tomada do Currículo de Licenciatura em Pedagogia, presencial, desta Universidade, pelo método de dramatização. O intento é: tomar cada um dos oito eixos articuladores de tal Currículo e submetê-lo aos movimentos crítico-genealógico e experimental-exploratório presentes em tal método (CORAZZA, 2010b; 2011; 2012a; 2012b). Desta forma, a pesquisa ganha uma inflexão para o problema já apresentado

*Do
Curricularizar.*

na quadrícula “N”, de modo que sua tese é confrontada com uma outra matéria, desta vez documental, extroversa, que incide no referente – um modo de resolver, à sua maneira, o próprio choque do quadrado com a espiral. Se meu problema de pesquisa ganha oito temas, arbitrários – alguém poderá dizer –, é preciso notar que para formar um pedagogo via um currículo institucional específico, oito eixos foram inscritos – correspondendo, a seu turno, a um outro problema, encarnando sob seus termos um outro drama. Arbitrários?

“Se tens quadrantes que o seja para deles fazer flores geométricas – e que estas feneçam ao anoitecer como um cravo que se torna bandolim”. Um pedagogo escrevia repetidamente no quadro. Nossos quadrantes são os eixos do Currículo de Licenciatura em Pedagogia; quadrantes cuja única vontade parece ser a de não fenecer, a de perpetuar uma simetria estático-aritmética, “que remete a uma escala de coeficientes inteiros ou fracionários” (DELEUZE, 2006a, p. 45). Parece. O relógio de (assinado por) Julius Heckethorn perfaz o intento desigual de marcar a diferença pura do acontecimento, em detrimento de um compasso adequado de ideias correntes e fatos fartos de reconhecimento; sua espiral interior e demais arranjos garantem a aleatoriedade de execução e a imprecisão do uso regular e útil que a um relógio se atribui. Esse é o tema precursor da quadrícula “P” em *Avalovara*, marcado por um objeto (o relógio) e seu criador (JH) e que, por sua vez, no manuscrito que povoa a Biblioteca Marciana encontra a temática do equilíbrio interior e cósmico (LINS, 2005). Sendo tal equilíbrio constitutivamente caosmótico, Julius – que assim o prefere, ao modo de um Joyce relojoeiro – e seu relógio arriscam o ato e sua imprecisão como procedimento ativo. Seu drama: tudo para, mas nenhuma garantia de: quadrantes e flores, o tempo imprevisível – posto que é fluxo – e não saltos habituais entre pontos regulares dotados de precisão aritmética: “aí é que se vai de dobra em

dobra, não de ponto em ponto” (DELEUZE, 1991, p.35). Mas, mesmo assim, Julius dota seu relógio de cabelo e molas, corações metálicos que a saltos atuam; porém, acrescenta elementos dissipadores de uma assimetria aleatória no seu âmago (como seu âmago). “Literalmente, é isso o que significa drama: fazer, agir, performar a Ideia, quase dissimulada, encoberta pela ação” (CORAZZA, 2011, p. 11). O estigma do acontecimento temporal em Heidegger mostra-se pelo simples fato de que todo seu empenho em calcular seu arquiobjeto implica a experimentação (ou, nesse caso, acaso) que pode, por fim, apenas marcar um erro débil diante dos seus contemporâneos: um relógio que não toca com as horas reguladas, que toca notas soltas. Da quadrícula que dispomos, vislumbramos um drama convergente. O drama do currículo pode não soar. Uma nota aqui. Duas. E talvez já seja muito. Talvez, dez aparições e a introdução da “Sonata em fá menor” de Scarlatti sejam flores em constante anoitecer. O método inscrito em nossa quadrícula “P” performa como evidência o caráter dramático de um acontecimento. Não se trata somente de uma delicadeza que espante os entendidos, curriculistas – um método de dramatização para um currículo, um método de dramatização para o pensamento pedagógico (em pedagogia). Talvez, somente, o engenho de algo que – aos encenadores comuns – pareça funcionar mal. De maneira crítico-genealógica e experimental exploratória, encenar avarias operacionais num currículo, de modo a “numa rede de duplos quadrados”, dotada de uma assimetria aritmético-histórica, descobrir “traçados radiais que têm, como pólo assimétrico, o centro de um pentágono ou de um pentagrama” (DELEUZE, 2006a, p. 45), um dinamismo criador.

[O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.] Participe da máxima de que todo curricularista é, ainda, pedagogo, e na certeza de que uma história abreviada e portátil – não da literatura em causa, como o fez Vila-Matas (2011), mas – do currículo de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ainda está por ser deslindada, escrevo-a (na impossibilidade de descrevê-la).

Para tanto, de início, fui ter com uma série de documentos verídicos, aconselhado por um sem número de especialistas em Teoria Curricular, que me levaram a receber na sala 811 da Faculdade de Educação da UFRGS (Prédio 12201, sito na Av. Paulo Gama, s/n, CEP 90046-900) um senhor distinto. Na ocasião deste encontro, ocorrido às 9h do dia 26 de janeiro de 2012, tal senhor “estava vestido de cinza e trazia uma maleta cinza. Notei, em seguida, que era estrangeiro. Primeiramente pensei que era velho, usava um escasso cabelo penteado por sobre a calvície acentuada. No decorrer de nossa conversa, que não durou trinta minutos, soube que ele procedia da Europa Ocidental, da cidade mais populosa da França” (ADÓ, 2013, p.138). Após escutar com certa atenção alguns detalhamentos metodológicos de minha pesquisa, quase sorrir e distrair-se ao folhear um livro, tal senhor fingiu não bocejar, “abriu a maleta e colocou o livro sobre a mesa. Era um volume em oitavo, encadernado em pano. Sem dúvida, já havia passado por muitas mãos. Examinei-o, seu peso era inusitado e surpreendeu-me. Na lombada, com letras bem gastas, estava escrito *Aion* e logo abaixo *Aleph*.” (Ibidem, p.140).

O livro em questão, embora bastante gasto, fornecia-me uma série de informações sobre um currículo que, estranhamente, possuía data de implementação de 2007, e cuja “reformulação emergiu da exigência legal de reformulação dos currículos das licenciaturas e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – resolução CNE/CP nº. 1, 15 de maio de 2006”, e que “avança no

sentido de reforçar a tendência da formação que tem sido feita pela Faculdade de Educação desde a década de 80 e consiste na formação de profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal”. Tal Currículo objetiva “formar um profissional habilitado para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Para tanto, o Currículo em questão se organiza em oito eixos articuladores: “Educação e Sociedade”; “Infâncias, Juventudes e Vida Adulta”, “Espaços Escolares e Não-Escolares e Gestão da Educação”, “Aprendizagens de si, do outro e do mundo”, “Organização Curricular: fundamentos e possibilidades”, “Saberes e Constituição da Docência”, “Constituição da Docência: Práticas Reflexivas” e “Registro Reflexivo sobre as Práticas e Termos Eletivos”. A carga horária do Curso é de 3.200h, sendo que 2.800h são dedicadas a atividades formativas, 300h ao estágio de docência e 100h consistem em atividades teórico-práticas, divididas em 52 disciplinas (todas estas informações em destaque foram obtidas no livro do senhor que vestia cinza e trazia uma maleta cinza, e que puderam também ser comprovadas, como verídicas, no site da Faculdade de Educação <<http://www.ufrgs.br/faced/>> na data do referido encontro).

Não haveria de ser coincidência que tal livro repetia o Currículo que eu desejava pesquisar, de modo que me sentia suficientemente informado sobre o texto curricular que tinha em mãos – ou para ser exato, no intervalo de tempo que compreendeu o encontro com o senhor que vestia cinza e trazia uma maleta cinza, me sentia suficientemente informado sobre o texto que estava no segundo nível do escaninho de minha mesa na sala 811 da Faculdade de Educação da

UFRGS (Prédio 12201, sito na...). Encontrava-me, enfim, autorizado para tomá-lo enquanto objeto material e informe de pesquisa curricular – embora ciente do descrédito que o método que passaria a empregar suscitava no já referido senhor que trajava cinza, e que, sem cerimônias, deixou-me o livro, quase sorriu, disse até breve, e afastou-se, não sem dizer, distraído e cabisbaixo, já no corredor: “não é que sejam maus escritores; são delinquentes” (VILA-MATAS, 2011, p.18).

Após anotar em meu “Bloco de Investigação Curricular” a frase distraída e precisa do senhor que vestia cinza e trazia uma maleta cinza, retomei a grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia (que estava no segundo nível do escaninho de minha mesa na sala 811 da...) mantive uma postura prudente, no sentido de garantir que minha movimentação se restringisse às possibilidades de leitura do texto, especificamente deste texto que nomeio grade curricular, no encontro com o método de dramatização de Gilles Deleuze, inflexionado pelos informes de Sandra Mara Corazza (2010b; 2010c) durante Seminários Avançados e publicações específicas, minuciosamente anotados também em meu “Bloco de Investigação Curricular”.

E é assim que sigo pelo currículo que leio – desde a data do referido encontro até a presente data – com certa política de sobrevoo e rasantes incidentais sobre aqueles indícios e signos que compunham algumas séries; anoto aquelas recorrentes e disparatadas, de acordo com a potencialidade iminente para minha leitura – interesse-me, em cada eixo curricular pesquisado, por algumas palavras e seus usos, pois antevejo que tais palavras (às vezes, noções) podem servir de pistas para composição de séries investigativas específicas – cada uma marcando a diferença de suas tópicas e lógicas, de sua “história embrulhada” (DELEUZE, 2007, s/p). Dentre tais pistas, reparo, com

insistência, naquelas que efetivamente interessam-me enquanto investigador, como aula, pedagogia, didática, currículo; e, em cada caso, aquelas que nomeiam o eixo que está sendo pesquisado (lembre-se: investigo certo drama, não o *logos* que o recobre; viso certa distinção e simultaneidade multisseriada que alude às quadrículas e personagens, incertos e mal determinados, como um pedagogo – por exemplo). E, por sua vez, distraio-me das adjacências de tal Currículo, visto que estas comportariam, por outro lado, observações de aulas, entrevistas com professores e licenciandos, análises das produções e trabalhos de conclusão de Curso, das pesquisas desenvolvidas nesta Faculdade, certa história da construção deste Currículo... Quanto a isso, indico: a própria reunião possível de uma documentação precedente, e que poderia compor certa linearidade ou ruptura em relação a este Currículo, foi realizada; porém, dispersa entre arquivos impossíveis, perdida entre armários de setores inimagináveis, a tal documentação mostrou-se, apenas, para esta leitura, como uma maneira de deixar este Currículo para depois, uma maneira de soterrá-lo com o pó de arquivo que faz dos curriculistas iminentes “espirradores”. De toda fé, tal arquivo documental composto com a sorte dos achados, será tomado por algum outro curricularista – certamente dotado das máscaras e luvas específicas para esta tarefa; e o Currículo ao qual dedico-me escrever será mais um bocado de suas folhas, compondo um volume extenso, não portátil, mas digno de todo respeito e mérito intelectual...

Outrossim, ao tomar a grade curricular enquanto uma espécie de labirinto (passível, enfim, de ser deslocado em uma maleta) faço uma escolha clara: a de admitir que não estou diante de um mero documento burocrático, inane e sem vida (ou cuja presença atual pode ser explicada somente via uma determinação anterior) mas que sua própria escrita contém um complexo relacional de forças, onde as

séries que anoto são indícios sintomáticos de lutas e resistências intelectuais, de paradigmas e políticas pedagógicas, de movimentos vitais e, por isso mesmo, também mortuários. Interessa-me, nisso tudo, não a confirmação de minha leitura em outro registro (como vê-la repetida em um volume em oitavo, encadernado em pano, por exemplo), como na história de vida cotidiana dos estudantes e professores, ou na inscrição desse Currículo numa tendência maior (seja uma tendência ideológica, de Estado, de paradigmas cientificistas ou intelectuais específicos); mas, interessa-me tudo aquilo que nessa grade curricular – figura que em si já é um indício primeiro de uma vontade de clausura – me dá o que pensar, escrever, em termos de um drama do currículo ou de um dinamismo diferenciado de uma ideia pedagógica.

Por isso trabalho em um movimento crítico-genealógico, mas sem abdicar de um outro movimento concomitante: um movimento experimental-exploratório, que me obriga a dramatizar o próprio método de dramatização, criando, durante sua encenação ou exercício, seus próprios critérios de pesquisa – critérios estes que não advêm de outro lugar que não da própria cena de leitura e pesquisa: uma espécie de “imanência estrutural” (CAMPOS, 2006a, p.284): dramas curriculares diferenciados, e que, por tanto, podem dizer de uma ideia diferenciada no plano virtual da pedagogia. Pois, enquanto pedagogo escrevo minha pesquisa; e escrevendo como um pedagogo, não posso ser mais que um curriculista delinquente...

Do Repetir.

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] Em cada entrada ou nova avaria operacional uma repetição-ritmo disfarçada em uma repetição-compasso, com seus pequenos deslocamentos internos, pontos

notáveis, no que diz respeito ao seu referente – cuja simetria é sempre, em aparência grosseira, “estática, de tipo cúbico ou hexagonal” (DELEUZE, 2006a, p.45): as projeções curriculares enquanto quadrantes de uma teleologia moral. No conjunto, talvez, a configuração dramática de certa perdição ou de “uma simetria dinâmica, de tipo pentagonal, que se manifesta num traçado espiralado ou numa pulsação em progressão geométrica, em suma, numa “evolução” viva e mortal” (DELEUZE, 2006a, p.45). Dado o aparente bruto, em sua simetria aritmético-histórica (datas, intentos, contextos e testemunhos juntos ao percurso curricular escrito na grade de disciplinas e temas, justificando-se), agora, vê-lo, o Currículo, na segunda cruzada sobre a quadrícula “P” (“O Drama do Currículo de Pedagogia”), já ganhando o disfarce da contextualização, do modo como minha leitura se dá: um certo rumo diante do texto curricular escolhido, as primeiras entradas – ainda por suas vias maiores e mais evidentes, porém já ensaiando as séries e indícios que interessam ao método cênico não-representativo. Noutras vias da quadrícula “P”, efetuo um movimento diverso, outra locução, onde enfatizo o caráter experimental do método de dramatização – e é então que certos tipos se erguem, certas vozes e vocalizações sapienciais sobrevoam todo o Currículo – interdições de uma área de pesquisa tratada por cinza, afirmações de um pesquisador atento e sua caderneta de campo... Nesse sentido ressalto uma predileção pelos pequenos titubeios encenados em breves atos, desiguais, onde outras tantas vozes, distantes, polirrítmicas, aparecem em cena: vario a locução de acordo com o efeito cênico que me interessa. Assim, certo estou que minha leitura do Currículo do Curso Presencial de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS não se inscreve numa dimensão maior que a do encontro com este texto curricular específico, com sua política e poética, e dando aos sujeitos larvares que o dramatizam as inflexões

que só eles podem suportar: não se trata, então, de uma ação costumeiramente denunciante ou acusatória, como o é a molar, mas sim de uma crítica experimental, de outra leitura do texto curricular – pouco pretensiosa e para ser lida sem a testa franzida (pois escrita com um viso de portátil). Há sempre um traçado espiralado, vivo e mortal, em toda trajetória, mesmo naquelas já esquadrihadas e de eixos determinados; um traçado futuro, vindo de outro lugar. Tendo em mãos certa historiografia biográfica de um Currículo de Pedagogia (que tomo enquanto bastidor) aloco na temática “P” (lembre-se: “O Drama do Currículo de Pedagogia”) a espiral da variação sob o nome de método de dramatização. Situo-me, por desejo e pertinência, em outro lugar, e “o que se estende de um a outro é precisamente um espaço liso que tem por elemento a declinação e por povoamento a espiral” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.199). Ao tratar tal texto curricular, distraio-me de certa ênfase museológica (imaginada enquanto conservadora), preferindo, a todo instante, uma relação musical com este pequeno índice de tradição, sabedor de que ambos os adjetivos “provêm da mesma palavra, musa (*Mousa* em grego), e que as Musas são *filhas da memória (Mnemósine)*” (CAMPOS, 2006a, p.257-258). Traduzo, permito-me dizer, ou tento traduzir, o passado de tal documento em presente de criação textual.

[O DRAMA DA AULA.] Sobre um rigor de construção da aula, assenta a nota de uma ordem no mundo – ou de uma abertura a ser produzida.

*Osman Lins,
Estudo da Aula II.*

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] A vindoura quadrícula temática “T”, com dezessete notas, “Didática da Transcrição”, trabalha, sobremodo, as minúcias da transcrição do palíndromo incrustado no quadrado mágico e rasurado pela espiral. Iniciando-se na página 86 deste volume, ela aproveita, em sua feitura, para ressaltar a dimensão didática de tal pedagogia ativa da tradução, mostrando onde e quando chamo Haroldo de Campos, a partir desta Tese, de didático, e como o trato por pedagogo – com olhos e ouvidos que furam sombras...

...Apalpo o livro. Ainda não tenho em mãos algo e alguma convicção para chamar de original e seguir. Mas sigo. Troco a linha de escrita e racho o fragmento. Sigo. Talvez, apenas uma espécie de farol rítmico. Manuseio o palíndromo de abertura e seu volume na busca de uma indicação – “o onde, o nome, o porquê” (LINS, 2005, p.69). Fingirei, com convicção, que o “Avalovara” de Osman Lins é meu guia perfeito e o palíndromo que o guia meu único fragmento original. A fragmentação imanente à tese da pedagogia como atividade de criação e a reversibilidade infundável do palíndromo marcam um personagem larvar que habita e procede via travessias, deslocamentos. Habitante do caminho, estaria o pedagogo sempre no mesmo lugar?

De cá para lá e volta, inebrio-me. Leio. Procuo. Grifo. A quadrícula “T” é riscada por linhas estranhas e inoportunas para uma busca servil; é no torno do obscuro, corno do unicórnio, que a linha espiralada agarra, na exatidão da morte e na expulsão da Escola de Leitores Museológicos na qual eu possa vir a querer adentrar. Do Paraíso e da Unidade, temas do poema manuscrito, e de “Cecília entre os leões”, título que marca o quadrado “T” no escrito de Lins (2005), agarro e grafo minha indicação. “Didática da Transcrição”. Escrevo. É nessa operação que a quadrícula “T” se estende. O farol descompassado pica o escuro outra vez. Os dedos pendulam pela frase a serpentear e perseguir-se até o exato ponto da unidade de seu

começo-e-fim, fundindo o primeiro S (de *SATOR*) no seu distante duplo (em *ROTAS*) – e torna-se impossível não aludir, já, ao *penser en serpent* (que se come pela cauda) de Valéry (CAMPOS, 2011). Persegui-la (serpente, frase palindrômica de um pensamento que pensa a si mesmo) é o modo de incorporar-se, indiferenciar-se na medida de seu onde, seu nome, seu porquê. Em meu trabalho secreto (sou pedagogo, escrevo) inverte o conteúdo do palíndromo e da circularidade da serpente que o devora, enfatizando a morte, a mutabilidade, a desavença, o desentendimento da palavra, e a expulsão, a improbabilidade de fazer escola, como perdição e potência de invenção do onde, do nome, do porquê – “de maneira a, no âmbito das reciprocidades relacionais, produzir a Educação como um tempo-espaço potencial de criação e aumento de paradoxos” (ADÓ, 2013, p.14). Traduzo e escrevo, então, minha solução. Afasto qualquer possibilidade de descoberta; a tradução se faz como invenção deliberada e não testemunho de uma verdade (mais verdadeira), de uma origem (mais original) – é preciso, no entanto, muito trabalho da escritura para uma breve deliberação.

A tal tipo de tradução Haroldo de Campos chama transcrição (TÁPIA; NÓBREGA, 2013); uma operação didático-textual, radicalmente marcada por procedimentos de invenção e desfazimento da informação inicial, que “passa, por seu turno, a ameaçar o original com a ruína da origem”, a “transformar, por um átimo, o original na tradução de sua tradução”, a “reencenar a origem e a originalidade como plagiotropia: como “movimento infinito da diferença” (Derrida); e a *mímesis* como produção mesma dessa diferença” (CAMPOS, 2013, p.56). De tal operação decorrerá sua recusa de um ensino paradisíaco que tende à unidade e comunhão do sentido, alinhada à “relação de servitude que, via de regra, afeta as concepções ingênuas da tradução como atributo de fidelidade (a chamada tradução

literal ao sentido, ou, simplesmente, tradução ‘servil’), concepções segundo as quais a tradução está ancilarmente encadeada à transmissão do conteúdo original” (CAMPOS, 2005, p.179). Servitude abandonada, expressa por sua reversão da topologia dantesca, por exemplo, preferindo sair do paraíso e atingir o inferno via escritura (Idem, 1979), fazendo do didata-tradutor “um coreógrafo da dança interna das línguas, tendo o sentido [...] como bastidor semântico ou cenário pluridesdobrável dessa coreografia móvel” (Idem, 2005, p.181). Uma coreografia decaída e singular que pode, desta forma, com seu lema condutor *non serviam*, “que se recusa à tirania de um Logos pré-ordenado” (Ibidem, p.180), fazer convergir um modo de intencionar e uma vontade de escrever, que “dissolve a diamantização apolínea do texto original já pré-formado numa nova festa sígnica” (Ibidem, p.180), recolocando os sentidos cristalizados em estado eruptivo de lava. Uma situação de ensino que performa a intenção de “converter, por um átimo que seja, o original na tradução de sua tradução” (Ibidem, p.180), de inventar ou transcriar a obscuridade distinta de um onde, um nome, um porquê em um estado permanente de deslocamento: *travessiar-se*.

[O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA]. De chofre, as anotações do “Bloco de Investigação Curricular” (que seja dito: elegante e pequeno suficiente para caber no bolso de uma camisa), transcritas ao longo deste parágrafo que se segue. No Eixo I do Currículo de Licenciatura em Pedagogia, denominado “Educação e Sociedade”, há as seguintes ocorrências – que escolho anotar atento às suas repetições e ausências, às palavras de indicação do próprio eixo, bem como às palavras que indicam o título desta Tese (o drama da

*Drama I:
Educação e
Sociedade ou
Primeira Série
Investigativa*

ideia em pedagogia que tento criar, escrever): (a) Não há ocorrência das palavras “aula” e “didática”; há apenas uma ocorrência de “pedagogia” (no plural, referindo-se às “pedagogias dos meios de comunicação”, na disciplina “EDU03051 – Mídia, Tecnologias Digitais e Educação”), e uma ocorrência de “currículo” – na disciplina “EDU03052 – Educação Especial e Inclusão”; (b) três ocorrências de “introdução”, sendo duas delas em títulos de disciplinas (“EDU03053 – Introdução à Pesquisa em Educação” e “EDU01044 – Psicologia da Educação: Introdução”); (c) quatro ocorrências de “ciência” (sendo uma na disciplina “EDU03051 – Mídia, Tecnologias Digitais e Educação”, e três na disciplina “EDU0305 – Introdução à Pesquisa em Educação”); (d) duas ocorrências de “história”, sendo uma no título da disciplina “EDU01043 – História da Educação na Europa e nas Américas” e outra em sua súmula, onde ainda há a aparição de “processo histórico” – “análise histórica” aparece na súmula da disciplina “EDU03052 – Educação Especial e Inclusão”; (e) três ocorrências de “infâncias” (sempre no plural), todas na disciplina “EDU03050 – Infâncias de 0 a 10 anos”, sendo uma em seu título (há, ainda, uma ocorrência de “crianças”); (f) quatorze ocorrências de “educação” e três ocorrências de “sociedade” ao longo do eixo; (g) Não há ocorrência de “criação” [Na anotação original, no “Bloco de Investigação Curricular”, está sublinhada a frase: – Não há ocorrência de “criação”].].

Do Rasgar.

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] “Enxergo mais do que pretendo e suporte. Por que, então, não vejo o que procuro?” (LINS, 2005, p.69). A busca cega pela unidade definitiva na tradução do palíndromo e sua relação com a quadrícula “N” (“O que é a pedagogia?”), onde os

ruídos não assertivos seriam causadores de espanto, instruem a indicação rebelionária de obras e autores implicados no gesto transcriador. As indicações vão aparecendo na composição o texto, cujo guia errático é a própria frase transcriada (*SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS* > O Pedagogo a Caminho Está). As ligações entre as proposições de uma pedagogia criadora e de suas criações ou modos diferenciais de deslocamento instauram uma didática da transcrição: mostrando-a, especificamente, no escrutínio da composição de um curso inventivo – o salto pelo palíndromo inicial em re-imaginação. Do modo de deslocamento temos um currículo que é, ele mesmo, o duplo deste mesmo deslocar, uma outra metade, ímpar, e também desigual. Não o lugar da teoria ou uma “teoria da cópia ou do reflexo salivar, mas como produção da diferença no mesmo” (CAMPOS, 2008, p.183), como instância de reverberação da escritura. Assim, a quadrícula “T” alinha os diversos procedimentos transcriadores operados por Haroldo de Campos em suas empresas de tradução-criação (transcriar, transluciferar, transumanar, re-imaginar...), bem como a “Pedagogia Ativa da Tradução” de Corazza (2011, p.65), onde uma linha de derivação oblíqua – ou plagiotrópica – é estabelecida entre as transcrições haroldianas (sua execução escritural e a duplicidade em notas e ensaios críticos) e a Educação (CORAZZA, 2013).

Sem deixar de lado a própria capacidade de atravessamento desta linha de obnubilação pelas demais quadrículas temáticas que aqui se apresentam, e que por isso “configuram um tempoespaço escritural, donde sua impossibilidade de ensinar algo sobre A Educação, sobre A Última Emergência, sobre A Realidade Escolar, sobre A Escrita Acadêmica” (OLIVEIRA, 2010b, p.115), é preciso, mesmo assim, não renegar aquilo que se mostra como tradição ou repertório próprio à pedagogia. E, nesse sentido, esta política das

linhas que passam “pelos vãos da historiografia tradicional”, que filtram “por suas brechas”, que enviesam “por suas fissuras”, mas que de modo algum mostram-se como “uma antitradução por derivação direta, que isto seria substituir uma linearidade por outra”, mas como experimento “de certos desenhos ou percursos marginais, ao longo do roteiro preferencial da historiografia normativa” (CAMPOS, 2006a, p.243)”, – encenam um ensino, escrevem uma didática e um currículo como modos de rasgar as ideias feitas em educação (CORAZZA; AQUINO, 2011).

Nenhum respeito especial para com os livros que tenho em mãos; anoto em algum verso ou rasgo e coloco em algum bolso ou saco a página ou frase que me serve e sigo – pés de pó e um farol rítmico nos dedos.

*Osman Lins,
Estudo da Aula III.*

[O DRAMA DA AULA.] Construo a aula com rigor, para introduzir nela aquilo que é inerente à vida: o princípio de imprevisto e aleatório.

Do divergir.

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] A quadrícula temática “A”, “Tópicos Curriculares”. A variação do tema é que a constitui; porém seu funcionamento é regular, funcionando como um lugar de divergência, acolhendo notas – principalmente conceituais – sobre algo que mereça algum reparo ou insistência. Tentando aplinar algumas arestas, tais “Tópicos Curriculares”, paragens rápidas do deslocamento pela Tese, visam dar velocidade a temas que estiverem lentos, servindo como uma espécie de mola. A consistência de seus fragmentos é pretensamente explicativa, de modo que posso afirmar tais tópicos como referenciais ou enquanto verdadeiros portadores de

referência. Como escrito por um pedagogo no quadro negro, cada Tópico Curricular será sempre assinalado, em cada aparição da quadrícula “A” e garantindo a variação temática de tal quadrícula, com a distinção “Sobre...”, vindo, então, o prometido e futuro tema variável a ocupar o espaço dos três pontos – variando, por certo, não mais que os próprios pontos a cada pulsar da espira.

[O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA] (a) Não há ocorrência das palavras “aula”, “currículo”, “didática” e “pedagogia” neste eixo curricular – onde se pode antever a garantia de não se tomar tais temas durante um oitavo do tempo do Curso (garantia obtida somente neste eixo, podendo ser estendida); (b) mesmo que haja ao longo de seu texto seis (06) ocorrências de “educação” – duas delas na ementa da disciplina “EDU03054 – Ação Pedagógica com Jovens e Adultos”, referindo-se à “Educação de Jovens e Adultos”, outras três (03) em títulos de disciplinas (“EDU01046 – Filosofia da Educação I: Fundamentos da Experiência Pedagógica”, “EDU01047 – Psicologia da Educação: Desenvolvimento”, “EDU02053 – Linguagem e Educação I”) e uma na ementa do “EDU03073 – Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta” ao dizer da “educação das infâncias” – os temas sublinhados são obliterados; (c) adjetivando uma ação ou experiência, a pedagogia aparece como atributo na grafia “pedagógica”, observando duas ocorrências nos títulos de disciplinas (“EDU03054 – Ação Pedagógica com Jovens e Adultos” e “EDU03055 – Ação Pedagógica com Crianças de 0 a 10 anos”, onde repete o uso do título no interior da ementa) e uma no título e interior da ementa da disciplina “EDU01046 – Filosofia da Educação I: Fundamentos da Experiência Pedagógica” – no primeiro caso

*Drama II:
Infâncias,
Juventudes e Vida
Adulta ou
Segunda Série
Investigativa*

acompanhando “ação”, no segundo “experiência”; observa-se ainda a variação “pedagógico”, qualificando um “enfoque”, distinto porém aditivo ao “investigativo”, no texto de “EDU02053 – Linguagem e Educação I”; (d) excetuando-se o título “EDU03073 – Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta”, que dá nome ao eixo II do Currículo, a palavra “infâncias”, aparentemente em destaque, ganha apenas uma ocorrência ao longo do eixo – justamente na ementa do referido seminário; já “juventude” (“EDU03054 – Ação Pedagógica com Jovens e Adultos”) e “juventudes” (no já referido Seminário) aparecem uma única vez, cada; em todo caso, há “vida” (duas ocorrências: “EDU03054 – Ação Pedagógica com Jovens e Adultos” e “EDU03073 – Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta”), sempre “adulta”; (e) estando apenas no segundo eixo do Currículo não há surpresa (e muito menos o espanto de um grifo) ao anotar que não há ocorrência de “criação”.

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] Tudo isto deve ser lido como escrito por um pedagogo no quadro negro. Era essa a anotação da contracapa de um compêndio intitulado “Tópicos Curriculares – Livro do Professor” publicado pela Editora Cinza. O referido compêndio abusa da prerrogativa de que as ideias feitas que circulam por aí não são frutos da Natureza, mas foram feitas. Por isso, projeta, que é necessário passar das ideias feitas para o próprio ato de fazer ideias. É claro que, uma vez feita uma ideia, ela tratar-se-á de uma ideia feita. E por isso, para o próximo ano, já está prometida pela Editora Cinza (via Nota do Editor, no início do livro) uma nova edição, revista e ampliada, deste fabuloso empreendimento educacional que é o compêndio “Tópicos Curriculares – Livro do Professor”.

Do Acelerar.

Um tópico curricular, na versão das ideias feitas deste ano, é constituído pela variação do tema que apresenta em relação aos demais tópicos curriculares do compêndio. A indicação ou plano de uso geral deste exuberante “Livro do Professor”, indica que cada tópico curricular é o próprio sítio de divergência no que tange ao fabrico de uma ideia feita, acolhendo notas conceituais sobre algo que, na operação interior do pequenino compêndio, mereça algum reparo ou insistência.

Polindo alguma lente cartesiana com a poeira dos trópicos, tais “Tópicos Curriculares” são verdadeiras paragens sobre uma tese mais geral sobre a Pedagogia, e visam dar velocidade – de propagação, inclusive – ao tema que estiver abordando – de forma lenta, por certo. A consistência explicativa dos “Tópicos Curriculares”, exemplares, por sinal, é a substância dos verdadeiros portadores de referência.

[O DRAMA DA AULA.] Carrego somente os fragmentos necessários para retornar à aula (e ao livro) em outro lugar.

*Gilles Deleuze,
Estudo da Aula I.*

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] A quadrícula temática “O”, “Retratos Pedagógicos”. Ao modo de um pintor que, por respeito à cor e ao pintar, dedica-se ao retrato (como um modo prudente de tornar-se atento aos signos ou digno de sua atividade), esta quadrícula temática escreve retratos pedagógicos de pedagogos, pequenas cenas breves, inflexões de suas aulas (onde, diante de cada retrato, pode-se dizer: há currículo aí). Cada retrato afirma textualmente um currículo como “biografema derradeiro” (CORAZZA, 2009, p.46) e pode ser dito pelo burburinho impessoal de um “diz-se” sobre suas aulas.

Do Retratar.

Como Deleuze afirmou, a História da Filosofia faria retratos de filósofos, retratos filosóficos de filósofos – na letra H do seu Abecedário (DELEUZE; PARNET, 2001). Por sua vez, tais retratos, em pedagogia, preparam – mas só por prudência – o pedagogo para criar mais do que retratos. Assim, vejamos, salienta-se a postura deleuziana diante do cânone (de certa atividade), bem como se reafirma o que dizíamos sobre o currículo enquanto maior grau de atualização da pedagogia, pois cada tópico não deve ser lido mais do que como uma dramatização da didática – com a codificação operatória de seu mistério (cf. GARCIA, 2010) – e nunca como mera grade espírito-biográfica do pedagogo idealizado, perfeito, feito da fumaça de sua atividade e afeito às boas aulas. Adiado ao início a inversão crítica, tal qual a metodologia que Garcia (2011) propõe ao tratar a pedagogia como transmissão (viral, digna de azucrins), o Currículo do Curso de Pedagogia, por exemplo, é percorrido não com a pergunta o “que é?”, índice da descoberta, nexos da essência, mas com as questões que movimentam a dramatização do conceito em Deleuze (que nos dizem apenas dos indícios expressivos de uma criação): quem?, quando?, como?, onde?, delimitando o esboço do quadrado-bastidor de retratos pedagógicos (bastidores que chamamos, aqui, de súmulas e ementas do... mas que não filtram a matéria com a qual uma aula é preparada e executada). A questão que se mantém e espirala é: um retrato pedagógico, enfim, potencializaria a tendência disparadora (diferenciadora como o critério de seleção do vagamundo com um saco de elementos sempre díspares) de traços biografemáticos e *punctuns*?

[O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.] (a) A disciplina “EDU02055 – Teoria de Currículo” concentra em sua curta ementa quatro (04) aparições da palavra “currículo”; (b) “EDU03059 - Gestão e Organização da Educação”, “EDU03074 – Seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não- Escolares”, colecionam, cada uma, uma única aparição do termo “gestão” (que nomeia o eixo em análise); (c) “espaços”, outra palavra ou noção que aglutina a nomenclatura do eixo, aparece duas (02) vezes: uma acompanhando “escolares” e outra “não-escolares” (a primeira em “EDU03059 – Gestão e Organização da Educação” e a segunda em “EDU03074 – Seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não- Escolares”), sendo que outras duas vezes compõe títulos de disciplinas; (d) há mais “saúde” (quatro) que “corpo” (duas), e as três (03) ocorrências de “vida” são acompanhadas por “adulta” – já começo a me perguntar se haveria outra vida possível (e) visto que não há “criação”, “pedagogia”, “didática” e “aula”; mas há “disciplina” (“EDU03074 – Seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não- Escolares”) – sem dúvida alguma.

*Drama III:
Espaços escolares
e Não - Escolares
e Gestão da
Educação ou
Terceira Série
Investigativa*

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] “Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão “sobre”... Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento” (DELEUZE, 1992, p.152). Daí decorre: época pobre, empobrecimento da pedagogia, paragem em detrimento do deslocamento, seu movimento, também pelo *logos* da reflexão (o “sobre”, fumo da Prática), e pela proliferação de signos débeis (“do chão da escola”, como grita o nevoeiro da pedagogia). Proliferação

Do Prolongar.

que se dá, também, no currículo de formação e na fala de uma cotidianidade docente (as disciplinas de “Reflexão sobre a Prática Docente”, em diferentes níveis, apupam no mesmo semestre – o derradeiro... – onde o pedagogo em curso deve, enfim, escrever – “Trabalho de Conclusão do Curso” – sobre ou a partir de sua prática docente – “O Estágio Docente” – realizado em semestre anterior: o sétimo). Assim, unem-se as duas manifestações, *logos* da reflexão e signos débeis, na convergência heroica do título outorgado: “licenciado em pedagogia”; outorga que decorre da apropriação de um estatuto metadiscursivo (mediania teleológica da atividade) comum às pesquisas desejosas de Qualis A1 em Educação, sempre objetivando “formular ou explicitar critérios de legitimidade ou de justificação” (MACHADO, 2009, p. 12). De outra forma, uma lição do tipo “Sou pedagogo, escrevo.”, enquanto retrato pedagógico que atualiza ou diz algo que versa sobre a ideia pedagógica (dramatização da didática), insiste no insignificante e pormenor de tal contemporaneidade curricular (praticar e escrever sobre uma prática) para trapaceá-lo, como o faz Barthes (2007) em sua “Aula”; pois em tal retrato se perfaz (sou) a incidência (escrevo), a redobra de uma didática neobarroca, aberta – onde o mútuo movimento de atuação na escritura faz o pedagogo, enfim, não negar um metadiscurso grosseiro, mas subtraí-lo de sua pretensão de puro discurso, significante imperial (mais real, mais próximo a uma prática, uma realidade: “do chão da escola”...) e realidade edênica. A cena retorna: mil pedagogos em salas de aula. Um retrato sem rosto, talvez, ao modo de um “diz-se que”, por isso os fragmentos da quadrícula temática “O” são narrados por um terceiro, qualquer, uma voz que varia ao falar sobre as aulas de cada um dos pedagogos retratados – e não é esta aparente cópia de dramas de aulas uma maneira de prolongar o dinamismo didático encarnado por todo pedagogo?

[O DRAMA DA AULA.] Crio, ou tento criar, a aula como um espaço-tempo especial.

*Gilles Deleuze,
Estudo da Aula II.*

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] A quadrícula temática “S”, com dez aparições: “O Plano de Aula Escritural”. Trata-se de um experimento de concreção textual. Possui seus atratores específicos: um “ensino escritural” barthesiano ou “uma pedagogia dos efeitos”; bem como: uma didática da concreção em Haroldo de Campos e o entendimento deleuziano da aula enquanto um espaço-tempo especial – margeando Deleuze quando afirma que no horizonte de toda atividade de criação está a constituição de espaços-tempos específicos. Condutor da fantasia, marchando em “S”, o Unicórnio – ao qual o longo poema manuscrito é dedicado – deixa seu rastro nas mãos rebeldes e temerosas que tentam frear seu corno. “Move-te pois de onde sonhas, gira dentro de N, dentro de Pompéia, invade o E, o P, o E, o R, novamente o E, ainda o P, mais uma vez E, não te detenhas” (LINS, 2005, p.92). É na sinuosidade da quadrícula, denominada “A espiral e o quadrado”, que temos a grade de condução em “Avalovara” (Ibidem). As marcas da leitura detalham a travessia, mas são mais que um indício da verdade ou mapa da realidade; cumprir as ordens de um guia onírico – ou não trair uma fantasia de escritura – não condizem com um didata-escritor, um educador como o é Osman Lins (GARCIA, 2005). As voltas e voltas que ao tema “E” atribuímos, bem como a temática concreta de uma operação de escreitura (CORAZZA, 2011) no “O Plano de Aula Escritural” que compomos performam uma convergência ou chamado à insistência: “temos de insistir numa idéia central: a de que todos escrevem a partir de rastros e de fragmentos de outras escritas” (Ó, 2007, p.111), repetem os pedagogos em diferentes entonações, planos e aulas. Inventar um guia

Do Ensinar.

e traí-lo; fabricar uma fundação; doar um ponto à variação: mesmo aquele que escreve apenas assina uma leitura que deverá, ela mesma, ser recriada ou escrita por um outro. É preciso escrever que o Unicórnio e as lições de rumo ainda circulam entre estas quadrículas-fragmentos, na tentativa de marcar o intento de “que outros se alimentem das nossas palavras escritas para construírem sua própria linguagem. Analisado deste ponto de vista, o texto é um exercício que questiona a verdade, e não transporta a verdade em si mesmo” (Ó, 2007, p.111). Todo plano ou lição tende à flutuação da greta autoritária e compassada de um guia e suas ordens.

[O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA]. (a) A “aprendizagem” ocorre em três (03) momentos neste eixo, sendo uma delas no título da disciplina “EDU01051 – Psicologia da Educação: Aprendizagem”; ela pluraliza-se no “EDU03075 – Seminário de Docência: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo – 0 a 3 anos”, evidenciando certa variabilidade de suas determinações. (b) Tal seminário também é responsável pela única aparição de “si”, (c) bem como pelas duas presenças de “outro” (uma no título do seminário e outra em sua ementa) – (d) caso que se repete com “mundo”. Embora haja em tal registro “pesquisa” (uma única vez) e “princípios dramáticos” em “espaços e tempos escolares” (“EDU02058 – Educação e Teatro”), (e) “aula”, “criação”, “currículo”, “didática” e “pedagogia” não estão – nem mesmo! – na lista de palavras utilizadas no texto curricular de tal eixo.

*Drama IV:
Aprendizagens de
Si, do Outro e do
Mundo
ou Quarta Série
Investigativa.*

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] Rasurar o mapa inicial como aquele que transporta a e à verdade é um modo de começar. Tem-se aí os primeiros rastros fragmentários, um mapa de areia (ADÓ, 2010b) para começar, ou melhor, seguir e prolongar a escritura. Nesse sentido, sustenta a leitura e o programa do “O Plano de Aula Escritural” “implica a invenção de antepassados que passam a praticar uma pedagogia escritural” (OLIVEIRA, 2010b, p.115), afirmando que essa tradição imaginada e suas lições “não coincidem com uma tradição de escrivência, que se dedica à exegese de seus antepassados, que se debruça sobre si ou sobre uma suposta cena educacional para facilitá-la, explicá-la, desbabelizá-la” (Ibidem, p.115). É antes a composição de um teatro pré-representativo onde um bando de professores cruza com foras da lei, e cuja linhagem derivada deste encontro, seu efeito, é o vislumbre de um pedagogo dramatizado, cuja aparição operatória “substitui o sujeito histórico, constituído e dependente de qualidades subjetivas” (FEIL, 2010, p.84), que instituiria o estado verdadeiro do pedagogo atual ou sua falta diante de um desejado e ideal pedagogo contemporâneo, “por um sujeito que só pode ser esquartejado, fragmentado, esboçado, larval, formado graças a um milagre do inconsciente” (Ibidem, p.84). É esse pedagogo, aquele que não está, que escreve – após a página 114 desta tese – o sumo, o rumo, o ensino, o currículo, a aula, a soma, a subtração, a presença, a tradição, a flutuação e transcria o plano?

Do Escrever.

[O DRAMA DA AULA.] Repito uma longa preparação para executar poucos instantes de uma aula.

*Gilles Deleuze,
Estudo da Aula III.*

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] Dizer-se, perseguir-se como a serpente palindrômica do pensamento: para tanto, para soar o guizo de uma metalinguagem, é necessário esquecer-se que o faz por artifício de montagem deste texto específico. Um fato paradoxal como esquecer as palavras e escrevê-lo com palavras, rasura entre “uma coisa e ela mesma” (ADÓ, 2013, p.87-88). Só assim, lembrando-se que “esquece-se”, a quadrícula temática “E”, com dezessete aparições, “Virgiliano, diz o pedagogo”, pode seguir e dizer de si mesma como outro texto. O título da quadrícula temática é uma frase, uma chamada no “Ulisses/Ulysses” de James Joyce (2007, p.185; 2012, p.289), que revolvo aqui. Apenas como nota alusiva, obedecendo ao esquema do romance joyciano (Ibidem, p.19; Ibidem, p.92), tal frase é extraída do Episódio Éolo (venturoso disparador de deslocamentos; furioso diante do retorno que indique permanência), que se dá à plena luz imagética das doze horas do dia escrito por Joyce. Episódio, ainda, cujo órgão é o pulmão, a arte a Retórica, a cor o vermelho, o símbolo o Editor e a técnica a entinemática. Aqui, como referência à “Divina Comédia” (ALIGHIERI, 2009) onde Virgílio, “vulto incerto/ que por longo silêncio emudecido” (Ibidem, p.26), oferece-se como guia para o Inferno e o Purgatório onde Dante poderá encontrar o caminho da sua salvação: “Portanto, pra teu bem, penso e externo/ que tu me sigas, e eu te irei guiando.” (Ibidem, p.38). Aqui, “Virgiliano, diz o pedagogo.” é a quadrícula responsável pela condução via construção da tese que escrevo, realocando as demais quadrículas em uma nova disposição ou ênfase de leitura: possui, claramente, um caráter meta-temático, pois informa o leitor sobre o intento de cada um dos temas, suas minúcias de preparação, feitos e inventos. Mantém em sua paisagem a seguinte passagem joyciana: “Você acha minhas palavras obscuras. A escuridão está em nossas almas você não acha?” (2009,

p.78). Trata-se, definitivamente, de um guia; porém, sem abdicar de um fundo obscuro.

O pedagogo moveu-se. Acompanha-o?

[O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA] (a) Se há, enfim, “criação” (em “EDU02061 – Educação e Artes Visuais”), ela conforma-se mais às “linguagens visuais” que à “Educação” que a acompanha – embora, se o caso fosse outro, haveria uma interessante linha investigativa a ser traçada na composição educação + criação; porém, aqui, a (b) “didática”, que pode ser dita como aquilo que se cria em pedagogia, só é vislumbrada no título da disciplina “EDU02062 – Didática, Planejamento e Avaliação”, e de modo algum flerta com qualquer aspiração inventiva; e a própria atividade que a possibilita, a pedagogia, é atualizada como um exercício já tipificado e lento, travestida de um pluralismo com ares de tendência apostilada: (c) “pedagogias”, modos de ensinar já aceitos e decorrentes de “teorias” já estabelecidas, tal qual expressas em “EDU02059 – Educação Matemática I”. Por sua vez, nota-se que não falta (d) “organização” ao eixo, pois ela conta com duas (02) aparições, uma em “EDU02062 – Didática, Planejamento e Avaliação” e outra no título “EDU02073 – Seminário de Docência: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades – 4 a 7 anos”, onde, porém, não há recorrência de “fundamentos” e “possibilidades”; talvez por isso mesmo, (e) não há “aula”, nem mesmo como hipótese fundamental de expressão de certa organização curricular. E tão pouco “currículo”. Eis o drama de uma composição textual organizada, mas que não torna possível a ocorrência de “aprendizagem”.

*Drama V:
Organização
Curricular:
Fundamentos e
Possibilidades ou
Quinta Série
Investigativa.*

Do Deslocar.

[VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.] Certo está que pela última vez a espiral desenhada sobre o palíndromo encerrado no quadrado mágico cruza a quadrícula temática “E”, cuja marca temática é “Virgiliano, diz o pedagogo.” Esta temática, que remonta referências disponíveis para a montagem do texto em seu conjunto, não mais retornará. Em sua consistência está o desejo (valéryano, evidente) de que a tese se sustente por si própria e em virtude de sua estrutura, sem que sua leitura dependa do reconhecimento das semelhanças e relações exteriores que ela inventa e afirma: mesmo que sua estrutura implique a deliberação de vínculos e o arranjo de semelhanças, estas pressupõem ou demandam uma leitura veloz – ao modo da “leitura acelerada” de Adó (2013, p.23) ou da “velocidade mental” de Calvino (1990, p.52-53). Rapidez da escritura que tem “o cavalo como emblema” (Ibidem, p.53), e cujo contorno desta tese impõe o atravessamento espiralado do chifre escritural: se o Unicórnio afirma que “O Quadrado Mágico é a Terra” (LINS, 2005, p.92), é por este texto que ele circulará. Assim, o palíndromo, versado no erro calculado que o torna paradoxal e aberto, efetua-se: “O Pedagogo a Caminho Está.” – e a condução passa a obedecer ao próprio deslocamento deste vulto. Operador da travessia e guia entre caminhos, o Unicórnio ensina o texto a deslocar-se. E o pedagogo que até aqui parecia guiar por rumos certos pode circular com a velocidade que lhe cabe. “Moveu-se então, e eu o acompanhei.” (ALIGHIERI, 2009, p.39).

*A espiral e o
quadrado;
dinamismos
espaço-temporais.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] A espiral e o quadrado osmaniano possuem propriedades análogas aos dinamismos espaço-temporais deleuzianos. Em Deleuze (2006b), a listagem de tais propriedades compreende seis tópicos explícitos, sendo que em

Osman (2005) outros dois conduzem o mistério. O primeiro, do inventário deleuziano, afirma sobre os dinamismos: “eles criam espaços e tempos particulares”; segundo: “eles formam”, no caso de Deleuze, na filosofia, “uma regra de especificação para os conceitos que, sem eles, permaneceriam incapazes de se dividirem logicamente”; terceiro: “eles determinam o duplo aspecto da *diferença*, qualitativo e quantitativo (qualidades e extensos, espécies e partes)”; quarto: “eles comportam ou designam um sujeito, mas um sujeito “larvar”, “embrionado””; quinto: “eles constituem um teatro especial”; sexto: “eles exprimem Idéias”. “Sob todos esses aspectos, eles figuram o movimento de dramatização” (DELEUZE, 2006b, p. 129). Mas essas propriedades perfazem certo alcance. Certamente estes aspectos dizem respeito à filosofia, a uma Ideia ou criação em filosofia: os conceitos. Mas se a dramatização não for do conceito, mas sim da didática? Com facilidade, um pedagogo assim escreveria a segunda propriedade: os dinamismos espaço-temporais formam uma regra de especificação para as *didáticas* que, sem eles, *permaneceriam incapazes de se dividirem logicamente*. Cabe saber, ainda, se o que concerne ao conceito e à didática já estaria marcado à mão livre: ou se o cerne demandaria a saída: *permaneceriam pragmaticamente indistintos* – formulação que me parece soar mais justa e compassada – conforme o educador Osman e sua ordem: “Desenhai, com o auxílio de um compasso, se é de vossa índole ser cuidadoso, ou à mão livre, se tendeis para as soluções mais fáceis, uma espiral” (LINS, 2005, p. 22). Pois, se a névoa filosófica é feita de lógica e abstração, a pedagógica, por sua vez, é feita de uma teleológica e concreta espessura (conclames à utilidade prática, à materialidade moral...), sendo que dela não se admite nenhuma obscuridade (que depois do Leibniz de Deleuze caberia à pedagogia), somente indistinção: que, por fim, colocaria no mesmo mercado toda

a ordem de pedagogos ou filósofos (pois seriam duas ordens de indistintos), contrariando uma economia outra – que não a de mercado, ao modo de uma reserva de espera – como a do andarilho ou vagamundo e seu saco: saber selecionar, catar, roubar o que serve para aumentar a potência de uma vida: tal qual o professor Gilles e suas aulas (MACHADO, 2009, p. 36), ao modo de Dylan e a escrita de suas canções: ter “um saco onde coloco tudo o que encontro, com a condição que me coloquem também em um saco” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.16), ao modo de Beckett e a política de catação em seus personagens.

[O DRAMA DA AULA.] Executo uma aula pois tenho dela uma verdadeira noção musical. E boa ou má, não interrompemos a execução de uma música...

*Gilles Deleuze,
Estudo da Aula IV.*

[TÓPICOS CURRICULARES.] Na distância que a obra de Gilles Deleuze pode percorrer, o conceito de ideia que circula por este texto é pinçado pelo critério de pertinência de uso. Ciente dos abusos, utilizei-o apenas nos domínios alusivos que permitiriam ao leitor facilmente localizá-los. Se há uma enorme distância entre o conceito de ideia que está em “O método dramatização” (DELEUZE, 2006b) e “Diferença e repetição” (Idem, 2006a) – textos de 1967 e 1968, respectivamente – e aquele que circula em “*Qu’est ce que l’acte de Création?*” (Idem, 1987) e “O que é a filosofia?” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c) – conferência pronunciada em 1987 e livro publicado em 1991 – ela não foi ignorada, mas observada de modo essencialmente distraído: distração esta, que é a mesma que

Sobre Ideia.

acompanha a junção entre o método dramático e suas questões genealógico-experimentais e aquela pergunta que se direciona às atividades de criação (do onde quer?, quando quer?, como quer... – que recusam a pergunta pelo ser – ao disparate alegre que pergunta o que é a filosofia, a arte, a ciência, o cinema? – e ao qual me aproximei ao perguntar o que é a pedagogia, a didática, o currículo?). Se o método de dramatização recusa a questão “o que é...?” por considerá-la índice do *logos* e via essencializante, o faz justamente para dizer algo a respeito da ideia – o drama, então, como aquilo que interessa para a aprendizagem da ideia que opera sob um conceito dado na representação (DELEUZE, 2006b). Mas se a questão “o que é...?” retorna e pode alinhar-se ao método dramático é porque ela já trata o “conceito” como algo criado pela filosofia – e não fruto de uma representação da ideia (DELEUZE; GUATTARI, 1997c); e nesse sentido, tal questão não quer dizer mais que: o que é criar em filosofia, em cinema, em pedagogia?

E, enfim, o interesse por criar em uma atividade específica é operado na sintética aproximação (dobra que recusa a distância linear de uma leitura referencial sobre “o conceito”, “a ideia” na Obra de um autor): “o que é criar em...?”, “o que é...?” (sabendo-se que a atividade sobre a qual se pergunta é, neste caso, sempre uma atividade de criação), “o que é ter uma ideia em...?” (DELEUZE, 2006a). Utilizando-me, então, da decisão de que ter uma ideia e criar possuem uma aproximação radical e de que uma vez tornadas comuns (como tratar, por exemplo, uma ideia via representação nos termos de um conceito lógico; ou uma noção no campo de uma história de tal atividade – a noção de pedagogia sacralizada em determinado contexto, o entendimento irrecusável sobre didática, a certeza sobre o currículo...) haverá sempre um drama que nos reconduzirá à distinção obscura que pode interessar a novas experimentações (pois

experimentar é a maneira de inserir-se em uma atividade de criação, mesmo sem a garantia, pois isso seria um absurdo ingênuo e redutor, de que teremos uma ideia ou criaremos algo naqueles domínios específicos que nos cabem).

*Pedagogia
rebelionária;
logogrifo
didático.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] Sendo TENET um “logogrifo” didático, onde na condução interessa a não-condução – sabendo-se que “*net*, partícula que resta da palavra *tenet* uma vez eliminada a sílaba inicial, significa “não mais”” (LINS, 2005, p.36) – tenho o imperativo que une, sob diversos nomes aqueles que, “ainda larvares e contudo já trazendo, não se sabe se na voz, se no silêncio ou nos rostos apenas adivinhados, o sinal do que são e do que lhes incumbe” (Ibidem, p.20), os que não ingressam na sala – vazia. Como sair?

Uma forma concisa de reimaginação deveria introduzir a possibilidade de ausência ou negação: como prover o “não mais” que compõe a sutileza do palíndromo? A saída encontrada é aquela que mantém o local vazio, que impede a identificação de um rosto com seu lugar; o pedagogo encontra-se em trânsito, não está em um ponto de origem, não descansa em uma mirada de chegada: não mais aqui, talvez não mais dirigindo-se até lá. Se ele está a caminho pode assim seguir. Se ele conduz, pode não mais fazê-lo. A impossibilidade de expressão desta condução e não-condução em uma única palavra (*tenet* possui ainda a irradiação conjuntiva *et* de seu centro e a reversibilidade polar que a pode negar) criou a necessidade de dispersão pela imagética da frase transcrita em um estado de suspensão topológica ou de um deslocamento imanente e radical (o *n* de *tenet*, o mesmo “N” que guia a temática “O que é a pedagogia?”),

sobrevoa a frase que transcria o palíndromo latino – e não é apenas sorte que ele estará, justamente, em “Caminho”).

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Apressado após repetir sua preparação para a aula à exaustão, o professor Gilles arrancava as folhas dos livros que guardavam os fragmentos que lhe interessavam – um modo prático para, na aula, não carregar nada além do necessário. O fragmento notável, após o uso, perdia-se – sendo impossível repetir aquilo que disparou a preparação para a aula, sendo impossível repetir o livro que lhe havia servido enquanto intercessor. Sem saída, o professor Gilles repetia sempre suas aulas: uma longa preparação, alguns fragmentos arrancados...

O professor Gilles repetia sempre suas aulas.

[O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.] (a) Com alguns “determinantes” expostos, o “fracasso” como indexador, e com abordagens “clínica e institucional” em estado de prontidão, a “Aula” aparecerá como lugar da “prática” – onde determinantes se expressam, perfazem o fracasso, demandam a intervenção propriamente clínica ou institucional que, por sua vez, irá contribuir para a “prática em sala de aula”: outra vez: onde os determinantes (“sócio-culturais, familiares e escolares”) se expressam, perfazem o fracasso, demandam a intervenção... Não causa-me reparo a anotação retomada do “Bloco de Investigação Curricular”: em “EDU03063 – Psicopedagogia”, uma aparição de “aula”: tão indigna que melhor seria a sua ausência. De toda sorte ainda há (b) “criação” (“EDU02064 – Ciências Sócio-Históricas”) de “momentos de aprendizagens significativas” e certa proposição de “construção de conceitos”. Quanto a (c) um “currículo”,

*Drama VI:
Saberes e
Constituição da
Docência ou
Quinta Série
Investigativa.*

ele aparece em “EDU01053 – Sociologia da Educação: Espaços Escolares”, onde (d) não há “didática”, mas há “trabalho docente” – sendo ambos, didática e currículo, vergados sob a “análise sociológica” (que é tão diversa e misteriosa quanto a pedagógica, a científica, a filosófica...). Outra vez (e) “pedagogias” aparecerá acompanhada do índice de variabilidade “teorias”, como se uma demandasse outra, em “EDU02065 – Educação Matemática II” (o que não deixa de ser, ao menos, uma formulação: mesmo que ela não nos sirva para escrever uma tese...); mas (f) só há “saberes” no título de “EDU02074 – Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência – 6 a 10 anos ou EJA Anos Iniciais”, onde se encontra a referência a “iniciação à prática pedagógica” sem especificar o que seria esta prática especial que começa no sexto semestre do Curso de Pedagogia da UFRGS.

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Aos sustos se iniciavam as aulas do professor Bob; figura arranjada, com uma espécie de arte do detalhe – sem, no entanto, fornecer a certeza de sua organização – onde tudo era nitidamente preparado, mas cuja execução parecia improvisada: o saco de algodão cru onde o professor Bob carregava sua aula era digno de nota: lá estava tudo aquilo que era necessário, sendo que ao longo das horas um ou outro fragmento era de lá retirado: uma pequena vassoura, uma máscara de palhaço, um axioma, um tratado, uma história breve, uma pequena máquina de escrever, uma harmônica ordinária... O saque, no entanto, não obedecia a nenhuma regulação e aquilo que de lá era retirado não sofria julgamento: sacar, com o Professor Bob, era o mesmo que achar, encontrar – e com isso seguir. Assim organizada, sua aula não era – nem por ele – reconhecida;

*O professor Bob
organizava
suas aulas em
um saco.*

porém, executada, arranjada, improvisada com um saco especialmente preparado: a cada vez.

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] Se por um lado a concretude gráfica das oito letras dispostas em cinco palavras, e a reversibilidade perfeita de SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS, mostra-se impossível no contexto da língua portuguesa, a fome de forma impeliu à busca por saídas criativas. Se na montagem de partida início e fim sibilam em “S”, emolduro duplamente a possibilidade concreta de reversão, dissimulando o início e o fim em mais de uma possibilidade de reconhecimento: pelo âmago do ômega – “o â mago do ô mega” (CAMPOS, 2008, p.75) – que se apresenta em “O Pedagogo A Caminho Está”, onde tomo a letra “o” como alusiva à figura do fim (ômega) e disponho-a como abertura da frase, que encontrará o início na letra “á”, justamente, emblema do início (alfa). Início e fim, fim e início fundidos na composição que pode parecer apenas vulgar.

Concretude gráfica; fome de forma.

[O DRAMA DA AULA.] Preparo uma aula na solidão absoluta – ao ponto dela ser extremamente povoada de encontros. É do fundo dessa solidão que crio uma aula.

*Gilles Deleuze,
Estudo da Aula V.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] A assonância do palíndromo latino, produzida por sua composição reversível, mostrou-se um outro ponto crucial de atenção e tema inçado de dificuldades para a tarefa transcriadora. Se por um lado, como já anotamos, fim e início foram

*Composição reversível;
incitação ao deslocamento.*

grafados como molduras imagéticas na frase vertida – em “O” e “á” – o eco aliterativo em *pedagogo*, emoldurado em redobra pelo mesmo artifício (*O Pedagogo A...*), buscou recriar por vias mágicas (tomadas pelo mago que está no âmago de ômega...) a duplicidade ou polarização que o palíndromo carrega – e que fica evidente nos vetores contraditórios de *tenet* (onde cada partícula aditiva de dimensões, “*et*”, que cercam “*n*” apontam para uma extremidade da página: “*te*”, para a esquerda, “*et*” para direita, construindo uma existência paradoxal de séries divergentes em uma mesma cena de “*n*” possibilidades...). De toda sorte, a cacofonia presente na palavra em português, que na montagem adquire a possibilidade de preencher o vacilo vocálico (“*go-go*”) com a intensidade que invisto em *tenet*, mas também em *arepo – opera, sator – rotas*, numa espécie de lema de incitação ao deslocamento presente em abundância na própria matéria do *pedagogo*...

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Do professor Dante pouco posso dizer. Parecia não ser de esquerda, mas pouco crente também para o outro lado. Diziam que chegava cedo, sempre estava lá, sentado em sua mesa lendo e à espera do início da aula. Na porta de entrada, escrito no chão com giz branco, porém em tom escuro, a mesma frase de sempre: “Deixai toda esperança, ó vós que entráis.” Não se sabe se o professor Dante era quem escrevia a advertência. Por mais cedo que se chegasse ele e a frase já estavam lá. Mas de tudo isso pouco posso dizer.

*O professor
Dante não nutria
esperança em
suas aulas.*

[O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.] (a) Não se localiza traços ou vestígios de “aula”, “criação”, “currículo”, “didática”, “pedagogia”; (b) embora componha o título do eixo curricular, a “reflexão” não aparece ao longo do texto; (c) “docência” está no título das quatro alternativas de estágio (“Estágio de Docência” em “0 – 3”, “4 – 7”, “6 – 10”, “Educação de Jovens e Adultos”), e a “atividade docente” abre as quatro (04) ementas em questão – e reaparece nos respectivos Seminários “de Prática Docente”. Resta apenas um eixo do Currículo para anotar e meu Bloco já parece recoberto por uma fina camada de pó. Embora tudo tenha sido rápido, como é necessário a uma pesquisa que se pretende marcada pela portabilidade, reparo que meus sapatos também já parecem cinzas (em um impulso delinquente de escrita anoto: será necessário escrever com um aspirador de pó ou com a ponta dos dedos?). É melhor passar para o último eixo. Apressadamente.

*Drama VII:
Constituição da
Docência:
Práticas
Reflexivas ou
Sétima Série
Investigativa.*

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Algumas vezes havia certa desconfiança de que aquilo que a professora Sandra dizia pouco serviria para o “chão da escola”. Fingindo não se importar, mesmo sendo hábil indutora de novas aulas, a professora Sandra, com uma calça de couro preta, unhas finas e longas e com um ar do jovem Dylan e suas sacadas gaiatas sorriu, cortou tal riso, arqueou o corpo para frente, cotovelos na mesa, jogou os pés cruzados para trás da cadeira e alfinetou: vejam, um saco é o único objeto de aprendizagem que me cabe. Dedos de alfinetes. E seus pequenos pés no chão da escola.

*A professora
Sandra com ar
de Dylan e o seu
objeto de
aprendizagem.*

*Deslocar-se em
território
inóspito; duplos.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] “O Pedagogo a Caminho Está” é, então, a transcrição do palíndromo *SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS*. Parto do dado deliberativo que se encontra na gênese dessa solução, para além daquela fisicalidade já exposta em notas anteriores: o *homem joyciano*: na tradução de Donaldo Schüller do livro “Finnegans Wake” de James Joyce (2000) encontramos a solução transcriadora para a recorrência HCE (por vezes *Here Comes Everybody*). Trata-se de “o Homem a Caminho Está” (SCHÜLER, 2004a, p.16), mas “Mão Gaguejante é um dos muitos nomes de HCE, o homem que se movimenta em território inóspito” (Idem, 2004b, p.157), que tropeça em sua duplicidade: agrada-me o tropeço fônico de *pedago-go*, como se ele tivesse a possibilidade de tropeçar, promover a queda que insiste em “Finnegans”, ou em outras palavras, de tornar evidente que “trazendo de outros lugares para este lugar, traduz” (Idem, 2009, p.38), recompõe o próprio texto que dele quer dizer, e afirma uma didática da transcrição ou aquilo que Corazza dramatiza em suas aulas: a didática enquanto operação tradutória. E, assim, a volta da condução ou do deslocamento (impressos em *tenet*) como um estar em percurso, currículo que, então, desvenda e cria a consistência expressiva da pedagogia – como um “ágil álaque lépido leve corre currículo curso d’algo galgures saltitando” (CAMPOS; CAMPOS, 2001, p.122).

Sobre Criação.

[TÓPICOS CURRICULARES.] Criação não é a resposta inovadora a um problema dado. De modo algum o texto visa uma pedagogia atenta à criatividade. Criar funciona aqui como a invenção de novos problemas, “não a saída de um problema justo, justo um problema” (CORAZZA, 2010c). Criar é ter uma ideia em um domínio específico, com suas contingências e possibilidades de expressão. Não se cria

uma solução, por certo; como não se cria algo geral, de extensão global; têm-se uma ideia com o alcance da necessidade do problema que ela coloca – e com a névoa ou repertório de soluções já apresentadas em determinado domínio: é nessa direção que se pode dizer que se cria, necessariamente, algo novo: “os problemas são as próprias Idéias” (DELEUZE, 2006a, p.233). Se nominamos, por sua vez, um criador – com base na atividade de criação que exerce: o pedagogo, o artista, o cientista, o filósofo – renegamos qualquer possibilidade de instituição ou culto de gênios: criar só é possível na impessoalidade ou suspensão da grosseira expressão daquele que cria – por isso, qualquer denominação ou nome próprio que atribuímos a um criador não é nada mais que a instituição de uma nova criatura que pensa o pensamento para fins de uma experimentação que estamos operando.

[O DRAMA DA AULA.] Para uma aula carrego apenas um saco, onde coloco tudo o que encontro. Nela, interessa-me apenas que me coloquem, também, em um saco.

*Gilles Deleuze,
Estudo da Aula VI.*

[TÓPICOS CURRICULARES.] “É no pensar que está implicada a criação, a gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (HEUSER, 2010, p. 119), onde quem o habita é necessariamente um acéfalo: dado que para Gilles pensar é criar, o próprio pensamento não pode ser considerado como um objeto passível de aquisição ou como natureza a ser exercida; “trata-se de produzir o ato de pensar no próprio pensamento” (Ibidem, p.81)... Por certo a inoculação da serpente valéryana em Gilles, produzindo uma espécie rara de mutação do

Sobre Pensamento.

pensamento, o qual só pode ser lido com um “Método Valéry-Deleuze” (CORAZZA, 2010b; 2010c; 2011a; 2011b).

*Conduzir
palavras;
panorama
textual
pedagógico.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] “Traduzir deriva de *traducere*, levar de um lugar a outro” (SCHÜLER, 2009, p.36), atividade que desde o início caracterizamos como própria ao pedagogo – e para qual demos o nome de didática. Enquanto pedagogos – e tradutores concretos do palíndromo, “conduzimos palavras, imagens, conceitos, textos...”; isso já basta como evidência de que quando “saímos do nosso lugar em direção a outro lugar, traduzimos. Textos imprecisos, lacunosos, reverberam contextos. A marcha dos horizontes abala o panorama verbal.” (Ibidem, p.36). E é nessa direção que o “Avalovara” de Lins (2005) pode encontrar uma tese em Educação, que o palíndromo latino de AREPO pode dizer a pedagogia, que um pedagogo pode “encontrar o homem joyciano, HCE (*Here Comes Everibody* – o Homem a Caminho Está)”, acompanhá-lo “a territórios ainda não desbravados” (SCHÜLER, 2009, p.190). Passos progressos e artimanhas futuras trespassadas pouco interessam; esboroam-se os pés que determinam os caminhos. Resta-me seguir a caminho. Conduzir a pedagogia em outro panorama textual.

*O professor
Roland e o
prazer da aula.*

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Atento aos que lhe rodeavam, ele desviou o olhar ao ver que havia um livro riscado na mesa de um dos seus melhores alunos. O PRAZER DO TEXTO agora era DA AULA. Após a aula, desta vez com um cigarro americano, não deixou de dizer – com certo charme característico: “A aula de prazer é Babel feliz”.

[O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.] Com as pontas dos dedos cinzas, verifico que (a) também não há evidências de “aula”, “criação”, “currículo”, “didática”, “pedagogia” neste último eixo do Currículo de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS. A própria (b) “prática docente”, que poderia indicar certa presença, indica a direção de sua efetuação: localizada em um espaço do já acontecido, ela é objeto de “reflexão”; o que pode ser confirmado pelo fato de que (c) para findar o percurso curricular é necessário operar via “escrita” de um “Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)”, uma “Análise sobre a Prática Docente”. Com alegria, porém, assopro a ponta dos dedos e suspendo a escrita de uma última anotação. Ao lado do Currículo está um pequeno manual científico, onde leio, com os olhos direcionados para a esquerda: “É indispensável a alegria na ciência porque é indispensável a ilusão da evidência a que só a alegria chega.” (TAVARES, 2006, p.54). Pequeno riso contigo. Breve sibilção do canto direito do lábio superior. Por fim, um pedagogo escreve. Bloco de Investigação Curricular no bolso da camisa. *Clic*. Uma noite clara me espera. Mas não deve ser coincidência o céu estar cinza.

*Drama VIII:
Registro Reflexivo
Sobre as Práticas
e Temas Eletivos
ou Oitava Série
Investigativa.*

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Mestre da cátedra de Pedagogia Portátil, o professor Enrique possuía um axioma que dizia de seu estilo pedagógico:

A aula deve caber em um bolso
e o seminário em uma valise.

*O professor
Enrique e a
Pedagogia
Portátil.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] O Pedagogo a Caminho Está: eis a pista, dado o sulco, apenas, que liga o pássaro feito de pássaros

*Uma espécie de
verbo
didaticamente
preciso.*

de Osman, “Avalovara”, e a frase-palavra, do último parágrafo e que fará tudo retornar ao vôo ou queda – mas, sem dúvida, ao movimento – em “Finnegans Wake”: “Avelaval” (JOYCE, 2000, p.628) – palavra que os irmãos Campos conservam em seu “Panaroma” (2001, p.107), livro da transcrição intensiva de fragmentos do “Finnegans” ao português, e que os manuscritos de Osman Lins sobre “Avalovara” farão antever ao anotar sobre o tempo espiralado do palíndromo, como em um certo escritor “J”, como anota Lins (ver datiloscrito do escritor em PEREIRA, 2009, p. 50) – e aqui a severa recursividade que faz de “Avelaval” uma espécie de palavra portal, panorama verbal desconhecido, abre-caminhos, que fará circular a narrativa do “Finnegans” do último parágrafo para o primeiro, narrativa composta de muitas narrativas – sem falar na alusão ao canto, às vozes múltiplas de um “Fim e início” (LINS, 2005 p.292), onde se ouvem “sonoridades do idioma que uniu o Ocidente, o latim do império romano: *finis* (fim) aposto a *again* para anunciar a circularidade viconiana” (SCHULLER, 2004a, p.15). “A Caminho Está” porque esse é o movimento constitutivo de um pedagogo também virtual; em “Avalovara”, assim se traduz o entendimento do escravo de Ubonius: “Loreius, caso descubra o que ambiciona o senhor, conduzirá livremente a sua existência e não mais será crucificado se tentar fugir” (LINS, 2005, p.36); porém, “aos contemporâneos de Loreius [...] a sentença é de uma grande clareza e o seu único mistério consiste numa duplicação de sentido. Diz-se: *O lavrador mantém cuidadosamente a charrua nos sulcos*. E também se entende: *O Lavrador sustém cuidadosamente o mundo em sua órbita*” (Ibidem, p.36). Dessa forma, vemos a incerteza do significado de tal palíndromo, sabendo, somente, que o acompanham a recursividade – como no livro-palimpsesto de Joyce e na montagem transcrita do palíndromo que conjuga a locação (sustida) do pedagogo em um ponto mutável (está, mas a

caminho, em deslocamento, sustentando-se em estado de condução) – e o vacilo do sentido, mesmo no verbo *tenet*, que na narrativa osmaniana será condução e não condução, uma espécie precisa de verbo que se atém ao pedagogo. Conduzem o quê ou quem? Deslocam o quê ou quem? Deslocam somente as coordenadas de sua atividade, conduzem ou deslocam, justamente, a trivialidade do texto no qual se investem de existência *concreta*, como se com o procedimento de Odilon Redon, “por meio do claro-escuro e da linha abstrata. Renunciando ao modelado, isto é, ao símbolo plástico da forma, a linha abstrata adquire toda sua força e participa do fundo tanto mais violentamente quanto dele se distingue sem que ele se distinga dela” (DELEUZE, 2006, p.56).

[TÓPICOS CURRICULARES.] “Plano monstruoso” (ZORDAN, 2004, p.102), um texto é feito de muitos planos. A execução deste demandou uma série deles. O primeiro poderia ser dito como um “plano geo-educacional [...] que comporta uma pedagogia do espaço liso, que se encontra fora das imagens de pensamento das quais a educação costuma dispor.” (Ibidem, p.109). Plano mirabolante de encaixes e desencaixes, alusões alucinatórias e ilusões comuns, curvaturas variáveis. Por certo toda atividade de criação possui seu plano específico; e neste caso o plano próprio à pedagogia não podia abster-se de jogar com as imagens mais comuns de plano de ensino, plano de aula ou plano pedagógico. Mas o plano, neste texto, “envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 51), imagem do deslocamento tipicamente pedagógico. No caso da filosofia, os “conceitos são o arquipélago ou a ossatura, antes uma coluna vertebral que um crânio, enquanto o plano

Sobre Plano.

é a respiração que banha essas tribos isoladas.” (Ibidem, p.52). Mesmo na pedagogia, “o plano é o absoluto ilimitado, informe, nem superfície nem volume, mas sempre fractal”, “máquina abstrata” e “horizonte dos acontecimentos” didáticos. Se o “plano é como um deserto”, que “não tem outras regiões senão as tribos que o povoam e nele se deslocam” (Ibidem, p.52-53), a pedagogia passa a dispor de um bando de pedagogos que assaltam e roubam as diligências de certos professores, cujos “nomes próprios aos quais se vincula assim a enunciação, malgrado serem históricos, e atestados como tais, são máscaras para outros devires, servem somente de pseudônimos a entidades singulares mais secretas” (Ibidem, p.36).

*Paul Valéry,
Estudo da Aula I.*

[O DRAMA DA AULA] Para dar uma aula, mordo aquilo que posso.

*Sobre
Acontecimento.*

[TÓPICOS CURRICULARES.] A didática diz o acontecimento da aula e não uma prática de fatos, não uma teoria sobre a aula ou generalizações extraídas de certa materialidade extensa. Por isso, podemos dizer “a didática de Valéry”, “a didática de Wladimir” como se disséssemos: “o acontecimento pedagógico de Gilles”, “o acontecimento pedagógico de Roland”... Isso ou “o pássaro como acontecimento” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.33).

*Operador
dramático;
didata
impiedoso.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] Frase de muitas frases, onde o sentido inicial já é, no mínimo, duplo, o palíndromo é vertido enfatizando esta característica: condução e seu inverso, não-condução.

A clareza de sua montagem física, com os vetores de condução expostos, e com o próprio verbo ambíguo que a dispersa mostra que a própria frase já transcrita constitui-se como metáfrase. Por isso a escolha pelo verbo “estar” na transcrição de *tenet* (conduzir e não-conduzir; suste e não-suste), visto que a decisão de sentido é dada a cada momento pelo leitor – que baseia sua deliberação no estado em que o pedagogo possa se encontrar e não em uma ação realizada. Nesse sentido, a leitura da frase funciona como o libreto da cena que o pedagogo suporta – e na qual o leitor é o operador do drama, o didata impiedoso.

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Havia nas aulas do professor Wladimir um paradoxo. Dançarino, seus movimentos eram lentos e fortes, ordenados pela pilha de livros e citações que ficavam ao seu lado direito. Precavendo-se ao máximo com uma metalinguagem, a fala do professor Wladimir era essencialmente poesia. E isso deixava alguns alunos confusos, mesmo se encantados. Escrevendo no ar, com as mãos repousadas na mesa, as palavras lentas e fortes, eram suspensas por uma velocidade própria. Três horas escrevendo a aula com quem se dispusesse a lê-la. Definitivamente, o professor Wladimir era muito veloz.

Veloz, o professor Wladimir escrevia suas aulas.

[O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.] Desvario laborioso de uma pesquisa curricular nada portátil é compor vastos compêndios sobre um Currículo que é, em sua estrutura textual, composto por fragmentos dispersos em poucas folhas. A contração operada por sua

A Portabilidade Leve, Cruel e Catastrófica do Drama do Currículo de Pedagogia.

escrita mostra bem que espalhar por quinhentas páginas ou mil uma historieta particular de sua irrupção – que muito bem caberia em poucos minutos de uma aula expositiva – é algo da ordem do peso, muito mais que da leveza (qualidade, saliente, de todo texto e pesquisa portáteis). Borges (2009) e Vila-Matas (2011) acompanham-me nessa premissa que compõe em diferentes níveis os procedimentos pragmáticos com os quais busquei efetuar uma leitura curricular distinta. Não que eu renegue as pesquisas de contexto, de descrição, ou aquelas chamadas de pesquisas de fôlego; simplesmente, simulo (não como mandrião; mas por um esgotamento da vontade) que elas já existem e já tomaram tal Currículo de Licenciatura em Pedagogia (embora tenha verificado a ausência de sistematização de uma série documental e histórica séria e organizada das variações de tal texto ou daqueles que o correspondiam ao longo, por exemplo, dos últimos cem anos).

Mas é ao pó, mais que ao documento que ele recobre, que me dirijo; no “que seria uma ciência verdadeiramente ativa” (DELEUZE, 1976, p.61), que se apresenta sob a forma de uma sintomatologia, uma tipologia e uma genealogia estranhamente dramatizadas. E escrevi não mais que uma nota, um fragmento, para cada eixo articulador do Currículo lido, de modo que não procedi via esquematismos – que remetem à regras externas ao texto curricular, que determinam o tempo e delimitam o espaço de sua atualização –, mas via dramatizações – que encenam regras internas de construção do texto curricular, que traçam “tempos de atualização ou de diferenciação assim como traçam espaços de atualização” (DELEUZE, 2006a, p.305-306) –, que encarnam as relações do tipo diferenciais, bem como as singularidades que escrevem o drama de uma ideia pedagógica (diferenciada nela mesma e, por isso, passível de se diferenciar no atual).

O papel de cada fragmento e suas anotações de ocorrências e surpreendentes supressões é especificar cada eixo articulador do Currículo via o drama que o constitui, e, por tanto, encarnar as relações diferenciais e as singularidades de uma ideia em pedagogia – via a escrita breve de séries investigativas. Em meio ao *logos* da Teoria curricular e seu peso de muitas páginas, preferi a portabilidade leve, cruel e catastrófica, de algum drama: apenas seus indícios textuais. Pois se um pedagogo necessariamente escreve (evidência presente no texto curricular; e pensando tal formulação de modo a rasurar os operadores da linguagem barthesianos (2004b, p.385) – onde um professor fala, um escritor escreve, e o pesquisador mantém-se em certa indecisão entre falar e escrever), a “escrita” (vejam, porém, não há ocorrência ativa e operatória: não há no texto curricular “escrever”) irá mostrar-se apenas em “EDU02053 – Linguagem e Educação I”, que está no segundo eixo do Currículo de Pedagogia da UFRGS, como uma linguagem a ser “adquirida” e retornará como uma atividade de uso instrumental e servil no último fragmento de tal Currículo ao fixar uma “Análise sobre a Prática Docente” no “Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)”. Escrever como aquele que fala sobre algo já realizado, pronto, que transmite um dado analítico da docência já superada é o intento do pedagogo traçado em tal Currículo – mesmo que para tal seja necessário esquecer-se de “escrever” (no sentido da tipologia comparada de Barthes entre escritores e escreventes ou mesmo entre falar e escrever), e fazê-lo, no entanto, escrevendo; inventar um texto que não seja afeito aos próprios deslocamentos operados via o trabalho da escritura... Inegável, porém, é o fato de que um pedagogo escreve.

De toda a sorte, a ausência do “escrever” enquanto atividade preconizada é um indício de sua leveza de execução – de modo que não é especificada no libreto curricular; como uma graça avassaladora

e singular, tal ausência marca a portabilidade radical de uma ideia em pedagogia expressada por um pedagogo que se mostra exímio no maneirismo que seu deslocamento propõe. E, ainda assim, um pedagogo (criador, como tento escrever) escreve: justamente por criar ou ter ideias em pedagogia – mesmo que tais dramas da criação sejam soterrados ao ponto de aparecerem como uma ressonância disforme de estratos longínquos; mesmo que aquilo que tomamos por superfície, neste caso, seja o *logos* curricular que se expressa em uma tematização “sobre” a atividade pedagógica e uma negação referencial da própria “pedagogia”, “didática” e “currículo” – bem como da aula enquanto cena de um drama da criação em pedagogia – cuja grafia apenas lampeja ao longo do Currículo de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS.

Nota: Até o término desta escrita não mais se viu, nada mais se falou do senhor que vestia cinza e trazia uma maleta cinza. Consta-me, apenas, que edita e publica teses. Sempre com capas cinzas.

*O professor
Paulo carregava
Cartesius para
os trópicos de
sua aula.*

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] O professor Paulo era conhecido por sua *repugnatio benevolentiae*. Em suas aulas se negava a ministrar clareiras à inteligência. A inteligência, ele pensava, passou até aqui muito bem sem mapas. No entanto, suas aulas eram incansáveis em fornecer descoordenadas da artesanaria de sua própria inteligência. Era aí que a cobra mordida o próprio rabo.

*Metáfrase;
vergar o termo.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] “Paródia não só: metáfrase. Eu metro esse persperto, metralho esse targum! Vergo o termo, Hermes, o metagogo!” (LEMINSKI, 2011, p.174).

[TÓPICOS CURRICULARES.] Em estado de suspensão ou deslocamento perpétuo, a pedagogia está imersa em uma atmosfera das multiplicidades. Para os fins e usos deste texto, onde o currículo é o libreto da atualização de uma criação em pedagogia, o atual nunca pode ser entendido enquanto objeto puro, plenamente realizado, mas deve ser lido em virtude da dramaticidade dos dinamismos. “Todo atual rodeia-se com uma névoa de imagens virtuais”, de modo que “uma partícula atual emite e absorve virtuais mais ou menos próximos, de diferentes ordens” (DELEUZE, 1996, p. 49). O plano pedagógico envolve tanto a força virtual de uma didática quanto sua atualização em currículos, visto que o “atual é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta não tem por sujeito senão o virtual”, e que a “atualização do virtual é a singularidade, ao passo que o próprio atual é a individualidade constituída” (Ibidem, p.51).

Mas como podemos ver com o drama do Currículo de Licenciatura em Pedagogia, sempre há trocas “entre o objeto atual e sua imagem virtual”, de modo que atual e virtual “coexistem, e entram num estreito circuito que nos reconduz constantemente de um ao outro” (Ibidem, p.53-54). Deste modo, a dramatização de tal Currículo só é possível por investir tanto no atual quanto no virtual (sendo este efêmero, visto que sua criação e destruição são mais rápidas que um tempo extenso pensável), uma vez que a relação que se estabeleceria entre dois atuais seria de outra ordem (de modo grosseiro, acabaria redundando em simples comparação, no caso que nos cabe). “Os atuais implicam indivíduos já constituídos, e determinações por pontos ordinários”, e por isso, por si só, não bastariam para uma dramatização que pressupõe atores informes; “ao passo que a relação entre o atual e o virtual forma uma individuação em ato ou uma singularização por pontos relevantes a serem determinados em cada caso” (Ibidem, p.56). “A diferença entre virtual e atual já não é a do

Mesmo enquanto situado uma vez na representação e outra vez fora da representação, mas é a do Outro enquanto aparece uma vez na Ideia e outra vez, de modo totalmente diferente, no processo de atualização da Ideia” (Idem, 2006b, p.137).

*Sobre
Diferençação e
Diferenciação.*

[TÓPICOS CURRICULARES.] A relação entre atual e virtual só pode ser escrita com o método de dramatização e sua noção complexa de diferen(cia)ção – *différen(t/c)iation* (DELEUZE, 1996; 2005a; 2006b; TADEU, 2005) é ela que mostrará o funcionamento de uma individuação em ato e as operações de singularização por pontos relevantes. Dentre as propriedades dos dinamismos espaço-temporais está a de determinar as qualidades e extensões, bem como as espécies e partes da diferenciação; diferenciar-se é o mesmo que atualizar-se para uma Ideia – de modo que ela é distinta ou diferenciada nela mesma (como um sistema de relações diferenciais) antes de atualizar-se ou de se diferenciar no atual: o que lhe confere a obscuridade ante a clareza de uma ideia passível de representação. “Devemos sublinhar, entretanto, a condição absoluta de não-semelhança: a espécie ou a qualidade não se assemelha às relações diferenciais que elas encarnam, do mesmo modo que as singularidades não se assemelham ao extenso organizado que as atualiza” (DELEUZE, 2006b, p.136), uma vez que a Ideia – ligada ao criar – é sempre distinta ou diferenciada e obscura ou indiferenciada. Por sua vez, não um universal, mas um fundo pré-individual que é exprimido via diferenciação – fundo distinto-obsuro que é o drama sob todo *logos*.

*Impertinência
transcriadora;
guia larvar.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] Seria esta frase-guia pertinente a um pedagogo larvar?

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Havia nas aulas do professor Roland tamanha elegância ao falar sobre si que ao sair de sua aula não parava de anotar detalhes e pormenores de outros professores. O professor Roland possuía muitos nomes para tratar de sua fantasia como sendo a fantasia de muitos outros. Ao final de uma de suas aulas, anotei: “seria possível falar de um professor com tal rigor e proximidade que pudesse atribuir-lhe o meu próprio nome?”.

O professor Roland e a elegância de seus pseudônimos.

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Bandini, eu me chamo Arturo Bandini. Era assim que iniciavam as aulas do professor Arturo, sempre versando o fracasso.

O professor Arturo era especialista na arte de fracassar em aula.

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] Se a obsessão pelo percurso não clama por rasura, ela não é pertinente ao ato transcriador. Três volumes distintos do “Avalovara” (LINS, 2005) sobre a mesa. Comparações entre os volumes, seus modos de retratar a imagem do quadrado e da espiral que sustém a mágica palindrômica. E se houvesse um erro editorial? Uma distração do autor? Uma falha cuidadosamente imposta para saber da atenção de seus leitores?

O erro, a distração e a rasura palindrômica.

[TÓPICOS CURRICULARES.] Dado um currículo, ou assinada uma didática, é preciso pesquisar o drama que lhe corresponde. Se lhe interessa determinar algo sobre a ideia, o pensamento, a criação, o método de dramatização poderá ser empregado. De modo mais purista, mas pouco afeito à própria espira na qual se encontra, o método pode ser tomado em “Nietzsche e a filosofia”, em “Diferença e repetição” e na conferência “O método de dramatização”

Sobre Método de Dramatização.

(DELEUZE, 1976; 2006a; 2006b). Apesar da distância cronológica e referencial no que diz respeito a uma organização da Obra deleuziana, “Sobre o teatro” (DELEUZE, 2010c) cria a possibilidade alusiva e textual de tornar a pesquisa via o método de dramatização mais próxima a sua postulação: o teatro lido por Deleuze pode afigurar o próprio teatro dramático de uma pesquisa. “Mil Platôs” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a; 1995b; 1996; 1997a; 1997b) é inçado de passagens que poderiam ser ditas exemplares de uma dramatização. Porém, todos aqueles textos, sejam eles quais forem, que não escamoteiam sua condição de texto podem servir de atores neste teatro cruel. A questão é saber tomar o método de dramatização – escrito e pensado com a execução da atividade filosófica – como princípio a ser rasurado, reescrito, reimaginado, com outros dramas próprios à atividade de criação e domínios que lhe cabem – é o que faz, por exemplo, Corazza (2010b; 2011; 2012a), sulcando o método de dramatização com a comédia intelectual de Valéry e a possibilidade de pesquisar os dramas curriculares da educação.

*Paul Valéry,
Estudo da
Aula II.*

[O DRAMA DA AULA.] Em aula, pedagogo me dizem – mas eu não compreendo.

Sobre Estilo.

[TÓPICOS CURRICULARES.] Avaria o belo da língua via um processo de variação contínua. Estranha e arranha a superfície mais agradável. Unhas no quadro. Pode ser estilo. “O estilo está, em Deleuze, muito mais ligado à política do que à estética. Ele serve para submeter a língua a um processo de variação contínua com vistas a transformar quem escreve e quem lê” (TADEU, 2004, p.170). Um

pedagogo que se encontra com mil costas à multiplicidade, no processo de criação de didáticas, possui um estilo. Todo aquele capaz de assinar uma criação enquanto acontecimento em sua atividade e domínios é um estilista.

Tomaz (TADEU, 2004) expõe a lista da estilística de Gilles, bem como aquilo que Deleuze tratou por estilo; o próprio barroco (DELEUZE, 1991) pode ser dito como um estilo particular. E nesse sentido, a marca que distingue uma criação pedagógica de outra criação pedagógica é sempre o rastro dramático do estilo, o modo de relação com a multiplicidade. Didática da transcrição. Didática neobarroca. Pedagogia escritural. E os múltiplos dramas da aula que fazem do nome de um professor a assinatura de uma criação em pedagogia. O estilo, aqui, não renega qualquer forma de experimentação na língua: nem recursos tipográficos, nem astúcias lexicais, tampouco a mistura de palavras e audácias sintáticas: nesse ponto uma desavença com o professor Gilles e suas preferências. Mas também, o estilo não clama por saídas de vanguardistas e pelo experimentalismo débil. A variação imposta por um estilo à língua é tão mais radical quanto estiver impregnada do problema que está envolvido em sua atividade de criação. E para isso, toda a mistura (ou pureza) necessária: existem domínios de criação específicos, porém a força e a estranheza de um drama sempre pode arrastar partículas virtuais plenamente díspares para um domínio outro. “Encontro-me no meio [...] sempre gostei de perseguir minha sombra e nela desaparecer” (MUNHOZ, 2009, p.18); eis a posição de um estilista.

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] Uma transcrição pode ser medida pelo tanto de fracasso que ela impõe ao sentido comum de original. Seria necessário fracassar melhor?

*A transcrição
como o fracasso
do original.*

*O professor
Tomaz e as
lições do teatro
portátil.*

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] O silêncio nas aulas de poética obedeciam a uma métrica exemplar de variação. Sentado em sua mesa, bloco e caneta alinhados e diminutos, relógio de bolso sobre a mesa, uma folha para leitura, calças azul-marinho e camiseta branca, suspensórios e *All Star*. Raramente se levantava e escrevia um exemplo no quadro – que ficava um pouco mais alto que o seu lugar habitual na sala. Mesmo imóvel, com o auxílio de seus objetos portáteis, parecia sempre querer sair o mais rápido possível. Porém, de modo elegante. Ao tratar da poética de Mallarmé, o professor Tomaz escrevia-se – como se o fizesse sobre o teatro.

*Paul Valéry,
Estudo da
Aula III.*

[O DRAMA DA AULA.] Minhas aulas são meu vício; trato-as como contra-acabadas. Minhas aulas, contraobras.

*O professor
Gonçalo não
lidava bem com
perguntas
verdadeiras.*

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Há muito não sabiam dizer de suas aulas. Parece que ocorriam em círculos restritos. Nunca se sabe. Talvez apenas um burburinho para justificar, sem amolações, a sua longa parada. De toda sorte, tudo parece ter começado com uma pergunta simples escrita por um aluno em sua prova. Era uma espécie de devolução da incapacidade produzida pelas longas aulas sobre o hábito de falsear. Como falsear o falso? Esta única questão foi capaz de paralisar as aulas do professor Gonçalo.

*Diferenciar para
repetir o texto;
didática da
transcrição.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] Que cada operação textual de tradução poética ou inventiva demande uma reelaboração neológica não é surpresa. A empresa de tomar um texto – e nesse sentido a

escolha inegociável por aqueles mais inçados de dificuldade – singular e submetê-lo ao trabalho da língua e de invenção de problemas requer tantos nomes quanto forem suas variações. Haroldo de Campos cunhou inúmeros termos para acordar sua prática concreta na língua e o modo de nomeá-la – sempre, claro, enfatizando a variação que tal operação arrastava (TÁPIA; NÓBREGA, 2013). Recriação, reimaginação, transtextualização, transparadisação, transluminação, transluciferação e transcriação formam uma virtualidade criativa onde Campos se instala enquanto operador de saltos e indutor de distâncias irreconciliáveis. Pedagogo, portanto, que opera no nível de uma insatisfação diante da vontade comum de restituição da verdade e literalidade que deveria estar presente em qualquer texto. Nesse entrevero, Haroldo faz uso do máximo de diferença possível para fazer saltar a posição original, a promessa da cópia bem sucedida e da recepção perfeita e restituidora do sentido original – expressa na premissa da verdade última sobre o texto como qualidade intrínseca daquele que o escreveu.

[TÓPICOS CURRICULARES.] Não há referência mais evidente que “Diferença e repetição” (DELEUZE, 2006a) para este tópico – dele poderemos partir para outras ilhas como “Nietzsche e a filosofia” (Idem, 1976). No interesse específico deste texto, é o processo de diferenciação que está no cerne da produção do novo e da criação em cada domínio. A diferença, por sua vez, é aquilo que “age duplamente: no interior da multiplicidade e em direção ao seu exterior” (TADEU, 2004, p.139). Mas é a repetição do processo de diferenciação que garante a o movimento da diferença, seu retorno incessante e radical: repetição não do produto da criação (e o que isso importaria?), mas do instante produtor do novo.

Sobre Diferença e Repetição.

[O PLANO DE AULA ESCRITURAL.] Olho para cada uma das lições e não posso mais que umedecer os lábios; escrevo com as orelhas que me cabem. Mas se tratam de lábios. Que diabos. Minha língua toda na ponta dos dedos: afinal “um homem tem que começar por algum lugar” (FANTE, 2003, p. 166). Começo com os dedos nos lábios, passo cada folha de cada arquivo para cumprir minha tarefa. Meu corpo atarracado e meu cabelo em goma poderiam não concordar, mas se trata de fazer o que me cabe. No crachá está escrito: Sumulista Arturo. E é disso que se trata. Não sou professor. N’*O Plano de Aula Escritural* me toca a sùmula, suma e sumo. A paga é baixa, mas sustenta uma calça alinhada e bons sapatos para enfrentar a poeira dos dias. Examino o material de cada uma das aulas com atenção. Nada que eu não escreveria ou diria melhor ou com mais vida. Afinal, Arturo Bandini não funciona bem aqui. Apenas um descanso das laranjas e tudo mais. Corro olhos e dedos. O trabalho está atrasado, três semanas e meia com o material das aulas e nada; não há pó em meus sapatos e termino a última palavra do último professor. A secretária sardenta e suas curvas na saia justa de cor abóbora entram pela sala e avisam que o diretor espera o material. É hora de cerrar. “Sumulista Arturo” – pras favas com isso! Sou um deles desde *O cachorrinho riu*, meu verdadeiro tratado concreto de vida e escrita – “uma história que você não consegue parar de ler, e não era sobre um cachorro: uma história inteligente, de gritante poesia” (FANTE, 2009, p. 15). É hora de cerrar. O pó na recepção cobre os treze exemplares que empilhei d’*O cachorrinho riu*. É hora de cerrar. Pro inferno! Convicto em direção a sala do diretor, o crachá cerrado em meu punho esquerdo, eis o sumo, eu sou Arturo Bandini, autor de *O cachorrinho riu* e não preciso disso! Não lerei mais sobre as Aulas e se o senhor quer escrevê-las trate de ler com sua própria língua cada quadro negro. Crachá amassado e algum dinheiro do

adiantamento e umas moedas de troco voam sobre a mesa e os arquivos e a caneca acrílica de café com foto de pequenas crianças enquanto lentamente me viro para as escadas e a descida e o pó que esperam.¹

[TÓPICOS CURRICULARES.] A definição de Feil para simulacro poderia compor toda a extensão deste tópico: “Instância que abole toda possibilidade de haver um original” (2010, p.86). Porém, de modo indiciário, prefiro colecionar mais algumas passagens elucidativas e atraentes. Primeiro, dizer que o “simulacro não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência positiva que nega tanto o *original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução*” (DELEUZE, 2007, p.267) – a monstruosidade de algumas passagens vertidas via transcrição, ou mesmo acoplagens que inventam uma reciprocidade teórica entre formulações distantes marcam bem a potência positiva do simulacro nesta pesquisa. Segundo, que modelo algum é capaz de resistir “à vertigem do simulacro” (Ibidem, p.267-268), onde nenhuma hierarquia é possível e onde a “semelhança subsiste, mas é produzida como efeito exterior do simulacro, na medida em que se constrói sobre as séries divergentes e faz com que ressoem” (Ibidem, p.268) – ressonância que pode ser dita como a marcha dos pedagogos larvares que circulam de um fragmento a outro do texto, que deslocam toda definição possível a cada nova aparição, a cada espira, a cada quadrícula temática que se abre e encerra, mas não sem antes trair-se e dizer de uma condução textual ambígua.

Sobre Simulacro.

¹ (Nota do Senhor Diretor.) Devido à negativa do sumulista Arturo Bandini em escrever *O Plano de Aula Escritural*, solicitamos a cada um dos professores que ESCREVA o “programa” (cf. COSTA, 2010) de sua aula sobre ensino e escrita.

*A pesquisa no
Laboratório de
Textos.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] Não haveria uma “pedagogia ativa” (CAMPOS, 2006a, p.46) sem a exibição dos materiais a que se referem a transcrição. Os arredores, o repertório inventariado de soluções e saídas fornecem ao leitor uma forma privilegiada, crítica e atenta, de leitura: o texto que se apresenta, forçosamente condensado em uma frase, por exemplo, e irradiando a similitude com aquele texto-frase (aqui, o palíndromo) visado, é nada mais do que a efetivação virtual de um “LABORATÓRIO DE TEXTOS” (Ibidem, p.47), cujas pesquisas se efetivam no corpo da linguagem, no âmago textual, na diabolose do significado ou do termo último da escrita pela operação de escritura. Em tal espécie de laboratório, todo texto se abre e os dramas que ele possa conter são apenas coordenadas indiciárias de um libreto a ser encenado a cada vez na carnagem de outros tantos textos. Nesta perspectiva, a própria pesquisa necessitaria de uma operação de linguagem (BARTHES, 2004b) que aproxima o intelectual do escritor: a pesquisa não pode, jamais, esquecer da sua condição de ser TEXTO.

*O professor Jorge
era um exímio
pensador de
saídas.*

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Enquanto na sala de aula entravam os alunos, o professor Jorge só pensava na saída: se só havia uma, era melhor não tê-los deixado entrar. Portanto, a cada semana, um aluno era escolhido para fazer as vezes de desinteressado. Quinze minutos e pronto. Sem cerimônias, sua função era a de deixar o professor Jorge falando, não importando se aquilo que dizia lhe interessava ou não. Um a um os alunos deixavam a sala. Ao final de algumas horas o professor Jorge já se sentia mais tranquilo. Sua saída fora garantida pela fala. Talvez agora pudesse vir a escrever. Mas logo o último aluno saía e o professor pensava que havia perdido demasiado tempo. Melhor seria contratar um ator italiano, talvez argentino ou francês,

que se dispusesse a encenar seu papel todas as semanas. Distraído por quase encontrar uma outra saída, e um tanto confuso com seu sotaque, o professor Jorge quase não percebia que o primeiro aluno já cruzava a porta da sala de aula.

[O DRAMA DA AULA.] Sou um pedagogo que as boas aulas sobre Pedagogia pouco interessa e que as coisas reputadas “pedagógicas” por vezes entedia. Testo minhas aulas com este tédio e interesse.

*Paul Valéry,
Estudo da
Aula IV.*

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Na cadeira, sem nada esperar, ele sabe que queria falar-lhe, mas que não o sabia – nem como fazer, nem mesmo como falar; a indefinição de sua presença lhe trazia algum silêncio, e as pontas dos dedos esticavam um fio branco que saía de seu nariz. “Não, não bastaria”.

*A aula do
professor
Maurice era uma
conversa infinita.*

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] A espira se expira; apenas dois cruzamentos mais lhe será concedida. O primeiro, uma visada no palíndromo; o segundo, o momento de afirmar, pela última vez, sua deliberação. Após isso, o retorno. À abertura.

*Do retorno; da
abertura.*

[TÓPICOS CURRICULARES.] A impossibilidade da condução e da não-condução, paradoxo pedagógico, é a condição de produção de uma didática neobarroca.

*Sobre
Neobarroco.*

[O PLANO DE AULA ESCRITURAL.] “Maldito seja aquele por quem chega o escândalo. Maldito seja R.B.” (PERRONE-MOISÉS, 2003, p. 132). Professor de grande impostura, R.B. não deixa de ser mal dito pelos que o seguem. Prestigiam-no, mas ele está sempre em outro lugar – mesmo quando a sala de aula está repleta ou a plateia o intimida por sua soma. E é assim que R.B. desloca-se, inclusive, do que seria um conteúdo do próprio R.B.: ao constrangimento dos que tentam repeti-lo ele foge pela via do seu prazer. O “professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar – eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa – não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido”, (BARTHES, 2007, p. 09-10) é o que não cansa de afirmar o próprio professor. Mas onde reside a face escandalosa de R.B.? Uma de suas alunas de echarpe acredita que o prestígio do professor reside sempre naquilo que ele já fez, pois o que ele está fazendo é sempre passível somente de um valor interrogativo e, assim, aquilo que ele fará é sempre temeroso (cf. PERRONE-MOISÉS, 2003). “No tocar. Peligro de muerte”, é o que diz a pequena frase escrita com caneta esferográfica nas proximidades da maçaneta da sala de aula de R.B. Dizem que o próprio respondeu tal frase com a seguinte: “Sou professor, escrevo”, que está a exatos vinte e três centímetros e meio da primeira. É de se duvidar. Porém, há nela certa veracidade, pois o “perpétuo escândalo de R.B. é a escritura”, e “diante dela recuam os literatos, os cientistas, os pedagogos, os membros de partido” (PERRONE-MOISÉS, 2003, p. 134) – e com isso a própria sala já se torna mais arejada, vendo, pouco a pouco, a ruidosa multidão se dispersar na rua. E assim o professor R.B. escreve. É justamente isso que ele faz, até mesmo ou quando ensina. Pois procede da mesma maneira, nas duas operações distintas: ensinar e escrever. A escritura de R.B. funciona muito mais operatoricamente que colada a um trecho

de sua produção bibliográfica; um escritor não relata sua pesquisa ou trabalha como um sumulista, ele não prega ciência ou moral, a frase certa e o léxico culto, o corpo tranquilo e a realidade, a má e a tomada de consciência, a verdade das coisas e dos conceitos, as competências linguísticas e os níveis de letramento. Um professor escreve. A escritura é inevitavelmente intransitiva, eis a suma. E o professor R.B. escreve suas aulas. Este é o traço derradeiro do caráter sedutor e maldito de R.B., de seu “ensino escritural: aberração se ele for entendido como a transmissão de um know-how”, mas “possibilidade, se se entender esse ensino como aprendizagem de uma postura ou de uma impostação artística” (PERRONE-MOISÉS, 2007, p. 51). Façam o novo, é o que diz R.B. ao se distrair da repetição do enfado em seu ensino, deixando para algum outro a responsabilidade de se repetir como modelo, “na medida em que [seu ensino] não envolve a transmissão de um saber, e sim a exibição de uma postura que tende a produzir ao invés de sistematizar” (FEIL, 2010, p. 85). É aí que o professor e escritor R.B. operacionaliza seu ensino escritural, e deste modo em sua aula o “que permanece não é o que foi dito, mas, sim, a tendência em querer produzir uma nova escritura” (FEIL, 2010, p. 85).

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] Última visada. *SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS*. Não mais.

*Última visada;
não mais.*

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] O professor Stephen, tendo trocado de lugar sua aula, aproveita para, antes de ir, reler um antigo comentário – sem deixar de impor, nesta nova leitura, toda a distração de quem já sabe o que encontrará, em lancinantes cortes horizontais de

*O professor
Stephen não
perdia a rua de
vista durante
suas aulas.*

olhos rápidos; a nova localização, a proximidade da rua, o teto indeciso, a fatia de pão no estômago, o café parco esfriando na xícara grande compõem aquilo que ele jamais diria – jamais diria exatamente nestes termos.

*Paul Valéry,
Estudo da
Aula V.*

[O DRAMA DA AULA.] Testo uma aula precavendo-me a garantir o máximo de imprevisibilidade durante o teste. Para a aula, como para o pensamento, o imprevisto é o mais fecundo. Por isso, preparo-o.

*Para o professor
Charles ela
sempre estava na
aula ao lado.*

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] O professor Charles sentia a tensão da cena que o rodeava. Ela estava na aula ao lado. Uma porta, um corredor, outra porta. Os pés do senhor Charles batiam num alternar nervoso no assoalho de madeira. Ela estava na aula ao lado. Não havia mais nada a fazer. Os pés do senhor Charles ainda batiam num alternar nervoso no chão de tacos de madeira. Certamente, pela tensão da cena que o rodeava, as duas portas e o corredor, ela ainda estava na aula ao lado.

A espira aberta.

[DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO.] O Pedagogo a Caminho Está. A partir daqui, rasuras.

*Aula II –
Professor Basile,
O Currículo.*

[O PLANO DE AULA ESCRITURAL.] “Não tenho nada a fazer, quer dizer nada em particular. Tenho que falar, é vago. Tenho que falar, não tendo nada a dizer, nada a não ser as palavras dos outros. Não sabendo falar, não querendo falar, tenho que falar.” (BECKETT,

2009, p. 58). E ninguém me obriga a isso. Pego dos outros, não, não falo dos outros. Junto uma criatura daqui com o que disse um dos senhores. Duas formas, eu inventei. E por isso nada é meu. Junto duas formas. E isso tudo chamamos encontro. Os senhores todos chegam. Bengala, chapéu com borda e dois fiapos e mais outros tantos, não, alguns outros poucos, novos como os senhores e com crachás outros que não a bengala. A bengala ou o chapéu ou as outras coisas em fiapos. Os senhores me dizem que suas palavras são cursos preciosos, preciosos. Eles me dão cursos sobre o amor e a inteligência, sobre como falar bem e raciocinar. Também chamam isso contar. Eu digo que chamam isso contar. E isso eles dizem currículo. Alguém já sabe como é. Não vou repetir as palavras dos outros, nunca repito as palavras dos outros. Eu encontro, e o encontro de duas formas é sempre dispersão – por isso os senhores não ficam por muito tempo, mas insistem, os alunos pulam fora e tudo mais. Em particular, tenho muito a fazer, mas só o faço por via de terceiros. Eles sempre chegam aqui e não posso dizer que isso não me tenha sido nunca ou agora precioso, precioso; colocam-me assim, aqui, e tudo é matéria bruta para o que dizem serem seus relatórios. Eu sempre estive assim, aqui, e tudo seria diferente se me deixassem em paz. Aprendi a engolir, sobre minha mão, e as coisas sobre Deus e meus semelhantes. Sobre como engolir meus semelhantes. Mas me interesso pela via do encontro, e numa via duas formas se batem, se desdizem. Isso. São palavras, sempre dos outros, não, não digo as palavras de terceiros. É preciso dizer palavras, “é preciso continuar, não posso continuar, vou continuar” (BECKETT, 2009, p. 185).

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] O professor John era das figuras mais elegantes, e não existiria parca remuneração que o obrigasse a

A valise cinza do professor John e o figurino da aula.

trocar algumas roupas no brechó, seguidamente. Mas o professor John o fazia, seguidamente. As roupas eram escolhidas desconsiderando seus cortes, cores e tecidos. Tenho minha própria tendência, dizia o professor. Não havia descuido, porém, ao verificar, no bordado da etiqueta interna de cada peça, qual o nome do antigo proprietário daquelas vestes. Professor... ah, sim. Serve-me. Mesmo estando com sapatos trocados e desajeitado como equilibrista, o professor John era uma das figuras mais elegantes. O professor John e sua valise cinza.

*Paulo Leminski,
Estudo da
Aula I.*

[O DRAMA DA AULA.] Uma aula é um romance-ideia por onde circula um monstro puramente semiótico.

*Aula III –
Professor Gilles,
A Aula.*

[O PLANO DE AULA ESCRITURAL.] Um grande professor não faz escola. E o que qualquer professor faz se não dar ordens, *ensinar*? O professor “não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.11). Por isso uma nova concepção de aula, para fazer circular outra coisa que não as palavras de ordem, os saberes constituídos e todo um regime de verdade. Não formas, mas matérias. E aí um professor escreve. E não qualquer escrita. Um professor não escreve qualquer coisa ou coisa alguma. A escrita de um professor está mais próxima à noção de escritura em Roland Barthes. E a escritura não é mais que uma música, que uma nova música, uma crítica intensa que faz balançar o lado forte da linguagem, todos os seus lugares comuns. Assim, um professor que tenha interesse pela escritura e não pela escrita (que toma a linguagem como um meio) deve preparar-se, preparar sua aula, um plano, com outra preocupação que não a de redundar ou comandar

as regras e os teoremas e sua tropa. Pois uma aula é um espaço-tempo muito especial. Nesse sentido importa que uma aula tenha sua melodia, que na sua preparação esteja implicada uma concepção musical da aula – salvo isto, muito provavelmente, estaremos diante da fórmula mais comum: um professor, *ensigna*: e seu procedimento mais eficaz é um pretense diálogo de interrupções, de pronto-entendimentos, de perguntas e respostas – esquecendo que os valetes que assopram a pergunta ou a resposta durante o percurso sempre as deformam, cada um a seu gosto, como em certo caso do professor e do aluno em Carroll (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1995b). E aí, bom, trata-se de outro interesse, de outra preocupação: trata-se de lidar com as formas sem colocá-las em jogo. Nas formas e impondo formas, independentemente da crença no diálogo que circula nesse sistema – ou justamente por ela. De qualquer forma, isso não parece tender ao interesse de quem quer que seja – a não ser de uma própria marcha de formas e seus estereótipos, com pequenos passos de uma ordem à outra. E isso é como a marcha de uma procissão, à qual alguns chamam de ritmo – ignorando que se trate apenas de frequência, do bom passo, passo certo: ritmado. Há quase nenhuma música em toda marcha: seja de pedagogos, de psicólogos, ou de toda a sorte de diretores e gestores. Por isso uma aula não tem por objetivo ser entendida completamente. Uma aula obedece somente a seu fluxo diferencial – e a isso eu chamo ritmo. E então um professor não ensina, não encontra essa garantia da palavra de ordem, pois aliam-se a sua aula sabe-se lá quais outros potenciais, quais outras matérias. Uma aula é matéria em movimento, por isso minha concepção musical (cf. DELEUZE; PARNET, 2001). Sobretudo se a matéria desta aula – aqui hipotética, mas que podemos muito bem tratar como a de nossa fantasia, dessa que vivemos aqui, enquanto texto – for com os problemas do escrever; pois de resto, ou melhor, do que recobre e não

resta, tratam muito bem as palavras de ordem e seus emissários do poder – com todos seus micro e macro-fascismos, sua ostensividade de patrulha. Pois toda gramaticalidade, toda regra de sintaxe, todo sistema de uso comum da língua, todo falar bem e sua conjunção de competências não tende a informar ou fazer entender, apenas a redundar suas palavras de ordem; e isso Barthes dizia com agravante calma, repousando sua voz com serenidade: a língua é fascista, pois mais que impedir alguma locução ela obriga a dizer (cf. BARTHES, 2007): nem progressista nem reacionária: por isso o privilégio de um ou outro conteúdo, um ou outro autor, uma ou outra identidade não quer dizer absolutamente nada. Pode, talvez, marcar uma tendência, aparecer como um sintoma. Mas não garante nada. Na boca do sujeito com as marcas mais explícitas da diferença – e destas mesmas marcas – pode ser emitida a mais cruel palavra de ordem, da mesma forma que da boca de um professor, uma criança ou uma jovem graciosa pode flutuar uma pequena sentença de morte: um veredicto, um “eu te amo”, “eu ensino”, “tu sabes escrever”...

[O DRAMA DA AULA.] Escrevo minhas aulas para que enquanto operador de linguagem eu funcione mais como escritor do que intelectual ou professor: esperam que eu fale, fantasio que escrevo.

[O PLANO DE AULA ESCRITURAL.] “Somas”, estava escrito na capa do bloco de notas fornecido pelo Governo; Sargent insistia na permanência mesmo quando os gritos já mostravam que seus colegas haviam alcançado o campo. Toda a sorte de imbecilidades ali posta. Uma palavrinha após a outra, com seus nexos e conjunções de garbo e

*Roland Barthes,
Estudo da
Aula I.*

*Aula IV –
Professor
Stephen, A Soma.*

relevância. O rosto manchado como o leito de um caracol e piedade. Pés incertos empurram a carteira. Joelhos quase encostando. Poderia ser ranho ou outro mucos. Do onze ao quinze copiados com extrema atenção, eis a paga estendida nas mãos. Você compreende agora? Do onze ao quinze senhor, entendi bem: devia copiá-los do quadro. E resolver, você consegue? Não senhor. “Sentado ao seu lado Stephen solucionou o problema. Ele prova por meio da álgebra que o fantasma de Shakespeare é o avô de Hamlet [...]. Através da página os símbolos se moviam numa solene dança mouresca, na pantomima de suas letras” (JOYCE, 2007, p.55). Balelas e citações de cor: coração colorista. Sargent escreve sua soma, Cyril e sua conta, sabendo que como o leite azedo e sua perna vacilante os diabinhos dos mouros são escritos com ritmo. Do onze ao quinze, senhor! Mas isso não faz diferença.

[O DRAMA DA AULA.] Que eu e o professor Gilles tenhamos uma predileção por Schumann não é espantoso. Na aula, tanto um quanto outro fazemos com que o texto lido só possa ter sido escrito para aquele que o lê: o verdadeiro pedagogo amador, sou eu.

*Roland Barthes,
Estudo da
Aula II.*

[O PLANO DE AULA ESCRITURAL.] Toda aula tem uma função; que seja, então, uma função crítica. Mas crítica de quê? Por certo, uma aula conta com suas matérias; e conta, também, com as ressonâncias de sua exterioridade: garantidas, muitas vezes, à revelia ou pela distração do professor. Uma aula é crítica, sobretudo, à sua linguagem; uma aula varia sua didática, seu funcionamento ou torna-se estéril e imbecil. Não se trata, por certo, de criticar uma técnica –

*Aula V –
Professor
Carmelo, A
Subtração.*

seja qual for e de onde vier. Não se trata de encarnar aulas dentro das aulas para assim garantir a representação de tendências pedagógicas – “e assim é o ensino com ênfase no professor, em tais e tais objetos do conhecimento, com este entendimento de conhecimento... desta outra forma, como imito agora, é o ensino centrado no aluno, com seus conhecimentos prévios e sua realidade...”. Não é uma variação formal que interessa, mas certo ritmo (e para tanto não precisamos manchá-lo com um adjetivo de variação, posto que o ritmo é, em si, variação), isso sim. Pode se conceber um professor barbudo ou mambembe, com óculos redondos ou coloridos, de acordo com aquilo que quer movimentar, mas não se trata disso – ainda; uma aula funciona criticamente quando nela houver uma operação que ponha em crise a própria aula. Uma aula que não verse sobre versar. Que não ensine a ensinar. Não uma aula a mais, justo, uma aula de menos (cf. Deleuze, 2010c). Mas como isso funciona? Há de se esperar. Mas isso corta, amputa, subtrai. Isso ensina. Isso versa. Uma aula “de menos”, começa com a preparação; subtrai-se, por exemplo, o “falar bem”; e o falar bem, sabemos, está do lado da lei. “Quem quer que se disponha a falar (em situação de ensino) deve fazer-se consciente da encenação que lhe impõe o uso da fala” (BARTHES, 2004b, p. 386), e, nesse caso, se escolher encenar um papel da Autoridade basta falar bem, sem hesitações, avanços ou atropelos, com certa clareza. “Em verdade...”. Ampute de sua encenação o falar bem e sabe-se lá o que poderá acontecer; subtraindo da aula a autoridade, em sua maior desenvoltura (no falar bem do professor), veremos outro funcionamento da cena. Mas a escolha do elemento a ser amputado, subtraído, depende sempre da especificidade de cada aula. E uma aula é sempre um lugar especial. Uma aula sobre escrita, por exemplo, parte de uma série de elementos iniciais; em qualquer nível de ensino podemos ver que se trata sempre de adquirir o que na língua – aqui

escrita – é sempre constante, regular, que funciona bem (*bem* como o falar bem do professor). Mas, então, uma aula de menos pode escolher a subtração de qualquer competência. E sabe-se lá o que irá acontecer. Pode ser que não se estenda por muito tempo, pois uma aula com esse tipo de operação acaba sempre girando sobre si mesma, de forma que o que importa é mais a criação que ela implica por parte de todos os envolvidos. E essa invenção didática operacionalizada pela subtração acabará colocando em variação a matéria de sua aula; novamente teremos a fulguração da língua em seu caráter diferencial, aquilo que torna uma língua viva, sempre mudando (e sempre repousando fixamente nas aulas e mais aulas a mais sobre escrita, sobre literatura, sobre gramática...). Assim o ensino se torna mais uma operação do que uma missão, uma cruzada, uma luta; “por operação deve-se entender o movimento da subtração, da amputação, mas já recoberto por um outro movimento, que faz nascer e proliferar algo de inesperado” (DELEUZE, 2010c, p. 29). Uma aula sobre escrita, então, subtrai a escrita para, enfim, escrever. Todo beletrismo e zombaria imposta pelos donos da língua escoando por um canto da sala; um escritor, por fim, não faz mais que isso: subtrair a estrutura de poder de sua escritura. Um clássico às avessas. Pelo menos nos escritores mais notáveis, aqueles que não se contentam com o reconhecimento por parte das autoridades da língua de uma época. Não um missionário dos valores da língua. Só um professor em atividade.

[O DRAMA DA AULA.] A aula, diferentemente da conferência, é o espaço paciente onde nada precisa ser combatido: apenas desorientado. Ao falar, na aula, posso executar a escritura de forma

*Roland Barthes,
Estudo da
Aula III.*

amadora – como se estivesse em uma execução privada. É meu corpo de pedagogo que está na aula, mas a flutuar.

Apologista do texto, o professor Haroldo escrevia uma Didática Neobarroca.

[RETRATOS PEDAGÓGICOS.] Implicado em fazer de sua aula um Laboratório de Textos que experimentasse objetos de aprendizagem, o professor Haroldo praticava aquilo que dizia ser uma Didática da Transcrição via o trabalho concentrado em duas frases que traduziam a mesma passagem de um texto:

“– Seu sabe-tudo, seu miserável velho pedagogo – disse o editor em resposta.” (JOYCE, 2007, p.162).

“– Vaitecatar, seu pedagogo do demônio! o editor disse em sinal de reconhecimento.” (Idem, 2012, p.260).

Com a barba a sorrir, o professor Haroldo seguia sua aula. E não seria este um exemplo concreto de que toda Didática da Transcrição é, potencialmente, uma Didática Neobarroca? Mil pedagogos na aula – “vaitecatar”!

Aula VI – Professor Charles, A Presença.

[O PLANO DE AULA ESCRITURAL.] Do ponto à linha. Ao final de cada aula um professor risca algum nome de sua chamada. Um aluno de menos.

Haroldo de Campos, Estudo da Aula I.

[O DRAMA DA AULA.] A inconveniência da escritura está em minha aula como poesia que racha, feito erva daninha no concreto da fachada, a prosa científica da boa porque velha aula museológica.

[O PLANO DE AULA ESCRITURAL.] As velas e vezes de reza dos mediadores da mediania que se postem; o pó ao pé dos que caminham e não procedem, solos: estar a sós com seus contemporâneos, aqueles que inventam os seus para fazerem parte de certa tradição: estar só, na invenção de muitas companhias. A obliquidade é o que nos une. Eis o solo comum, riscos terrosos. Sem fé, nem santo, o trabalho na língua não tem Musa. É crítica, inventiva, de uma tradição. Ao pé que o passo é sempre dúbio, não só descrever na fala rala dos manuais porosos de como ou o quê ou quanto ler e escrever, mas reler isso tudo – a própria procissão – para ali escrever uma nova entrada, vinco, sulcando o que lhe interessa. E isso se a operação comportar uma necessária presença de certas instituições canônicas, do saber, do falar, do bem escrever; pois sem prejuízos ou garantias finais a operação poderia ser outra: marcar de pronto sua tendência por um texto de invenção – e seu intento, não humilde, mas amoroso, de prolongar sua inexatidão ou diferença ontológica. Afirmar a diferença e não afastar o que difere. E postados estarão, do lado de fora, com velas e vezes de uma linguagem natural, os que cumprem tabela e choram pitangas – com uma concepção pretensamente ingênua que retira de um texto, de uma leitura ou do ato de escrever sua dimensão radicalmente social, estética e política. Um texto pelo nexos, por uma entrada de retratação com seu sentido original, perdido ou em frangalhos por aqueles que não sabem remontá-lo senão ao próprio legítimo de si e em falta, é um texto fadado ao enfado. E um texto de enfado não é mais que aquele onde a língua se põe a serviço de uma estabilidade, constituído por saltitadelas medrosas de um lugar comum a outro, de uma cristalização servil a outra dentro de um língua: aquilo que Barthes dizia sobre o fascismo da língua. Tender ao risco de uma leitura degradante, de um trabalho infiel diante do império do significado último, é a sina textual – se com texto lermos sua conectividade com a

*Aula VII –
Professor
Haroldo, A
Tradição.*

noção de escritura. Assim, a urgência de uma origem se vê flexionada pela constituição transcriadora daquele que a atribui. O caso cáustico da retomada de autores menores (numa empresa historiográfica – que acabará por se desdizer) em certas épocas para reconstruir (ou inventar) uma tradição para sua operação de escrita e de leitura mostra bem isso. Um qualquer de certa época, um de gênio que não representava a mesma, é retomado para dar pé ao início de uma nova linha narrativa: intelectual, política, de uma cultura em alinhio (de *O Guesa* à *Galáxias*); mas o risco aí seria o de esquecer que nada mais se faz que inventar: se, por ora, aquele que pratica seus solos escriturais se dispor à aspereza de uma nova tradição, verdadeiramente verdadeira, seu percurso fará as vezes daqueles que velam a língua e com ela nada fazem. Inventar sua tradição – seus autores preferidos, obras-chave, textos a serem trabalhados – é o mesmo que faz o rebanho dos benditos leitores e escritores próprios à sua época, às formas de ver e sentir e pensar de sua época: porém, os que marcham juntos aos cânones, com fé em seus olhos e dedos terceirizados, esquecem que a invenção foi primeira no que diz respeito à constituição destes marcadores; por isso: inventar sempre, pois só podemos fazê-lo, mas não dispensar que o efeito do esquecimento – quando diz respeito ao esquecimento das tradições para a criação ou, pelo contrário, esquecer a criação para reiterar uma tradição – pode ser bem distinto.

Haroldo de Campos, Estudo da Aula II.

[O DRAMA DA AULA.] A fisicalidade de minha aula está no texto. Só posso ser um professor concreto.

[O PLANO DE AULA ESCRITURAL.] Nos limites do espaço docente, trata-se de trabalhar para traçar, pacientemente, uma forma de flutuação: nada a destruir, apenas desorientar a Lei: as obrigações de ensino, os imperativos do saber, o prestígio de um método: tudo está aí, mas a flutuar (cf. BARTHES, 2004b, p. 411).

*Aula VIII –
Professor Roland,
A Flutuação.*

[O Drama da Aula]. Por não diferir aquilo de que uma aula trata e o trato da língua nesta mesma aula pratico, na radicalidade pedagógica de um ensino transcriador, uma operação textual que inventa – aula e texto, portanto – objetos de aprendizagem múltiplos: no barrocolúdio da aula um pedagogo barrocolúdico: neobarrocodelia didática.

*Haroldo de
Campos, Estudo
da Aula III.*

[O PLANO DE AULA ESCRITURAL] Os dias passaram aos trancos. Três dias revisando o manuscrito de Jennifer Lovelace. Minha edição selvagem obrigou aquela historinha medíocre de quase mil páginas a caber em pouco mais de cento e cinquenta. Mas a coisa não era de toda ruim, alguns professores, em número indeterminado, cruzando planaltos em uma carruagem e cruzando com foras da lei. Parecia-me sem propósito. Os capítulos se chamavam Aulas, cada uma delas numerada por algarismos romanos. Mas enfim, um homem deve pagar suas laranjas e o alinhô de um bom par de calças azuis. Lição alguma. Como antes, pela rua até o escritório com o texto editado, reluto em entender por que diabos estaria um bando de professores reunidos em uma carruagem para cruzar com foras da lei – se todo o contexto remetia a não mais que um passado de poucos anos ou reles dias. E professores não usam carruagens, quanto mais uma desenhada com

*Aula IX –
Professor John,
O Plano.*

poucos recursos e sem cavalos ou bois. Os detalhes do vestuário, os modos de cruzar as pernas e o asfalto e o pó que desciam as ruas sem inclinação eram propriamente contemporâneos. Retomo a gaveta com os originais já riscados e anotados. *A educação dos cinco sentidos*, título proposto. Ela espera que eu leve os originais até algum lugar. Esfrego o pé direito na traseira de minha panturrilha esquerda e disperso no cinza da calça o pó. Repetir a operação trocando a ordem dos elementos. Pernas incertas e a espera. Sem crase. O trabalho está atrasado, três semanas e meia com o material é o prazo total; não há pó em meus sapatos e termino a última palavra do último professor. A secretária sardenta e suas curvas na saia justa de cor abóbora entram pela sala e avisam que esperam o material. É hora de cerrar. Último ato de selvageria: risco o título impresso. *O Plano de Aula Escritural*, escrito com esferográfica azul, voa pelo abismo dos dezessete centímetros que separam minha mesa do escaninho de Arturo e repousa com certo barulho característico. Leve sorriso no canto esquerdo. Carruagem nômade. Às ruas; afinal um homem tem que terminar por algum lugar.

*Arturo Bandini,
Estudo da
Aula I.*

[O DRAMA DA AULA] A caminho estou. A aula sempre começa por algum lugar.

DIDÁTICA NEOBARROCA

NOTA: O *FORMANTE FINAL*, “DIDÁTICA NEOBARROCA”, DE MODO ALGUM PODE SER TOMADO COMO CONCLUSÃO OU CULMINÂNCIA DA TESE QUE APRESENTO. TESE CUJA TESE ENFATIZA A PEDAGOGIA COMO ATIVIDADE DE CRIAÇÃO E TRATA A PRÓPRIA DIDÁTICA NEOBARROCA COMO UMA DE SUAS VARIAÇÕES. PARTÍCIPE DO REPERTÓRIO DA PESQUISA, ESTE TEXTO, DE MODO MARCANTE, COMPARTILHA A CERTEZA DE QUE TESE E TEXTO OPERAM EM UMA MESMA INSTÂNCIA DE ESCRITURA. DESTE MODO, NÃO DISTINGUE UMA TEORIA SOBRE A PEDAGOGIA E A ESCRITA DE TAL TEORIA. HÁ, SOMENTE, A PEDAGOGIA – COMO A CONSTRUO, ESCREVO. TODO ARTIFÍCIO FORMAL, TODO REPERTÓRIO QUE ANGARIO ATENDE ÀS NECESSIDADES DA PESQUISA E DO PROBLEMA QUE INVENTO – E NÃO PODE DESDOBRAR-SE SEM O INTERMÉDIO DE UM MÉTODO ESPECÍFICO: O MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO QUE REQUER A REPETIÇÃO DOS PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO NA PRÓPRIA ESCRITA. A PESQUISA, POR SUA VEZ, DRAMATIZOU VIRTUALIDADES DA PEDAGOGIA EM TEMAS E MODOS DE ESCREVER DISTINTOS; TAIS TEMAS, A ORGANIZAÇÃO DOS FRAGMENTOS, OBEDECERAM ÀS DETERMINAÇÕES DE UM LIBRETO ESPECIAL – UM CURRÍCULO QUE ESCREVEU SEU GUIA DÚBIO E NÃO CESSOU DE DUPLICAR-SE A CADA INSTANTE. O TEMA “O QUE É A PEDAGOGIA?” BUSCOU INTRODUIR CERTO ANTEPARO CONCEITUAL PARA AS EXPERIMENTAÇÕES NECESSÁRIAS E QUE SE SEGUIRIAM; “VIRGILIANO, DIZ O PEDAGOGO.”, INSTAUROU UMA ESCRITA EXPLICATIVA E PRETENSAMENTE REFERENCIAL; “O DRAMA DA AULA” DEU A ESTA UMA DIMENSÃO SINTÉTICA QUE CONTRAÍA O MÁXIMO DE INFORMAÇÃO NA EXPRESSÃO DE UM PENSAR E PREPARAR A AULA COMO ESPAÇO-TEMPO DA CRIAÇÃO EM PEDAGOGIA; “O DRAMA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA” EFETIVOU O ENCONTRO DE UM TEXTO PRETENSAMENTE REFERENCIAL COM O MÉTODO DE DRAMATIZAÇÃO, OPERANDO UM EXPERIMENTO DE PESQUISA QUE COLOCAVA O PRÓPRIO MÉTODO E SEU ALCANCE EM JOGO; “DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO” TRATOU TANTO A VARIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO A POSSIBILIDADE CONCRETA DE DRAMATIZAR A PEDAGOGIA POR INTERMÉDIO DA OPERAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO; “TÓPICOS CURRICULARES” FORNECEU AS COORDENADAS REFERENCIAIS DOS CONCEITOS QUE CIRCULARAM PELA TESE SEM UMA ÊNFASE EXPLICATIVA; “RETRATOS PEDAGÓGICOS” TOMOU A AULA COMO EXPRESSÃO DRAMÁTICA DA PEDAGOGIA E FORNECEU O CURRÍCULO PARA ALGUNS PEDAGOGOS LARVARES; “O PLANO DE AULA ESCRITURAL” FEZ RETORNAR UMA SÉRIE DE PEDAGOGOS, AULAS, TEMAS, QUE AO LONGO DA TESE SE DESLINDARAM – E FORNECEU A ANTEVISÃO DE QUE UM TEXTO PODE SEMPRE SER ESCRITO DENTRO DE OUTRO TEXTO (O EFEITO AUTORREFERENCIAL DA TESE É PERSEGUIDO SOMENTE PARA FAZÊ-LA DIFERENCIAR-SE DE SI MESMA, DESDIZER-SE, CONDUZIR E NÃO-CONDUZIR O LEITOR POR UM DESLOCAMENTO ESPECÍFICO: UMA CRIAÇÃO EM PEDAGOGIA, UM – VIOLENTO –

OBJETO DE APRENDIZAGEM). A ESTE *FORMANTE FINAL*, ENTÃO, A GRAÇA DE RECONDUZI-LOS AO INÍCIO DO TEXTO E, ASSIM, MARCAR O SEM FIM.

Esse lábio, paradisolouco, como um sorriso que soçobra – do fim da boca, escoar um pouco, no fundo da unânime dobra. Com o leque que o pó soergue, Maeromor é Mallarmé travestido em “Finnegans Wake” (JOYCE, 2000): “o múltiplo é não só o que tem muitas dobras, mas o que é dobrado de muitas maneiras” (DELEUZE, 1991, p.14). O vazio saturado do papel se redobrando, escopo não, escorpião de palavras que se reprega sobre si mesmo. Paragrifo, um bloco, um parágrafo, com grito e garra no nome. Pára-raio, à picada cabe uma unha aguda de palavras, garra ferrada, linha metal transluciferada no pontão que se, se dobra na carcaça, arranha o corpo uno – unho: escorpia o escorpião – arabesco branco inversado na curva, excremento, pronto, do Grifo goetheano: “fauso fatto”. A ranha, a rinha, a aranha tarantelada onde se mesma e mesmirando ensimesma, ensina a rinha, encena a dança do intelecto num texto que é da ordem do escrevo e rescrevo, nunca escravo, que crava um garfo, garra de grifo, dobra de grito na margem, dois blocos iguais, ladalado, quadrado espiralado, orla e orna duas orelhas brancas, pois negras, da boa boca de Filomeno: um sopro, as trombetas das fachadas no trompete cubano. A ranha gala a finárse total, fina o fiar ao infinito fio, curvo, tour no pára-lama da pedra torta, barrosa, que enfia – o Grifo – sua unha curva, garra, como o escorpião rabo-de-cobra, dobra conforme dobra. Sim. Assim. E cito. E sigo, humoso, o currículo que se folha e refolha, que se dobra e desdobra nele, pele sob pele, *pli selon pli*. Sim. Maeromor. Se não. A pesquisa giza, o rabo gris, a barba turva daquele que em Cortázar melhorou o soneto de

um tal Lucas. Haroldo. Aqui. E volta. Segue. Sim, se não. Concreção Didática Neobarroca. É cena de cinema, é Deleuze falando em como ter uma ideia em cena, e sina, sona, soa, retumba e retina, cintila. As Galáxias são o cinema, Bressane. Os traços de uma pesquisa, aqui eles, em duas dobragens distintas e inseparáveis – outros tantos traços iniciais, submetidos a um traço operatório, não ontológico, que logo será dado. Se, sim, digo com Lacan, não sem trazê-lo esvaziado de sua função de autoria, não sem trazê-lo como operador polifônico para o texto, por sua vez, ele, Lacan, já pondo-se como voz de outro, se, então, volto, digo com Lacan, “como alguém percebeu recentemente, eu me alinho – quem me alinha? Será que é ele ou será que sou eu? Finura da alíngua – eu me alinho mais do lado do barroco” (LACAN, 1985, p.145). Mais, ainda. Volto. Em primeiro lugar, com Deleuze, aliado duplo, já plissado no texto, volto à partida – início, ponto marcado, bem como secção, cesura, momento de ruptura – disparadora: “O Barroco remete não a uma essência, mas sobretudo a uma função operatória, a um traço. Não pára de fazer dobras. Ele não inventou essa coisa: há todas as dobras vindas do Oriente, dobras gregas, romanas, românicas, góticas, clássicas... mas ele curva e recurva as dobras, leva-as ao infinito, dobra sobre dobra, dobra conforme dobra. O traço do barroco é a dobra que vai ao infinito” (DELEUZE, 1991, p.13). Assim assina, a partida, o traço ao qual todos os outros se revoltam, ou ainda, esse trançado, maestro micro-epitelial, rabo-de-galo, olho de onça, que configura os que seguirão até o infinito, dobra escorpióide que “sensimesmovenena” (CAMPOS, 2004c). Mas esse mesmo traço que finda o fim, finda o começo, embora já vigora o dito, ainda não dito, é esse traço que marulha os desvios, rotas rotas, nos desacordes de uma didática e, mais, ainda, suspeito, uma *didática neobarroca*, nau sem prumo soprada pelo abano que agita o ar. Arado sobre o barroco, Lacan estende um manto lezamesco, trazendo uma voz dedálico-paradisíaca alinhada; ali, primeiro o manto desdobra-se, turvo, envolve certa história-da-arte, torneia uma matéria crispada, serve, de início, a um relato (“eu me alinho...”), mas trata-se, ainda, da crispagem de um relato: “(...) O barroco é, no começo, a

historieta, a historinha do Cristo. Quero dizer, o que conta a história de um homem” (LACAN, 1985, p.145), a história de um pregador. É por isso também que o barroco, aqui, este barroco aranhoso que pela operação de dobradura infinita exige um neobarroco, é, esse barroco, duplicado em outra forma de relato, não mais simplesmente tutorial e exeqüível (como se pressupõe de uma didática, em seu uso comum), mas que desdiz, não só a história, como, principalmente, a história de um rosto para uma atividade: a voz que da boca rostificada advém só fala através da palavra divina, de um plano que ainda não é físico e corpóreo, mas de um mundo de retas, não curvas, onde seus elementos não se misturam e, por sua instância única, não distam de uma plenitude total: é assim que temos, não como no Leibniz deleuziano, dois planos, um físico e um metafísico, onde estes não se tocam, a não ser por uma relação de *skopia* e cópia degenerativa. É sem o começo, a partida na voz lacaniana, que Deleuze segue. Ele não só dispensa a separação desdobrada por um relato barroquizante que conduz a um finito (mesmo que Cristo, o Homem, o Pedagogo), mas aproveita-se, inclusive, do efeito desta historieta ou barroquismo, que incide num reportamento incessante ao indexador desmaterializado, um Supremo que não nos toca – seja por intermédio do falso/verdadeiro, seja do mundano/divino, seja, ainda, da ideia/cópia – para potencializar sua invenção. “O mundo é há muito tempo tratado com um teatro de base, sonho ou ilusão, vestimenta de arlequim, como diz Leibniz; mas é próprio do Barroco não cair na ilusão nem dela sair, mas realizar alguma coisa na própria ilusão ou comunicar-lhe uma presença espiritual que torne a dar às suas peças e pedaços uma unidade coletiva. (...) Os barrocos sabem perfeitamente que a alucinação não finge a presença, mas que a presença é alucinatória” (DELEUZE, 1991, p.208). Não surpreende, então, que esta “unidade coletiva” presentificada na instalação de dois andares de um mundo – mas não de dois mundos sem andares – encontrará, com seu funcionamento, uma multiplicidade estilística (curvaturas vitalistas) galáctica, com o traço “babelbarroco” que reverbera – ou como já dissemos, citando numa

transcrição dobrada com vírgulas, “que se dobra e desdobra nele pele sob pele pli selon pli” (CAMPOS, 2004c) – em textos-mônadas, mundos que diferem-se por individuação rítmica, mas que se relacionam num cruzamento de linhas de dobras infinitas que se emaranham, matéria aglomerada por plicaturas e invaginações: as fachadas ruídas no concerto de Alejo Carpentier (2008), as páginas na babelbarroca de Haroldo de Campos (2004c), o *Renatus Cartesius* “barrocodélico” de Paulo Leminski (2011). Eu me alinho mais do lado do barroco, volta Lacan, mas se trata de dobragens e desdobragens, de dobras que reverberam nos andares de cada mundo individuado ritmicamente, alinhados pela linha infinita na galáxia múltipla dos corpos. “O Barroco é a regulação da alma pela escopia corporal”, define Lacan (1985, p.148) – maquinação barroca, replica Deleuze. No que versava a pesquisa anterior (OLIVEIRA, 2010a), a aparição de um *homo quotidianus* necessitava, em sua forma de expressão, a fragmentação de *um* educador, ou seja, na exploração de dobras mínimas no tempoespaço desta vida individuada, no entanto – não é sem motivo que a figura predominante desta série é um educador – para tomar, não o próprio Senhor Educador, mas o efeito de sua “fantasiação”, só o excesso e a “dobração” infinita é que reverberam a multiplicidade da série *homo quotidianus*, sendo que, por sua vez, com o Senhor Educador, o traço operatório que remonta sua “unidade coletiva” não cessa de produzir “vozes ruadas”, das ruas, polifonias de polifonias (por isso o Senhor Educador, nômade urbano, encontra o desejo de escrever em livros como *Galáxias*, de Haroldo de Campos e *Finnegans Wake*, de James Joyce), ou, como antecipo, certa condição para uma didática neobarroca: “(...) quando a mônada está presa a séries divergentes que pertencem a mônadas impossíveis, é igualmente a outra condição que desaparece: dir-se-ia que a mônada, a cavaleira de vários mundos, é mantida semi-aberta como que por pinças. Uma vez que o mundo é agora constituído de séries divergentes (caosmos) ou que o lance de dados substitui o jogo do Pleno, a mônada já não pode incluir o mundo inteiro como num círculo fechado modificável por projeção, mas ela se abre a uma trajetória ou espiral em

expansão, que se distancia cada vez mais de um centro. (...) capturas transitórias. A questão é sempre habitar, mas o hábitat musical de Stockhausen e o hábitat plástico de Dubuffet, por exemplo, não deixam subsistir a diferença entre o interior e o exterior, entre privado e público: eles identificam a variação e a trajetória, e duplicam a monadologia com uma ‘nomadologia’. (...) Permanecemos leibnizianos, embora já não sejam os acordos/acordes os que expressam nosso mundo ou nosso texto. Descobrimos novas maneiras de dobrar, assim como novos envoltórios, mas permanecemos leibnizianos, porque se trata sempre de dobrar, desdobrar, redobrar” (DELEUZE, 1991, p.228). Sim, dobra conforme dobra; “O Senhor Educador” (OLIVEIRA, 2010a) é mais um dos textos que tomei para disparar uma pesquisa didática: suspeito que esse texto já fantasiava a invenção, não do barroco, como o faz Deleuze, nem a ficção de uma fundação, como argumenta Haroldo de Campos, mas de um rigor, de uma criação própria à Pedagogia. Uma didática neobarroca que, como se apresenta, não para de afirmar os “critérios gerais do relato barroco: o encaixe das narrações umas nas outras e a variação da relação narrador-narração” (DELEUZE, 1991, p.107); o que se mostra tanto na leitura do romance-ideia “Catatau”, de Paulo Leminski (2011), mas estendendo a dimensão do texto barroco para um, “melhor dizendo, [texto] barrocodélico, pois de um cometimento neobarroco, de um ensaio de liquefação do método e de proliferação das formas em enormidades de palavra, é que se trata” (CAMPOS, 2006a, p.214) – como também no “Barroco visto por Severo Sarduy como fenômeno bakhtiniano por excelência: espaço lúdico da polifonia e da linguagem convulsionada” (Ibidem, p.244). Ludicidade que encontra ressonância com este amplo espectro textual, vozerio na cena, onde Haroldo (será que um personagem borgiano, como sugere Eco, um prefaciador antepassado? ou ainda, o filósofo-arquiteto Tsui Pen, o inventor do labirinto, transfigurado?) joga como o próprio Lacan que alinha-se com o barroco: “Pierre Boulez, em conversa com Décio Pignatari, manifestou o seu desinteresse pela obra de arte “perfeita”, “clássica”, do “tipo diamante”, e

enunciou a sua concepção da *obra de arte aberta*, como um “barroco moderno”. Talvez esse neobarroco, que poderá corresponder intrinsecamente às necessidades culturmorfológicas da expressão artística contemporânea, atemorize, por sua simples evocação, os espíritos remansosos, que amam a fixidez das soluções convencionadas” (CAMPOS, 2006b, p.53). É com estes textos espiralados, ecos turbilhonares, que sigo o encontro didática e neobarroco, distando uma didática à imagem topológica da separação dos planos, onde o didático é aquele que organiza o caos, mostra a saída, de outra que, infinitamente, leva ao labirinto, às operações, às dobras: o inumerável da diferença é um dobre na sobra, na curva recurva embrenhada de abismo, dação de dobra em dobra – nunca de ponto em ponto e ponto final. O Fausto transluciferado em Haroldo, sugere justamente esta enunciação ressonante “não como teoria da cópia ou do reflexo salivar, mas como produção da di-ferença” (CAMPOS, 2005, p.183), num plano de “uma possível didática da tradução” (Ibidem, p.188), *poeta ludens*, de uma transcrição operada por dobragens e desdobragens ininterruptas. O encerramento, assim, torna-se impraticável. Derrida, em suas voltas (torres, giros, circunlocações, viagens, passeios, vias, peças, vezes, tornos, truques: dobrados no título original *Des tours de Babel*), com Walter Benjamim, o mesmo que acompanha Haroldo pela marginália fáustica, importa aqui. Ora: se a palavra divina, O Nome-Deus, Ele-O Nome, é o que dá termo ao “imperialismo lingüístico” (DERRIDA, 2002, p.25), põe-se em frente duas criações: a palavra puramente metafísica, verdadeira, hiper-real: divina; e a palavra inventada: babelizada, lançada à multiplicidade lingüística: física. O que vemos é análogo ao problema do biografólogo (mas por uma crença fora de seu tempo): já não há a palavra pura, a verdadeira vida, um Outro comum; o que há é a multiplicidade, diante da qual (da invaginação possível, d’obra, da composição) impõe-se outra criação – mas veja: já são, em tempo, modo, espaço, criações proliferantes: pós-babélicas. Assim, o professor, põe em tempo uma dívida lingüística imprecisa: sua palavra tenderia à reestabelecer a labialidade pré-criação, é isso que se pede de uma didática

dialogal, possível somente entre puros-deuses (habitantes de um plano distinto e irreconciliável), entre não-criados, não-criaturas, não-criadores: o enlace entre iguais distintos: sua missão e demissão. É nesta relação, ainda, em que se estabelecem didáticas propositivas, restituidoras do que quer que seja: a diferença relativa, com sua boca única e irrefreável – até o Mesmo. A palavra pedagógica, professada, não é “nem imagem nem cópia” (DERRIDA, 2002, p.35), ela é concreção didática, a física “formal na imanência do texto original”: atividade estruturalista, poderia dizer Barthes, criadora de formas outras, onde “o original se dá modificando-se” (Ibidem, p.38). A palavra diante de um topos *terropoético* (Haroldo faz inúmeras ligações entre um neobarroco cultural e a antropofagia na literatura brasileira) carrega a cisão, a exigência de sua tradução, reinvenção, transcrição: voltas babélicas na confusão da língua, onde o giro marca a captura transitória dessa didática, que é “transcendental” (Ibidem, p.42). Mas o labirinto é dobra, e as fronteiras inquietam, desdobram. Linha que lima o limite. “É que o próprio problema mudou de condição: novo barroco, neoleibnizianismo” (DELEUZE, 1991, p.227). Por isso a volta, a curva, no texto que subsume os contextos e os produz como figuras de escrita (finuras da língua, alternativa de Haroldo para *lalangue* de Lacan?), “polipalavra contento todo o rumor do mar uma palavra-búzio que homero soprou e que se deixa transoprar” (CAMPOS, 2004c). Sim. Se não. Os “filhos-constructos” (Idem, 2004b, p.72) embaralhados nas *tours* terráqueas: balbúrdia humorosa. O múltiplo é não só o que tem muitas dobras, mas o que é dobrado de muitas maneiras, volto. Isso para tomar o “barrocolúdico” Haroldo, recurvando Walter Moser, que “avaliando em paralelo os contributos de Christine Buci-Glucksmann, de Omar Calabrese e de Guy Scarpetta, [...] sublinha nesse confronto, sobretudo em relação aos dois últimos teóricos mencionados, a radicalidade da proposta deleuzeana. Esta consistiria, para Moser, no gesto de “inventar o Barroco”, ou mais exatamente, de inventar um “conceito operatório” capaz de estender o raio de incidência multidisciplinar e o âmbito historizável do Barroco, sem perda de sua especificidade” (CAMPOS,

2000, p.530). Para mim, para mim e Deleuze, “para nós, com efeito, o critério ou o conceito operatório do Barroco é a Dobra em toda sua compreensão e extensão: dobra conforme dobra. Se se pode estender o Barroco para fora de limites históricos precisos, parece-nos que é sempre em virtude desse critério. [...] Portanto, se pretendemos manter a identidade operatória do Barroco e da dobra, é preciso mostrar que a dobra permanece limitada nos outros casos e que, no Barroco, ela conhece uma liberação sem limites, cujas condições são determináveis” (DELEUZE, 1991, p.64-65), como a espuma do mar-texto, a espuma da escuna galática que escuma, no mar, no refrulho plissado, pli-plissado do mar, rigoroso e gratuito; mas o mar reverte, mas o mar verte, mas “o mar é-se como o aberto de um livro aberto” (CAMPOS, 2004c), obra arbada, arbo, obra que se inverte e se reveste, pele sobre pele, máscara sobre máscara, só máscara, carcaça aracnídea que des-reveste, abre e abate. Verte-se “assim, empenhadamente, do Barroco como modo operatório histórico, para o Neobarroco, enquanto prática semiótica contemporânea que “cita” o passado, retraduzindo-o – trans-figurando-o – no contexto do presente, não por assimilação pura e simples e dois distintos entornos históricos, mas por metonímia, pelo reconhecimento de traços, de linhas de força contíguas e não-contíguas, por rastros dispersos, mas afins, que se definam reger pela infinitude da dobra dobrante, pelo *pli infini*” (CAMPOS, 2000, p.528). Unânime dobra, tumultuária murmuração vertiginosa, mina aberta para onde transmigram ondas da matéria do impossível, da impossível desmatéria da obra; tridução com costas à selva, au bosquet arrosé d’accords; et le seul vent: no bosque irrigado de acorde – e o só sopro: vertendo sons no bosque – e não há outro vento: regar de acordes o capão; e só o vento: fauno e ninfas, Mallarmé com Décio transsubstancializados (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 2006). Arte de contraconquista, diz Lezama Lima da manifestação literária neobarroca na América. Não incide por desvelo, que na poeira que Deleuze sopra em sua constelação arquitetural do barroco, que refaz a “praga da plicatura mallarméana”, rabo-de-cobra, “e se deixa reinvestir na “condição barroca”

leibniziana (para Deleuze, “Le pli est sans doute la notion la plus importante de Mallarmé, non seulement la notion, mais plutôt l’opération, l’acte opératoire, qui em fait um grand poete baroque”); que transita ainda pelo “caosmos” joycenaio; é mais do que uma mera coincidência o fato de que, nesse enredo constelar, se engaste como fecho o nome de Pierre Boulez, o músico que teorizou produtivamente a integração do aleatório no processo compositivo” (CAMPOS, 2000, p.529). Fato, labirinto, um infinito do fim da boca, no fundo da unânime dobra. Com o leque que o pó soergue, um lance de dados em “Finnegans Wake” (JOYCE, 2000), o vazio saturado do papel se redobrando, escorpião de palavras que se reprega sobre si mesmo. Paragrifo, Grifofausto, com grito e garra no nome. Pára-raio, à picada cabe uma unha aguda de palavras, garra ferrada, linha metal transluciferada no pontaço que se, se dobra na carcaça, arranha o corpo, escorpia o escorpião – arabesco branco inversado na curva, excremento, pronto, do Grifo goetheano. Arranha, a rinha, a aranha, Haroldo taranteia onde se mesma e mesmirando ensimesma, ensina a rinha, encena a dança do intelecto num texto que é da ordem do escrevo e rescrevo e escrevivo, que crava um garfo, garra de grifo, dobra de grito na margem, orla e orno: um sopro como trompete cubano. A teia gala a fináirse total, fina o fiar ao infinito fio, curvo, *tour* no pára-lama da pedra torta, barrosa, que enfia – o Grifo Arado com Haroldo – sua unha curva, garra, como o escorpião rabo-de-cobra, dobra conforme dobra. Sim. Assim. E volto. E sigo, humoso, o curso que se folha e refolha, plicatura que se dobra e desdobra nele, pele sob pele, *pli selon pli*, espiras.

REFERÊNCIAS

[PEQUENA BIBLIOTECA PEDAGÓGICA]

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial**: autocomédia do intelecto. Porto Alegre, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/69921>>.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Comédia Intelectual da Educação**. Porto Alegre, 2010. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010a.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. O currículo de areia. In: CORAZZA, S. M. (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010b, p. 131-141.

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Tradução de Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ALLIEZ, Éric. **Deleuze filosofia virtual**. Tradução de Heloisa B. S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ALMEIDA, Hugo. (Org.). **Osman Lins**: o sopro na argila. São Paulo: Nankin Editorial, 2004.

AQUINO, Julio Groppa. **Instantâneos da escola contemporânea**. São Paulo: Papyrus, 2007.

BARTHES, Roland. Amar Schumann. In: BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Tradução de Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 2009a, p.281-286.

BARTHES, Roland. **Aula**. 13. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. **O grão da voz**: entrevistas 1961-1980. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

BARTHES, Roland. A música, a voz, a língua. In: BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Tradução de Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 2009b, p.265-271.

- BARTHES, Roland. Música Práctica. In: BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Tradução de Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 2009c, p.249-253.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- BARTHES, Roland; NADEAU, Maurice. Para/ou onde vai a literatura. In.: Autores Diversos. **Escrever... Para quê? Para quem?** Tradução de Raquel Silva revista por António Lopes Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1975, p. 07-39.
- BECKETT, Samuel. **O Inominável**. Tradução de Ana helena Souza. São Paulo: Globo, 2009.
- BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador. Sobre a pedagogia do conceito. Tradução de Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 179-205, jul./dez. 2002.
- BIANCO, Giuseppe. Otimismo, Pessimismo, Criação: Pedagogia do conceito e resistência. Tradução de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1289-1308, Set./Dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução de José Colaço Barreiros. Lisboa: Teorema, 2009.
- CALABRESE, Omar. **A Idade Neobarroca**. Lisboa: Edições 70, s/d.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMPOS, Augusto de. **Paul Valéry**: a serpente e o pensar. 2. ed. São Paulo: Ficções, 2011.
- CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Mallarmé**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de. **Panaroma do Finnegans Wake**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- CAMPOS, Haroldo de. O afreudisíaco Lacan na galáxia de lalíngua (Freud, Lacan e a Escritura). In: CESAROTTO, O. (Org.). **Idéias de Lacan**. São Paulo: Iluminuras, 1995a, p.175-195.
- CAMPOS, Haroldo de. **A Arte no Horizonte do Provável**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- CAMPOS, Haroldo de. Barroco, Neobarroco, Transbarroco – Prefácio. In: DANIEL, C. (Org.) **Jardim de Camaleões**, a Poesia Neobarroca na América Latina. São Paulo: 2004a, Iluminuras, p.13-16.

- CAMPOS, Haroldo de. Barrocolúdio deleuzeano. In: ALLIEZ, Éric. (Org.) **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000, p. 525-533.
- CAMPOS, Haroldo de. Barrocolúdio: transa chin? In: CESAROTTO, O. (Org.). **Idéias de Lacan**. São Paulo: Iluminuras, 1995b, p.163-174.
- CAMPOS, Haroldo de. **Deus e o diabo no Fausto de Goethe**: marginália fáustica (leitura do poema, acompanhada da transcrição em português das duas cenas finais da segunda parte). São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CAMPOS, Haroldo de. **Éden**. São Paulo: Perspectiva, 2004b.
- CAMPOS, Haroldo de. **Galáxias**. São Paulo: Editora 34, 2004c.
- CAMPOS, Haroldo. **Metalinguagem & outras metas**: ensaios de teoria e crítica literária. São Paulo: Perspectiva, 2006a.
- CAMPOS, Haroldo de. A obra de arte aberta. In: CAMPOS, A.; PIGNATARI, D.; CAMPOS, H. **Teoria da poesia concreta**: textos críticos e manifestos 1950-1960. Cotia: Ateliê Editorial, 2006b, p.49-53.
- CAMPOS, Haroldo de. Para Além do Princípio da Saudade: a teoria benjaminiana da tradução. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (Orgs.). **Haroldo de Campos**: Transcrição. São Paulo: Perspectiva, 2013, p.47-59.
- CAMPOS, Haroldo de. **Pedra e Luz na Poesia de Dante**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- CAMPOS, Haroldo de. **Qohélet = O-que-sabe**: Eclesiastes: poema sapiencial. São Paulo: Perspectiva, 2004d.
- CAMPOS, Haroldo de. **Signantia Quasi Coelum**: signância quase céu. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- CARPENTIER, Alejo. **Concerto barroco**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CHARBONNIER, Sébastien. **Deleuze pédagogue**: La fonction transcendente de l'apprentissage et du problème. Paris: L'Harmattan, 2009.
- COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 5ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo. In: AQUINO, J.G.; CORAZZA, S.M. (Orgs.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas: Papirus, 2009, p. 40-46.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In: CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 97-127.

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. In: **IX ANPED SUL**. 2012a. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/File/128/786>>.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012b.

CORAZZA, Sandra Mara. **Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo**: método Valéry-Deleuze. Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho; Bolsa de produtividade em pesquisa – CNPq. Texto digitado. 2011a.

CORAZZA, Sandra Mara. Governamentalidade moral do currículo nacional. In: CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 77-96.

CORAZZA, Sandra Mara. Introdução ao método biografemático. In: FONSECA, T. M. G.; COSTA, L. B. (Org.). **Vidas do Fora**: habitantes do silêncio. 1 ed. Porto Alegre, 2010a, v. 1, p. 85-107.

CORAZZA, Sandra Mara. Manifesto por um pós-curriculo. In: CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001c, p. 128-141.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas. In: HEUSER, E. M. D. (Org.). **Cadernos de Notas I**: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011b, p. 31-96.

CORAZZA, Sandra Mara. Olhos de poder sobre o currículo. In: CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001d, p. 22-55.

CORAZZA, Sandra Mara. Para pesquisar um currículo nômade: múltiplos nomes em 51 fragmentos e XXV critérios de avaliação. In: QUARTIERO, E. M.; SOMMER, L. H. (Org.). **Pesquisa, educação e inserção social**: olhares da Região Sul. 1 ed. Canoas, RS, 2008, v. 1, p. 569-580.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o Acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 7-78.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. O que quer um currículo? In: CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001e, p. 9-21.

CORAZZA, Sandra Mara. **Seminário Avançado**: O método de dramatização na comédia do intelecto: Valéry & Deleuze. Seminário Avançado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do

Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2010. Porto Alegre, 2010b. Anotações do Seminário.

CORAZZA, Sandra Mara. **Seminário Avançado**: O que é o ato de criação? Método Valéry-Deleuze. Seminário Avançado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no segundo semestre de 2010. Porto Alegre, 2010c. Anotações do Seminário.

CORAZZA, Sandra Mara; GARCIA, Wladimir. Geologia da moral (o pânico é a criação). In: AQUINO, J.G; CORAZZA, S.M. (Orgs.). **Abecedário**: educação da diferença. São Paulo: Papyrus, 2009, p.71-77.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa. (Orgs.). Dicionário das ideias feitas em Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

COSTA, Cristiano Bedin da. **Programa Fante**: experimentação biografemática de um corpo estrangeiro. Proposta de Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2010.

COSTA, Cristiano Bedin da. O plano, o fracasso, a aula – Breve excuro sobre a catástrofe em Educação ou Em quê a Pintura pode servir à Pedagogia. In: COSTA, C. B. **Corpo em obra**: palimpsestos, arquetônicas. Porto Alegre, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012, p.107-126. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/40475>>.

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/>>.

DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, É. **Deleuze filosofia virtual**. Tradução de Heloisa B. S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 1996, p.47-57.

DELEUZE, Gilles. **Cinema I**: A imagem-movimento. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

DELEUZE, Gilles. **Différence et répétition**. Paris: Presses Universitaires de France, 2005a.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra: Leibniz e o barroco**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Papyrus, 1991.

DELEUZE, Gilles. Em quê a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos – mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática. Tradução de Tomaz Tadeu. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 225-226, jul./dez. 2002a.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005b.

DELEUZE, Gilles. Imanência: uma vida... Tradução de Tomaz Tadeu. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002b.

DELEUZE, Gilles. **LEIBNIZ** - Cours Vincennes - 15/04/1980. Disponível em <webdeleuze.com/php/texte.php?cle=48&groupe=Leibniz&langue=1>, acessado em 22/02/10, às 23h.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles. O Método de dramatização. In: **A ilha deserta**: e outros textos. Org. e revisão técnica da edição brasileira de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006b.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. 14^e édition. Paris: PUF, 2010a.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche et la philosophie**. 6^e édition. Paris: PUF, 2010b.

DELEUZE, Gilles. **Qu'est ce que l'acte de Création?** – Conférence donné dans le cadre des “ Mardis de la Fondation ”, le 17 mars 1987. Vídeo disponível em <youtube.com/watch?v=oAH6wLW6W2k>, acessado em 16/06/09, às 13 h.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**: Um manifesto de menos; O esgotado. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. V. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995b. V. 2.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996. V. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997a. V. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997b. V. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997c. 2ª Edição.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **L' Abécédaire de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Editions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, son., color.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

FANTE, John. **Pergunte ao pó**. Tradução de Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

FANTE, John. **Sonhos de Bunker Hill**. Tradução de Lúcia Brito. Porto Alegre: L&PM, 2003.

FEIL, Gabriel Sausen. **Procedimento erótico, na formação, ensino, currículo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FEIL, Gabriel Sausen. O simulacro e o biografema – de A a Z. In.: CORAZZA, S.M. (Org.). **Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 79-91.

GARCIA, Wladimir. Osman Lins educador. **outra travessia**, Florianópolis, n. 4, p. 63-68, 2005.

GARCIA, Wladimir. **Parecer escrito**: sobre o projeto de tese "Método de dramatização: o que é a pedagogia?", de Marcos da Rocha Oliveira. Porto Alegre, 26 de janeiro de 2012. Banca examinadora de Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2012. Texto digitado.

GARCIA, Wladimir. **Poesia e existência**. Texto digitado. 2010, 8p. Disponível em: <http://www.onetti.cce.ufsc.br/simposio/textosinvitados/wladimir/wladimir1.pdf>.

GARCIA, Wladimir. **Seminário Avançado: Roland Barthes e a Educação: cenas de escritura**. Seminário Avançado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no segundo semestre de 2011. Porto Alegre, 2011. Anotações do Seminário.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Imagem do pensamento (todo mundo tem, mesmo os imbecis, ainda que seja uma imagem idiota do pensamento). In: AQUINO, J.G; CORAZZA, S.M. (Orgs.). **Abecedário: educação da diferença**. São Paulo: Papirus, 2009a. P. 91-98.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Linhas para uma (micro)política de escrituras: ler e escrever em meio à vida e às políticas de Estado. In: HEUSER, E. M. D. (Org.). **Cadernos de Notas I: projeto, notas & ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 111-120.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

IPFLING, Heinz-Jürgen. **Vocabulário Fundamental de Pedagogia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1979.

JOYCE, James. **Finnegans Wake**. Penguin Books. 2000.

JOYCE, James. **Ulisses**. Tradução de Bernardina da Silveira Pinheiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

JOYCE, James. **Ulysses**. Tradução de Caetano W. Galindo. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

KOHAN, Walter Omar. (O) Que é a pedagogia? In: AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Orgs.). **Abecedário: educação da diferença**. São Paulo: Papirus, 2009. P. 151–153.

LACAN, Jacques. Do Barroco. In: LACAN, J. **O Seminário: livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p.142-159.

LEMINSKI, Paulo. **Catatau: um romance-ideia**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

LINS, Osman. **Avalovara**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MARQUES, Diego Souza. **O mistério noir do acontecimento: ensino de História e narrativa literária**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

MARTIN, Jean-Clet. **Variations: la philosophie de Gilles Deleuze**. Paris: Éditions Payot, 1993.

MUNHOZ, Angélica Vier. **Coreogeografias**. Porto Alegre, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/18254> >.

MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da. Pedagogia em fuga. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 10, n. 2, p. 09-20, 2013.

NICOLAY, Deniz Alcione. **A moral da infância na Didática Magna**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2011.

NÓVOA, António. Prefácio. In: Ó, J. R. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003, p. XIX-XXIV.

NÓVOA, António. Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. In: NIZA, S. **Sérgio Niza**. Escritos sobre Educação. Lisboa: Tinta da China, 2012, p.17-21.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Biografemática do homo quotidianus: O Senhor Educador**. Porto Alegre, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010a. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/21380>>.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Gilles Deleuze e o cinema do não. **ALEGRAR**, Campinas, nº10 - dez/2012.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Notas de leitura para um pesteseller pedagógico. In: CORAZZA, S. M. (Org.). **Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010b, p. 115-129.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. 10 Passos para dar uma aula escritural. In: CORAZZA, S. M. **Didaticário de criação: aula cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2012, p.76-79

Ó, Jorge Ramos do. Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. In: NIZA, S. **Sérgio Niza**. Escritos sobre Educação. Lisboa: Tinta da China, 2012, p.23-37.

Ó, Jorge Ramos do. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul./dez. 2007. Entrevista ao jornalista Francisco Eboli, com Marisa Vorraber Costa.

Ó, Jorge Ramos do. **A escrita em Blanchot e em Foucault**. Porto Alegre, 26 de agosto de 2011. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ó, Jorge Ramos do. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, mai./ago. 2009.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003.

Ó, Jorge Ramos do. **Parecer escrito: sobre o projeto de tese “Método de dramatização: o que é a pedagogia?”**, de Marcos da Rocha Oliveira. Porto

Alegre, 26 de janeiro de 2012. Banca examinadora de Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2012. Texto digitado.

Ó, Jorge Ramos do. **Seminário de Leitura**. Seminário Contínuo realizado junto ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e frequentado entre os meses de Outubro de 2012 e Abril de 2013. Lisboa, 2012-2013. Anotações do Seminário.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Por uma (des)educação musical**. Porto Alegre, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/72124>>.

PELLEJERO, Eduardo. Mil Cenários: perspectivismo e dramatização na obra de Gilles Deleuze. **SABERES**, Natal – RN, v. 2, n.5, ago. 2010, p. 78-117.

PEREIRA, Eder Rodrigues. **A chave de Jano**. Os trajetos da criação de Avalovara de Osman Lins: uma leitura das notas de planejamento à luz da Crítica Genética. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo, 2009.

PEREIRA, Nilton Mullet; MARQUES, Diego Souza. Narrativa do estranhamento: ensino de História entre a identidade e diferença. 2011. Texto digitado.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Parecer escrito**: sobre o projeto de tese “Método de dramatização: o que é a pedagogia?”, de Marcos da Rocha Oliveira. Porto Alegre, 26 de janeiro de 2012. Banca examinadora de Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2012. Texto digitado.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 47-95.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SARDUY, Severo. Rumo à concretude. In: CAMPOS, Haroldo. **Signantia Quasi Coelum**: Signância Quase Céu. São Paulo: Perspectiva, 1979, p.117-125.

SCHÜLER, Donaldo. **Fronteiras e confrontos**. Porto Alegre: Movimento, 2009.

SCHÜLER, Donaldo. Introdução. In: JOYCE, James. **Finnegans Wake**: Finncius revém. “Livro I: capítulo1”. 2. ed. Tradução de D. Schüler. Cotia: Ateliê Editorial, 2004a. P. 13-25.

SCHÜLER, Donaldo. Tempespaço no Onirodédalo Joyciano. In: MASINA, L; BITTENCOURT, G; SCHMIDT, R. (Orgs). **Geografias Literárias e Culturais: espaços/temporalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004b, p. 157-169.

TADEU, Tomaz. **Todo curricularista é um moralista**. Disponível em <<http://tomaztadeu.blog.autenticaeditora.com.br/2010/02/todo-curricularista-e-um-moralista/#.TnJOWi1JuD8.facebook>>, acessado em 03/10/2011.

TADEU, Tomaz. Um plano de imanência para o currículo. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.127-205.

TADEU, Tomaz. **Différen(t/c)iation: Observações em torno de uma tradução**. Porto Alegre, 2005. Texto digitado. 6p.

TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici. (Orgs.). **Haroldo de Campos: Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

TAVARES, Gonçalo M. **Breves Notas sobre Ciência**. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.

VALÉRY, Paul. **“Meu Fausto” (Esboços)**. Introdução, tradução e notas de Lídia Fachin e Silvia Maria Azevedo. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

VILA-MATAS, Enrique. **História abreviada da literatura portátil**. Tradução de Júlio Pimentel Pinto. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ZORDAN, Paola. Geo-educação: arte e paisagens virtuais. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.79-126.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da literalidade. Tradução de Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.93, p.1309-1321, Set./Dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

A imagem da capa é uma fotografia manipulada digitalmente (o vermelho tornado cinza) da contracapa de “O Guesa”, de Joaquim de Sousa Andrade, exemplar número 376, em edição do selo Demônio Negro, da Annablume (São Paulo, 2009).

Sobre a imagem do quadrado mágico e da espiral contendo o palíndromo, utilizada nas páginas 12, 14 e 16: trata-se de foto, com manipulação digital, da página oito do “Avalovara” de Osman Lins, editado e publicado editora Record/Altaya (s/d), integrando a coleção “Mestres da Literatura Brasileira e Portuguesa” (nº 60).