



CURRÍCULO, ESPAÇO,  
MOVIMENTO:

*verbetes, ensaios poéticos & outras experimentações*

ISBN 978-85-8167-225-0

EDITORA  
UNIVATES

Angélica Vier Munhoz  
Mariane Inês Ohlweiler  
Morgana Domênica Hattge  
Suzana Feldens Schwertner  
(Orgs.)

# **Currículo, espaço, movimento: verbetes, ensaios poéticos & outras experimentações**

1ª edição

 EDITORA  
**UNIVATES**

Lajeado, 2017



**Universidade do Vale do Taquari - Univates**

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madelena Dullius

Pró-Reitor de Ensino: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaeher



**Editora Univates**

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Diovani Cadore (edição e montagem final);

Suzana Feldens Schwertner (produção das fotografias);

Chana de Moura (produção das pinturas).

**Conselho Editorial da Editora Univates**

**Titulares**

Adriane Pozzobon

Marli Teresinha Quartieri

Rogério José Schuck

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

**Suplentes**

Fernanda Rocha da Trindade

Ieda Maria Giongo

João Miguel Back

Alexandre André Feil

Avelino Talini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

---

C976

Currículo, espaço, movimento: verbetes, ensaios poéticos  
& outras experimentações / Angélica Vier Munhoz [et al.]  
(Orgs.) - Lajeado : Ed. Univates, 2017.

110 p.:

ISBN 978-85-8167-225-0

1. Escola. 2. Currículo. 3. Pesquisa. I. Título.

CDU: 371.214

---

Catálogo na publicação – Biblioteca da Univates

**As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

## APRESENTAÇÃO

*Currículo, Espaço, Movimento: verbetes, ensaios poéticos & outras experimentações*, surge da tentativa de colocar em movimento alguns conceitos e noções tomados como centrais nos estudos, discussões e investigações do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). Inicialmente, em forma de verbetes – Aprendizagem, Currículo, Espaço, Movimento, Diferença – os bolsistas de iniciação científica, bolsistas de mestrado, pesquisadores e voluntários do Grupo de pesquisa, buscaram, de modo bastante experimental e poético, discorrer acerca de suas afetações, “fazendo ecoar a própria voz” (CORAZZA, 2013, p.215)<sup>1</sup>. No segundo momento, tal intento estendeu-se para que outros ensaios e experimentações livres também pudessem ganhar espaço nesse livro.

Os ensaios, aqui reunidos, constituem-se de exercícios de escrita, experimentações poéticas, práticas de resistência a uma determinada forma acadêmica de escrita, atravessados pelo desejo de um pensar mais arejado, em meio ao que pede passagem e dispensa um ponto final. Assim, em consonância com o propósito do Grupo de Pesquisa CEM, trata-se de um convite para transitar de modo intransitivo entre matérias que compõem a educação, a arte e a vida.

*As organizadoras*

---

1 CORAZZA, Sandra. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença) *Pro-Posições*. v. 26, n. 1 (76). p. 105-122. jan./abr. 2015.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	4
<b>1. VERBETES .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1. APRENDIZAGEM .....</b>	<b>9</b>
<b>A DE APRENDIZAGEM E DE ARTE E DE...</b> <i>Natália Schuck</i>	10
<b>AGULHA E DOCÊNCIA .....</b> <i>Alissara Zanotelli</i>	12
<b>MEGAZIDNERPA .....</b> <i>Bibiana Munhoz Roos</i>	16
<b>ENTRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: DIÁLOGOS EM SALA DE AULA .....</b> <i>Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt</i>	17
<b>ERRÂNCIA DOS SIGNOS .....</b> <i>José Alberto Romãa Díaz</i>	19
<b>(DES)APRENDIZAGEM.....</b> <i>Francisco Paulo Rodrigues Mestre</i>	20
<b>CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS SUPOSTAS APRENDIZAGENS .....</b> <i>Francine Nara de Freitas</i>	21
<b>1.2. CURRÍCULO .....</b>	<b>23</b>
<b>CURRÍCULO VERBO.....</b> <i>Inauã Weirich Ribeiro</i>	24
<b>ALGO ESTÁ AQUI... ..</b> <i>Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt</i>	26
<b>ALGUÉM O VIU?.....</b> <i>Bibiana Munhoz Roos</i>	28
<b>CURRÍCULO E A VIDA TOMADA PELOS ENCONTROS .....</b> <i>Alissara Zanotelli</i> <i>Aline Pin Valdemeri</i>	29
<b>C DE CURRÍCULO E DE CONCERTO E DE... ..</b> <i>Natália Schuck</i>	36
<b>O CURRÍCULO E O JOGO DA ALTA PERFORMANCE OU JOGUE O JOGO .....</b> <i>Morgana Domênica Hattge</i>	39
<b>DOS DIAS TÃO IGUAIS .....</b> <i>Angélica Vier Munhoz</i>	40
<b>OLHAR POÉTICO DO COTIDIANO.....</b> <i>José Alberto Romana Diaz</i>	41

<b>LABIRINTO.....</b>	<b>42</b>
<i>Francine Nara de Freitas</i>	
<b>1.3. DIFERENÇA.....</b>	<b>43</b>
<b>QUE O DIABO A TENHA.....</b>	<b>44</b>
<i>Bibiana Munhoz Roos</i>	
<b>D DE DIFERENÇA E DE DEVIR E DE.....</b>	<b>45</b>
<i>Natália Schuck</i>	
<b>DIFERENÇA.....</b>	<b>47</b>
<i>Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt</i>	
<b>DISPARIDADES .....</b>	<b>48</b>
<i>Angélica Vier Munhoz</i>	
<b>1.4. ESPAÇO .....</b>	<b>49</b>
<b>EIS QUE O ESPAÇO TORNA-SE ARTE... ..</b>	<b>50</b>
<i>Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt</i>	
<b>DOS ESPAÇOS QUE HABITAMOS.....</b>	<b>51</b>
<i>Mariane Inês Ohlweiler</i>	
<b>ENTER SE FOR CONVIDADO.....</b>	<b>53</b>
<i>Bibiana Munhoz Roos</i>	
<b>E DE ESPAÇO OU DE EXPERIMENTAÇÃO OU DE... ..</b>	<b>54</b>
<i>Natália Schuck</i>	
<b>LA VIDA SE CONFIGURA POR LA MUERTE.....</b>	<b>56</b>
<i>Wilson Yesid Riaño Casallas</i>	
<b>FORÇOSAMENTE: HETEROTOPOLOGIA .....</b>	<b>58</b>
<i>Inauã Weirich Ribeiro</i>	
<b>1.5. MOVIMENTO .....</b>	<b>60</b>
<b>EI, CUIDADO COM AS GENERALIZAÇÕES, POXA!.....</b>	<b>61</b>
<i>Bibiana Munhoz Roos</i>	
<b>CAOS - ESPAÇO - MOVIMENTO .....</b>	<b>62</b>
<i>José Alberto Romaña Díaz</i>	
<b>M DE MOVIMENTO E DE MUDANÇA E DE... ..</b>	<b>63</b>
<i>Natália Schuck</i>	
<b>CORPORIFICAÇÃO DA DANÇA .....</b>	<b>64</b>
<i>Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt</i>	
<b>MOVIMENTO .....</b>	<b>66</b>
<i>Inauã Weirich Ribeiro,</i>	
<b>VOLVIÓ A PASAR.....</b>	<b>68</b>
<i>Wilson Yesid Riaño Casallas</i>	

<b>2. ENSAIOS POÉTICOS &amp; OUTRAS EXPERIMENTAÇÕES .....</b>	<b>69</b>
<b>NOTAS ANTROPOFÁGICAS: O QUE ELAS DIZEM À EDUCAÇÃO?.....</b>	<b>70</b>
<i>Fabiane Olegário</i>	
<b>ESCREVER UMA OBRA EM UT MAIOR (DOMINIC CLAVEL, 4 MODELOS DE ARMAR) .....</b>	<b>73</b>
<i>Cristiano Bedin da Costa</i>	
<b>DAS ERRÂNCIAS QUE NÃO CABEM NO/EM OUTRO ESCRITO .....</b>	<b>76</b>
<i>Alissara Zanotelli</i>	
<b>DESENHOS DE ESCOLA E UMA DÚVIDA .....</b>	<b>78</b>
<i>Deborah Vier Fischer</i>	
<b>SENTIDOS APRE(E)NDIDOS .....</b>	<b>79</b>
<i>Francisco Paulo Rodrigues Mestre</i>	
<b>UMA (QUASE) RECEITA.....</b>	<b>80</b>
<i>Suzana Feldens Schwertner</i>	
<b>DESCONSTRUINDO O PROCESSO D'ESCREVER .....</b>	<b>81</b>
<i>Victor Leão Malfussi</i>	
<b>UM CERTO DIÁLOGO... UMA CERTA COMÉDIA. ....</b>	<b>84</b>
<i>Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt</i>	
<b>ANGÚSTIA .....</b>	<b>85</b>
<i>Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt</i>	
<b>APENAS SENTADO.....</b>	<b>86</b>
<i>Bruno Bohrer</i>	
<b>PRIMEIRO MOVIMENTO: ANDARILHAR .....</b>	<b>87</b>
<i>Ana Paula Crizel</i>	
<b>A DANÇA DOS DEDOS .....</b>	<b>90</b>
<i>Victor Leão Malfussi</i>	
<b>EXPERIÊNCIA NOTAS DESPIDAS DE REALIDADE.....</b>	<b>91</b>
<i>Alissara Zanotelli</i>	
<b>REGISTROS DE UM ATELIÊ COMPARTILHADO: AULA, CRIAÇÃO E ARTE CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>94</b>
<i>Betina Guedes</i>	
<i>Mayra Martins Redin</i>	
<b>SOBRE ENSINAR, APRENDER E TRANSFORMAR: CARTAS DE UMA BONECA VIAJANTE .....</b>	<b>101</b>
<i>Suzana Feldens Schwertner</i>	
<i>Morgana Domênica Hattge</i>	



**1. VERBETES**





# 1.1. APRENDIZAGEM

# A DE APRENDIZAGEM E DE ARTE E DE...

**Natália Schuck**

Estudante de Psicologia na Universidade do Vale do Taquari  
Bolsista BIC/Univates  
natalia.schuck@univates.br

**Aprendizagem:** Existe uma grande diferença entre tomar conhecimento de algo e realmente aprender. O primeiro diz respeito a reter uma informação, registrá-la e usar eventualmente para certos fins, o aprender diz respeito a modificação e movimentos. Quando aprendemos, interpretamos e não representamos. Sendo assim, a aprendizagem passa das categorias de verdade e falsidade para as do sentido e do não sentido.

O que seria realmente a aprendizagem? Temos como conceituar e saber como uma pessoa aprende? Deleuze (2003, p.21) responde essa pergunta de tal maneira:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende: mas de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos.

A aprendizagem não se faz em uma relação de representação e reprodução, mas sim em um contexto de experimentação, onde o aprender está relacionado com o ato de pensar, sendo que esse surge por encontros e acontecimentos que são portadores de signos. São esses signos os elementos ativadores do pensamento. Para Deleuze, aprender não é algo simples; envolve movimentos que violentam o pensamento e o põe a criar, ele ressalta que “há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz” (2003, p.14).

Um exemplo pertinente é o da arte e dos artistas, pois os signos da arte são considerados os mais potentes; eles atingem diretamente a essência do pensamento, segundo Deleuze (2003, p. 92) esses:

nos forcem a pensar: eles mobilizam o pensamento puro como faculdade das essências. Eles desencadeiam no pensamento o que menos depende de sua boa vontade: o próprio ato de pensar.

O aprendizado do artista se dá pela sensação provocada no encontro com o imprevisto, com o eventual; sendo isso que o força a pensar, “é deste estranho encontro, portador de segredos, que o aprendiz extrai outras tantas leis, buscando decifrar os mistérios que a sensibilidade apreende no signo” (SORDI, 2009, p. 9). A inteligência surge posteriormente para explicar o sentido da sensação do encontro.

Aprender remete-me também à uma brincadeira com peças, especificamente peças de Lego. Em um primeiro momento existem diversas peças espalhadas, elas nos conduzem a uma construção, da qual não sabemos o que resultará; esse fazer dependerá da pessoa. Depois de montadas, as peças integram um todo, que foi construído a partir de um querer; aos poucos, cada parte vai produzindo um sentido e a partir desse sentido surge outro. Na caixa do brinquedo pode estar estabelecida a forma e o que montar com ele, porém dependendo do encontro que cada um tem com o brinquedo, a construção pode transformar-se em algo totalmente diferente. No momento em que estamos montando, assim como quando aprendemos, estamos refletindo num processo contínuo de construção e desconstrução de ideias e ideais, podemos pensar sobre nossos próprios pensamentos. E é exatamente por contemplar uma parte subjetiva de nós mesmos que a ação de aprender diz do quanto aquilo que encontramos nos afeta e nos move a pensar.

## Referências

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

SORDI, Regina Orgler. Proust-Deleuze: do aprendizado da vida ao aprendizado da arte. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 61, n. 3, p. 2-10, dez. 2009.

# AGULHA E DOCÊNCIA

**Alissara Zanotelli**

Pedagoga; Mestranda em Ensino PROSUC/CAPES  
Universidade do Vale do Taquari - Univates  
zanotellialissara@gmail.com

Nosso encontro aconteceu por uma agulha. Nunca pensei que isso me ocorreria. Foi a agulha. Por aquela com a pontinha bem afiada, que fura, que abre um burquinho, que quase não podemos ver a olho nu, que me apreendeu. Foi a agulha abraçada com a linha que me movimentou. Eu precisava dizer que não sabia. É, eu precisava aprender e não ensinar. Melhor que isso, precisava aprender para ensinar. Fui até quem sabia. Ela me ensinou. Pouco a pouco fui fazendo burquinhos e traçando a linha no tecido. Pontos iam se formando e o tecido apreendido. A professora se mantinha entusiasmada em seu ensinamento. Aluna se mantinha entusiasmada em sua aprendizagem. Ali eu era a professora. Ali nesse encontro eu era a aluna, e a aluna era a professora. Apenas ensinar e aprender. Aprender e ensinar<sup>1</sup>.

## **Alinhavo**

Antes do primeiro ponto da costura é preciso pensar se sabemos costurar. Não possuindo a habilidade para esta tarefa, pode-se desistir, ou aprender. Desistir poderia carregar a ideia de que precisamos saber tudo, em especial quando nos encontramos no território da docência? Nascemos sabendo pouco, quase nada e porque somos muito potentes podemos aprender a lançar um ponto e alçá-lo pelo tecido.

A costura desta vivência iniciou com muitos alinhavos. Alinhavando as relações entre professor e aluno, pensei em aproximar-me dos companheiros de todos os dias, as crianças que frequentavam o projeto (local em que permaneciam no turno inverso ao da escola). Neste espaço podiam muitas coisas, mas também não queriam muitas delas. Difícil tarefa, difícil convivência. O que mais eu queria era que aprendessem, em especial o que eu queria ensinar, pois estava ali para isso. Como professora entendia que os alunos aprendem o que a professora ensina. O tempo passava e a aproximação não acontecia. Os alunos fingiam que gostavam e eu fingia que estava tudo bem.

---

1 Esta é uma história verídica. Uma história que aconteceu em 2014. Uma história entre professor e aluno, em um movimento que não havia professor e aluno como autoridades. Uma história em que só havia aprender e ensinar.

## Ponto 1

A decisão de mudar o olhar não caiu do céu, ela foi pensada, planejada, arquitetada a partir das aproximações com pesquisa, com leituras, com propostas de ensinar e aprender. Assim, comecei a entender que aprender não se relaciona com uma posição no espaço chamada aluno e ensinar não está somente com aquele que se intitula professor.

Desmistificadas as ideias de ensinar e aprender eu comecei novamente um alinhavo de aproximação com meus companheiros diários. Decidi não ensinar mais nada, continuava planejando minhas aulas, pois é preciso intenção em um ato potente, mas não pretendia ensinar, apenas conviver.

Deste modo, pode-se dizer que, “se aprendo, é porque algo me toca e me leva a pensar, me separa daquilo que sei, fazendo vazar também a matéria que me invade, por meio de outros agenciamentos” (COSTA, 2016, p. 111). Nos encontros de cada dia comecei a perceber que algo aproximava cada um das ações propostas para o dia, tanto eles como eu. No momento em que foram se sentindo confiantes, também as crianças começaram a propor ações para realizarmos, como brincadeiras, trabalhos com colagem... Percebi que eu estava aprendendo, que eles aprendiam, que eu ensinava e eles me ensinavam.

As aulas começaram a ter a potência das crianças e não somente do professor. O planejamento se pautava naquilo que também os alunos pensavam em realizar durante o período que estavam no projeto.

## Ponto 2

Nos pontos que seguiram, fomos costurando encontros, que nos aproximavam. Notei que, mais que qualquer tarefa do dia, encontrar-se já era suficiente para as crianças, poder falar, poder brincar, além de cumprir tarefas expostas no quadro. Mas me questionava: é possível aprender? Qual relação de aprendizagem se encontrava ali?

Para Deleuze (2003, p.4) “aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitsem signos a serem decifrados, interpretados [...]”. Considerando o que disse o autor, em nossos encontros-alinhavos estávamos aprendendo, visto que cada um ia compondo singularmente seus próprios encontros (GALLO, 2012). E os encontros não estão relacionados apenas com as pessoas, mas também com os objetos, com o silêncio, com o cheiro, enfim, com os movimentos das aulas.

Comecei a perceber que era preciso oferecer matérias para aprender. Era preciso algo para alinhavar, porque sem material a costura não acontece. “[...] Em meio à potência do pensamento artístico, filosófico e literário, trata-se de aprender justamente o que pode o pensamento, por meio da aprendizagem afetiva do que pode o corpo” (COSTA, 2016, p. 111), ou seja, o que pode o corpo diante das matérias que se apresentavam em cada aula? Era preciso manusear,

criar, alinhar, sobrepor, costurar a cada dia com o pensamento em movimento. Nesses encontros foram proporcionados matéria para criar, pois “alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (DELEUZE, 2003, p. 4). Assim, o contágio entre as pessoas da aula, com os materiais, com a fala dos alunos, da professora foram movimentos importantes no processo de aprendizagem que se construía. Foram os signos dos corpos que nos afetaram, que nos fizeram aprender, uma vez que, “[...] tudo que nos ensina alguma coisa emite signos [...]” (DELEUZE, 2003, p. 4), é preciso contágio. A aprendizagem neste contágio ocorre quando estamos disponíveis, quando queremos ser afetados pelos signos.

### **Ponto 3, por mais alinhavo**

Assim, era uma vez a agulha que furou, e a linha que passou. Esse dia será lembrado como um dia potente, o dia em que não se sabia mais quem ensinava e quem aprendia. Já se contou um pouco o que me levou ao dia em que precisei da minha aluna. Não precisei de ajuda piedosa, precisei de ajuda porque eu queria aprender, porque o afeto construído, o dos encontros-alinhavos de aproximação me fizeram experimentar-me no desafio da costura.

Algumas crianças contaram que em outros anos eles haviam costurado. Pensei que isso seria impossível, pois não poderia disponibilizar uma agulha para crianças, seria perigoso demais. Com isso os encontros-alinhavos iniciaram. Antes da agulha iniciamos aproximações com outras matérias, nos jogamos em uma aprendizagem da aproximação. Brincamos, colamos, criamos esculturas, a arte e a invenção foram matérias fundamentais nesse processo, porque sem elas não haveria repertório para aprender algo, nesse território que eu havia me lançado: não querer ensinar nada.

[...] Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções (GALLO, 2012, p. 6).

Conforme nos descreve Gallo (2012), é preciso estar em contato, contagiar-se e acima de tudo querer. Com as aproximações descobrimos o que nos afetava, quais signos nos faziam aprender. Aprender no sentido de novamente afetar-se, possibilitando criação tanto de vida como de matérias.

E eu precisei aprender a costurar, porque as crianças desejavam aquela situação. Precisei que uma aluna me ensinasse, me mostrasse os passos principais para criar minha própria costura. Tudo o que eu acreditava desmoronou. As aproximações com aquelas crianças permitiram que eu me jogasse nessa aventura de aprender a costurar. Foi mais que aprender uma habilidade, foi tocar-me, deixar-me afetar pelo encontro.

## Referências

COSTA, Cristiano Bedin da. William Kentrige, Fortuna: currículo em meio ao excesso e às más traduções. In: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; OHLWEILER, Mariane Inês (orgs). **Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa**. Lajeado: Univates, 2016. p 105-118.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: Congresso de Educação Básica (COEB). **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: < file:///C:/Users/zanot/Downloads/As%20múltiplas%20dimens%C3%B5es%20do%20aprender%20Sílvio%20Gallo%20(1).pdf>. Acesso em 30 mar. 2017.

# MEGAZIDNERPA

**Bibiana Munhoz Roos**

Estudante do Curso de Psicologia; Bolsista PIBIC/CNPq  
Universidade do Vale do Taquari – Univates  
bibi\_roos@hotmail.com

**Nota 1:** Todas as tentativas de explicar a aprendizagem realizadas através das linhas abaixo, são fracassadas. Ainda assim, são experimentações e, por isso, não cessam de acontecer.

**Nota 2:** Trecho escrito a partir das reflexões e leitura tendo como referência central o livro *Proust e os Signos*, escrito por Gilles Deleuze (2009).

Perder tempo;

.  
. .  
. . .

acontece por intermédio de signos emitidos por todos os seres, matérias e objetos e revelam sua diferença quando decifrados, no plano da produção da subjetividade; algo que a memória não consegue reconhecer; **P r o c e s s** sua **l i d a d e**; invenção de arranjos inusitados; soco no estômago; (Des)Territorialização; não faça assim como eu, mas (com)migo; inusitado encontro com o desconhecido, pedra no caminho, caminho na pedra; passa pela memória, passa pela inteligência, mas não fica em lugar algum; não cabe dentro do plano da Representação; não gosta de nomes e formas, escapa à recognição;



inha de fuga; Não gosta de usar **UNIFORME** \_\_\_\_\_; não quer subordinar e nem ser subordinada; nunca está satisfeita; acontece no plano das intensidades; **ACONTECE** e não **TEM QUE** acontecer; sensível porém tempestuosa; é violenta e inquieta; já foi diagnosticada com **hIPErAtiVIdaDE**; já foi chamada de louca; pouco lhe interessa o que já foi pois ela lida com o futuro e com as inconstâncias e temores do desconhecido; parte da **INVENÇÃO** de problemas: não quer apenas solucioná-los a partir de respostas que já existem; experiência, direta e íntima, de estranhamento potencializada pela sensibilidade; aprendo porque necessito e não apenas porque quero.



# ENTRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: DIÁLOGOS EM SALA DE AULA

**Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt**

Estudante de Psicologia  
Bolsista PROBIC/FAPERGS  
Universidade do Vale do Taquari - Univates  
sofischonffeldt@hotmail.com

Uma busca; um encontro (ou desencontro); perceber o novo; pensar o novo; viver o novo; enfim, um movimento. De quem?

Ao se pensar o que é a aprendizagem, no espaço da escola, é preciso considerar que tal processo não depende, ou requer movimentos tão somente do aluno ou somente do professor. Aliás, é importante destacar que, se considerarmos o processo de aprendizagem um movimento, podemos nos permitir pensar que remete a algo que nos provoca, talvez, um desconforto, questionamentos, problematizações.

É possível partir do pressuposto de que o processo de aprendizagem demanda, de fato, uma relação entre discente e docente em que se possam arquitetar em conjunto seus conhecimentos, de modo a fazer com que os alunos tenham a possibilidade de dar significados aos mesmos. É preciso ter uma “confiança sem fundamento, violência transcendental e responsabilidade (sem conhecimento)”, a fim de constituir uma relação educacional (BIESTA, 2013).

A “confiança sem fundamento”, diz respeito, na verdade, a um aprendente em particular: aquele aprendente que já possui uma predisposição a aprender algo, que deseja adquirir novos conhecimentos, novas habilidades, novas realidades, enfim, deseja *o novo*. (É aí que começa a educação?) No entanto, ao passo em que o aprendente se interessa cada vez mais pelo novo, ele se verá obrigado a desbravar novos caminhos, a sentir inseguranças e medos; encontrará satisfação por ter aprendido coisas que desejasse aprender e, também, a desvendar novos mistérios. Ele descobre o outro, e ao mesmo tempo se descobre. Sujeita-se a modificações, enfim, se vê obrigado a tomar riscos.

Mas apesar do interesse em aprender, o engajamento do sujeito terá consequências que, talvez, nem ele (ou nem mesmo o professor), possa antecipar. Existe um risco, portanto, que só é possível existir se esse aprendente se dispuser a tomar. É por isso que a confiança está interligada a este esquema. Para poder se arriscar, é preciso ter confiança a fim de constituir uma relação educacional. Sendo essa confiança desprovida de previsibilidades sobre o quê, de fato, o sujeito é capaz de aprender, essa confiança é, portanto, sem fundamentos (BIESTA, 2013).

## Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

# ERRÂNCIA DOS SIGNOS

**José Alberto Romaña Díaz**

Bolsista PROSUC-CAPES do PPGEnsino, Univates  
jose.diaz@univates.br

É possível provocar outros modos de compreender os processos de aprendizagem, para além da simples reconhecimento, da imagem tradicional do pensamento platônico? Como se ensina? Como alguém aprende? Só se aprende aquilo que é ensinado? É possível pôr uma marca, distinguir, colocar um signo, porém é o movimento da errância dos signos, a relação com o Outro, o acontecimento no qual se privilegia o estranhamento e não o reconhecimento, que dá espaço ao pensar. Portanto, aprendemos pelos signos, pois pensamos quando somos desafiados por um enigma; assim, aprendemos quando pensamos. Deste modo, o foco da aprendizagem estaria mais do lado do processo de criação de algo novo, no sentido de tensão entre o saber anterior e a experiência atual.

# (DES)APRENDIZAGEM

Francisco Paulo Rodrigues Mestre

Pedagogo

Educador Musical

Mestrando em Ensino - PPGE - Univates

xykomestre@gmail.com

# Ruptura

aprendizagem

Contra a estática do “eu sei”, “eu não sei”, pra suportar a dor da incerteza, o medo ao novo que incomoda, angustia, faz sangrar.

r  
e  
u  
g  
r

Sem piedade vem destruindo, distorcendo, ressignificando até e novas paredes que poderão r

cada

u  
i

r a qualquer momento.

a

Movimento, despertar

Saltar, tropeçar, e, mesmo caindo não

eterno

nos impede de seguir adiante. Brincar juntando peças de um quebra-cabeças que não tem fim, mas que, a cada encaixe, descortine um mundo de possibilidades novas e o desejo de ver além, ou apenas de outro ângulo. Mosaico como células de um corpo nu, onde o aprendiz ingênuo (ou não) tira de si e cola aqui ali

ali

ali

ali

ali

ali

ciclo

um

em

início

ao

# CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS SUPOSTAS APRENDIZAGENS

**Francine Nara de Freitas**

Pedagoga; Mestre em Ensino pela Univates  
freitasfran14@gmail.com

Aprender o quê? Lavar as mãos? Amarrar o tênis? Expressar-se pela fala, e não apenas pelo choro? Aprender quando? Quando a mãe ou a professora ensinar? Quando tiver quatro anos? Perguntas de um contexto de uma escola de Educação Infantil que a todo instante se reinventa a partir dos impulsos de crianças em idades e desenvolvimentos diversificados.

Crianças impulsionadas pelo desejo de aprender ou simplesmente pelo prazer em divertir-se. Estão na escola porque alguém as levou ou porque sentem saudades do ambiente e das pessoas. Por vezes, em pleno sete de setembro, desejam estar lá, pois não compreendem que é dia de vibrar com a pátria amada, e não de ir para a escola. Vibre hoje! Vá para a escola amanhã!

Escola que, de algum modo, organiza os pensamentos e os corpos; que diz que aprendemos e tem certeza de que sempre nos ensina. Mas, afinal de contas, quem garante a aprendizagem de uma escola que diz que ensina?

Para Kastrup e Tedesco (2008):

*A aprendizagem não é então adaptação a um meio dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo. A invenção da obra de arte é correlata da produção do próprio artista (KASTRUP; TEDESCO, 2008, p. 101).*

Nesse sentido, a aprendizagem na escola de Educação Infantil está atrelada às experiências de cada criança, que vai se constituindo diariamente enquanto se inventa e inventa o próprio mundo. Logo, suas experimentações com o brincar, comer e realizar sua higiene pessoal, dentre outras ações, são muito mais que momentos de diversão e necessidades físicas: são composições de si mesma em mundos reais e imaginários de constante movimentação.

Pequenos corpos que aprendem o que e quando lhes convém, impossibilitando, assim, que a professora capture o momento exato de seus supostos aprendizados. Afinal de contas, ainda pode restar a dúvida: aprendeu mesmo ou está repetindo o que lhe foi solicitado fazer a cada dia? Está brincando ou compreendeu a lógica matemática de empilhar cones e em seguida derrubá-los? Está em pé cantando e embalando uma boneca ou seu irmãozinho?

Perguntas de um cotidiano de improviso e incertezas; de ações constantes de infinitudes de pensamentos, que se conectam e se distanciam entre o real e o

imaginário; entre o aprender e o ensinar. Fragmentos de uma vida escolar que pulsa e se reconstitui a partir de diferentes experimentações de vida. Vida em movimento.

## **Referência**

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.



# 1.2. CURRÍCULO

# CURRÍCULO VERBO

**Inauã Weirich Ribeiro**

Graduada em História Licenciatura, Estudante de Letras Licenciatura, Univates  
Bolsista BIC/Univates  
iwribeiro@universo.univates.br

Verbatizar currículo a partir das teorias do currículo, antes de mais nada, estimula o questionamento. Tomaz Tadeu ajuda (p.11, 2014) perguntando “o que é uma teoria do currículo?”. Tendo teoria na expressão da pergunta, a noção se direciona para a representação, mas esse viés não é o que interessa.

o que é currículo?  
onde é currículo?  
quando é currículo?  
de quem é currículo?  
como é currículo?  
do que é currículo?  
o currículo é eu?  
é currículo?

Com uma análise social e cultural, compreende-se que a teoria não só fala sobre seu objeto mas também o produz. Quer-se pensar em discursos, considerando que com eles ou sem eles haverá práticas não discursivas de currículo (FISCHER, 2012), e com isso produzir um currículo ao escrever sobre ele.

Eu currículo?  
Tu currículo?  
Ela currículo?  
Nós currículos?  
Vós currículos?  
Elas currículos?

Ou seja: verbete, verbo, currículo, etimologia, latim *curriculum*, “pista de corrida”, correr, ação, verbo, curricular:

Eu currículo?  
Tu currículas?  
Ela currícula?  
Nós currículamos?  
Vós currículais?  
Elas currículam?



## Referências

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 5 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault Revoluciona a pesquisa em educação? In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 99-112. (Coleção Estudos Foucaultianos, 9).

# ALGO ESTÁ AQUI...

Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt

Estudante de Psicologia na Universidade do Vale do Taquari - Univates  
Bolsista PROBIC/FAPERGS  
sofischonffeldt@hotmail.com

## *(Coisificação):*

Existência que se mergulha em vontades, se envolve em discursos, em linguagem; desliza em meio à escrita, floresce em textos. É por “Ele” que a didática se expressa, tornando-se esta, uma ferramenta que o educador-artista lança mão (CORAZZA, 2013). Uma práxis didática do professor, o processo de aprendizagem do aluno, relações e afetos, fluxos, devires... É essa a linguagem do currículo?

*Coisa* que foi, que é, que ainda não é. Um processo.

*Coisa* que paira sobre as instituições, disforme, caminha em meio à cultura, se perde entre valores. Posto aqui como que num pedestal, como algo intocável, inatingível, presente entre tudo e todos, “Ele” está, no entanto, ao mesmo tempo, integralmente submisso a essas mesmas culturas, instituições, valores, moralidades, demonstrando sua maleabilidade perante o imprevisível. Ele depende de outrem para existir, mas não apenas de “um outrem”, e sim de “vários outrens”, pois ele se vivifica a partir dos vínculos e das afeições construídas, entre os sujeitos e suas experiências; “Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. [...] É a compreensão de nossa temporalidade e espaço.” (CORAZZA. 2001, p. 14).

*Coisa* múltipla, confusa, errante, que se ramifica, se transpõe, se enrola nas pluralidades das realidades em que está inserido. “[...] o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno.” (GALLO, p. 43). Faz parte de uma rede infinita de grandes complexidades, em se tratando de didáticas e da construção dos saberes.

Um emaranhado.

Uma rede de nós... em dois sentidos.

Um deles, pode ser entendido como pontos de convergência em meio a um campo infindo rizomático, no qual é possível inserir a ideia de interligações de disciplinas de uma grade curricular escolar... No entanto, esta perspectiva não exclui um olhar da “*Coisa-curriculo*” como a interação entre os próprios sujeitos que a vive e a constrói.

Essa *Coisa*, o que se trata por Currículo, começa a tomar forma. Ou talvez muito pelo contrário, pois se considerarmos o fato de que ele existe a partir da

multiplicidade, é impossível fixá-la a uma só formação. O Currículo não “é”, e sim, “está”.

## **Referências**

CORAZZA, Sandra M. **O que quer um currículo? Pesquisa Pós-críticas em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?.** Porto Alegre/RS: Supernova Editora, 2013.

GALLO, Silvio. A Orquídea e a Vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONSALVES, Elisa P. et al. (org). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes.** São Paulo: Alínea, 2011. p. 37-50.

## ALGUÉM O VIU?

**Bibiana Munhoz Roos**

Estudante Curso de Psicologia; Bolsista PIBIC/CNPq  
Universidade do Vale do Taquari – Univates  
bibi\_roos@hotmail.com

**Nota:** Todas as tentativas de explicar o currículo realizadas através das linhas abaixo, são fracassadas. Ainda assim, são experimentações e por isso, não cessam de acontecer.

Tempo cooo<sup>ooo</sup>.....rrido (latim); e s paço de vida; o que acontece; *F*luente tal como a água; mais do que buscar pontos em comum, quer dar vazão ao incomum; faz e se desfaz; ora quer algo, ora outro; é engraçado, não irônico, gosta de rir de si; já foi chamado de mentiroso, mas a (in)verdade é que está sempre mudando de ideia; de início, quer transmitir algo, mas se perde, cambaleia, rodopia e já nem sabe mais sua função, daí é que ele cria; insatisfeito e curioso; está sempre se perguntando “e se?”; já tentou ser padrão, **estruturado** e imutável, mas no meio do caminho há sempre algo que o **enCanta**, o faz tropeçar, flerta com ele e depois disso nem Deus sabe onde foi parar.

# CURRÍCULO E A VIDA TOMADA PELOS ENCONTROS

**Alissara Zanotelli**

Pedagoga; Mestranda em Ensino PROSUC -CAPES  
Universidade do Vale do Taquari - Univates  
zanotellialissara@gmail.com

**Aline Pin Valdemeri**

Pedagoga; Mestranda em Ensino  
Universidade do Vale do Taquari - Univates  
alinepin@univates.br

## Da Infância I CURRÍCULO MULTICOLOR

No Currículo Multicolor, uma única cor era impossível. As linhas se uniam e buscavam outros territórios a cada dia e hora da tarde. Hora, o que era isso? Para o currículo multicolor hora não existe, apenas o tempo... de brincar. “Sem começo nem fim, as linhas [desse currículo multicolor] funcionam como multiplicidades, podendo ser reinventadas, desterritorializadas, redirecionadas” (MUNHOZ; CRIZEL, 2014, p. 51). Um mundo era possível de ser imaginado, e sem tempo de ser contado, marcado, fixado, territorializado, pois se desfazia a cada novo fluxo inventivo, a cada linha que se entrecruzava e se reinventava.

Criança, passado, presente? Algo permanece em mim.  
Brinquei... Boneca, carrinho.  
Andei e cai, bicicleta. Pulei amarelinha.  
Imaginação sem limites, mil coisas inesquecíveis.  
Viagens com minha família, sensações que afetam.  
Diversão com minha irmã... carinho, amor e gargalhadas.  
Gotas de água... chuva a cair...logo banho e diversão.  
Imaginação de um leão que se escondia na casa da vizinha.  
Pátio, areia, terra, balanço.  
Vento a soprar tocando meu rosto...quanta folia.  
Na frente do espelho meu pensamento flutuava...  
Fazia carretas, desfilava, ria e às vezes até chorava.  
Apaixonada pelos filmes, desenhos, música e histórias.  
Imaginava ser uma super-heroína “Shira” e não princesa.  
Braços abertos para tentar voar como uma borboleta.

Descobertas.

Sonhava...sonhava...sonhava

Imaginação. Invenção. Desejos. Experimentações.

Possibilidades. Frustrações.

Momentos...

...que me fazem parar, olhar, me encantar e aprender.

Parece bom? Ótimo? E foi.

Momento de ir para a escola, muitas expectativas.

O que vou fazer? O que vou estudar?

Vou aprender a ler e a escrever?

Lista de materiais.

Vou usar uniforme.

Escola, colegas, professoras, fila, horário, sala, classes, atividades.

Regras, rotinas, normas.

Disciplinas.

## O QUE É IMPORTANTE?

Cheirinho de terra molhada...

Sol, chuva: casamento da viúva?!

Corríamos pela vizinhança perguntando quem era a viúva que poderia se casar...

Cadeira cor de rosa escorada no sofá, essa ia ficar lá!

Terra, terra, terra... o que mais poderíamos querer?

Terra, terra, terra... onde mais poderíamos viver?

Muita farinha preta,

Buraco beeeeeeeem fundo;

'mescola' para mexer...

Folhas para 'coser', como a nona fazia.

ÁGUA, o principal para encontrar o ponto da polenta.

Inventa, inventa... quanta polenta.

Depois que a chuva enganou, restava espalhar, brincar, pular.

# Da Infância II

## CURRÍCULO PERALTAGEM - desvantagem

Currículo constituindo formas e muitas formas?  
Escola...colegas, professores, direção.  
Liberdade? Expressamos nossa identidade?  
Diferenças?  
Encontros potentes?  
Música. Dança. Corpo. Pensamento em movimento?  
Alegrias. Aprendizagens.  
Conquistas.  
Passar para a série seguinte...  
Uma conquista?  
Uma vitória?  
Uma imposição?  
Amizades. Companhia. Colegas.  
Paqueras. Namoro.  
Caminhos para percorrer.  
Novos lugares.  
Novas vivências?  
Sonho em conhecer e abraçar o mundo.  
Como é possível? Como explorar?  
Estudar e estudar para passar no vestibular.  
Dúvidas?  
O que você vai SER quando crescer? ou já SOU?  
Já sei o que eu quero. Será?  
Qual conhecimento é válido?  
Vestibular. Faculdade.  
Primeiro emprego.  
Saudades... Emoção.

“As formas dos currículos imprimem rotina, demanda repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos e priorizam o ensino. As formas de currículo prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam. Tudo isso impede o escape e a expansão; dificulta as conexões; aprisiona o desejo e bloqueia as forças” (PARAÍSO, 2015, p. 51-52). Currículo é apenas conhecimento? O conhecimento que constitui o currículo? Qual direito tem o currículo escolar sobre nossa vida? O que o currículo escolar, para além dos quadros de conteúdos, faz conosco? Pisa, marca, forma e deforma... Nos constitui e por vezes permitem que nos dobremos a situações tristes, mórbidas e nos fazem

sofrer. O currículo Peraltagem – desvantagem faz de nós prisioneiros? Traz a nós encontros de juventude, sonhos de um mundo grande e bonito e nos deforma, de todas as formas.

Maria Chiquinha, amarrador, rabicó...  
Tristeza decepção;  
quem disse que o novo colégio era bom?  
Momentos de muito esforço para pertencer,  
nada fazia sentido àqueles que queriam ser.

Logo, algumas conquistas, poucas, mas algumas...  
A Maria Chiquinha não usava mais rabicó,  
Na cabeça de alguns só dava nó.  
Pertencer já não tinha porque...o importante era viver.

“O currículo vive seus excessos e se alimenta de forças que passam pelo comum em meio a uma imensa coleção de nomes, datas, lugares, fórmulas, fatos, verdade. [...] impede a imaginação e remete a uma saturação do olhar” (MUNHOZ; ADÓ, 2017, no prelo). Um currículo saturado de ver o que precisa ser visto. Um currículo habituado a olhar para a imagem que já se fez, antes mesmo de poder ser pensada. Um currículo que perde, e perde mais por não viver o novo de cada dia.



# • De Grandeza

## CURRÍCULO SÉRIO-SIMPLES

Que currículo me tem?  
Que Currículo me faz gente - me fez gente?  
Eu já não era gente antes do currículo me fazer?  
Vivemos à espera do currículo de gente grande, à espera que ele se finalize...  
Esperamos, com graça e grandeza, apresentar o currículo um dia.  
Quem se interessa pelo meu currículo? Qual currículo?  
Existem dois currículos na vida?  
Gritando vontade de voar, fui em busca de currículo!  
Qual currículo?  
Pouco do que vivi está no Lattes...  
Muito do que passei está em mim.

Por fim importante o currículo que afirma a vida,  
Porque no fim dela... Só importa ela mesma.

A seriedade de um currículo carrega também sua simplicidade. Simples e não menos altivo. Embora alto, porque muitas escadas já foram subidas, baixo porque muitas escadas já foram descidas. É no compasso de sobe e desce, de entra e sai, de linhas que se cruzam e fogem a binariedade, que um currículo se faz. “Um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las. Trabalha com a diferença não para justificar e fazer diferenciações, mas para atentar às forças que produzem bons encontros e para dar alimento para a diferença seguir seu fluxo” (PARAÍSO, 2015, p. 55). Um currículo que pelo seu compasso modifica, transforma, muda não somente a si mas a quem o compõe.

Escolhas.

FAMÍLIA - amor que não acaba mais.

Sentimento que perpassa pelo corpo, que não tem explicação.

Emocionante... caminho inesquecível

Fase mágica.

Histórias. Energia. Inspiração.

TRABALHO... ESTUDO... sempre em aperfeiçoamento.

Por que sinto essa SEDE de querer “aprender” sempre mais?

Docência... Transformar - O que é possível? O que posso fazer?

Sala de aula, ambiente escolar: Encontros que produzem alegria... é possível.

Atividades e saberes escolares: práticas, efeito para os estudantes e docente.

Novas possibilidades e conexões.

Multiplicar... Pensamento que borbulha. Experiências.

# Dos Encontros

## CURRÍCULO MOVENTE

O currículo se move, assim como a vida... E de encontros ela é feita, e de encontros ele vai se constituindo!

Desacomodação. Compartilhar.

Quem faz e o que faz para acontecer? Quem sabe uma transformação?

Reescrever de um jeito simples, íntimo e confortável.

Silêncio, escuta, voz e vez.

Tempo? Ciclos se repetindo?

Reflexões... algo que toca e modifica.

Aprendizagem.

Aperfeiçoamento? Expectativas.

Muitas coisas diferentes ou repetição do que já foi vivido?

Não sabemos ao certo que signos estão sendo captados, aproximados...

O da criação certamente conduz os encontros...

O da compreensão e admiração é inevitável de ficar de fora.

Mas o mais importante, é que esse encontro não é por acaso, ele modifica.

Passa por nós e mexe com as águas, nos faz pensar e causa estranhamento, para que algo se transforme.

A vida, sim! Só dela podemos falar e nela habitar... é dela o encontro de duas vidas.

Encontro que foi atravessado por outros encontros desde a infância.

Duas vidas que se encontraram e se abandonam, currículos de vida, de saberes, de encontros... se perdem em meio aos encontros, porque no fim, todo o currículo em meio a vida e seus encontros precisa “esvaziar a cena, o corpo, o currículo, para encontrar a totalidade de suas possibilidades – o passo, o movimento, a linha – e depois abandoná-los, pois só assim um gesto – nem que seja somente um – poderá ser digno de ser dançado” (MUNHOZ, 2016, p. 44).

## Referências

- MUNHOZ, Angélica V.; CRIZEL, Ana Paula. Experimentações curriculares: outras possibilidades. In: MUNHOZ, Angélica Vier Munhoz; GIONGO, Ieda Maria. *Observatório da Educação I: Tendências no Ensino da Matemática*. p. 49-61. Lajeado: Ed. Evangraf, 2014.
- MUNHOZ, Angelica V.; ADÓ, Maximo Lamela. Criação poética e currículo da diferença. *Revista Pro-posições*, Unicamp, 2017 (no prelo).
- PARAÍSO, Marlucy A. Um currículo entre formas e força. *Revista Educação*. V.38, n.1, p. 49-58, jan.- abri. 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte; Autêntica, 1999.
- MUNHOZ, Angélica Vier. Currículo entre linhas dançantes. In: MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristino Bedin da; OHLWEILER, Mariane Inês. *Currículo, Espaço, Movimento: notas de pesquisa*. Lajeado: Univates, 2016. p. 41-48.

## C DE CURRÍCULO E DE CONCERTO E DE...

**Natália Schuck**

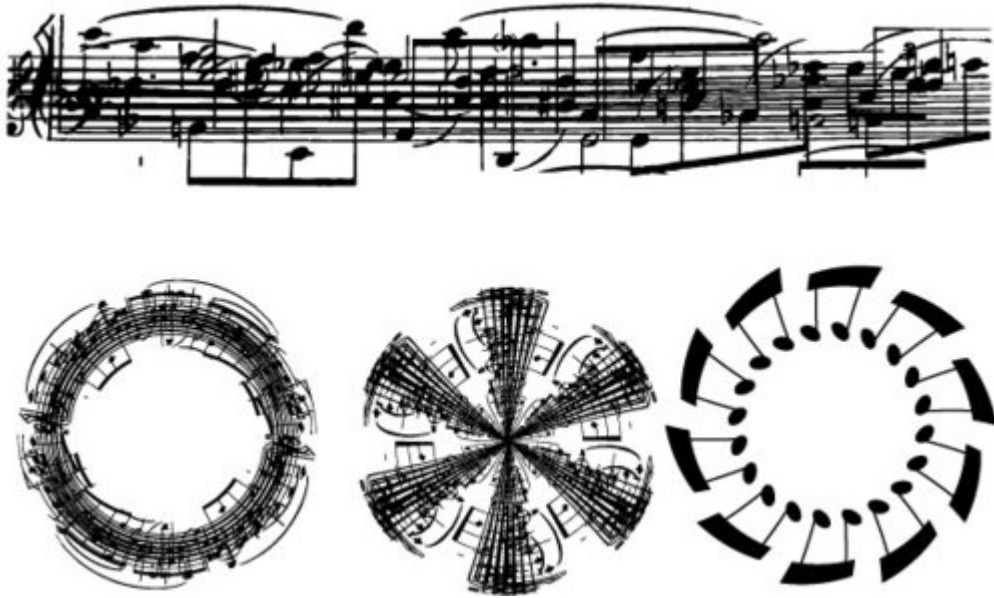
Estudante de Psicologia na Universidade do Vale do Taquari  
Bolsista BIC/Univates  
natalia.schuck@univates.br

**Currículo:** Como definir esse conceito em um verbete? Como esboçar uma conclusão? Seria isso possível? Considero que uma definição não diz o que realmente é o currículo, mas sim “nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2003, p.40). Portanto não busco escrever definições, mas sim tentativas de aproximação do conceito, mostrando a impossibilidade de finalizar a discussão sobre as questões e intercruzamentos que dizem do currículo.

Uma imagem em particular me convoca a pensar sobre o assunto: uma sinfonia. As sinfonias encontram-se entre o fixo e o movimento, principalmente o papel do maestro/regente. E então, surge a pergunta, qual seria esse papel? Para muitos, uma orquestra precisa se organizar como uma empresa para ganhar reconhecimento, sendo assim, é papel do maestro manter impecável e “perfeita” a apresentação e execução de cada nota. Privilegia-se certos saberes a outros, certas notas a outras, certos movimentos a outros. Isso leva-me a pensar em um currículo onde estão envolvidas questões de poder e disciplina, pois “destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2003, p. 16).

Um currículo povoado por buscas de ordenamentos, de disciplinas e organizações, de sequências, de estruturações, de enquadramentos e divisões. “Mas, se mesmo com os investimentos para controlar a diferença no currículo, tudo aí ainda vaza, porque não pensar o currículo por meio de suas bifurcações?” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Figura 1: Partituras e rupturas



Fonte: Clipartlogo

Pode-se perceber uma bifurcação durante uma das apresentações da Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESF), quando executando a segunda sinfonia do romântico Gustav Mahler (1860), uma obra centenária, obrigatória no repertório das grandes orquestras do mundo, o regente fez alterações nem tão sutis nas execuções. O maestro levou a orquestra já treinada, para um novo modo de execução, assim, algo antes já planejado, conhecido e estático “torna-se um arranjo polifônico, feito de movimentos descontínuos traçados sobre uma superfície lisa, em meio à qual se abre um espectro de agenciamentos que modifica seus limites e paragens.” (MUNHOZ, 2016, p. 42). Uma apresentação (assim como o currículo) pode ser um modo de representação como também um “movimento de linhas dançantes” (Ibidem, p. 43).

Currículo diz sobre um modo de estar, sobre questões de poder, discurso que “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). São nesses rompimentos, como exemplo a orquestra da OSESF, que o currículo se vê mais aberto a experiência, realizando pequenos atos de quebra e ruptura, “instala-se em regiões desconhecidas de problemas, revelando aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento, transforma momentos, lugares e incidentes em móveis fecundos de experimentações” (CORAZZA, 2013, p. 189). Possibilita-se o acontecimento em um currículo, deixa-se vazar, permite-se “experimentar uma parcela de intensidade ainda não vivenciada ou uma pequena sensação que não tenha se prestado ao esgotamento” (MUNHOZ,

2016, p. 46). Frente a impossibilidade de encerrar a discussão sobre esse conceito, sugiro lançarmos o olhar para algumas perguntas: Quais as novas sinfonias e movimentos que tem-se permitido ao currículo escolar? Quais arranjos têm sido forçados em partituras cujas estruturas gostaríamos que se mantivessem as mesmas ou o contrário? E, afinal, a releitura de grandes clássicos é permitida?

## Referências

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. In: **Mutatis Mutandis**. Vol. 6, No. 1. 2013. p. 185-200.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNHOZ, Angélica Vier. Currículo entre linhas dançantes. In: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; OHLWEILER, Mariane Inês (orgs). **Currículo, espaço, movimento**: notas de pesquisa. Lajeado: Univates, 2016, p. 41-48.

PARAÍSO, Marlucey Alves. Diferença no currículo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, Agos. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

# O CURRÍCULO E O JOGO DA ALTA PERFORMANCE OU JOGUE O JOGO

**Morgana Domênica Hattge**

Pedagoga – Doutora em Educação  
Docente na Universidade do Vale do Taquari – Univates  
mdhattge@univates.br

Jogue o jogo! Domine as regras do jogo. Vença o jogo. Não se pergunte como entrou no jogo. Não questione as regras do jogo. Apenas jogue o jogo. Não. Não há como sair do jogo. Alta performance! Português. Matemática. Aluno. Professor. Gestor. Jogue o jogo! Arte pra quê? Filosofia por quê? Jogue o jogo! Raciocínio lógico. Habilidades linguísticas. Vivências corporais? Competências sociais? Não. Jogue o jogo! Você pode. Você quer. Sim. É claro que você quer. Alta performance! Avance duas casas. Suba no ranking. Não questione o ranking. Apenas jogue o jogo! Vença o jogo.

## DOS DIAS TÃO IGUAIS

**Angélica Vier Munhoz**

Docente da Universidade do Vale do Taquari – Univates  
angelicamunhoz@univates.br

Ele chega ao amanhecer. Ele a olha. Por muitos dias a olha. E quase não fala. Espera que Ela fale. Que diga o que fazer, como fazer, onde fazer. Todo dia Ele vem. Todo dia Ela vem.

Ela fala a Ele. Ensina a Ele. Os verbos - a multiplicação - a revolução francesa - as capitais.

Ele anota. Escreve. Responde os exercícios dos dias iguais entre si.

Ela faz perguntas. Provas - exames. Espera respostas.

Ele não olha mais ela. Ele olha o além. O vazio. O tempo que não encontra por onde passar.

Ela insiste. Repreende. Diz que vai chamar os pais - a direção - a coordenação - a orientação.

Ele já não se importa.

Ela já não se importa.



# OLHAR POÉTICO DO COTIDIANO

**José Alberto Romana Diaz**

Bolsista PROSUC-CAPES  
Mestrando em Ensino - Univates  
jose.diaz@univates.br

Olhar poético do cotidiano. Em um tempo de poesia, extrair pérolas estéticas, em meio à diversidade, das coisas mais corriqueiras do dia a dia. Andanças erráticas. Sentir-se à vontade, incorporar-se no magote, ao mesmo tempo encontrar a maneira de abrir espaço para a singularidade.

Questionando e reformando ou desconstruindo e construindo, porventura lançar um olhar sobre um trecho da vitae, sem necessidade de enquadrar, encaixotar as definições, quer dizer, o convite é furungar na resistência, no processo de criação daqueles conceitos que a linguagem não pode definir senão toscamente.

Enxergar com cuidado ou não, escutar o grito angustiante do silêncio, ora com palavras, ora sem palavras. Percorrer. Mergulhar no espaço, escolar ou não, com movimentos escolarizados ou não. Inserir-se nos caminhos labirínticos do currículo, sem a pretensão de orientar-se em um curriculum vitae. Talvez com o intuito de se perder como quem se perde em uma grande floresta asfaltada ou em um bosque, pois, tudo está aberto e disponível para o deleite diante do inigualável e impossível privilégio de poder ser, conforme desejar.

# LABIRINTO

**Francine Nara de Freitas**

Mestre em Ensino pela Univates  
freitasfran14@gmail.com

Estou em um labirinto. Encontro nele muitos caminhos que me levam a algum lugar, ou a lugar nenhum, fazendo-me estar onde já estive em outros momentos. Rodeada de paredes estou. Paredes fixas, transparentes, móveis, deslizantes, ásperas, elásticas e aconchegantes. Não sei para que lado vou. Por vezes, há quem me indique o caminho, então sigo. Por outras, sou livre para fazer minhas escolhas; no entanto, tal liberdade pode ser interpelada a qualquer instante: por alguém, “alguéns”, objetos ou acontecimentos.

Como em um labirinto cheio de caminhos emaranhados, o currículo vai compondo-se e sendo composto a cada dia. Penso aqui em currículo da/e para a infância, daquela bem pequena e ao mesmo tempo bem potente, a qual denominamos Educação Infantil. Por mais que se queira conduzir os caminhos, tal currículo costuma escapar de diferentes modos.

Pelos gritos daqueles pequenos corpos que estão há dias em uma mesma sala sem poder brincar no pátio, pois o tempo chuvoso os impede; pelas perguntas inquietantes de uma criança de dois anos, desestruturando a história da Chapeuzinho Vermelho: “Quem é esse? O Saci Pererê?”. Também escapa pela escrita das avaliações elaboradas pelas professoras, repletas de Ctrl.C + Ctrl.V. Logo, é plausível que tudo sofra escapes, pois tecnicamente podemos gritar no pátio (só a professora pode gritar na sala); a Chapeuzinho Vermelho será sempre a Chapeuzinho Vermelho; e a avaliação é uma produção única, pensada especialmente para aquela criança.

Escapes, desvios e composições de um currículo que está sempre em movimento, atravessado por diferentes modos de compor a vida escolar. Sem caminhos definitivos, a Educação Infantil vai se envolvendo no labirinto. Que labirinto? No meu, no teu e no de todo mundo que da escola se aproxima. As pessoas encontram-se e perdem-se diariamente umas das outras, conectando-se, atravessando e modificando paredes, ao tensionarem os próprios percursos.



# 1.3. DIFERENÇA

# QUE O DIABO A TENHA

**Bibiana Munhoz Roos**

Estudante do Curso de Psicologia; Bolsista PIBIC/CNPq  
Universidade do Vale do Taquari – Univates  
bibi\_roos@hotmail.com

**Nota:** Todas as tentativas de explicar a diferença realizadas através das linhas abaixo, são fracassadas. Ainda assim, são experimentações e por isso, não cessam de acontecer.

Da matemática, denota algo como subtração, mas não sabe mais quem é a “sub” e quem é a “tração”, da onde se tira e aonde se coloca; detesta ser comparada; detesta ser; não se cola a sujeitos e nem objetos; não lhe interessa se situar entre semelhanças, menos ainda se destacar; vivem confundindo-a com “atributo”; não precisa ser bela; interessante; algo que escapa; a

**Lógica representacional** não consegue dar conta com suas explicações; Deleuze (2006) diria que ela é o princípio fundamental da natureza; CAOS; o que existia antes de se existirem as **identidades**; se enfurece quando lhe dizem que “tudo é relativo”; tal como Lispector, ela não se alcança, pois está infinitamente maior que ela mesma; já foi extremamente temida; já foi considerada obra do diabo (aquele nosso antigo costume de repugnar o que não assimilamos); *Um charme*.

## Referências

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

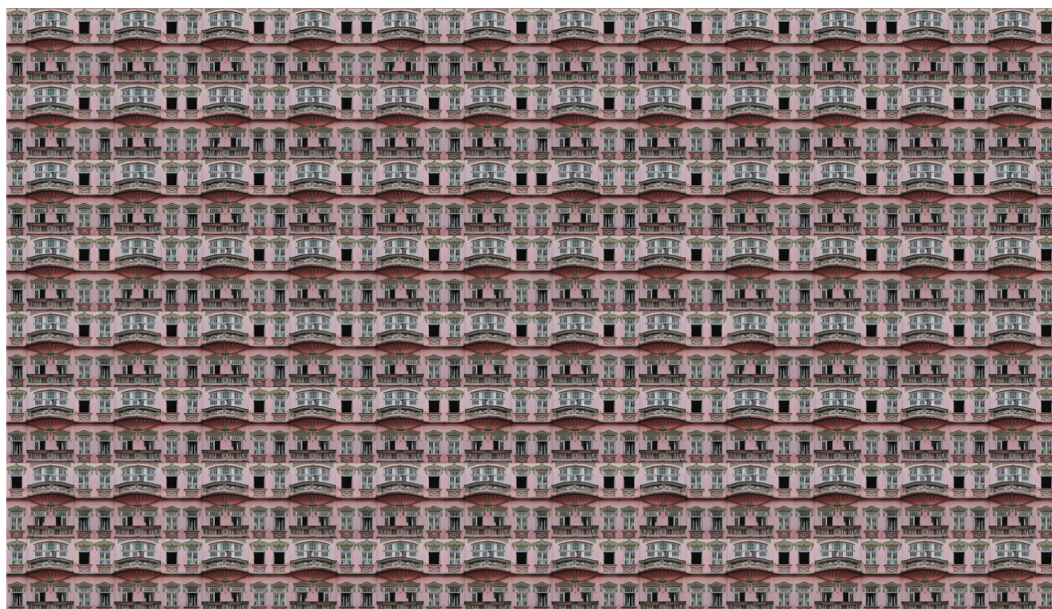
## D DE DIFERENÇA E DE DEVIR E DE...

Natália Schuck

Estudante de Psicologia na Universidade do Vale do Taquari  
Bolsista BIC/Univates  
natalia.schuck@univates.br

**Diferença:** Surge no repetir. No repercutir. Ao tornar a dizer o que já se disse, dizemos o mesmo? Nunca o mesmo. Não há repetição do mesmo. Heráclito já dizia: nunca entramos no mesmo rio duas vezes. Quando repetimos já tornou-se outro. “Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?”, pergunta Clarice Lispector (1981). O início se dá pelo meio. *Diferença, mudança, devir*, «à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio” (DELEUZE, 1998, p. 3).

Figura 1: Repetição que leva a diferença



Fonte: Talitha Bueno Motter

Ao olharmos para essa imagem vemos janelas *repetidas*, aos olharmos novamente vemos outras formas; essas que formam outras. A partir da filosofia da diferença troca-se a conjunção “ou” que reproduz termos binários, pela conjunção “e...e...e” (DELEUZE & GUATTARI, 1995). O “e” reiterante não permite que nenhuma classificação pré-datada se fixe e se perpetue. Pensa-se em

multiplicidade, a diferença não está em um ou no outro, é múltiplo, diz sobre variação. A *diferença* é possibilidade de reinvenção.

## Referências

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 6ª ed. José Olympio, Rio de Janeiro, 1981.

## DIFERENÇA

Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt

Estudante de Psicologia na Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Bolsista PROBIC/FAPERGS

sofischonffeldt@hotmail.com

O MESMO  
*O MESMO...*  
...OUTRA VEZ...  
...O MESMO?!  
NUNCA!  
...OUTRA VEZ...  
O MESMO

# DISPARIDADES

Angélica Vier Munhoz

Docente na Universidade do Vale do Taquari – Univates  
angelicamunhoz@univates.br

humores e sensações. salto entre uma coisa e outra. coexistência de coisas díspares. descontinuidade entre heterogêneos. intervalos em pontos finais. franzinos vazios em meio ao acúmulo de sentidos. espaço escorregadio e liso. espaço rugoso. espaço branco. branco-leveza. brumas. branco turvo. cinza cósmico. vultos fantasmáticos. linhas sem fim nem começo. pausas e hiatos. vácuos e vazio. silêncio com e entre as palavras. movimentos com e entre os gestos. sensações. expressão pura. gestos e sentido. espaço físico real. espaço vazio. corpo em espaço-tempo. nada. vazio pleno. neutro. it. abismo livre branco. vácuo aterrador. branco suprematista de Malévitch. branco no branco. ar no ar. dispersão e acúmulo. nada e tudo. ponto zero. oscilações entre vazios de sentido e sentidos de vazio. opacidade. morte do tempo. branco múltiplo quase sem fim. branco puro. branco sereno. branco becketiano. brancura total de Barthes – *saponáceos e detergentes*. estado entre. vazios infinitesimais. vaguidades. excessos e acumulações coexistentes. vazio cheio de branco. branco cheio de vazio.





# 1.4. ESPAÇO

## EIS QUE O ESPAÇO TORNA-SE ARTE...

Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt

Estudante de Psicologia da Universidade do Vale do Taquari – Univates  
Bolsista PROBIC/FAPERGS  
sofischonffeldt@hotmail.com

(*água, cor, tinta*):

“*Aquarelagens*”, dúbias, disformes, imiscuem-se por meio da *água*. Também estão as *têmperas*, que se movem à mercê do próprio movimento do pincel.

Ambas se encontram num mesmo plano, num mesmo tecido, num mesmo quadro. Duas faces que se entrelaçam, se envolvem, quase que se misturam.

“*Temperitudes*”, formais, formadas, formas....

São muito mais forma e definição, o pincel se move e faz delas a sua vontade.

*Têmperas* viscosas, moldáveis, de *cores* mais vivas e brilho intenso, espessas, maleáveis, rígidas, mas que, no entanto – e mesmo assim – produzem e fazem parte de uma arte e têm seu movimento; “*temperitudes*” que são muito mais nítidas e lineares.

As aquarelas, ao contrário, fazem uso da própria *água* para realizar seu movimento. Como que perdidas na vastidão do espaço, sua opacidade desbrava terrenos por entre os caminhos. Na verdade, não importa. A *tinta* simplesmente se espalha.

Um espaço de pensamento que tem por propriedade uma tela na qual essas tintas pincelam seus arredores. Quem sabe, talvez, essas mesmas *tintas*, ora *aquosas*, com movimentos livres (e, no entanto, limitadas pela própria extensão da *água* que lhes dá *atinturas* rígidas marcadas pelo pincel que as rege, edificam entre elas mesmas o tecido; uma tela construída a partir das próprias figuras das *cores*; um quadro que nasce por entre as “*aquarelagens*” e as “*temperitudes*”.

- 
- 
- 
-

# DOS ESPAÇOS QUE HABITAMOS

**Mariane Inês Ohlweiler**

Doutora em Educação - UFRGS

Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

mariane\_ohl@yahoo.com.br

Amplio

Fechado

Limitado

Ilimitado – é possível que este exista?

Coordenado – pela imponência do tempo

Delimitado – por amarras tantas

Algumas desejadas – espaço íntimo, o privado necessário

Amarras indesejadas – que se limitam aos dizeres e desejos alheios

Espaço público sufocante

Paredes brancas

Sujeitos muitos

Sujeitos a regras – cuja reprodução não cessa

Sujeitos muitos

Sujeitos a um pensamento semelhante

Sujeitos muitos

Sujeitos a alguns poucos outros sujeitos

Sujeito outro – aquele que fala muito, às vezes grita, às vezes sussurra, e muitas vezes também silencia

Sujeito outro – aquele que quer fazer pensar?

Dúvida

Ela tem espaço para existir?

Ela pode correr solta?

Até onde?

Quais paredes, muros, cercas ou leis a bloqueiam?

Qual o tempo que a bloqueia?

O tempo da obrigatoriedade escolar?

Não, não somente

De amarras nos constituímos

E de amarras, nós, sujeitos outros constituímos os outros

Mas há espaço para existir?

Sim, mas não sem persistência

Sujeitos outros que amarram existências alheias também lutam pela própria existência

Quais existências?

Do corpo que ainda vive, que ainda pensa, que ainda transpira, que ainda dança, que ainda sonha, que ainda apronta

Apronta para fugir do espaço escrutinado

Apronta para suspender espaços e tempos

Apronta atemporalidades

Atemporalidades que fazem habitar o espaço asséptico, encerrado, limitado, desartistado

Atemporalidades que fazem habitar o sujeito outro

Atemporalidades que fazem o sujeito outro existir

## ENTER SE FOR CONVIDADO

**Bibiana Munhoz Roos**

Estudante do Curso de Psicologia; Bolsista PIBIC/CNPq  
Universidade do Vale do Taquari – Univates  
bibi\_roos@hotmail.com

**Nota:** Todas as tentativas de explicar o espaço realizadas através das linhas abaixo, são fracassadas. Ainda assim, são experimentações e por isso, não cessam de acontecer.

OUVI-O MURMURAR QUE ESTÁ DE SACO CHEIO DE SER PREENCHIDO  
E EU É QUE NÃO OUSAREI PREENCHÊ-LO COM MINHAS TRINCHEIRAS  
EXPLICATIVAS. VOCÊ, VÁ EM FRENTE...

. ou ,

## E DE ESPAÇO OU DE EXPERIMENTAÇÃO OU DE...

**Natália Schuck**

Estudante de Psicologia na Universidade do Vale do Taquari  
Bolsista BIC/Univates  
natalia.schuck@univates.br

**Espaço:** toma-se aqui o espaço não subordinado por coordenadas geográficas fixas mas sim o espaço aberto a sensações e mobilidades, a experimentações, espaços de cruzamentos, o espaço como lugar praticado (CERTEAU, 1994). O espaço é ato, criado a partir de elementos do lugar, como “a rua geograficamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (CERTEAU, 1994, p. 212). Essa torna-se espaço exatamente pelos atos que nela acontecem, pelos usos que dela fazemos, a rua sem sujeitos que nela transitem pode até mesmo deixar de ser rua, deixa de ser exercitada como ato de acesso.

Imagem 1: Habitar



Fonte: Os Espacialistas.

Habitar uma rua ou lugar em círculos. Um andar circulante pode transformar algum lugar em um novo espaço? Foucault (2013, p.118) desenvolveu o conceito denominado “heterotopia” que pode ajudar a responder tais perguntas, para o autor:

a heterotopia tem o poder de justapor em um único lugar real vários espaços, várias alocações que são em si mesmas incompatíveis. É assim que o teatro faz suceder, sobre o retângulo do palco, toda uma série de lugares que são estranhos uns aos outros; e é assim que o cinema é uma sala retangular bem curiosa, no fundo da qual, sobre uma tela de duas dimensões, se vê projetar-se um espaço de três dimensões.

Talvez seja exatamente o habitar de forma inusitada um espaço, ou o habitar sem destino, os movimentos não definidos no lugar que nos permitem criar diversos modos de habitar e também diversos espaços outros em um mesmo espaço. Mesmo envoltos a horizontes, linhas e demarcações o espaço diz do que fazemos com ele, rupturas, movimentos, tipos de habitação, percepções, atualizações e narrativas.

## Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 113-122, jan. 2013.

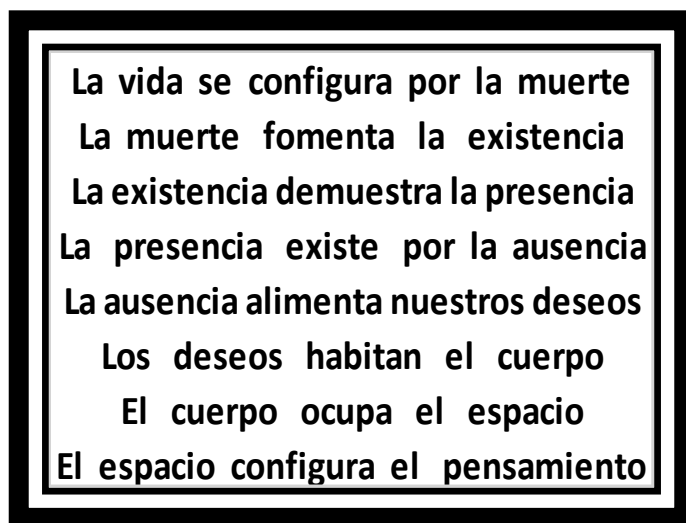
# LA VIDA SE CONFIGURA POR LA MUERTE

**Wilson Yesid Riaño Casallas**

Universidad Pedagógica Nacional – Colômbia

Bolsista BIC/Univates

Fef\_wrianoc410@pedagogica.edu.co



Mi cabeza se comienza a invadir de párrafos, cuadernos, agendas, libros, tableros, reglas, borradores, televisores, mesas, puertas, salones de clases, edificios; todo esto llega como una pequeña lluvia que tan solo humedece la tierra del pensamiento y que además tiene dos coincidencias entre estos atractivos elementos:

Por una parte, proyectar todas estas imágenes en mis recuerdos me hace conmemorar inolvidables momentos de mi infancia en los cuales anidé aquellas instituciones educativas en las que transcurrió mi infancia y juventud permitiendo ser parte de lo que fui, lo que soy y lo que seré.

De otro lado, tienen una particular reciprocidad en la cual todas se relacionan entre si y podrían fácilmente coincidir en un mismo molde en el cual solo es necesario una forma cuadrangular en la que se tengan cuatro laterales rectas y cuatro ángulos perfectos entre sí.

Luego conecto estas dos analogías y pienso ¿Será acaso que esta configuración de los espacios y los objetos tiene alguna relación en la formación del pensamiento? ¿Es intencional el acto de que un mismo patrón esté presente en la mayoría de los espacios de formación académicos? ¿Cuáles son los posibles resultados ante un sistema educativo que aún conserva milenariamente y replica



la misma configuración del espacio? ¿Será acaso posible que cambiando la configuración del espacio y los objetos tendremos un cambio en nuestro modo de comprender el mundo y la existencia humana?

¡Espacio! ¡Espacio! ¡Espacio! Palabra comúnmente conocida que habita en todo momento de nuestra vida, ese centinela oculto que siempre está presente y nunca habla... Solo se manifiesta y nos da la oportunidad de disfrutar su presencia. ¿Que sería del espacio si no existieran los objetos, los materiales, los animales, los humanos, la vida, la muerte...?

# FORÇOSAMENTE: HETEROTOPOLOGIA

**Inauã Weirich Ribeiro**

Graduada em História Licenciatura,  
Estudante de Letras Licenciatura – Univates  
Bolsista BIC/Univates  
iwribeiro@universo.univates.br.

Nós não vivemos num espaço neutro, plano. Nós não vivemos, morremos ou amamos no retângulo de uma folha de papel. Nós vivemos, morremos e amamos num espaço enquadrado, recortado, matizado, com zonas claras e escuras, diferenças de níveis, degraus de escadas, cheias, corcovas, regiões duras e outras friáveis, porosas (FOUCAULT, 2003).

Com essa assertiva de Michel Foucault é possível compreender que a vida não acontece em um determinado espaço fixo (como a sala de aula), mas sim nos espaços pelos quais nos movimentamos, que possuem suas variações – os prédios escolares são diferentes entre si, apesar de terem sido pensados com objetivos semelhantes. A escola, enquanto o lugar referência de aprendizagem, não tem a vida do aluno fixada na sala de aula, mas nos movimentos que os prédios escolares permitem que nossos corpos realizem.

A compreensão do que é espaço ou do que pode ser espaço em âmbito epistemológico (conceitual) teve suas variações ao longo da história. Com Santaella (2007) podemos linearizar e perceber variadas possibilidades por períodos de tempo ou áreas de conhecimento, pelo dicionário ou pelo cálculo. Da Antiguidade à contemporaneidade, da matemática à física, ou a partir de uma concepção filosófica.

Ao afirmar “Nós não vivemos num espaço neutro, plano” (FOUCAULT, 2003) podemos verificar que essa expressão nos remete a um marco filosófico para a compreensão de espaço da modernidade criado por Descartes. O pensamento cartesiano foi quem fundou a noção de um espaço de fundo para a geometria, até então, desde a antiguidade, o mais próximo do que a modernidade compreende foi, etimologicamente falando, a palavra hebraica “*makom*” e a palavra grega “*topos*”, ambas direcionam a um significado de região, área, lugar ocupado (SANTAELLA, 2007).

Por que aceitar a proposta forçada de Foucault (2003) para uma disciplina heterotopológica? Paula Sibilia (2012) esclarece que a escola, historicamente, funciona como uma tecnologia, um dispositivo para produzir corpos e subjetividades, atualmente contudo, desatualizado, pois seus modos de funcionamento não estão em sintonia com os jovens do século XXI (SIBILIA, 2012, p. 13).

Essa falta de sintonia está também associada ao espaço que se pensa da aprendizagem: sala de aula. Ela está estruturada para adestrar um corpo para o progresso científico-industrial. As necessidades contemporâneas exigem corpos que se movimentem, corpos que não se fixem nos espaços à moda moderna, mas sim de corpos que aprendam heterotopologicamente, em variados espaços e nos movimentos que conseguem produzir.

## Referências

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault por ele mesmo**. 2003. Canal Anisia N. (aprox. 1h). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xkn31sjh4To>. Acesso em: 21/07/2017, às 15:03.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. - Comunicação

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.



# 1.5. MOVIMENTO

## EI, CUIDADO COM AS GENERALIZAÇÕES, POXA!

**Bibiana Munhoz Roos**

Estudante do Curso de Psicologia

Bolsista PIBIC/CNPq

Universidade do Vale do Taquari – Univates

bibi\_roos@hotmail.com

**Nota:** Todas as tentativas de explicar o movimento realizadas através das linhas abaixo, são fracassadas. Ainda assim, são experimentações e por isso, não cessam de acontecer.

**Nota 1:** Leia a próxima nota sussurrando:

**Nota 2:** Cuidado! Qualquer palavra brusca pode ferir seus sentimentos, ele está muito sensível.

Atualmente encontra-se em crise existencial; cada vez mais está sendo usado de maneira generalista, como sinônimo de deslocação, deslocamento, locomoção, transporte, mudança; está extremamente chateado com a física que o utiliza em comparativo a uma posição espacial de uma matéria em relação a um referencial no decorrer do tempo; não quer estar em relação a nada; não precisa de outros para existir; heterogêneo; por favor, não digam que ele pretende chegar a algum lugar, isso o entristece muito; ele pode dar a volta ao mundo se quiser, sem sequer sair do lugar; não pode ser capturado; não pode ser dividido; quando tentam o dividir, ele sempre se torna outro(s).

# CAOS - ESPAÇO - MOVIMENTO

**José Alberto Romãña Díaz**

Bolsista PROSUC-CAPES do PPGEnsino  
Universidade do Vale do Taquari - Univates  
jose.diaz@univates.br

O Caos como lugar do pensamento não pensado, território ilimitado de velocidades infinitas; uma zona de possibilidades, de potencialidades. Um plano para mergulhar no caos, surgem do contato com ele novas possibilidades, planos para criar espaços seccionados pela arte, a filosofia e a ciência. Espaços interceptados por movimentos em circulação perene que produzem condições para que emergja nesse fluxo um novo campo de forças, de conceitos, isto é, possibilidades para as incumbências do pensamento, uma vez que, que nesta perspectiva, pensar é criar. E como se pensa? Como se cria? Enfrentando o caos. Instituiu-se a vivência do caos, a proposição é aventurar-se na multiplicidade dos saberes. Não importa controlar o processo de aprendizagem, até porque, desta visão, só sabe o que aprendeu e como aprendeu quem vivencia o aprendizado, na relação com o Outro; o acontecimento no qual se privilegia o estranhamento e não o reconhecimento. Implica em pensar, problematizar, desaprender, errar, fracassar, reaprender.

# M DE MOVIMENTO E DE MUDANÇA E DE...

Natália Schuck

Estudante de Psicologia na Universidade do Vale do Taquari  
Bolsista BIC/Univates  
natalia.schuck@univates.br

## **M**ovimento:

*movimento*

do corpo

da vida

*desejo*

...

A vida é movimento, mudança, é devir, fluidez. Movimenta-se desde o útero até as últimas horas. Somos “movimentadores”. Desejantes e pulsantes. O desejo é movimento que “faz passar estranho fluxos que não se deixam armazenar numa ordem estabelecida” (DELEUZE; GUATTARI, 1998).

O corpo se expressa através do movimento que “percorre o corpo inteiro e não tem um lugar prévio, não tem um tempo prévio” (MUNHOZ, 2011, p. 26). Em movimento encontra-se um corpo, que como essa escrita, curta e sinuosa, pulsa e não se encerra com um ponto final...

## **Referências**

MUNHOZ, Angélica Vier. **Flutuações de um corpo-dança**. Repertório, Salvador, nº 16, p.24-30, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

# CORPORIFICAÇÃO DA DANÇA

Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt

Estudante de Psicologia na Universidade do Vale do Taquari - Univates  
Bolsista PROBIC/FAPERGS  
sofischonffeldt@hotmail.com

*(cri-ação, corpo, dança)*

Transcende a superfície.

Transcende a forma.

Transcende a técnica.

Não é somente  
através da música  
que o *corpo* se  
manifesta...

Não é somente através do  
palco que se *cria* o movimento...

*A ação* é única, seja ela uma complexa  
coreografia assiduamente treinada, seja uma *dança*  
vinda da pureza e da simplicidade do improvisado.

É composta de movimentos  
puramente singulares, cujo pano de fundo desse  
palco tem como cores a pluralidade.

Não é possível traduzir o verdadeiro sentido da *dança* somente por meio das  
palavras ou da fala. Desse modo, “[...] num sentido muito diferente do da  
linguagem falada, deve conceder-se ao movimento dançado o poder de combinar  
unidades variáveis (nem fixas nem discretas) em sequências *dotadas de sentido* [...]”  
(GIL, 2004, p. 82). Mesmo que

ela transcenda o espaço,

as superfícies do *corpo* orgânico

e técnica, ela, ao  
mesmo tempo e,

imprescindivelmente,

necessita desse mesmo corpo.

No entanto, o movimento emerge essencialmente da alma e a *dança* é a  
língua pela qual ela fala, que se concretiza através do gesto.



## Referência

GIL, José. **Movimento total:** O Corpo e a Dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

# MOVIMENTO

**Inauã Weirich Ribeiro,**

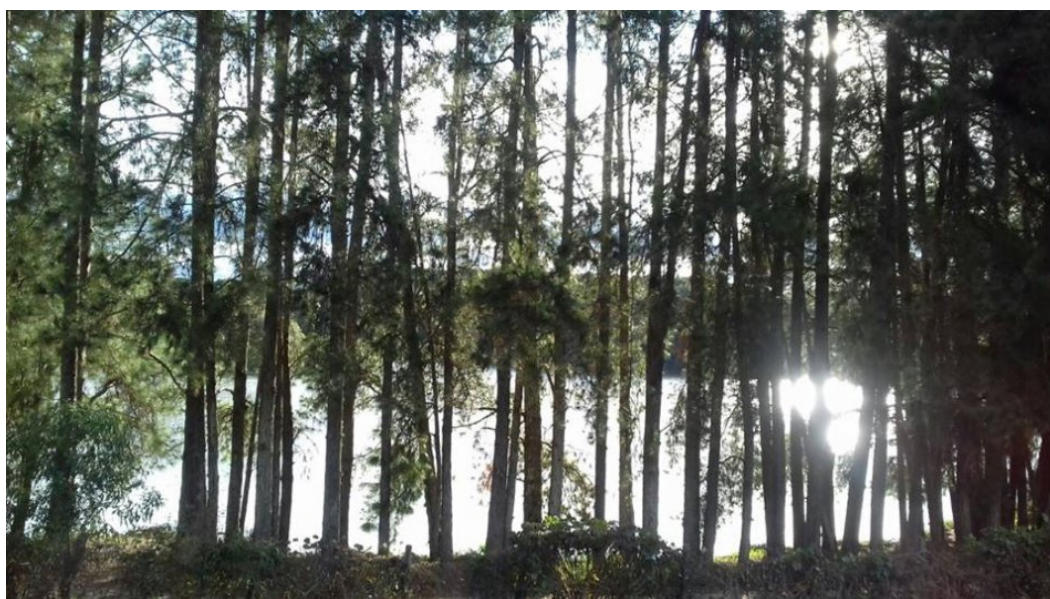
Graduada em História-Licenciatura, estudante de Letras-Licenciatura, Univates

Bolsista BIC/Univates

iwribeiro@universo.univates.br

“Sem querer repousar nas certezas que foram propostas” (MACHADO, 2017).

## Lago Verde<sup>2</sup>



Fonte: <http://www.encantado-rs.com.br/site/noticia.php?id=3977>. Acesso em 14/08/2017.

Munhoz (2017), em seu texto *Currículo entre linhas dançantes*, apresentou como base de pensamento dois conceitos - *liso e estriado* - nos mostrando como Deleuze e Guatarri (1997, p.180) os definiram: “os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso”. Como um verbete, sem certeza, com acionamento, entende-se

---

2 Localizado a menos de 1 quilômetro do perímetro urbano, é uma barragem artificial construída no início da década de 1940 para fornecer água e uma pequena usina hidrelétrica que funcionava no Município. Desativada em 1981, firmou-se como um dos mais belos cartões-postais de Ilópolis, recebendo posteriormente a denominação de Lago Verde” (ILÓPOLIS, 2017).

que um movimento se dá entre esses espaços lisos e estriados enquanto eles se traduzem, transvertem-se, revertem-se e devolvem-se um ao outro.

O Lago Verde da Escola Municipal de Educação Agrícola, Florestal e Ambiental - EMAFA - coloca-se como horizonte dela. A água como fluido, predispõe um óbvio que é o seu movimento. Mas aqui não compreende-se isso por uma simples outra obviedade: o lago é artificial e não é utilizado em seu movimento. Movimenta-se sobre ele enquanto a água se sedimenta.

A água enquanto fluido se esvai sobre o horizonte; nessa mesma perspectiva torna-se espaço liso, mas enquanto tal estria-se nos movimentos que nele se dão. O espaço num olhar materializante é estriado enquanto proposta educativa e preservacionista. E em seu movimento de contínua transversão, é capturado pelo escolar. Este novamente nos coloca um liso, um liso que por sua própria movimentação permite um estriar.

## Referências

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol.5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

ILÓPOLIS. **Ilópolis/RS**: Cidade da erva-mate e da ecologia. Disponível em: <https://imprell.files.wordpress.com/2011/11/ilopolis1.jpg>. Acesso em: 14/08/2017.

MACHADO, Roberto. **Michel Foucault e a Diferença** (Parte II). 2017. Canal PPGH-UFG. (aprox. 57 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5CvDaT4FPo0&t=318s>. Acesso em: 04/05/2017.

MUNHOZ, Angélica. Currículo entre linhas dançantes. In: MUNHOZ; Angélica V; COSTA, Cristiano Bedin da; OHLWEILER, Mariane Inês (Orgs.). **Currículo, espaço e movimento**: notas de pesquisa. Lajeado: Ed. Univates, 2016. p. 41-48.

# VOLVIÓ A PASAR

**Wilson Yesid Riaño Casallas**

Universidad Pedagógica Nacional – Colômbia  
Bolsista BIC/Univates  
fef\_wrianoc410@pedagogica.edu.co

Caminaba por el sendero que a diario suelo transitar sin ningún tipo de perturbación que distrajera mi prisa, cuando de repente, del anonimato un sonido agudo estremece mi cuerpo lo invade y perturba, se desplaza por cada órgano, región y extremidad.

Tomo una pausa sentándome y sintiendo la frágil grama que se encuentra a mis pies, levanto mi mirada y entonces ahí está, ante mis aturcidos ojos.

Veo las personas moverse con su paso apresurado como en una desafortada carrera huyendo de su propio destino, utilizando cuanta invención este a su alcance para reducir el tiempo, el espacio, las personas, la distancia, REDUCIENDO LA EXISTENCIA EN SU ESENCIA.

¿Qué es eso que nos hace correr tan aprisa? ¿Puede esta vida acelerada frenar tan solo un poco para reorientar su destino?

Iluminando mi rostro, con una frágil sonrisa comienza la más bella galería de arte a desfilarse por mi cabeza; sus obras: numerosas pinturas iluminadas en todos los colores, que en su paso presenta mi recorrido por la vida por medio de pinturas, videos, mensajes, triunfos, logros y derrotas, de todos los momentos de calma los cuales disfrutaba en medio de una vida que se significaba no por la velocidad de momentos vividos, sino por la importancia misma que representa SER-HACER-ACTUAR en el mundo dejando marcas, huellas, líneas penetrar nuestro cuerpo que nos hace ser alguien diferente y valioso en su esencia.

Suena mi celular, apresuradamente contesto, me levanto sobre mis dos pies y sigo mi paso por la carrera impuesta a la humanidad.



**2. ENSAIOS POÉTICOS &**  
**OUTRAS EXPERIMENTAÇÕES**

# NOTAS ANTROPOFÁGICAS: O QUE ELAS DIZEM À EDUCAÇÃO?

**Fabiane Olegário**

Mestre e Doutoranda em Educação PPGEDU/UFRGS  
Universidade do Vale do Taquari – Univates  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
fabiole@univates.br

## 1. Canibalizar

é de certa maneira, borrar os limites entre aquilo que é considerado do outro e aquilo que identifico como meu. Uma prática que põe em evidência a potência do furto. De todo modo, trata-se de vampirizar as matérias que interessam para a produção de inéditas misturas com aquilo que é (era) meu e com aquilo que é (era) de outro(s). Agir antropofagicamente é reconhecer a importância da força ativa que, na medida em que afirma a vida, ela produz conexões com elementos que nutrem o espírito e que, por sua vez, mobilizam de algum modo o pensamento.

Ao tomar aquilo que nos interessa, acabamos canibalizando não apenas o pensamento do outro, mas as suas dores, tristezas, alegrias e angústias, cujos processos desses sentires são intermitentes, finitos e variáveis.

## 2. Dois atos

participam da antropofagia, embora de práticas distintas, não se sobrepõe um sobre o outro: a) devorar como desejo, apetite, ímpeto, rebeldia e b) deglutir como gosto, sofisticação do paladar, transformação do alimento em algo novo, suplemento necessário para a vida (COSTA, 2008). A prática antropofágica é considerada uma ação política, ética e também imoral, pois deglutir implica transvalorar o sentido homogêneo objetivado nas práticas discursivas, que se põe entre as palavras e as coisas. Ao passo que devorar consiste no gesto expressivo de celebração da vida, pois obedece ativamente ao forte desejo de apropriar-se das matérias em prol de uma composição inventiva, tradutória e plagiométrica. Daí a necessidade constante de retroalimentação que devora por necessidade e, sobretudo, por desejo.

## 3. A transluciferação

anunciada por Campos (2013) abarca práticas que evocam a antropofagia. Uma transfusão de sangue que vivifica o organismo pela infiltração de um sangue alheio. Daí, o funcionamento ativo dos modos de

“transluciferação” (CAMPOS, 2008) das matérias, sendo esses profundamente admirados por Mefistófeles que não se submete ao conteúdo de modo servil, mas antes evoca a transgressão do limite sógnico.

Essas práticas abarcam movimentos seletivos. A antropofagia exige atenção ao sabor e, com isso, aprende que nem tudo é digno de ser deglutido, porque ao deglutir matérias alheias, assimila as suas virtudes, adquire a sua força, reafirmando aquilo que é nobre e afirmador da vida. Friedrich Nietzsche (1844-1900) tomado pela vontade de devorar o mundo, não abriu mão da prática seletiva e rigorosa, pois lhe interessava apenas o que potencializava a vida. De todo modo, Nietzsche viveu como artista da fome, porque sabia que “o jejum é uma necessidade” (KAFKA, 2009, p. 45).

### 3. Selecionar

não significa efetuar nenhum tipo de hierarquia entre as matérias, pois o processo de seleção equivale à preparação de uma prática eminentemente antropofágica. O exercício de selecionar é o primeiro gesto da crítica tradutória, sendo que a prática seletiva dotada de um movimento centrífugo repele o tipo reativo e os valores ditados pela moral. Nesse sentido, não é por acaso que a seleção transvalora o sentido dos universais estabelecidos pela tradição, requisitando práticas de reinvenção.

Nietzsche (2011, p. 165) pela boca de seu Zaratustra, afirmava: “Honro as línguas e estômagos recalitrantes seletivos, que aprenderam a dizer ‘eu’ e ‘sim’ e ‘não’”. Na prática antropofágica não está prevista qualquer tipo de amolecimento, capaz de separar a vida da sua vontade de potência. Deglutir o outro pressupõe elevar a vida ao valor máximo de saúde.

De um jeito ou de outro, o que está em jogo, entre o antropófago e a matéria, são as relações entre as forças, ou seja, de vontade. Deleuze (1994; 2001), escritor e leitor de Nietzsche, explica que a força é inseparável daquilo que ela pode. A vontade é comandada por uma força que visa dilatar o querer interno, sendo que, o dizer sim é a expressão direta dessa vontade vista como a celebração da força ativa, e o triunfo do forte.

### 4. Ecos da antropofagia na educação

O que poderia a antropofagia dizer à educação? Será vontade de potência, o dispositivo para o desejo de educar? Tomar para nós, o que não nos pertence e lançá-lo à experimentação possibilita que nos tornemos educadores fortes, sem resvalar nas armadilhas do ressentimento e da má consciência? Mas, de que modo, renovamos as práticas educativas, a ponto de transformar essa vontade cada vez mais viva no magistério?

Partir da ideia que o educador é capaz de vampirizar dos textos originais o que lhe interessa, o que lhe apetece, a partir de suas necessidades; é, de certo modo afirmar uma vontade de mais vida, ou seja, de mais potência, pois é com

as matérias canibalizadas que o educador constrói novos textos. Não obstante, se apodera da pequena porção com cautela, privilegiando o que lhe é mais saboroso, em prol de uma grande saúde – “uma saúde que a gente não apenas tem, mas se adquire, e tem de adquirir constantemente” (NIETZSCHE, 2009, p.113).

Os ecos da antropofagia interessam à educação, porque não reproduzem literalmente o pensamento de outros, pois na medida em que é deglutido emergem forças dissimétricas, improváveis, selvagens que rompem com qualquer forma de literalidade. Portanto, são nessas vias que trafegam os fluxos da repetição seletiva e o desejo de uma “transluciferação mefistofáustica” (CAMPOS, 2008) na educação.

## Referências

CAMPOS, Haroldo de. **Deus e o diabo no Fausto de Goethe: marginalia fáustica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CAMPOS, Haroldo de. **Haroldo de Campos – Transcrição**. (Org. Marcelo Tápia, Thelma Mé dici Nóbrega). São Paulo: Perspectiva, 2013.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Trilogia antropofágica [a educação como devoração]**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. 190p.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução Alberto Campos. Lisboa: Ed.70, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução António M. Magalhães. Porto: Rés-Editora, 2001.

KAFKA, Franz. **Um artista da fome, seguido de na colônia penal & outras histórias**. Tradução Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Tradução Marcelo Backes. Porto Alegre: LP&M, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



## ESCREVER UMA OBRA EM UT MAIOR (DOMINIC CLAVEL, 4 MODELOS DE ARMAR)

**Cristiano Bedin da Costa**

Docente na Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
cristianobedindacosta@hotmail.com

*Ut queant laxis,  
Resonare fibris,  
Mira gestorum,  
Famuli tuorum,  
Solve polluti,  
Labii reatum,  
Sancta Joannes.*

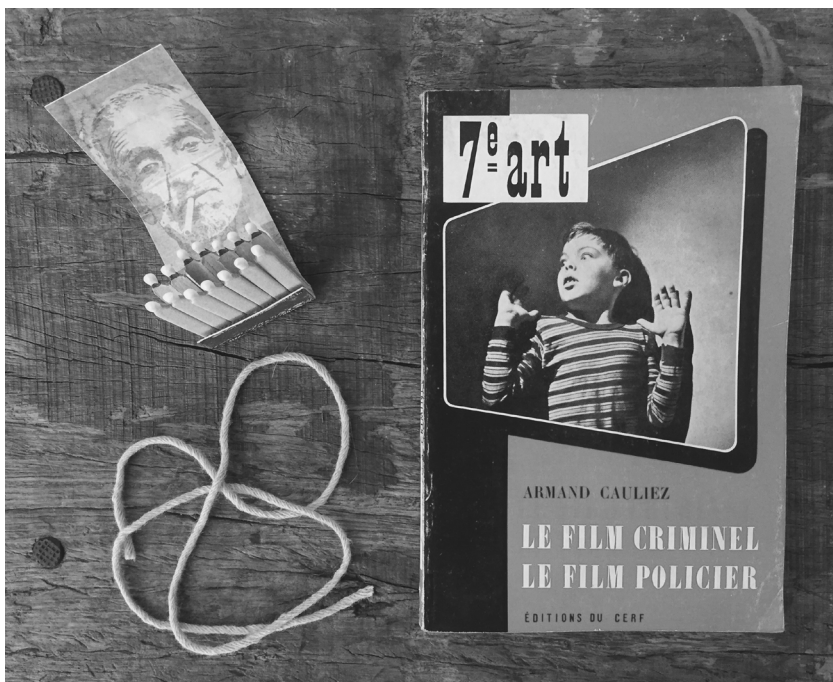
Em 02 de novembro de 1979, Dominic Clavel, um jovem estudante de 16 anos, desapareceu em sua cidade natal, Grasse, no sul da França. De acordo com as autoridades locais, ele não teria retornado para casa após sair do liceu Alexis de Tocqueville, pouco depois das três horas da tarde. Descrito por professores e colegas como “um tanto tímido, apesar de muito inteligente”, “leitor voraz” e “alguém solitário e de poucas palavras”, Dominic era filho único e vivia com seus pais em um pequeno sobrado localizado a dois quarteirões de sua escola. Em seus depoimentos, a mãe e o pai não fizeram referência a qualquer desentendimento ou situação inusual que pudesse justificar uma atitude deliberada por parte do jovem, que no dia de seu desaparecimento teria deixado em casa a carteira com um pouco de dinheiro e todos os documentos. Três dias depois, na manhã de 05 de novembro, a mochila de Dominic foi encontrada por um casal de turistas argentinos em uma pequena trilha próxima ao limite sul do Parque Nacional de Écrins, a cerca de 250km de Grasse. Nela, além de uma banana, havia três modelos de armar identificados com as inscrições “#1”, “#2 (um riso)” e “#3 (tolo)”. No interior de um deles (o de número 3), um pequeno pedaço de papel com os primeiros versos do hino cantochão a São João escritos à mão, seguidos pela seguinte nota: “é inverno, é ainda possível (sei). Escrever uma obra em ut maior”. A polícia francesa encerrou o caso dois anos depois, sem ter encontrado mais vestígios. Os pais de Dominic nunca deixaram Grasse, permanecendo na mesma casa até o ano de 1997, quando morreram em um acidente de automóvel após uma curta temporada de férias em Savona, no litoral italiano.



Modelo de armar #1: ocasião para um milagre.



Modelo de armar #2: kit auxiliar para resoluções conjuntas.



Modelo de armar #3: livro-bomba.



Uma banana.

# DAS ERRÂNCIAS QUE NÃO CABEM NO/EM OUTRO ESCRITO

**Alissara Zanotelli**

Pedagoga; Mestranda em Ensino PROSUC-CAPES  
Universidade do Vale do Taquari – Univates  
zanotellialissara@gmail.com

*05.05.15*

um estudo forjado, um discurso armado,  
o olho que não brilha, a retina que não afirma.  
o dia passa.

*27.05.14*

**las puertas.**

yo soy una puerta  
tu humano, eres una puerta  
la vida hombre, es una puerta  
los sitios, son puertas  
que hay alli?  
los sitios, la vida, yo , los hombres, no conozco.  
sólo se abren sus puertas.  
no las abren, que hago yo?  
me quedo sin conocerme, sin conocerlos.

*11.09.13*

a solidão me habita.

15.05.13

## ARDENTE ÁGUA

que eu seja rasgada;

aberta

que meus olhos não fechem

não se exprimam, se cortem, sangrem,

lacrimejem da mais ardente água.

que dor,

das boas...

na estrada da escrita

que eu pense

que eu não aceite não mudar.

que eu mude, mude muito

que eu me permita enxergar o que se inventa do que se vê.

ah, devaneios, estes me acompanham

que tragédia, não há como fugir.

agora não sou mais eu,

ou sempre serei eu.

ou serei mil

não saberei, nunca.

## DESENHOS DE ESCOLA E UMA DÚVIDA

Deborah Vier Fischer

Doutoranda do PPGEDU/UFRGS

Membro do grupo de pesquisa ArteVersa<sup>1</sup>

Coordenadora geral da Escola Projeto/POA

deborahvfischer@gmail.com

*escolaescolaescolaescolaescolaescolaescola*



desenhos de escola,

tempos de cultivo, fios que ativam pensamentos, desformas, pontuações...

ideias estendidas, distendidas, desejos e vontades que balançam,

caminhos tortos, linhas que se movem, imprecisão,

dissenso...

uma dúvida: por onde andam os fios que balançam os pensamentos da escola?



A imagem que compõe este desenho de escrita foi adaptada da obra de Antônio Augusto Bueno, *Varal com gravetos do abacateiro do Jabutipê*, exposição Música de

Passarinho, MAC/POA, 2017.

Registro fotográfico feito pela autora.

---

1 Link do grupo de pesquisa: <https://www.ufrgs.br/arteversa>.

# SENTIDOS APRE(E)NDIDOS

**Francisco Paulo Rodrigues Mestre**

Mestrando em Ensino  
Universidade do Vale do Taquari - Univates  
xykomestre@gmail.com

A caneta

É a pá

Que lavra

A palavra

A

Pá

Lavra

A

Palavra

Apalavraapalavra

Que

Quando

Proferida

Passa a ser

Som

Ser sentida

Ser ouvida

Servida

Ser

Vida.

## UMA (QUASE) RECEITA

**Suzana Feldens Schwertner**

Psicóloga. Doutora em Educação  
Docente da Universidade do Vale do Taquari – Univates  
E-mail: [suzifs@univates.br](mailto:suzifs@univates.br)

08/04/2017

Chá de cadeira, café de lancheria, extrato de paciência, talharim ao molho de corredor e um palmo generoso de álcool gel.

Misture isso tudo em uma instituição de corredores sem fim e paredes nauseantemente brancas, acrescente aventais de cores azuis, verdes e, claro, porções nada generosas de jalecos brancos.

Uma pitada de olhares cuidadosos seria bem-vinda.

Atenção generalizada e afeto sincero seriam o toque especial desta receita.

Temos os ingredientes. Temos as porções, fragmentadas ou em excesso. Não sabemos o resultado dela, nem o que dali pode sair. Mas sabemos o que precisamos neste caminho: atenção, cuidado, afeto.

Me interessa o processo, o modo de fazer. Há muito a se fazer. Ainda precisamos investir demasiadamente nela: uma quase receita.



# DESCONSTRUINDO O PROCESSO D'ESCREVER

**Victor Leão Malfussi**

Graduando em Letras  
Universidade do Vale do Taquari – Univates  
vlmalfussi@gmail.com

Visualizo Bocage  
Numa espécie de endorfina visual  
Sabotage! Vícios disfarçados de costumes  
Num cotidiano habitual

Sim, ouvi o recado  
Mestre Drummond  
Devo servi-la, amada Poesia  
Mas, vejam, sou um servo apaixonado

Se quiserem, posso  
Ir citando mais escribas  
Não diferencie música de poesia  
Rime no ritmo

Posso rimar  
Ou mesmo dialogar  
Seguir as métricas  
Quiçá anarquizar!  
Linguagem coloquial  
Ou formal irei usar?

Assim caminho  
Devagar, divagando  
E paro  
Percebo, estou pronto  
É hora de embarcar

Vou de encontro às palavras  
Navego entre os sete mares  
Enquanto disfarço o esforço  
Preciso ser calmo  
Esperar viver toda uma vida

Sim, admito. Almejo!  
Transfigurado no corpo  
De Moisés, farei o mar se abrir  
Lindo oceano de lindas  
Inda virgens, letras

Elas se juntarão a mim  
Como num encontro carnal  
Aqui não haverá penetração  
Transformação!  
Transformarei-as em graciosas palavras

Entretanto, mantenho a calma  
Inda sou jovem, terei de envelhecer  
(maldita e amada, incessante

disputa pelo domínio da linguagem)  
Não fantasio típico velho sábio algum  
Apenas tenho a consciência de que poesia se faz de fatos  
Tem de vivê-los

Tudo que me resta  
É manter o controle  
Passe a vida a limpo  
Dizem que disso sai a poesia

Enfim, nessa estrofe  
Encerro a infinita lapidação  
Que faço enquanto imerso  
No mundo das palavras  
Vou unindo-as, antes Moisés  
Agora chinês  
E construo uma muralha  
Que determina o fim desse processo

# UM CERTO DIÁLOGO... UMA CERTA COMÉDIA.

Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt

Estudante de Psicologia  
Bolsista PROBIC/FAPERGS  
Universidade do Vale do Taquari - Univates  
sofischonffeldt@hotmail.com

## I

Ora, mas e os dias?  
Os dias? O que queres saber dos dias?  
O Sol retorna e se deita.  
Acredite, disso se encarrega o Eterno...

Sim, mas e os dias?  
Digo-lhe que os dias são os dias!  
Do contrário nos restariam apenas  
A metamorfose da Lua e os mapas das Estrelas...

Mas não quero saber da lua disforme  
Nem das cartas de navegação estelares!  
Quero saber dos dias...

Mas se estás a fechar os olhos, ora pois!  
Como queres saber dos dias?  
Tira-te esse véu imundo e sai!

## II

Aquele pobre senhor  
Que queria saber dos dias  
Deveras não sabia o que perguntava  
E o outro tampouco sabia o que respondia...

São nesses momentos que o vil Infortúnio  
Se rompe em gargalhadas...

(Poesia ao acaso)

# ANGÚSTIA

Sofia Daniela Giacobbo Schonffeldt



# APENAS SENTADO

**Bruno Bohrer**

Estudante de Psicologia na Universidade do Vale do Taquari  
Bolsista de Extensão Univates  
brunobohrer@gmail.com

Apenas sentado

Malgrado naquilo que chamam trabalho

Sufocado

Expectativas deludidas vendidas a prazo

Atento

Abrindo caminho praquilo que ganha sentido

Agenciamento coletivo

Dissolvendo padrões ultrapassados

Em prol de um projeto a ser acabado

## PRIMEIRO MOVIMENTO: ANDARILHAR<sup>2</sup>

Ana Paula Crizel

Pedagoga e Mestra em Ensino  
Universidade do Vale do Taquari - Univates  
ana.crizel@gmail.com



FRANCIS ALÿS  
Fairy Tales, Estocolmo, 1995.  
Registro fotográfico da ação.

anda. anda sempre. sempre em frente. frente, sem horizonte fim. fim, não existe. existe um andar, pelo meio. meio de se tornar o que se é, pelo andar. andar errante que lhe atravessa e lhe torna outro de si. si mesmo? mesmo de si, apequenamento. apequenamento, diminui a potência de existir. existir, fazer existir outros de si por meio do andar. andar como um modo de resistir aos imperativos. imperativos ditam e orientam linearmente os modos de ser si mesmo. mesmo do mesmo, sair do mesmo pelo movimento. movimento errante que, ao errar, pelos caminhos dessa vida, adquire um nome próprio. nome próprio, um coletivo de atravessamentos que o tornam o que é, pelas errâncias do caminho. caminho experimentado intensivamente. intensivamente pela potência do movimento. movimento que experimenta o ínfimo de um tempo. tempo intenso que atravessa o corpo por meio de um rastro. rastro miúdo e insignificante. insignificante que, aos corpos sensíveis, afecta. afecta a primeira camada da pele. pele pura sensação. sensação que nos passa mas não deixa marcas na consciência. consciência, lugar da moral e dos ressentimentos. ressentimentos talhados na pele não deixam o instinto perder-se no e pelo caminho, compondo-se ao que pode encontrar. encontrar, eis a graça de um andar

---

2 Essa escrita fez parte das composições da dissertação de mestrado da autora, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, com financiamento da FAPERGS, intitulada: "Andarilhar por uma pedagogia que fale em nome próprio".



Da autora  
**Entre, 2015**  
Vespasiano Corrêa/RS

errante. errante anda e encontra ou (des)encontra aquilo que continua a movimentar este/um andar. andar enquanto uma fábula, deixa seus rastros. rastros também efêmeros. efêmeros porque não se quer voltar ao lugar de onde se saiu. saiu para voltar outro. outro de si atravessado por aquilo que se deu no caminho. caminho meta e não um fim. fim? no final, nada! nada como aquilo que se quer. quer, pelo movimento, produzir o nada, criar um vazio. vazio, condição de possibilidade para a criação.

“a criação do nada é o princípio absoluto de qualquer criação”<sup>3</sup>. criação, invenção, vazio – alisamento de um espaço para experimentá-lo outro. outro se faz pelo andarilhar errante. errante é o andarilhar pelas geografias de um território. território, enquanto uma marca, cria funções e ritmos precisos. precisos ritmos que dão ao território a estabilidade de suas formas. formas se tornam espaço para um andarilhar. andarilhar, pelo movimento lento e sensível, injeta uma fábula nas formas instituídas. instituídas, ir pelo instinto, sensível ao movimento do próprio andarilhar. andarilhar, um deslocamento incessante. deslocamento incessante como condição para a variação das formas atravessadas pelas forças do próprio caminho. caminho percorrido por um andarilhar que possui no movimento potência para produzir meios e inventar começos. começos com contornos fugidios. fugidios por brincarem com as velocidades e ritmos do próprio andarilhar. andarilhar, movimento de afirmação da vida! vida, *dizer-sim* ao presente, ao aqui e agora, que se dá pelo ato de caminhar, incessantemente. incessantemente ato de andar, enquanto anda, encontra e apaga os caminhos e pegadas que ficam para trás. a-trás, exercício de esquecimento. esquecimento, faculdade que produz presente. presente, matéria para subversão, profanação, fabulação. fabulação, condição para a invenção de outros modos de ver, viver, sentir, aqui-agora. aqui-agora ser uma fábula? fábula, experimentar a faculdade fabuladora ao tecer as matérias de escrita que, neste ínterim, se deseja. deseja dar a ver suas forças por meio de imagens, ainda, invisíveis. invisíveis até seu agenciamento.

---

3 VALENTE apud VISCONTI, 2014, p. 72.



## Referências

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VISCONTI, Jacopo Crivelli. **Novas Derivas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

## A DANÇA DOS DEDOS

**Victor Leão Malfussi**

Graduando em Letras  
Universidade do Vale do Taquari – Univates  
vlmalfussi@gmail.com

Como poeta que sou  
Faço meu papel de sol  
Iluminando a vida dos outros

Quando ele desce  
Me ponho de pé  
A luz que a lua reflete  
Sou eu que fabrico

Meus dedos ganham vida própria  
Nas folhas a dançar *ballet*

# EXPERIÊNCIA

## NOTAS DESPIDAS DE REALIDADE

**Alissara Zanotelli**

Pedagoga; Mestranda em Ensino PROSUC-CAPES  
Universidade do Vale do Taquari - Univates  
zanotellialissara@gmail.com

março, 2015

Afinal, do que falamos quando falamos experiência?  
Quando alguém fala a palavra experiência, o que pensa esse alguém?

Um dia desses, 2015

Perdida em uma viela da Universidade,  
passos calmos, sem compromisso na agenda,  
nem pressa de chegar a lugar algum. Paro  
em um deque - folhas, vento, sujeiras  
microscópicas nos raios de sol que insistem  
em fixar-se por ali. Ruído dos passos. O  
que pensam? Aguço meu ouvido e escuto.  
– Acabei com meu namorado, eu sabia que  
ia dar nisso, já podia prever. Outra voz diz:  
– Calma, tu vais ver que, com o próximo, tu já  
vais estar mais experiente!

Em meio à leitura de um livro, 2016

O instante é o que nos prende à experiência, o que a  
confirma.  
Jogamos nele a promessa de existência da experiência,  
calculada e vista nos milésimos de segundos que ele  
carrega?

Terça, 20 de setembro

– Não subas nessa árvore, vais te machucar – disse a mãe.  
Será que discurso de mãe foi feito para que não se precise viver a experiência?

Julho, três anos atrás

Disse a mãe: – tens que pensar no teu futuro, é melhor ficar e estudar aqui. Podes fazer outra coisa e trabalhar num escritório. O irmão estava mais para passarinho – como dizia Manoel de Barros – queria ele a coisa, que não outra. Foi-se musicar, dedilhar, experimentar.

Devaneios, 2016

Impossível querer outras experiências quando tuas raízes já cavaram aquela terra prometida?

28 de setembro, 2016

Desejo de sair correndo. Vontade impulsionada pelo desejo de não estar ali. Poderia voar o pensamento, mas a vontade era de que nem fisicamente estivesse ali. Corpo segue no corredor. Ao telefone, diz: experiência. Do outro lado da linha: hã? Logo sussurra: saber como fazer, *know-how*, saber como faltar à aula!

2 de outubro

Não podes me entender, nunca usaste drogas. Pupilas dilatadas atenção, desatenção. Tique-taque. Pensamento diz: como ser experiente na vida alheia? Eram 19 horas, céu alaranjado, chaves girando na porta. Mais um dia de trabalho.

Durante um relato, 2016

Viagens, encontros, lugares deslumbrantes. Querer estar lá é para todos que assistiam à sua fala. Ele contava, uma escuta atenta. Mas o que teria levado este garoto a desbravar o mundo? Sem titubear, responde: experiência é se encontrar com as pessoas, poder dar alguma coisa e receber também.

3 de outubro, 2016

Por experiência própria!

Experiência (im)própria?

Devaneios II, 2016

## Experiência virou tempo?

28 de outubro, 2016

Alguns desejos e nada  
Fome. Sono. Nada  
Escada ou elevador?  
Elevador que desce, parou.  
Guarda que chega, porta não abre.  
Vontade de saber o que é  
Estar no elevador sem fazer nada!  
Mastiga. Pensa. Observa pelo vidro. Pensa. Engole. Respira. Pensa nada.  
Nada e muito. Nada que ficou cheio de tudo.  
Tempo que não foi nada, que não deixou nada, ou tudo.  
Experiência chegou, passou, ficou!

29 de outubro, 2016

A atendente disse que o básico ela não sabia.  
A que não era atendente sabia o que queria.  
(In)experiente?  
A atendente exigiu experiência, ela disse  
que experiência tinha, pois o mais difícil ela  
sabia fazer. Do princípio, ela teve que partir,  
aprender o que dizia já saber.

Devaneios III, outubro

Experiência que te faz saltar, como o coração em uma caixa.  
Louco por poeira.

1 de novembro, 2016

Experimentamos a vida ou a vida nos experimenta?  
Talvez falte tempo, talvez o tempo seja demais para não experimentar a  
experiência.

# REGISTROS DE UM ATELIÊ COMPARTILHADO: AULA, CRIAÇÃO E ARTE CONTEMPORÂNEA

**Betina Guedes**

UNISINOS

guedesbe@gmail.com

**Mayra Martins Redin**

mayraredin@gmail.com

## **Registro 1 – A primeira conversa no Café**

Mayra,

Desde a primeira vez em que começamos a conversar sobre essa história de aproximar arte e docência, o exercício da anotação – e do compartilhamento de anotações – tem sido a maior característica da nossa relação de construção compartilhada de pensamento. Gosto dessa nossa dinâmica de registrar o cotidiano através de uma lógica fragmentar e, não por acaso, os objetos que melhor nos representam são nossos tantos cadernos de anotações (e a partir deles, também nossos registros sonoros, fotográficos etc). O gesto da escrita e as estratégias de anotação, sem dúvida, tem sido a melhor forma de encadarmos os elementos que habitam e perfazem nossos fluxos de pensamento e de criação compartilhados. Lembra da nossa primeira conversa no Café, sobre as aproximações que víamos entre aula e proposição artística? Entre interlocuções teóricas com Cao Guimarães, Allan Kaprow, Yoko Ono, Deleuze e Barthes chegamos à conclusão – obviamente provisória – de que os pontos em comum dessas duas vertentes de criação seriam as angústias, a sensação de fracasso e o desconforto vividos nas duas condições – abrangendo desde a proposição artística “incompreendida”, até a aula dada que parece não ter “dado certo”. Ainda haviam muitas lacunas nessas nossas primeiras interpretações desses contextos, mas desde então, compartilhamos a percepção de que a arte entra nessa história não como técnica, não como ilustração de aula, não como exemplo, não como uma solução ou “novidade pedagógica”, nem como regra ou como procedimento. Não víamos essa aproximação como utilitarista ou instrumental. Não a entendíamos como uma relação de uso, mas sim de troca, pois víamos potência no encontro entre pessoas, no encontro entre elementos que desencadeiam pensamentos, emoções, sensações, conversas, aproximações, trocas, experimentações, questionamentos. Arte e vida, era disso que estávamos falando. Essa potência das aproximações que esboçávamos, de forma ainda inicial, estava exatamente no estreitamento entre arte e vida. Assim surgiu, nosso interesse em desenvolver o conceito de “aula fragmentada”, estabelecendo relações entre docência e prática artística, espectador, público e aluno, docência e mediação, assim como aula, “obra de arte” e processo de criação.

## **Registro 2 – Criação de espaços comuns | Estar com o outro**

Betina,

Sem dúvida, nossos cafés têm constituído um ateliê compartilhado. Entre nós, criamos um jeito de nos interseccionarmos, num exercício de estranhamento e de fusão, num constante movimento que cria um território provisório comum. Em tempos de isolamento, por si só, isso já é um ato de resistência e criação. Dos pontos de contato que estabelecemos entre arte e docência, nesses encontros, surgiu uma primeira hipótese, que ainda hoje me parece central para nós: talvez o que aproxime a docência de uma espécie de território de criação seja o fato de termos que lidar com o outro. O outro: essa variável gigantesca colocada em relação com inúmeras variáveis outras que compõem um espaço-tempo de uma aula. Assim, passamos a propor que a criação que acontece em uma aula é desprovida de uma autoria, e por isso podemos denominar esse contexto como território de criação. Esse território não está em um sujeito e nem em outro, mas se dá neste lugar que nada mais é que a única coisa de mais concreta de onde podemos partir: um espaço físico, um tempo delimitado, um grupo de pessoas reunidas neste espaço-tempo. São aspectos maleáveis, inconstantes, mas que nos dão uma certa borda para que não sufoquemos, para que não nos desesperemos. E mais que isso, uma borda limita um pouco os corpos, essas variáveis gigantescas. Mas desde então, não queríamos falar dos limites de uma aula, mas sim de seus limiares. Onde é e de que forma uma linha limítrofe se mistura com outra? Como borrar um limite e torná-lo, por momentos, indiscernível de outro? Talvez estejamos falando de um transbordamento da aula, do espaço-tempo delimitado de uma aula, para além das nossas vistas. E talvez estejamos falando também de transbordamentos que cada um traz de sua vida, alunos e professores, e disso que não somos capazes de deixar lá fora quando entramos numa sala de aula. E nem queremos que seja deixado.

## **Registro 3 – A aula que está para além da própria aula**

Má,

Acho que aí entra a minha relação com a mediação e com as Bienais do Mercosul. Se o que nos interessa é dar a ver os borramentos que podem ser esboçados nos limiares de uma aula e o quanto esse fluxo é inapreensível, a arte contemporânea coloca-se como o grande mobilizador dessa mistura de linhas e de corpos. Não por acaso, esse é o eixo que nos aproxima, não é mesmo? Para além de muitas coisas que aconteceram, vi em várias ações desenvolvidas por determinadas pessoas na Bienal do Mercosul, esse ímpeto de criação de mundos possíveis, compartilhados por interessados em habitar espaços comuns e provisórios. A arte estava ali. O encontro estava dado. Via a educação sendo pensada, enquanto abertura/disponibilidade para estar com o outro e disposição para compartilhar com o outro as constelações que constituem a cada um de nós. Como afirmou Mônica Hoff, em diferentes momentos de formação, citando Décio Pignatari: “Na arte, interessa o que não é arte”. Seguindo a intenção, apontada

por ti anteriormente, de desacomodar a homogeneização das formas de existir junto, em territórios compartilhados de criação, vi em uma palestra da Mônica sobre mediação, elementos para pensarmos a aula a partir do que interessa e do não que interessa à aula. Parafraseie o movimento de pensamento desenvolvido por ela e dei a ver as analogias que emergiram dessa aproximação, entre aula, mediação, arte e criação. Retomo aqui uma síntese desse texto porque acho que tem tudo a ver com o rumo que a nossa conversa está tomando. A aula é um espaço político de criação compartilhada e isso só existe se todos estiverem dispostos a habitar esse espaço coletivo. Talvez o professor tenha um papel central aí. Não como alguém que sabe o conteúdo, mas como alguém que poderá, ao reconhecer-se criador, colocar em órbita suas próprias constelações de referências. Aquilo que mobiliza o pensamento e que pode ser compartilhado com o outro. Afetar a aula com o que a constitui de forma latente, talvez seja condição de possibilidade para pensarmos a docência como criação – e a aula como ateliê em aberto desse processo.

*Mas como o que acontece “fora” da aula, afeta a aula? Existe fora da aula? Existe o dentro? O que determina uma aula? O tempo, o espaço, o diálogo, o conteúdo? O lugar da aula é de fala, de escuta, de silêncio, de espera, de rapidez ou de lentidão? O que de fato nós ensinamos? É possível uma aula que não desconfia, refuta, deambula e fracassa em suas próprias teorias, normativas e crenças? Onde começa e onde termina uma aula? Como podemos criar desvios e espaços de incerteza na aula? Como esses desvios seriam possíveis, tendo em vista, que o lugar da aula, tradicionalmente, visa garantir uma suposta verdade, uma certeza sobre o que é ensinado? Talvez, seja preciso então: duvidar, refutar, desconfiar, olhar ao revés, olhar por outros ângulos. Como pensar a aula sem necessariamente referir-se à aula? Que referências o professor traz de fora para pensar a aula? O que a aula não diz sobre si mesma? O que poderia dizer que não está lá? O que não coube? Como a aula rompe consigo mesma e como cria outros espaços de debate dentro dela? Uma aula precisa ter um tempo predeterminado? Precisa acontecer em um espaço determinado? Provavelmente não, mas há uma expectativa de quem chega que precisa ser lavada em consideração. O que os alunos esperam da aula? Como equacionar essa expectativa com o que queremos propor? Como colocar temas, que não estão ali dados, no meio da aula? Como criar desvios e voltar? Ou como pensar na aula que ocorre fora do contexto de sala ou que tangencia esse espaço desde um outro ponto de vista, de um outro lugar? Como a aula pode ir além da aula para justamente ser a aula?<sup>4</sup>*

---

4 Apropriação de uma palestra ministrada pela artista, curadora e pesquisadora Mônica Hoff, realizada no Curso para Mediadores da 32ª Bienal de São Paulo, em 21 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=294vpTxsQeo>



#### Registro 4 – A potência do exercício de experimentação de territórios coletivos

Bê,

Hoje, muito se fala em colaboração, parcerias, *co-working*, entre outros termos que visam designar os espaços compartilhados, ou pelo menos criados para que sejam compartilhados. Ao mesmo tempo, muitos pensadores falam de uma crise do comum, e, sentimos essa crise em nossos corpos diariamente, bem sabemos. Penso constantemente na qualidade deste tempo e espaço compartilhados e todos os atravessamentos burocráticos e institucionais que sabemos que existem. Penso, de maneira otimista, que faz muito tempo que a educação, desviando dos seus sentidos-comuns, tenta ser pensada também desde essa perspectiva: num exercício de envio a este outro que não sou eu, que muitas vezes não compartilha dos mesmos espaços que eu, que me é estranho, e que ao mesmo tempo me fala de mim, já que fazemos parte do mesmo complexo planeta. O que é que nos é comum? Como é que podemos construir espaços comuns em uma aula? No campo das Artes, percebo um forte esforço em direção às experiências de residência artística. A ampliação destes modos de fazer e estar englobam também outras áreas, mesclando artistas e cientistas, e pensadores das mais diversas áreas. Tais modos acompanham a forma como os artistas tem pensado a produção e mesmo a obra, incorporando os aspectos de deslocamento geográfico, provocando os encontros ao acaso com pessoas e culturas diversas, estendendo e ampliando a forma de pensar e fazer arte para um terreno incerto e pouco cômodo onde mesmo a autoria é mais uma vez questionada, já que nestes espaços, muitas vezes, surgem ideias coletivas e que só são possíveis a partir de um encontro com o outro. Assim, penso nesta tarefa da construção de territórios de criação como uma árdua, mas necessária tarefa: enquanto dispomos nossas energias focados nesta incógnita que é criar, em oposição, e muitas vezes por medo das singularidades que daí emergem, surgem essas comunidades fechadas e engessadas, que se protegem e que atacam qualquer movimento criador. Sim, criar é um exercício político. Acho que podemos seguir pensando na potência desses territórios coletivos de criação: a “atenção”, aos desejos, ao outro, aos movimentos próprios das coisas vivas ao redor; e a “responsabilidade”, este se sentir sujeito da ação e do pensamento da ação, para que as maneiras de existir não se cristalizem e acomodem.

## **Registro 5 – Primeiras hipóteses**

Má,

Chegamos no ponto em que o nosso Laboratório Experimental de Criação<sup>5</sup> começa a se colocar como algo urgente para a continuidade das nossas proposições. Até o momento, entre idas e vindas, nos colocamos a olhar a aula numa perspectiva em que o conceito pudesse extrapolar a suposta obviedade do conteúdo. Para além do conteúdo a ser trabalhado, passamos a privilegiar as relações que se estabelecem a partir do processo de criação que subsidia a aula. Disso tudo, me parece que podemos formular duas hipóteses:

(1) Há um conceito [ou conceitos] que permeia a elaboração de uma aula. Tal conceito não necessariamente está na aula. A aula pode estar fora da aula. Em outras palavras: a aula pode olhar para além dela mesma para constituir-se como aula. Não há uma noção de espacialidade posta aí, pois não basta sair do espaço físico da sala de aula para olhá-la de fora, ou para ela ser outra coisa, ou acontecer de outra forma. Trata-se de profanar o espaço sacralizado da sala de aula e os seus rituais. Trata-se de torná-la porosa aos sujeitos envolvidos na sua dinâmica, enquanto território-acontecimento. Tal como a obra, a aula só estará completa com a “entrada” do espectador-aluno, tido como parte da própria aula.

(2) A aula não pertence ao professor, posto que é constituída na instância dos encontros. Da mesma forma como entendemos que o artista não é o “dono-autor” da obra – já que é perpassado por uma série de atravessamentos, contaminações e intercessores – o professor não é “dono” da aula e é no encontro com seus “alunos” que a aula poderá ter um ponto de partida e a partir daí não haverá mais controle restrito sobre seu andamento.

Assim, o foco não seriam mais os conteúdos abordados, mas sim as relações. Constrói-se assim, narrativas fragmentadas de percursos em aberto. Para além do conteúdo, institui um espaço a ser criado e interpretado [por cada um]. Afinal, a aula – seguindo a analogia com a obra – só existe (ou é ativada) quando é lida/interpretada pelo aluno e assim, a autoria se pluraliza e se ramifica entre todos os envolvidos.

## **Registro 6 – Laboratório experimental para quase artistas**

Bê,

Essas duas hipóteses sintetizam, de certa forma, o que estamos pensando sobre esses conceitos. Conversamos muito sobre o movimento no campo da arte da perda da importância da obra enquanto objeto final, e do deslocamento do interesse de alguns artistas para as pessoas postas em relação e em como provocar

---

5 Iniciamos em 2016, o Laboratório experimental para quase artistas como um espaço de estudo, pesquisa, acompanhamento e compartilhamento de processos de criação que tem como mote metodologias artísticas contemporâneas, suas referências e ferramentas específicas.

estas relações. Certamente, nossa produção como artistas, nos inspira neste sentido ao abandonar a segurança da criação de um objeto e voltar-se para as relações que podem ser estabelecidas como territórios de criação, questionando a autoria, os espaços convencionais de e para arte, a ideia de público e, em consequência, colocando em questão o próprio sistema da arte. A partir desses primeiros fechamentos, seguimos na tentativa de criar relações entre criação artística e aula – entendida como fragmentada, como algo que não se fecha em si mesma e que compõe com os acasos, com a vida, com os acontecimentos próprios de qualquer encontro. Sim, está na hora de pensarmos sobre um espaço coletivo de criação para quase artistas – alusão explícita à Kaprow.

### **Registro 7 – Experimentação e criação**

Má,

No fim das contas, como podemos colocar a aula na instância da criação? Como escapar da mera descrição de uma estrutura fixa e colocá-la sob o ponto de vista dinâmico, sob o prisma experimental do movimento de criação?

### **Registro compartilhado: confluências de encontros e conversas**

Não basta apenas racharmos a estrutura da aula, a aula fragmentada requer disposição do entorno para fazê-la vibrar. Se, a partir dessa concepção de aula, não há mais um caminho definido com etapas a serem cumpridas, é preciso criar caminhos, aproximações e distanciamentos. Assim o plano de aula passa a ser entendido como um mapa com fronteiras borradas, ou melhor, como uma rede de relações em aberto. Seguindo essa proposição, caberia ao professor, saber lidar com a sensação de uma aula “que não termina” ou com a frustração de uma aula que não “atinge” a todos. Uma pergunta: como medir ou quantificar níveis de adesão, compreensão, interpretação do exercício de pensamento desenvolvido em uma aula? Isso é possível? Prosseguimos... Na aula, o professor atua dispondo elementos do seu “conhecimento” para a turma - o que cada aluno irá fazer com isso irá variar. Para alguns a aula impacta muito, para outros nem tanto. Para alguns ficam apenas palavras que foram ditas, para outros uma imagem apresentada. Para alguns as relações com outros elementos do seu repertório são desencadeadas no próprio tempo da aula, para outros o tempo dessa aula se desdobrará em diferentes tempos e associações em algum momento da sua trajetória. Haverá também os que não serão afetados por nada em especial, mas quem sabe nas próximas aulas algo aconteça, não é mesmo? Outra pergunta: será que a aula foi frustrada ou nós professores que não enxergamos seus efeitos, exatamente porque eles nos escapam? Novamente prosseguimos. Variam os aparatos de leitura. Variam as interpretações e as formas de engajamento dos alunos. Se a aula é fragmentada, não há uma entrada e uma saída, mas diferentes entradas e muitas saídas. Pode dizer muito para alguns e quase nada para outros... mas espera! Essa condição não seria um disparador de interlocuções e

trocas entre os alunos? Certamente, há alunos que vão para a aula com a intenção de contemplar um objeto-aula bem estruturado, apresentado de forma encadeada e expositiva. Nesse contexto, o papel do professor estaria muito próximo ao do mediador tido como guia, cabendo a ele fornecer todas as informações necessárias para que a aula seja bem compreendida pelos seus espectadores. Nem melhor, nem pior, apenas uma possibilidade. Mas há também, ou poderia haver, alunos que vão para a aula dispostos a interagir com a aula, como algo que só se completará com a sua entrada, com as suas interpretações, conexões e achados. Aqui o papel do professor estaria próximo aos mediadores que rompem com a prescrição e se colocam, junto com o público, a atuar sobre a obra, fazendo-a rachar. Em suas brechas, criam entradas para possíveis narrativas e interpretações. São mediadores que, muitas vezes, lidam bem com a não existência da obra em seu sentido tradicional. Com seus fragmentos criam aproximações com outras obras, outras histórias, personagens e contextos. Criam-se relações muito particulares em um jogo compartilhado entre os presentes. Isso é arte e isso também é aula.

Última e provisória consideração: a aula pode constituir-se como algo fragmentado quando se coloca como lugar de mediação, diálogo, conflito, debate e como lugar aberto para proposições coletivas. Quando rompe consigo mesma e cria outros espaços dentro dela. Quando se fragmenta para ser pensada na instância do que lhe escapa. A obra, no espaço expositivo, espera pelo público para ser ativada. O encontro é necessário para que algo aconteça. E a aula? Segue em aberto, compondo paisagens móveis e transitórias.

E nós, artistas-professoras-pesquisadoras? Seguimos fazendo do incômodo com o mesmo, matéria de criação, algo situado entre um estado de atenção e um intenso estado de dispersão. Seguimos criando universos temporários para pesquisa, imersão e trocas. Isso é arte. E isso também é educação.

# **SOBRE ENSINAR, APRENDER E TRANSFORMAR: CARTAS DE UMA BONECA VIAJANTE**

**Suzana Feldens Schwertner**

Psicóloga, Doutora em Educação,  
Docente da Univates.  
suzifs@univates.br

**Morgana Domênica Hattge**

Pedagoga, Doutora em Educação,  
Docente da Univates.  
mdhattge@univates.br

Duas professoras universitárias e um desejo de aprender e ensinar e nesses processos transformar(-se). Assim nasce este texto. Ensino, aprendizagem e transformação em questão. O cenário: o desafio colocado pelo *II Seminário Currículo, Espaço, Movimento: ensina-me que te aprendo*, organizado pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM), no ano de 2016, na Universidade do Vale do Taquari. O propósito: discutir os conceitos de ensino e de aprendizagem em uma mesa-redonda dirigida a um público formado por acadêmicos da área das licenciaturas, professores da Educação Básica e do Ensino Superior e demais interessados.

Nas reuniões de planejamento, regadas a café e amizade, estudo e cumplicidade, e que perpassaram por uma infinidade de elementos da arte, como literatura, cinema, música, chegamos na história de Kafka e da boneca viajante<sup>6</sup>. Por meio dela, atravessando esta história, percorreremos uma discussão que permanentemente nos colocamos: os processos de ensino e de aprendizagem no universo escolar contemporâneo. Ainda que muito se reflita sobre a amplitude dos espaços de aprendizagem na atualidade e a multiplicidade de processos de ensino que atravessam as figuras do professor e do estudante – e para além deles – destacamos que toda esta viagem foi realizada com um olhar para o espaço escolar. É ele o foco de nosso escrito, para que possamos pensar nas potências que ali se desdobram.

Outro ponto importante a ressaltar neste início de escrita passa por atentar para o fato de que aprender e ensinar são elementos diferentes, mas que não se deslindam. Alguém que ensina o faz com a intenção de que outro alguém aprenda. Ou então o faz sabendo o quanto também poderá aprender ensinando. Alguém que aprende, talvez aprenda o que lhe foi ensinado, ou pode aprender o que o ensinante jamais imaginou ensinar. O que talvez seja possível afirmar

---

6 Livro de Jordi Sierra i Fabra, com ilustrações de Pep Monserrat. As imagens que aparecem neste texto são derivadas das ilustrações presentes no livro.

é que ensinar e aprender podem transformar. Essa é a matéria deste texto, que se organiza em três seções: na primeira, o escrito apresenta com mais detalhes a história da boneca viajante e o que ela nos leva a pensar sobre os processos de ensino e de aprendizagem. A seção seguinte busca visibilizar as relações que percebemos com os conceitos de ensinar, aprender e transformar e suas tessituras entre os lugares de estudante e de docente nestes encontros. Por fim, o texto amarra alguns fios desta trama tão envolvente que é a articulação entre a literatura e processos de ensino e aprendizagem.

## HISTÓRIA DE UMA BONECA VIAJANTE

A história que serviu de enlace ao nosso escrito parte de um livro de Sierrai Fabra (2009), cujas personagens principais são a menina Elsi, a boneca Brígida, o escritor Franz Kafka e sua companheira Dora. Meio real, meio ficção (que história seria mesmo real?), toma como ponto de partida uma viagem realizada por Kafka e Dora a Berlim, em 1923, para fins de tratamento de saúde do escritor, que desde 1917 lutava contra a tuberculose. Tendo como objetivo cuidar-se por um longo período, com passeios e descanso prolongado, Kafka iniciou sua caminhada pela vizinhança admirado com a tranquilidade do lugar, especialmente com uma praça próxima ao apartamento em que residia momentaneamente na cidade.

Em um destes passeios, se depara com uma menina que chora copiosamente e não consegue deixar de se admirar com tal cena (Imagem 1). Sutil, suave, dolorido, o quadro composto pela criança tão pequena e sua dor tão imensa e tão intensa o constrange, embaraça e desperta sua curiosidade – ao mesmo tempo em que o mobiliza: algo precisaria ser feito.

Imagem 1: Kafka encontra a menina



Fonte: Kafka e a boneca viajante (2009).

Trata-se do encontro inesperado entre um grande escritor e Elsi, a menina que acabara de perder sua boneca e se mostrava desesperada. Kafka, comovido com a cena, inicia uma conversa, sentindo-se comprometido em aplacar aquela dor. Pergunta-se, internamente, o que elaborar para aquele momento tão inesperado e recorre ao seu mundo criativo. O singular e misterioso enigma logo se transpõe para Elsi na voz acolhedora de Kafka: tratava-se de uma boneca viajante! Ao silêncio que se seguiu a esta informação, o autor compreende que andou pelos trilhos do engajamento: a menina havia parado de chorar! Ao mesmo tempo, mostrou-se atenta e sedenta de informações, tal como todas as crianças se mostram desde pequenas: como assim, a boneca viajou? Para onde ela foi? Por que não me falou nada? Onde estaria Brígida naquele momento?

Kafka se apresenta como um trabalhador especial, uma profissão que poucos conhecem: um “carteiro de bonecas”. Explica Kafka que são criaturas especiais estes carteiros, porque precisam entregar em mãos as cartas e uma vez que as crianças pequenas ainda não conseguem ler, eles leem em voz alta para elas. E era este o motivo de estar ali: informar à dona que Brígida viajara.

A partir de então, o autor se compromete a produzir cartas diárias, durante três semanas e conta com a ajuda de sua companheira, Dora, professora, que o incita a exercitar seu cuidadoso trabalho, atento aos mais singelos detalhes. Trata-se de um trabalho de pesquisa exploratório – como conhecer mais sobre as bonecas e a paixão das crianças por tais brinquedos? O que uma boneca contaria a uma criança sobre sua viagem pelo mundo? Por que ela teria abandonado Elsi? – no qual o autor mergulha com dedicação e afinco, varando madrugadas na produção de um texto especial. No dia seguinte, muitas vezes cansado, exausto, encontra-se pontualmente com Brígida na praça, no mesmo banco, onde ambos sentam para iniciar a leitura da carta enviada pela boneca (Imagem 2). Questionando-se sobre a aventura iniciada, o carteiro de bonecas pergunta sobre o envolvimento em uma história ficcional, mas “[...] a esperança era mais necessária do que a realidade” (SIERRA I FABRA, 2009, p. 24).

## Imagem 2: O carteiro de bonecas lendo a carta de Brígida



Fonte: Kafka e a boneca viajante (2009).

As cartas chegam, então, diariamente, dos mais diversos pontos do mundo: Londres, Paris, Viena, Veneza, Moscou, Espanha. Elsi não questiona de que modo sua querida Brígida poderia escrever um dia da Grécia e no seguinte da Hungria, passando pelo deserto do Saara e pela Índia. Tal como uma criança apaixonada, não se interessa em pensar na concretude e impossibilidade de um pulo direto das muralhas da China para Tóquio ou de Nova Iorque a Bogotá. Como ressalta Sierrai Fabra (2009): “O que aconteceu é tão belo em si mesmo que o resto carece de importância” (p. 125). Apaixonada pela sua boneca, o que conta é o amor e a atenção que aquela lhe dedicava inteiramente, escrevendo do México, de Havana, Hong Kong ou Egito. O bonito era as histórias que ela contava: ah, e quantas histórias! Até o momento em que chega na Tanzânia, onde Brígida se instala, fica noiva e casa.

Kafka entendeu que “com criança não se brinca”: dedicou-se inteiramente a este novo projeto, com uma personalidade tão intensa, que não conseguiu mais se desfazer de algo tão revelador de si mesmo. Iniciou um jogo que não poderia parar no meio: foi igualmente com a ajuda sempre preciosa de Dora que Kafka precisou finalizar esta aventura, presenteando Elsi com uma nova boneca, chamada de Dora, que conta sobre sua modificação a partir das viagens, sobre sua transformação.



## APRENDER, ENSINAR E (TRANS)FORMAR

Tomando como inspiração a história de Kafka e a boneca viajante, passamos a estabelecer relações entre os processos de ensino e aprendizagem que se desenrolam especificamente no ambiente escolar. Nesta relação Kafka, pode-se dizer, ocupa o lugar do professor e Elsi, o lugar de aluna.

Esse professor que Kafka se tornou ao conceber a história da boneca viajante foi alguém extremamente comprometido com a tarefa a que se propôs. Tal qual um docente que planeja cuidadosamente a sua aula, Kafka pôs-se a elaborar com todo esmero as cartas para Elsi. Tal como uma estudante que espera a aula a ser ministrada pelo seu professor, Elsi aguardava com ansiedade os escritos de sua amada boneca, a lhe contar suas aventuras mundo afora. Mas não se caracteriza aí uma posição passiva por parte da Elsi. Seus questionamentos, suas reflexões, conclusões e provocações tornavam a menina co-protagonista, junto com Kafka, na criação das histórias de Brígida, de modo que a postura da menina Elsi, como aluna, neste caso, foi sempre um engajamento ativo, participativo e criador.

Kafka e Elsi estavam engajados em um mesmo projeto. Cada qual com suas funções, cada qual com sua forma de atuação, mas com igual paixão, com fervor cumplicidade. Kafka e Elsi embarcaram na mesma viagem, tal como nos ensina Larrosa (2001, p. 144-145):

A amizade que cria a lição é a amizade cúmplice daqueles que foram mordidos por um mesmo veneno. [...] A amizade consiste em haver sido mordidos e feridos pelo mesmo, haver sido inquietados pelo mesmo.

Mordidos e feridos pelo mesmo veneno; inquietados pelo mesmo enigma, Kafka e Elsi constroem, juntos, uma história para Brígida, que se mistura com a história da vida de Elsi e que (trans)forma as vidas de Kafka e Elsi.

Absorto em sua tarefa, Kafka observava as bonecas de outras crianças, percebia suas relações afetuosas, buscava entender como as meninas brincavam com elas. Conversou com a vizinha, Sra. Hermannn, que tinha uma filha da mesma idade de Elsi – até então, nunca havia conversado com vizinhos (Imagem 3). Foi em busca de selos guardados para dotar de autenticidade as cartas e após, quando Brígida se aventurou por inúmeros continentes do mundo, teve que ir atrás de selos usados em uma filatélia. Sentia a felicidade pelo trabalho bem feito, vivenciada o prazer de seu ofício bem entendido. Dora, sua parceira, evidenciava a tarefa de Kafka: “Para dar aula, é preciso ter muita perspicácia” (SIERRA I FABRA, 2009, p. 113).

### Imagem 3: Kafka, o escritor, pesquisa sobre bonecas



Fonte: Kafka e a boneca viajante (2009).

Já a menina também desempenhava seu papel. Estava lá, todo o dia, pontualmente, no mesmo lugar: ela também se planejava para ir ao parque no mesmo horário; para elaborar perguntas ao carteiro de bonecas, exercitando uma escuta atenta, aproximada, interessada – o que nos remete à ideia de cumplicidade (Imagem 4). Além disso, Elsi interpela Kafka sobre questões por ele inimagináveis: o que ele fazia mesmo antes de ser carteiro de bonecas? Por que escolheu esta profissão? E será que ela poderia responder às cartas de Brígida? Perguntas às quais o autor não sabia o que ou como responder, pois Kafka não havia pensado nisso: segundo ele, as crianças “[...] estavam muito à frente dos adultos” (p. 53). Elsi produzia, assim, as impertinências da criança/estudante, criando modos peculiares de levar o professor a aprender – e a estudar!

Em tempos em que a palavra ensino se encontra muitas vezes “interditada”; em tempos de um professor mediador, que aparentemente não ensina nada, olhar para a história de Kafka e Elsi nos faz lembrar que o processo de ensinar não precisa ser impositivo e limitador das potencialidades dos sujeitos. Pelo contrário. Não se trata de um sujeito ativo que ensina e um sujeito passivo que aprende. O que temos aqui são dois sujeitos que protagonizam a história e a criam com envolvimento e verdade: “O fundamental numa relação como aquela era a cumplicidade” (SIERRA I FABRA, 2009, p. 62).

#### Imagem 4: Encontros entre Elsi e o carteiro de bonecas



Fonte: Kafka e a boneca viajante (2009).

### (TRANS)FORMAÇÃO

Ah, as crianças são traidoras! Surpreendem com o melhor e mais puro de si mesmas! Conseguem dar afeto com uma facilidade que chega a assustar! E, num mundo sempre a ponto de naufragar, que se movia no fio do egoísmo, da incerteza e da crueldade humana, todos sabiam que isso era perigoso. Uma criança tanto podia matar com sua sinceridade como atravessar com seu desembaraço os espessos muros da consciência (SIERRA I FABRA, 2009, p. 68).

É por meio da noção de “traição das crianças” que iniciamos os lampejos finais deste texto. Escrito que se propôs pensar sobre (trans)formação e docência, sobre ensino e aprendizagem, sobre possibilidades de encontros (mais do que) necessárias ao ato de ensinar. Traição no sentido de criação: trair passa por subverter as ordens, as lógicas, o compreensível: trair o egoísmo, a incerteza, a crueldade; eis a função da criança (do estudante?) – e isso é perigoso! Ou melhor: contagioso!

O adulto, Kafka, se contagiou pela sinceridade, pelo sentimento genuíno de compartilhar, de se dedicar e de amar: colocou naquela relação um quantum de energia que o tornou, com isso, cúmplice daquele “crime”. Cúmplice no

sofrimento, cúmplice no enlace, parceiro de viagem e companheiro nos encontros. Chegado o momento da despedida (Imagem 5), Kafka presenteia Elsi com uma nova boneca, transformada: as viagens a modificaram, não pode mais continuar sendo a mesma Brígida. As palavras do autor, na despedida, teriam sido estas: “Brígida teve em você a melhor professora. Você a ensinou a não ter medo e a enfrentar a vida quando for preciso. Por isso acho que deveria se sentir muito orgulhosa” (SIERRA I FABRA, 2009, p. 52); às quais Elsi responde: “Eu a ensinei a ser feliz” (p. 91).

Por fim, não foi somente a boneca Brígida que viajou e se transformou: foram os dois, Kafka e Elsi, que se aventuraram, inteiros, em busca de um encontro. Este parece ser o convite a professores e estudantes: arrisquem o encontro, embarquem na viagem. E aqui arriscamos articular: eis a potência na escola – viajar juntos! Quando a dupla professor/estudante se ensaia em conjunto nesta partilha/partida, o que entra em jogo é a esperança; nas palavras da autora, aquilo “[...] que há de mais sagrado na vida (SIERRA I FABRA, 2009, p. 32).

Imagem 5: A despedida



Fonte: Kafka e a boneca viajante (2009).

Conta a história que Kafka morreu um ano depois deste episódio (em junho de 1924), com 41 anos. Seu amigo, Max Brod, contrariando a solicitação de Kafka, não queimou seus escritos e seguiu com a publicação das obras *O Processo* (1925); *O Castelo* (1926); *O Desaparecido* (1927). Ao final do livro, Sierra i Fabra (2009) ressalta que o que o autor fez foi “recuperar um ser humano” (p. 112), colocando nos lábios de Kafka a seguinte pergunta: “Salvar uma menina não era salvar o mundo?” (p. 74).

Pensamos também como este envolvimento de Kafka não salvou apenas a menina, mas a si mesmo, recuperando o seu lado ser humano – pois estar em uma relação nos coloca igualmente diante de nós mesmos. Assim como a docência, na escola, nos coloca diante de um outro e em constante atenção conosco, em um encontro singular.

## REFERÊNCIAS

BENATAR, May. Kafka and the doll: the pervasiveness of loss. **Huffpost**, 10 mar.. 2011. Disponível em: <[http://www.huffingtonpost.com/may-benatar-phd-lcsw/kafka-and-the-doll\\_b\\_981348.html](http://www.huffingtonpost.com/may-benatar-phd-lcsw/kafka-and-the-doll_b_981348.html)>. Último acesso: 09/09/2017.

SIERRA I FABRA, Jordi. **Kafka e a boneca viajante**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09