

# Por um aprender da invenção: modos de ler-escrever em oficinas de escrituras

## 6

*Pour une apprentissage de l'invention: des modes de lire-écrire aux ateliers d'écriteures*

Carla Gonçalves Rodrigues\*  
Josimara Wikboldt Schwantz\*\*

**Resumo:** Levando em consideração a ideia de aprender para Deleuze (1988), este artigo tem por objetivo investigar os modos como vêm sendo realizadas intervenções nas práticas de leitura e de escrita em escolas brasileiras da rede pública que aderiram ao projeto denominado *Escriteuras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (Obeduc, 2010 – Capes/Inep), durante seus quatro anos de desenvolvimento, de 2010 a 2014. Este trabalho prioriza a análise de oficinas planejadas e desenvolvidas por diferentes universidades do País na composição de quatro núcleos de pesquisa. *Filoscritura com Kafka* (UFRGS); *Cores, sabores e texturas* (UFMT); e *Vida!* (Unioeste) foram as atividades escolhidas para o exercício de análise, sendo aquelas direcionadas aos estudantes do Ensino Fundamental e disponibilizadas na coleção intitulada *Caderno de notas 5*. (RODRIGUES, 2013). De maneira a contemplar todos os núcleos do projeto, analisa-se, também, a oficina denominada *Filodança* (UFPel). Como resultado, compreende-se que um aprender, observado pela perspectiva filosófica deleuziana e experimentado em oficinas de *Escriteuras*, constitui-se pela invenção, ao vivenciar outras formas de se relacionar com o pensamento, seja lendo, seja escrevendo, seja criando. Torna-se, dessa forma, um processo não somente de solução, mas de invenção de outros problemas ainda não existentes. A aprendizagem acontece pelo meio, entre o não saber e o saber. (DELEUZE, 1988). Dos possíveis agenciamentos realizados e dos efeitos produzidos durante as atividades, percebe-se um modo artistor de operar com o ler-escrever, levado pelas circunstâncias que provocam tal ação a

\* Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas – RS. E-mail: cgrm@ufpel.edu.br

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas – RS. E-mail: josiwikboldt@hotmail.com

partir dos signos emitidos daquilo que se reúne da arte, da filosofia e da ciência.

**Palavras-chave:** Aprender. Projeto *Escrileituras*. Oficinas de Escrileituras. Filosofias da diferença.

**Résumé:** En considérant l'idée d'apprendre pour Deleuze (1988), cet article-ci a le but d'examiner les modes comme sont réalisées les interventions dans les pratiques de lecture et d'écriture aux écoles brésiliennes de l'enseignement public qui ont adhéré au projet dénommé *Érilectures*: un mode de lire-écrire durant la vie, pendant quatre années de développement, de 2010 à 2014. Ce travail a la priorité d'analyser les ateliers projetés et développés par plusieurs Universités du pays, en composant quatre noyaux de recherche. *Filoécriture avec Kafka* (UFRGS), *Des couleurs, des saveurs et des textures* (UFMT) et *Vie!* (Unioeste) ont été les activités choisies pour l'exercice d'analyse, directionnées pour les étudiants de l'enseignement primaire et mises à disposition dans la collection dénommée *Cahier de Notes 5*. (RODRIGUES, 2013). On a analysé l'atelier appelé *Filodanse* (UFPEl) de façon à considérer tous les noyaux du projet. On comprend, comme résultat, qu'une apprentissage, examinée par la perspective deleuzienne et essayée dans des ateliers d'*Érilectures*, se constitue par l'invention quand il vit d'autres formes de se rapporter à la pensée, soit en lisant, soit en écrivant ou en créant. Il devient, de cette façon, un procès non seulement de solution mais d'invention d'autres problèmes qui n'existaient pas encore. L'apprentissage se produit au milieu, entre le non-savoir et le savoir. (DELEUZE, 1988). Des agencements possibles réalisés et des affets produits pendant les activités, on perçoit un mode d'artiste d'opérer l'acte de lire-écrire, porté par les circonstances qui incitent une telle action à partir des signes émis de ce qu'on reunit de l'art, de la philosophie et de la science.

**Mots-clé:** Apprendre. Projet *Érilectures*. Ateliers d'*Érilectures*. Philosophies de la différence.

## Escrileituras: lendo e escrevendo... vidas

O que leva alguém a escrever? Por que escrevemos? Há algo de precioso no processo de um fazer escritural que faz movimentar as folhas de um papel transgredindo fronteiras da imaginação e que nos põe a escrever. Eis em que acredita o projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (CORAZZA, 2011a) que foi aprovado pelo Edital 038/2010 vinculado ao programa Observatório da Educação (Obeduc)

e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Ele é inventivo.

Em conjunto a Capes, o Inep, bem como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), operam na tentativa de articular a Pós-Graduação, as Licenciaturas com as escolas de Educação Básica, estimulando a produção acadêmica em nível de Mestrado e Doutorado. Toda proposta de trabalho advinda de programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior (IESs), públicas e privadas, com proposição de estudos e pesquisas em educação, tem seu espaço para realizar submissão aos editais de seleção do Obeduc.

Audacioso!

Além de financiar trabalhos envolvendo o Ensino Superior, conjuga essa modalidade ao Ensino Básico de educação. Ao oferecer bolsas de trabalho a estudantes e professores, favorece uma ampliação dos saberes acadêmicos para as práticas de sala de aula.

Adaptável. Nunca sai sem deixar um pouquinho de si e levar outro tanto de todos, pois abarca um cenário de multiplicidade de saberes, de cursos (Graduação e Pós-Graduação), de gente, de universidades, de texturas, de matérias e de vidas.

Outro fator que chama a atenção, ao observar o envolvimento do Obeduc na área, é o fato de ter como proposta estimular a utilização de dados estatísticos oferecidos pelo Inep, como subsídio de aprofundamento nas pesquisas em relação à realidade educacional brasileira. É uma possibilidade de articulação entre duas instituições em prol dos benefícios extraídos para a educação.

Sobrevoando o contexto do projeto *Escrituras*, na tentativa de localizá-lo em um tempo real e cronológico, descobre que ele é, também, atemporal, não localizável que se situa em todos os espaços e em nenhum ao mesmo tempo. Circula pelas superfícies. Cria passagens de vida nas leituras e escrituras que produz.

## Da sua proposta de trabalho e de pesquisa

O vínculo teórico com o qual opera faz referência à linha de estudos das filosofias da diferença, inspirados em filósofos como Nietzsche,

Foucault e Deleuze. Busca uma tentativa de trabalhar, inseparavelmente, com a teoria e a prática, ambas trafegando em via de mão dupla nos caminhos educativos. Visa a atuar mais no experimento do ler e do escrever como potência e menos na representação de conceitos estabelecidos, bem como seus significados.

O projeto escolhe seus próprios teóricos. Um bando se junta a ele e ele aceita. Dizem coisas sobre ele e fazem dele uma potência para pensar em novos problemas na educação, porque sobre os “velhos” todo mundo já opinou. As respostas já estão dadas. Ele não quer o dado. Quando o dado já está dado, não há nada mais para se fazer. Quer o dramático, o espantoso, o imemorável, o inteligível.

Como “disparador de cenários que pensam a educação *com e na* vida” (DALAROSA, 2011, p. 15), ele busca ensinar e aprender a partir do ato de criação textual, no agenciamento de três áreas do conhecimento: arte, filosofia e educação. Por esse meio, articulou seus trabalhos e realizou oficinas de *Escrileituras* pelo País. Nessa proposição, quatro professores de universidades federais e estaduais compuseram núcleos de trabalho ampliando a abrangência do projeto em nível nacional. Cada um dos núcleos orientou seus trabalhos em grupos de estudos com ênfase no ensino, na pesquisa e na extensão. Planejaram e realizaram as atividades em Oficinas tanto na Educação Básica, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto no Ensino Superior.

Ele se amplia e se alastra como fogo. Já não se consegue mais alcançá-lo em um número estatístico. Também é como a água que escorrega por qualquer espaço esburacado. Em um mínimo ponto vazado, ele foge. Dispersa e inventa novas “modas”. Enlouquece qualquer tipo de gente. Cria criaturas abomináveis, amorosas, espantosas, criativas.

O trabalho de ler-escrever em meio à vida traz ressonâncias nos modos de produção de sentidos, de histórias e de vidas que acontecem nos variados espaçamentos não pensados no ato de escrever. (CORAZZA, 2011a). Os textos produzidos nas oficinas têm por intenção exercitar a imaginação a partir dos agenciamentos possibilitados pelos objetos brutos oferecidos durante a proposta como materiais artísticos, literários, filosóficos. Materiais que deem a pensar e a escrever.

Desse modo, permeando a ideia de Deleuze e Guattari (1995, p. 23), “podem-se sempre efetuar, na língua, decomposições estruturais internas: isto não é fundamentalmente diferente de uma busca das raízes”. As

*Escreleituras* tentaram operar uma pesquisa analiticamente na linguagem por um método tipo rizoma, que realiza um descentramento, inibindo o fechamento de si como estrutura e poder. O projeto tentou rizomatizar o próprio ato de ler e escrever, criando linhas na composição de mapas que sucedessem a vida, dizendo e pensando sobre *um* aprender.

## Modos de fazer em oficinas

Escrever exige esforço, concentração e uma pitada de loucura.<sup>1</sup> Uma professora que se atreva a tal ousadia é uma docente em potencial, pois escrever “é um processo” (DELEUZE, 1997, p. 11) que cresce a cada percurso de transformação. Por onde e de que forma seduzir o movimento<sup>2</sup> de escrituras? Como possibilitar a “abertura ao inusitado, à raridade e ao desejo de escrever?” (DALAROSA, 2011, p. 16).

O procedimento de agenciar convoca possibilidades diferentes de produzir pensamentos e *escreleituras*. Esse arranjo se configura em uma tetralvência na composição de territórios (espaço subjetivo que é ocupado, zona de conforto), desterritórios (produção de novos contornos), formas de conteúdo (comporta a realidade exterior à linguagem, é algo) e formas de expressão (aquilo que é dito sobre algo) ligadas a uma multiplicidade de elementos em cofuncionamento que podem modificar sua natureza na medida em que aumenta suas conexões. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24).

O agenciamento é realizado em detrimento das circunstâncias que sucedem, sempre singulares. Assim, a educação passa a ser problematizada e experimentada pela perspectiva filosófica deleuziana (DELEUZE, 1988, 2003) para pensar o aprender a partir de um questionamento pertinente à pesquisa: Como se dão os processos do aprender a partir das oficinas de *Escreleituras*? Há uma aposta em observar os arranjos feitos durante algumas oficinas, daquilo que foi reunido (matérias de variados campos do conhecimento). Trata-se de direcionar o olhar para o modo como operaram, bem como considerar os efeitos que levaram os participantes a uma necessidade/vontade de escrever.

<sup>1</sup> Aqui a palavra *loucura* não remete a questões de saúde, mas a um apelo ao delírio de pensamento e à fabulação de histórias, elementos vistos como potentes para a criação de uma escrita.

<sup>2</sup> A ideia de movimento é retirada da dança, pois permite experimentar a escritura como um modo de expressão do si mesmo que baila. Um movimento, também, de rupturas do uso das normas da língua escrita.

Na ocasião da escolha da metodologia do projeto *Escreleituras*, buscou-se reunir e experimentar elementos de diversas partes (arte, filosofia e ciência) na tentativa de configurar algo (de)novo. Da arte são extraídos os movimentos de criação e invenção que ela oferece. Dessa forma, é possível ver, ouvir e sentir a obra, como, por exemplo, Francys Alÿs e *o bloco de gelo* (2009); Frida Kahlo (2015) e suas pinturas que retratam um compartilhamento da dor e do sofrimento de uma vida. O que reverbera na necessidade de criar tal arte? A vontade de expandir um desejo a conduzir blocos de sensações por quem os experimenta.

Da filosofia é tomada a capacidade de lançar conceitos. Isso auxilia na elaboração de imagens de pensamento em relação àquilo que se quer escrever: uma poesia, uma música, uma *estória*, etc. Eles são produzidos a partir de um plano de imanência, local onde se recolhem os elementos desse plano, e o seu arranjo produz o conceito. A filosofia trata de orientar o pensamento a enfrentar os problemas construídos. Os conceitos são acontecimentos no pensamento que é mobilizado pelos problemas que são emitidos.

Já na ciência são criadas as funções (funcivos), que tratam da relação entre limite e variável, que conduzem à desaceleração do caos. Trata-se da variação que obedece a uma lei, criando relações presas a um conjunto. (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Vista tal intenção em agenciar elementos diversificados para produção de escreleituras, é benevolente pensar naquilo que serve de material à coisa escrita: Tudo serve! “Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma, dejetos e coisinhas sem importância, enfim, todas as coisas jogadas fora podem convergir para o mesmo ponto, o ponto inicial da escrita”. (COSTA, 2010, p. 9).

Produzir um ato escreleitural não é tarefa fácil. *Breaks*<sup>3</sup> de escrita são testadas. Uma tentativa de atualizar as escreleituras. Elas são mais do que isso, mais do que experimentar e parar para escrever. Escrever e parar para pensar. Não há paradas, há somente fluxos e desejos pelo escrever. Então, como chegar a esses movimentos de produzir uma escritura aberta ao prazer de ler e de escrever, principalmente com crianças e adolescentes estudantes do Ensino Fundamental?

---

<sup>3</sup> Momento de desaceleração das atividades nas oficinas destinado a escrever.

## Aprender pela problematização: invenções deleuzianas de um pensamento que aprende

O pensamento já não serve apenas para representar, ele é potente e possibilita criar imagens outras. Um pensamento que se preze a criar exerce tal ação devido a um desapego pelos postulados e pelas imagens reconhecidas, bem como engendradas em si. Talvez, para escrever, deva-se renunciar às formas de representação, já que a escritura<sup>4</sup> necessita de uma maior disponibilidade para a fabulação.

Para conceber o ato de pensar, é necessário forçar o pensamento. O encontro é elemento vital a essa força oferecendo menos importância à reconhecimento. Esse encontro “só pode ser sentido”. (DELEUZE, 1988, p. 231). O sentido não é uma qualidade, mas um signo. Sensibiliza a alma que acaba se abrindo à construção de um problema. O objeto do encontro, o signo, passa a ser o portador dos problemas. As ideias são os próprios problemas. Em relação a elas, há algumas que percorrem todas as faculdades, que se metamorfoseiam e que não permitem engendrar um senso comum. Pensar é, também, criar, “é fazer com que nasça aquilo que ainda não existe”. (DELEUZE, 1988, p. 243). A aprendizagem torna-se um processo não somente de solução, mas de invenção e criação de outros problemas. Um aprender inventivo torna-se um processo singular que envolve uma coordenação entre mente e corpo em que se eliminam as distâncias, pois “aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação”. (KASTRUP, 1999, p. 151). Dessa forma, acessa-se um tempo virtual, a-histórico e fabulístico, permitindo que se efetivem problemáticas potencializadas, principalmente, pela experimentação de matérias literárias e artísticas bem como pelo modo como se agencia a elas.

Nunca se sabe como alguém aprende e nem tão pouco se existem fórmulas para ensinar. Tudo passa por um processo que vai se transformando, aí está e se dá a aprendizagem na perspectiva filosófica deleuziana. Uma aprendizagem não somente escolar, mas, também, de vida. Com Deleuze permanece o respaldo sobre essa ideia dizendo que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo,

---

<sup>4</sup> Termo conceituado por Roland Barthes (2003, 2010) como sendo a produção de um texto singular àquele que cria e que inventa novas línguas e cria um estilo, permitindo engendrar outras formas de expressão e de conteúdo capazes de se diferenciar na estrutura da linguística.

em que dicionários se aprende a pensar”. (DELEUZE, 1988, p. 270). Frase inquietante ao observar os métodos com os quais se ensina (da pedagogia tradicional à construtivista), principalmente as práticas de leitura e de escrita. Nesse instante, pululam alguns questionamentos: É possível desenvolver uma prática professoral para além do funcionamento dos métodos? Se são os encontros que definem uma aprendizagem, como, de fato, emitir signos desse encontro?

O aprender passa a ser o intermédio entre o não saber e o saber. À vista disso, não há como conceber métodos para a aprendizagem de determinado conhecimento, pois sempre haverá alguém que ensina, como também alguém que aprende, mas como, de fato aprende, não cabe um termo de medida, torna-se indefinível e singular, dado a partir dos modos de vida de cada um. Trata-se das circunstâncias em que se vive. Elas dirão o que se aprende ou não. E só há aprendizado efetivo quando o aprendiz se coloca em relação ao signo que é emitido e com a materialidade exposta. Daí a cultura passa a ser a própria condição para o aprender. (DELEUZE, 1988), assim como demonstrado na literatura de Lispector (1998, p. 157) com sua personagem Lóri: “Aprendo contigo, mas você pensa que aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”.

Aprender, também requer a ação de interpretar signos, pois é ele o objeto do encontro e que exerce uma força sobre aqueles que o interpretam, “o acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado”. (DELEUZE, 2003, p. 15). O que força a pensar são os signos. É deles que emanam as forças que violentam o pensamento no embate com alguma matéria. Não há como significá-los. Eles só podem ser sentidos, pois “nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos”. (DELEUZE, 2003, p. 91).

De acordo com Deleuze (2003), o mundo é formado por um sistema de signos que são emitidos por pessoas, objetos e matérias que carecem de uma interpretação ao se porem em relacionamento com algo ou alguém. Eles não são homogêneos, possibilitam a cada encontro uma evolução, transformação ou substituição. Cada signo que é interpretado possui um tipo, uma matéria que o constitui, um efeito que é produzido naquele que o interpreta. Dependendo de seu tipo, há uma relação estabelecida entre o sentido, o sujeito e o objeto em questão. Da mesma forma, há o estabelecimento de relações entre as faculdades envolvidas, bem como entre o tempo.

Não há a busca pela verdade, mas a busca por *uma* verdade que move o pensamento em função de um desejo singular, vontade própria de descoberta de algo que inquieta: um problema, específico de determinado lugar, matéria e tempo. A inquietude é o signo que violenta e que rouba o sossego. O tempo perdido não é simplesmente o tempo que já passou, “é também o tempo que se perde, como na expressão ‘perder tempo’”. (DELEUZE, 2003, p. 3).

Ao analisar a obra de Proust, *Em busca do tempo perdido*, Deleuze trata de quatro tipos de signo dadas suas duas faces: objetiva e subjetiva, de maneira que esta última captura seu conhecimento verdadeiro. Os signos *mundanos* são vazios, não constroem problemas, são opacos, sem vida, sem vigor, não dizem nada, nada passa por eles. Mas existem. Surgem “como o substituto de uma ação ou de um pensamento, ocupando-lhes o lugar. Trata-se, portanto, de um signo que não remete a nenhuma outra coisa, significação transcendente ou conteúdo ideal, mas que usurpou o suposto valor de seu sentido”. (DELEUZE, 2003, p. 6). Ele não abre espaço para interpretações, trabalha com o óbvio e as significações, não remete a alguma coisa, vai direto à substituição, valendo-se por seu sentido.

Ocupa o lugar do pensamento e da ação, anulando-os. Causa exaltação nervosa porque se dá no corpo ao exprimir “sobre nós o efeito das pessoas que sabem produzi-los”. (DELEUZE, 2003, p. 6). Esse signo tem uma relação de vazio com o sentido que deseja lançar. Sobre a maneira como alguma coisa é emitida e apreendida entre ele e um objeto, a princípio, acredita o autor, devam ser vistos e escutados em sua materialidade. (2003, p. 80). A inteligência é a faculdade que o interpreta. Em relação às estruturas temporais, há sempre um tempo que se perde, pois “esses signos são vazios e reaparecem, intactos ou idênticos, no final de seu desenvolvimento”. (2003, p. 81).

Por outro lado, os signos *amorosos* são inscritos em matérias como a mentira, surtindo efeitos como a angústia e o sofrimento. Trata-se de uma interpretação silenciosa. Segundo Deleuze (2003, p. 7), “amar é procurar *explicar, desenvolver* esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado”. São signos mentirosos, pois escondem o que demonstram; e seu mundo desconhecido que lhes dá sentido. Em relação à maneira com que é emitido e apreendido, é preciso confessar, na medida em que rende uma homenagem ao objeto. A faculdade que o explica também é a inteligência, mas de forma diferente,

porque “o esforço da inteligência não é mais suscitado por uma exaltação que precisa ser acalmada, mas pelos sofrimentos da sensibilidade, que é necessário transmutar em alegria”. (2003, p. 81). No que concerne às linhas de tempo, situa-se no tempo perdido porque ele só se desenvolve na medida em que aquele que corresponde a seu sentido, desaparece.

Os signos *sensíveis* proporcionam uma estranha alegria. Não são vazios nem enganadores, são verídicos, afirmativos e materiais por presentarem uma alegria incomum. Sobre a relação com o objeto e o sujeito, é necessário observá-lo e descrevê-lo. A principal faculdade que o explica é a memória involuntária e a imaginação, nunca concomitantes. Já a relação temporal é estabelecida pelo tempo que se redescobre no âmago do próprio tempo perdido. (DELEUZE, 2003).

Por fim, os signos da *arte* possibilitam trabalhar, fazendo um esforço de pensamento com a finalidade de apreender as significações e os valores objetivos que, ao se desiludir, lança-se no jogo das associações subjetivas (DELEUZE, 2003), tornando-se um signo imaterial. Sobre a relação dos efeitos, eles causam alegria pura, reagindo sobre todos os outros, integramos, “dá-lhes o colorido de um sentido estético e penetra no que eles tinham ainda de opaco. (2003, p. 13). Trata-se de um sentido espiritual. Opera pelo pensamento puro como faculdade das essências. Sua relação é com o tempo redescoberto que reúne o sentido e o signo. É o momento em que todos os outros signos se transformam, e o aprender é alcançado como processo, encontrando as verdades que cada um busca interpretar.

Dadas as circunstâncias estudadas em relação à ideia de aprender, questiona-se: É possível um aprender em escrituras? De todas as oficinas produzidas, proliferadas, probabilizadas, reformuladas, repensadas, esquematizadas, planejadas, algumas foram desenvolvidas na tentativa de experimentação. Levando em consideração o problema da pesquisa que visa a observar como são realizados os processos de aprendizagem durante as oficinas de *Escrileituras*, selecionaram-se quatro atividades – uma para cada núcleo do projeto *Escrileituras* – realizadas em escolas públicas. Os oficinairos, em suas atuações, utilizaram a proposta teórica e metodológica do projeto sobre a ideia de operar escrituras singulares com os estudantes reunindo conceitos, obras e livros de variadas áreas do conhecimento. Mesmo assim, não há garantias de ter funcionado. O que está em jogo é a observação dos efeitos ocasionados na aprendizagem dos estudantes.

O material disponível no *Caderno de notas 5*<sup>5</sup> – oficinas de *Escrituras* (RODRIGUES, 2013) serviu como importante ferramenta para observar o *modus operandi* de cada trabalho que foi selecionado nessa análise. Desejou-se olhar a partir dos acontecimentos que sucederam as produções escritas para, assim, poder falar sobre as circunstâncias produzidas que levaram às escrituras, bem como o movimento realizado para se chegar a tal composição. Essa ação da pesquisa tem por intenção problematizar o processo de aprender, a maneira como se lê e se escreve e por que. É preciso começar de algum lugar, um canto, uma paisagem. Há de haver matérias artísticas, filosóficas, científicas para que o ler-escrever aconteça.

## Oficinas no projeto *Escrituras*

### *Filoscrituras com Kafka*<sup>6</sup>

Inspiração em *A metamorfose* (KAFKA, 1997) para minorar um currículo, uma escrita e uma vida acionando um processo de transvaloração de valores, a fim de criar escrituras, com estudantes de uma escola pública de Porto Alegre – RS. Tratou da produção de relações entre conhecimento e invenção. Conceitos foram fabulados ao modo nietzschiano, foucaultiano e kafkaniano, operando na transvaloração de valores, na estética da existência, na metamorfose, nas saídas e na arte de jejum, respectivamente. Buscou uma saída à experimentação de escrita relacionando com a vida através das ideias de autores, filósofos e literatos. Possibilitou lidar com a escrita para além da cópia, como um alargamento dos limites do escrevível na escola. Estudantes e oficinairos construíram relações entre valores do senso comum e como apareciam na obra estudada. Os estudantes inventaram, a partir de procedimentos criados por eles, outros valores atribuídos às ideias postas, dispostas em um quadro de transvaloração com base na escolha de cinco conceitos disponíveis na obra de Kafka. Dessa maneira, tentaram criar um mundo por meio da experimentação em escrituras, unindo o ato de escrever ao prazer de ler.

<sup>5</sup> A descrição das oficinas dos núcleos da UFRGS, UFMT e Unioeste estão disponíveis no *Caderno de notas 5*. (RODRIGUES, 2013). Foram selecionadas por serem atividades desenvolvidas com os estudantes do Ensino Fundamental. A oficina realizada no núcleo da UFPel não se encontra no referido material, porém a escolha se deu pelo mesmo critério de escolha das demais.

<sup>6</sup> Oficina de autoria de Betina Schuler – núcleo da UFRGS. (RODRIGUES, 2013).

### *Cores, sabores e texturas*<sup>7</sup>

Minorar a temática saúde na escola. Da comida ao teatro, maneiras de construir um corpo-sem-órgãos por meio de uma escritura. Encontro entre alimento e corpo resultando em um acontecimento. Alunos de graduação em Nutrição e os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Cuiabá – MT. Lançamento para fora daquilo que “se deve comer” e daquele que “se deve ser”. Método para escrever do próprio corpo, dos alimentos, do comer e dos sentidos. Degustações escriturais, comer e escrever. Ler e ruminar o que escreveu, saboreando as letras. Que sabor tem? Criaram-se cenas do que foi feito. Teatro da crueldade na produção de poesias sobre o movimento de pensar com o estômago na experimentação de coisas *comíveis*. Trata de que corpo? Daquele que se movimenta e cria espaços para expor sua vida em cenas, seja no comer, seja no sentir.

### *Vida!*<sup>8</sup>

O trabalho pretendeu produzir autobiografias pelas artes visuais e o teatro, uma vida em espetáculo! Promoção das ideias em um caloroso debate entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Teatro do invisível, escreitores invisíveis. Teatro da Imagem, imagem do pensamento. Oficinas *Atos* em uma escola pública na cidade de Toledo – PR. Uso de máscaras, mascarando identidades. Agenciamento de olhares. Construção de personagens e jogos dramáticos. Produção visual de uma autobiografia. Reviver cenas de vida ampliando as possibilidades de escrituras. Produção biográfica aberta. Escrita de si. Transformação da escrita em textos poéticos. Produção de roteiros e escolha de figurino. A oficina desenvolveu o ator-sujeito de sua ação pelas escrituras.

### *Filodança*<sup>9</sup>

Tratou-se de uma oficina visando à produção corporal para escrever com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Pelotas – RS. Dança em escrituras, filosofia dançante, escritura em filodança. Valorização de um corpo pensante que vive, que se emociona

<sup>7</sup> Oficina de autoria de Emília Carvalho Leitão Biato – núcleo da UFMT. (RODRIGUES, 2013).

<sup>8</sup> Oficina de autoria de Shirlei Bracht – núcleo da Unioeste.

<sup>9</sup> Referente à oficina intitulada *Filodança: movimentos de escrituras na escola* – núcleo da UFPel.

e que sente. Transvaloração da ideia de corpo, alma e pensamento pela filosofia e literatura. O caso da galinha Laura, de Lispector, que pensa. Escrita poética em espaço regulador, sala de aula em movimento. Construção de um dicionário. Palavras reconhecidas deram lugar a palavras inventadas, novos sentidos às mesmas. Interferências do lugar na ativação da potencialidade das atividades. Resistência ao escrever.

## Dos acontecimentos

O que aconteceu nesses lugares? Rizomas de escritas na proliferação de um método inexistente. Tratou-se de acrescentar “novas variedades ao mundo” (COSTA, 2010, p. 14) em um trabalho de expressão, utilizando o procedimento em escrita como matéria que traz à tona a experimentação de novas línguas na própria língua, o uso do poético e da *despalavra*<sup>10</sup> que parecem ferir a língua-mãe. Utilização de uma escritura singular que combata a mesmice e as verdades pré-concebidas em torno de conceitos e ações. Tudo expresso por ela. Aposta no escrever por acreditar na potência de fazer existir, de decifrar o indizível pela palavra. Escrever é entrar em devir (DELEUZE, 1997) não concentrando em uma forma, mas, ao contrário, encontrando um estado por vir, no entre, que não possui uma identidade própria no alcance de características particulares de si.

Em *Filoescrituras com Kafka*, o processo de aprendizagem pode ser observado no instante em que houve uma ação em que o pensamento foi forçado, quando o convite a criar “outras brechas de existência” se sucedeu. (SCHULER, 2013, p. 19). Há um encontro com a obra de Kafka, *A metamorfose*. Esse encontro produziu efeitos nos estudantes demonstrados em suas reações ao ler este material literário: “Conversação. Silêncios. Estranhamento. Desenhos. Nojo. Potência.” (SCHULER, 2013, p. 24). Dadas as circunstâncias da oficina descritas no *Caderno de notas 5* (RODRIGUES, 2013), percebe-se que o texto emitiu signos para alguns dos estudantes devido às suas reações diante da leitura. Não há, especificamente, como afirmar o que e em que momento se deram essas reações (não há registro), mas tudo indica que foram algumas cenas do livro, principais causadoras dos comportamentos: a transformação de Gregor em um inseto; a forma como ele se alimenta de restos de comida estragada, etc.

---

<sup>10</sup> Ideia construída por Manoel de Barros.

Todas essas passagens tornaram-se sgnicas a alguns dos leitores, acionando reações corporais e mentais. Tais reações, ligadas à questão que teve por intuito tirá-los de sua “zona de conforto” para pensar em possibilidades de se viver uma vida, geraram outro problema, constituindo-se em ideia: uma micropolítica de inseto. Os estudantes traduziram, em escrituras, outras formas de se viver, utilizando outros referenciais éticos não normativos de uma sociedade, focalizando uma possibilidade de inventar mundos no arranjo de estéticas e políticas de vida.

Ao ler a descrição da oficina no *Caderno de notas 5*, da coleção *Escreleituras* (RODRIGUES, 2013) e agenciar, analiticamente, este trabalho ao problema de pesquisa aqui exposto, sentiu-se a necessidade de fazer um questionamento, via *e-mail*, para a oficina que produziu e realizou a oficina de *Escreleituras*. A questão foi colocada para as três oficinas com o intuito de qualificar a pesquisa: De que maneira(s) se constituiu(iram) a(s) aprendizagem(ns) do ler e do escrever nessa oficina de *Escreleituras*?

É possível verificar, de acordo com as palavras da oficina que conduziu o trabalho acima, que o ato de ler e escrever é tomado por uma experiência intensiva a partir de uma apropriação das forças que se expressam nos textos construídos. Dessa forma, ela afirma um aprender em *escreleituras* passando por três funções: *política* (que busca atravessar toda uma maquinaria na linguagem que é tomada por representação); *ética* (que problematiza os modos de subjetivação na contemporaneidade); e *estética* (que produz outras possibilidades de vida e pensamento). Assim, o ato de *escreleiturar* é uma experiência que “nos passa, nos toca, nos transforma, um *ethos*, mais do que um apelo comunicativo, informativo ou fixador” (resposta de Schuler ao questionamento).

Na oficina *Cores, sabores e texturas*, o processo do aprender é percebido a partir daquilo que força o pensamento dos participantes, bem como as maneiras de pensar com o estômago, experimentando o corpo pelos alimentos, ao ser lançada a ideia de que “todo mundo tem um corpo-sem-órgãos”. (BIATO, 2013, p. 99). No encontro com alimentos pintados nas obras de Giuseppe Arcimboldo, o livro *A dieta do D*, de Ziraldo, experimentação de variadas comidas (geleias, gelecas, hóstia, sagu, pimenta, doce, etc.) e, por fim, criação de um teatro da crueldade inspirados em Antonin Artaud. Dos signos emitidos, a partir desse encontro na oficina de *Escreleituras*, pode-se afirmar que o teatro

disposto na sala de aula e visto como cena provocou um movimento de ruptura do significado sobre o espaço da sala de aula, sendo que o autor principal é dado como morto. O teatro incitou a desorganização do corpo, um “rompimento com a submissão ao poder da palavra e do texto” (BIATO, 2013, p. 103) como maneira de expor a vida em cena pela escreleitura.

Diante do processo da oficina, um problema foi criado, ao modo de ideia: artistar a educação em saúde provocando-a a partir da estilização da vida. (BIATO, 2013). A aprendizagem foi envolvida pelos afetos gerados nessa experimentação do próprio corpo com os alimentos se desvencilhando de um discurso médico-científico de saúde para produzir um pensamento na construção de outros modos de existência diante da dicotomia saúde/doença *nol*do corpo.

Da mesma forma, foi realizado um questionamento. Nota-se, de acordo com as palavras daicineira que conduziu o trabalho acima, que o aprender está relacionado à percepção, de maneira que é possível transcriar a saúde do corpo, afirmando a relevância de operar uma escrita de si como “produção de si, de estilos de individuação” (resposta de Biato ao questionamento da professora). Aicineira afirma um aprender em escreleituras na medida em que percebe a participação de cada estudante na oficina. Para ela, as atividades oferecidas proporcionaram um espaço de experimentação e ensaio a maneira de tomar o corpo como inspiração para a produção de escrituras, livrando-se de pressupostos ao se disponibilizar ao inusitado.

Na oficina *Vida!*, o que forçou o pensamento foi a ação de promover produção de autobiografias por meio das linguagens, artes visuais e teatro. Dessa maneira, o encontro se deu por meio do estudo e desenvolvimento do Teatro Imagem e Teatro Invisível de Augusto Boal. As máscaras produzidas emitiram signos aos estudantes no momento em que serviam como “disparador do autoconhecimento e do conhecimento do outro, fazendo nascer momentos de registros escritos informais e formais”. (BRACHT, 2013, p. 225).

Da mesma maneira, os jogos dramáticos trabalhados emitiram signos, pois serviram como “potencializador de momentos de criação” (2013, p. 228) na improvisação de uma escritura. Já a produção escrita demonstrou a criação visual autobiográfica de todos os signos singulares que passavam pelos estudantes nos momentos de trabalho durante a oficina, apresentando “cenas de vidas”. (2013, p. 229). Um problema

foi construído como geração de uma ideia: a possibilidade de promover professor-oficineiro e alunos-escritores, transformando-os em atores-sujeito de sua ação.

Assim, é possível verificar a alternativa de criar, não somente no teatro, na dança e nas artes, mas nas escrituras, um sentido a si mesmo, desmascarando as identidades incrustadas no corpo-aprendiz que lê e escreve a partir daquilo que o toca. Realizou-se, da mesma forma, um questionamento à autora da oficina, porém não se obteve nenhuma resposta.

Nas análises realizadas sobre a oficina *Filodança*, a produção de uma violência ao pensamento se deu no momento em que os oficineiros proporcionaram, durante a oficina, o olhar para o corpo como suporte intenso para o ato de ler e escrever. Houve encontro com as ideias sobre corpo em Spinoza (2007) e em Nietzsche (2006); sobre a vida íntima em Lispector (s.d.); a potência da dança em Elliot (2009) e as possibilidades de invenção de sentidos para as coisas do mundo em Aragão (2000). Dos signos que se passaram aos efeitos que levaram alguns estudantes a escreverem afirma-se a potência na leitura realizada em torno do material de Lispector. As crianças participaram ativamente dessa atividade respondendo às questões que a autora formulava. Atribuiu-se força a esse signo, pois que permitiu ao estudante encontrar-se no território da *Vida íntima de Laura*, ao retratar algumas passagens do cotidiano da galinha, mas que, em certos momentos, muito se parecia à vida vivida de cada um, fazendo parte de sua cultura, de seu mundo:

Laura vive apressadinha. Por que tanta pressa, oh Laura? Pois ela não tem nada o que fazer. Esta pressa é uma das bobagens de Laura. Mas ela é modesta: basta-lhe cacarejar um bate-papo sem-fim com as outras galinhas. (LISPECTOR, s.d).

Considerando que, para Deleuze (2003), o ato de pensar vai além do representar, não há dúvidas em relação ao ato cognitivo e representacional realizado por alguns dos estudantes diante da proposta de escritura epistolar direcionada à personagem principal do livro. Esse movimento demonstrou a ainda frágil capacidade de invenção por parte das crianças ao modificar a realidade em questão a partir da escritura. Nesse primeiro movimento da oficina, foi percebida uma resistência à fabulação, fato ocasionado pela pouca exploração da escrita para

determinado fim. Sete estudantes<sup>11</sup> realizaram uma escrita descritiva de aspectos físicos e emocionais da galinha Laura conforme apresentado por Lispector, durante a história. Nove (dos 16 estudantes), copiaram os mesmos escritos dos colegas.

“A Laura tinha muita mania de comer.” (Alice).

“Laura tinha filhinhos, ela gostava de comer porque ela tinha mania.” (Dorothy).

“Laura gostava de comer porque tinha mania. Laura é feliz do seu jeito. Beijo Laura.” (Ruth).

“A Laura tinha o pescoço sem pena e muita fome.” (Francisco).

“A Laura queria ser comida pelo Pelé, ela tinha sentimentos como todo mundo, ela achava que tinha vida, mas não tem.” (Marcos).

“Laura era uma galinha com sentimentos. Ah! E antes que você pergunte como assim sentimentos? Ah não é aquele sentimento qualquer é aquele sentimento só da gente.” (Ana).

“O teu pescoço é muito bonito.” (Não identificado).

É possível considerar essas escrituras a partir de algo que inflama este movimento analítico: o efeito das questões realizadas pelosicineiros após a leitura do texto de Lispector. Os problemas criados pelosicineiros se tornaram frágeis em razão daquilo que se queria propor: um pensamento. A significação foi o efeito ocasionado em razão das perguntas direcionadas, como, por exemplo: *Quem era Laura?* De acordo com Deleuze (1988, p. 243), sabe-se “que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe”.

A preparação dosicineiros em torno da construção de problemas foi rala. Não houve um espaço de criação a partir das questões trazidas pelos estudantes. Mostra-se importante olhar com atenção para este aspecto: como produzir perguntas de maneira a alcançar *um* aprender.

---

<sup>11</sup> A identidade dos estudantes foi preservada neste trabalho. Todos os nomes apresentados são fictícios.

Os problemas não são dados, mas devem ser constituídos e investidos em campos simbólicos que lhes são próprios, de modo que violente o pensamento. Um problema não existe fora de suas soluções, mas está intimamente implicado com o sentido que é dado a elas, de acordo com as circunstâncias estabelecidas. (DELEUZE, 1988).

O fragmento do filme assistido, de Elliot (2009) também provocou reverberações nos estudantes, pois, a cada momento em que apareciam cenas em que Elliot brigava com sua família para seguir seu sonho de ser bailarino, alguns ficaram mais atentos. Do mesmo modo, são passagens que retratam muitas realidades das próprias vivências e os enfrentamentos que cada um passa em sua vida, o que reforça que “a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias”. (DELEUZE, 1988, p. 270). Outro signo que reverberou afecções nos estudantes e produziu escrituras foi a leitura do livro *Girafa não serve para nada*, de Aragão (2000).

Ao final da oficina, convidaram-se os discentes a criar um dicionário (em folhas coloridas de ofício A4) de novos sentidos, a partir de palavras selecionadas em torno de alguns conceitos que haviam trabalhado e discutido na oficina, consolidando-se o segundo movimento de escrita. Teriam de inventar outra forma de expressão para a palavra escolhida, atribuindo-lhe um sentido diferente do já existente, uma maneira de destituir as representações entre palavra e objeto, ocasionando uma abertura à imaginação das crianças.

Abertura, também, à condição de Transcrição (CORAZZA, 2011b), que opera um texto que é traduzido e composto de uma nova língua na própria língua. Um movimento de expressão escritural que abarca a possibilidade de criação sobre um texto existente que, ao ser traduzido, sofre transformações, desvinculando-se do original. Palavras eleitas foram usadas para a composição escritural (dicionário) das crianças, a partir daquilo que haviam estudado durante a oficina: corpo; alma; escrever; palavra; criança; íntimo; pensamento; si. A partir desse último momento proporcionado durante a oficina, alguns alunos escreveram, desvencilhando-se de medos e angústias por não estarem totalmente alfabetizados. O receio de escrever fora dos padrões da língua culta se configurava como um dos motivos do impedimento para realizarem as tarefas, alcançando uma baixa autoestima em torno de seu potencial de criação, durante o percurso do trabalho. Foi possível perceber, a partir

da escritura de uma criança para o dicionário, a estreita relação feita diante do sentido de escrever. Para eles, esse trabalho é movido pela intensidade com que copiam “coisas” do quadro e dos livros didáticos:

“Escrever é como copiar”. (Willy)

Uma resistência ao escrever, permeada de angústia, foi percebida de imediato. Tomando-se por base a análise apresentada por Deleuze (2003) diante da obra de Proust, a angústia é um efeito causado pelos signos amorosos. A faculdade que interpreta esse signo é a inteligência, que é suscitada a acalmar esse sofrimento, sendo preciso transmutar em alegria. A linha temporal implicada nesse signo, emitido diante da proposta de escrever, é de um tempo perdido, pois “o signo só se desenvolve na medida em que desaparece o eu que correspondia ao seu sentido”. (DELEUZE, 2003, p. 81).

“Alma: vento que controla o corpo”. (Manoel)

No momento em que a proposta foi destituída de uma “avaliação final”, as escrituras foram acontecendo, sem qualquer exigência e o rigor de uma gramática “correta” da Língua Portuguesa, mais uma vez, a destituição de uma imagem dogmática que só reconhece o erro como uma “desventura do pensamento”. (DELEUZE, 1988, p. 244). O signo amoroso foi interpretado pelos oficinairos na medida em que esse manifestou uma escritura possível, de maneira que “seu sentido se encontra na contradição daquilo que revelam e do que pretendem esconder”. (DELEUZE, 2003, p. 80). Desse modo, a escritura apresenta uma incongruência entre aquilo que foi afirmado pelos estudantes, “Não sei escrever”, e o que de fato revelaram, ao inventar palavras no dicionário, enfrentando as dificuldades apresentadas no primeiro momento da oficina quando escreviam uma carta à galinha Laura, personagem do material literário de Lispector.

“Alma é uma coisa que está dentro da gente. Quando uma pessoa morre não é a alma que morre é o corpo que para de se mexer”. (Sophia)

Dos signos emitidos aos efeitos que levaram alguns estudantes a escreverem nessas oficinas de *Escrileituras* aqui destacadas, havia potência na leitura realizada em torno das matérias agenciadas ao ato de escrileiturar. As ressonâncias produzidas em torno de *um* aprender configuraram as transformações de uma escritura. Aprenderam à proporção em que o processo se movimentou na busca por uma verdade que cada um interpretou à sua maneira. Um momento em que todos os outros signos, sejam eles mundanos, amorosos, sejam eles artísticos, sensíveis (DELEUZE, 2003) se integraram na medida em que o sentido estético de composição do texto foi favorecido.

A concepção filosófica de Deleuze (1988, 2003) se mostra potente, também por sensibilizar o olhar do professor diante dos signos emergidos em sala de aula, por exemplo. E propiciar, pelo agenciamento de matérias (a dança, os conceitos filosóficos, a literatura, a comida, o teatro, a ciência, etc.), a redescoberta de um tempo que reúne o sentido e o signo, alcançando *um* aprender que menos se faz por métodos, e mais pela necessidade de construção de verdadeiros problemas, na perspectiva filosófica adotada. Os problemas não estão dados, são fruto de uma objetividade e de uma subjetividade a partir de experiências vivenciadas. Os signos é que “‘dão problema’ e que se desenvolvem num campo simbólico”. (DELEUZE, 1988, p. 268).

### O que se passa em *Escrileituras*?

Um aprender se passa em *escrileituras* e, também, as forças, as negações, os medos, as apostas, a prática, as invenções. No conjunto de matérias que se fazem escritas está situado o desejo e é por ele que o aprender se dá. Na transformação de um desejo são operadas partículas de aprendizagem a cada conquista, seja lendo, brincando, seja escrevendo. São as circunstâncias que produzem aquilo que se transforma: leitores, escritores simulacros, potentes aprendizes. Há uma relação singular entre aprender, ler-escrever e, ao mesmo tempo, rizomática, pois parte da liberdade de criar e do trabalho de inventar problemas.

Não se remete apenas aos problemas da ordem do escolar, mas de problemas relacionados *ao e em meio à* vida vivida da forma que for. Escrever é uma questão de saúde, assim como a literatura, pois dá lugar a uma forma de expressão que inventa, não somente “um povo que falta” (DELEUZE, 1997, p. 14), mas um povo por vir, que encontra esse espaço

como um lugar das multiplicidades, das tribos, da cultura. Aprende-se *com a e por meio da* cultura.

É possível afirmar que os estudantes leram e escreveram na experimentação da composição de diferentes matérias do campo da arte, da filosofia e da ciência de modo artístador. Operaram com o conceito de *escrileitura* no instante em que contemplaram textos, criaram frases, realizaram composições que reivindicavam outra postura do escritor, estabelecendo uma coautoria com aquele que lê (CORAZZA, 2011a) no esforço de decifrar os signos.

Por meio de uma experimentação do espaço, de uma tradução, alcançaram, dessa forma, uma saúde singular, ao ampliar os afetos produzidos pelas relações feitas durante passagens de uma vida. A pesquisa pretendeu agenciar teorias, criar outros conceitos na tentativa de movimentar imagens no pensamento por meio dos encontros ocasionados em um processo de ensino e aprendizagem, de modo que as matérias agenciadas nas oficinas de *Escrileituras* contribuíssem para pensar a infinita possibilidade de experimentações, evidenciando, também, a possibilidade de um aprender pela invenção de problemas.

## REFERÊNCIAS

- ALYS, F. *O bloco de gelo*. 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZedESyQEnMA>>. Acesso em: 12 out. 2015.
- ARAGÃO, José Carlos. *Girafa não serve pra nada*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 2000.
- BARTHES, R. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BIATO, Emília Carvalho Leitão. Cores, sabores e texturas: fantasias do corpo em cena. In: RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). *Caderno de notas 5: oficina de Escrileituras: arte, educação, filosofia*. Pelotas: Ed. Universitária da UFPel, 2013.
- BRACHT, Shirlei. Vida! Hoje tem espetáculo! In: RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). *Caderno de notas 5: oficina de Escrileituras: arte, educação, filosofia*. Pelotas: Ed. Universitária da UFPel, 2013.
- CORAZZA, S. M. *Projeto de pesquisa: escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. Plano de trabalho. OBS da Educação. Edital 038/2010. Capes/Inep. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, set. 2011a.

CORAZZA, S. M. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). *Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: Ed. da UFMT, 2011b.

COSTA, Cristiano Bedin. Acerca das matérias de escrita. In: CORAZZA, Sandra Mara. *Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida. Observatório da Educação/Capes/Inep. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). *Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: Ed. da UFMT, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. de Bento Prado Júnior; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

ELLIOT, B. *Billy Elliot*. 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jXd967T6mno>>. Acesso em: 12 out. 2015.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Trad. e posfácio de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KAHLO, F. *Museo Frida Kahlo*. 2015. Disponível em: <<http://www.museofridakahlo.org.mx/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. S.d. Disponível em: <[http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ClariceLispector\(1\).pdf](http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ClariceLispector(1).pdf)>. Acesso em: 10 de 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falava Zaratustra*. Trad. de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006. (Série Filosofar).

RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). *Caderno de notas 5: oficina de Escriteiras: arte, educação, filosofia*. Pelotas: Ed. Universitária da UFPel, 2013.

SCHULER, Betina. Filoescritura com Kafka: experimentações no Ensino Fundamental. In: RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). *Caderno de notas 5: oficina de Escreleituras: arte, educação, filosofia*. Pelotas: Ed. Universitária da UFPel, 2013.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Trad. e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

---

**Submetido em 20 de outubro de 2015.**  
**Aprovado em 28 de março de 2016.**