

## CRIAÇÃO DE DOCÊNCIAS, DESENHOS DE/EM CURRÍCULOS, ALGUNS FIOS

*Cristian Poletti Mossi*

### **Resumo**

O artigo busca colocar em relação formação de docências e o conceito de criação, visto à luz das filosofias da diferença, especialmente em Gilles Deleuze (2003). A docência é, aqui, proposta como um lugar da criação pedagógica (CORAZZA, 2013). Para tanto, pensa-se algumas ações operadas nos componentes curriculares Desenho I e Desenho II de um curso de formação em Licenciatura em Artes Visuais, compreendendo que, embora tais disciplinas não estejam diretamente ligadas à docência em si, por fazerem parte do Currículo de um curso de licenciatura, constituem os fios de uma trama em que professores (se) criam. Nesse sentido, lança-se alguns apontamentos como problematizações que convidam a pensar (e a seguir o feito da teia) na direção de currículos (com letra minúscula) que brotam em meio a um Currículo (com letra maiúscula).

**Palavras-chave:** Criação; Docência; Desenho; Currículo.

### **Uma imagem que pode se desdobrar em muitas...**

A de uma aranha inquieta a movimentar-se por teias que vão meticulosamente sendo tecidas, como aquela que protagoniza o conto *A infinita fiandeira* (Em *O Fio das Missangas*, 2009), de Mia Couto. Ou seja: sem a preocupação imediata no sentido de chegar a um produto final único, mas com uma intenção que não transpassa a da própria ação de tramar longas e complexas teias repletas de conexões.

A aranha, aquela aranha, era tão única: não parava de fazer teias! Fazia as teias de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela as fazia, mas não lhes dava utilidade. O bicho repaginava o mundo. Contudo, sempre inacabava as suas obras. Ao fio e ao cabo, ela já amealhava uma porção de teias que só ganhavam senso no rebrilho das manhãs.

(...) Todo o bom aracnídeo sabe que a teia cumpre as fatais funções: lençol de núpcias, armadilha de caçador. Todos sabem, menos a nossa aranhinha, em suas distraídoas funções.

(...)

Tecia e retecia o fio, entrelaçava e reentrelaçava mais e mais teia. Sem nunca fazer morada em nenhuma. Recusava a utilitária vocação da sua espécie.

- Não faço teias por instinto.

- Então, faz por quê?

- Faço por arte.

O excerto acima citado nos apresenta uma aranha que desloca o foco de sua ação, do produto final ‘teia’ e do que ele representa para sua espécie, para concentrar-se na própria ação de tecer. O que lhe interessa é o processo, e não a funcionalidade ou aplicabilidade imediata e restrita de sua obra. Quando a teia fica pronta, perde o interesse para sua criadora. E a ela não oferece mais morada, porque engessa possibilidades de reconfiguração e mudança.

\*\*\*

Essa imagem, conforme descrito no próprio subtítulo que abre este artigo, *pode se desdobrar em muitas* – e, permitam-me, lanço dessa forma tais desdobramentos para que o próprio leitor possa fazê-lo ao longo da leitura do texto. Com ela inicio esta escrita, que se concentra na noção de *criação* (olhada à luz das filosofias da diferença, especialmente com Gilles Deleuze) enquanto potência que atravessa trajetos de formação – formação de vidas, de subjetividades que se tramam e retramam na forma de docências. Procuo pensar docências assim mesmo, no plural, por propor que é no dissenso (OLIVEIRA, 2015) e na multiplicidade (DELEUZE & GUATTARI, 1995) que um ambiente formativo impactado por tal perspectiva pode se dar de maneira a não encapsular o vigor da invenção de mundos e subjetividades dissonantes no clichê da reprodução de identidades fixas (o ‘bom professor’, o ‘professor ideal’, por exemplo). Desse modo, as próprias noções de *forma* e de *formação* podem vir a ser repensadas, nos contrapondo outras formas de reafirmação, como veremos adiante.

Para que tais objetivos de algum modo se cumpram – e na esperança de que o leitor compreenda que, como alguém que escreve sem deixar de lado sentidos e conexões que se estabelecem infinitamente e que não cessa de aprender a aprender, talvez eu mais compartilhe dúvidas do que afirme direções –, após deambular brevemente por algumas concepções teórico-metodológicos em que atualmente me localizo, produzirei algumas problematizações em torno de uma recente experiência como professor de desenho em um curso de Licenciatura em Artes Visuais<sup>1</sup>. Busco redimensionar vivências, amarrá-las, fiá-las, retramá-las, não para chegar a um lugar comum do que seria uma formação ideal (como se isso fosse possível), mas, sobretudo, para que no próprio acontecer como tecitura de uma escrita o texto possa, quem sabe, provocar o leitor ao pensamento e a dar seguimento a esta teia.

---

<sup>1</sup> O curso a que me refiro é o curso de Artes Visuais: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no qual trabalhei como professor adjunto até dezembro de 2015. Grande parte da escrita deste texto se deu a partir do projeto de pesquisa “Docência, criação e pesquisa – articulando produção de pensamento e de visualidades em educação das artes visuais”, registrado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) da UERGS através do Edital PROPPG 012/2014, gozando de uma bolsa IniCie.

## Tive uma ideia!

Gilles Deleuze, em seu ensaio *O Ato de Criação* (2003), pergunta-se: o que acontece quando alguém diz “tive uma ideia”? Complementando tal questionamento e afirmando que ter uma ideia é um acontecimento raro, não vinculado a uma noção geral – afinal não se tem nunca uma ideia geral, mas sempre ligada a um domínio específico –, Deleuze menciona, como exemplos, o cineasta, que, segundo ele, é alguém que tem uma ‘ideia em cinema’, e o pintor, que é alguém que tem uma ‘ideia em pintura’.

Uma ideia, para o autor, parece estar sempre comprometida com os meios e técnicas que o indivíduo que a teve conhece e domina. Pensar, nesse sentido, não seria nunca *descobrir* algo, descortinar alguma realidade escondida, mas criar algo novo, como “um povo que falta” (DELEUZE, 2003), mediante uma necessidade muito específica: o cinema ou a pintura, por exemplo.

Considerando o horizonte das filosofias da diferença – perspectivas teórico-metodológicas com as quais tenho me comprometido em minhas pesquisas e em minhas práticas como professor e sobre as quais se sustenta este texto –, ter uma ideia, ou se colocar a pensar, “não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento” (DELEUZE, 2006, p. 213). O pensamento, que é “frequentemente compreendido como o exercício natural de uma faculdade” e, segundo o senso comum, abarca a ação de pensar como “conhecer, ou antes, reconhecer o real apresentado” (LEVY, 2011, p. 122), nesta seara “se faz longe de qualquer garantia. Não sendo natural, nem a expressão de um sujeito, (...) pensar não é a tentativa de descobrir a verdade, mas a criação do novo” (LEVY, 2011, p. 128). Nesse sentido,

o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer que nasça aquilo que ainda não existe (...). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar ‘pensar’ no pensamento (DELEUZE, 2006, p. 213).

Ampliando tal noção, poderíamos nos perguntar: *o que significa ter uma ideia, no domínio específico da docência?* O professor seria, portanto, aquele que tem ideias em docência? Na formulação de tais problemáticas consideram-se as docências como dimensões que abarcam, sempre, “atos de criação pedagógica” (CORAZZA, 2013, p. 204) e a criação, segundo tais perspectivas teóricas, sempre como “um processo de autocriação, de criação de si; ou seja, um diferenciar, diferenciando-se” (CORAZZA, 2013, p. 98).

Aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele que raspa, escova, faxina os clichês do senso comum e das formas legitimadas. Aquele que

enfrenta o desafio de explicar suas criações, sem apelar para uma instância criadora, superior e extrínseca a ele e a seu fazer. Aquele que distingue criação de criatividade; considerando a criatividade (isto é, a criação de soluções originais para problemas já dados), apenas como parte do processo de criação; o qual é mais amplo e envolve a invenção dos próprios problemas (CORAZZA, 2013, pp. 97-98).

A experiência que utilizo aqui como disparador para discutir tal singular concepção de criação, entrecruzada à formação de docências, deu-se no primeiro e no segundo semestres de um curso de Licenciatura em Artes Visuais, nos componentes curriculares Desenho I e Desenho II. Foi fundamental, em meu planejamento, propor aos estudantes que pudéssemos pensar para além de questões técnicas, formais e de possibilidades de produção de imagens tendo como via propulsora o desenho, colocar na roda uma ampliação ou o entrelaçamento dessas ações ao fato de que todos ali estavam se formando professores de artes visuais.

Nesse sentido, a questão (que fundamentou atividades e conteúdos que atravessaram a sala de aula) se estabeleceu no sentido de problematizar: que lugar poderia ocupar um meio de produção como o desenho em uma formação em Licenciatura em Artes Visuais? O que poderíamos aprender para nossas docências em aulas de desenho? Retomando o proposto por Deleuze nos trechos citados anteriormente, se a faculdade do pensamento não se dá por vias natas, mas forjada nos encontros que nos colocam a pensar, e se pensar é fundamentalmente criar, que pensamentos, enquanto criações, poderíamos produzir – enquanto terreno inventivo para docências em formação – em meio às propostas que eram executadas nas aulas de desenho?

### **Desenho no Currículo, desenhos de currículos**

A diferença entre Currículo (com C maiúsculo) e currículo (com c minúsculo), aqui, é proposital. Trata-se de nos convocarmos, conforme aponta Silva (2004, p.71), a não olhar para um Currículo como “uma máquina abstrata dirigida à formação de sujeitos. Aos processos de significação, interpretação e de subjetivação”, mas de nele

(...) experimentar. Agenciar, compor, promover encontros que produzam o máximo de potência. Não ensinar. Nem ensinar a pensar. Nem dialogar ou comunicar. Só pensar e só aprender. Escrever sobre currículo, ou escrever no currículo, sempre com estilo. O que significa escrever seguindo a linha da bruxa, dos devires minoritários, das linhas de fuga. (...) Não escrever sobre, mas escrever junto (SILVA, 2004, p. 71).

Ou seja: em meio à grade rígida de um Currículo que se impõe como fôrma em uma formação em Licenciatura em Artes Visuais (com o perdão da necessária redundância) – a qual estabelece como prioridade que acadêmicas e acadêmicos, futuros professores, aprendam desenho como meio expressivo fundamental deste campo do saber –, criar um currículo como uma rede que se alastra por entre conteúdos, matérias e pré-requisitos fixos. Trata-se não de abrir mão deste Currículo dos documentos oficiais, projetos políticos pedagógicos e planos de ensino, mas de desenhar outros currículos possíveis por entre formas fixas, como um rizoma, como multiplicidade de multiplicidades (DELEZE & GUATTARI, 1995).

Em sua obra *Mil Platôs*, Deleuze & Guattari nos convidam a substituir o verbo *Ser*, designado pela expressão ‘É’, por uma espécie de gagueira que se materializa na conjunção infinita e...e...e... (DELEUZE & GUATTARI, 1995). Os autores nos propõem tal noção ao tomarem da biologia a imagem de um rizoma (como *antiestrutura* que não tem centro nem raiz, mas cresce e se espraia horizontalmente) que estabelece um contraponto com a imagem da árvore (que cresce respeitando a hierarquia raiz – caule – copa, de maneira vertical e ascendente). Podemos, com mais veemência neste ponto, talvez, retomar a imagem das teias de aranha apresentada no preâmbulo deste texto, cujas ramificações não param de ser tecidas, tal como nos rizomas, para todos os lados.

Um horizonte que nos coloca a pensar no universo de possibilidades contidos em um ‘e...’ também acompanha a vontade de não falar de uma docência como modelo a ser perseguido (e respaldada por um determinado apanhado de informações apreendidas), mas de docências como modos singulares, como criações plurais. Não se abre mão ou coloca em dúvida a necessidade de uma disciplina de Desenho em um curso de Licenciatura em Artes Visuais, mas constituem-se trilhas para que possamos, em meio à súmula já estabelecida para tal componente curricular, raspar ações dadas e até naturalizadas (o que seria preciso ensinar, que saberes seriam necessários aprender) para abrir vãos que possibilitem que por ela passe uma corrente de ar trazendo um respiro para sustentar (re)ações inusitadas. Acompanha-nos a intenção de pensar não em uma formação (casada à ideia de fôrma e de forma), mas, como aponta Silva (2004, p. 44), em uma “de-formação”<sup>2</sup>.

Trata-se não de uma de-formação que impossibilite um funcionamento, mas de fundar desencaixes produtivos que não reconheçam funcionamentos prévios e que, justamente por isso, acabam ganhando potências inusitadas e inventivas, que não oferecem garantias – é

---

<sup>2</sup> “Talvez fosse melhor, para uma filosofia da educação e do currículo (...) falar não em ‘formação, mas em de-formação’. (...) Educar poderia ser isso: ‘de-formar’” (SILVA, 2004, p.44).

verdade –, mas que não se limitam e reproduzir e representar um mundo pré-existente, criando mundos singulares no mundo já dado.

Trata-se de (de-)formações que buscam o dissenso como modo possível de racionalidade, distante do consenso pasteurizador, conforme sustenta Oliveira (2015). Segundo a autora, o dissenso

não busca simplesmente valorizar a diferença e o conflito sob suas diversas formas: antagonismo social, conflito de opiniões ou multiplicidade das culturas. O dissenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir. O dissenso é essa desconformidade, essa perturbação no sensível, esse marulho, esse rumor que produz uma modificação singular do que é visível, dizível, contável (OLIVEIRA, 2015, p. 449).

Um Currículo sacudido por desenhos de currículos inusitados, cacofônicos, dissonantes, não deixa de ser um Currículo. Apenas se torna mais poroso e repleto de ranhuras como caminhos labirínticos possíveis, abertos para serem trilhados. É como se caminhássemos nos equilibrando sobre os fios da teia de aranha ao mesmo tempo em que ela é tecida. E então, quando ela ficasse pronta, iniciássemos outra caminhada. E outra, e outra, e outra...

### **Desenhar docências, aprender criações**

É importante ressaltar que a concepção de desenho aplicada nos componentes curriculares com os quais trabalho neste artigo buscou se distanciar da definição tradicional de desenho como preciosismo técnico e/ou unicamente controle sinestésico de traços sobre um suporte, aproximando-se mais do desenho como constituição da própria ideia enquanto criação, do gesto do corpo que atravessa diferentes territórios e, portanto, invenciona cartografias, desenhos de vida, de subjetividades.

Edith Derdyk (2010) oferece respaldo nesse sentido quando nos aponta que desenhar é, para além de alguma ‘coisa de lápis e papel’, um exercício mental do qual fazemos uso não só para reconhecermos o mundo, mas, sobretudo, para inventarmos e produzirmos o entorno em que vivemos.

(...) tudo o que vemos e vivemos em nossa paisagem cultural, totalmente construída e inventada pelo homem, algum dia foi projetado e desenhado por alguém: a roupa que vestimos, a cadeira em que nos sentamos, a rua pela qual passamos, o edifício, a praça. O desenho participa do projeto social, representa os interesses da

comunidade, inventando formas de produção e de consumo (DERDYK, 2010, pp. 37-38).

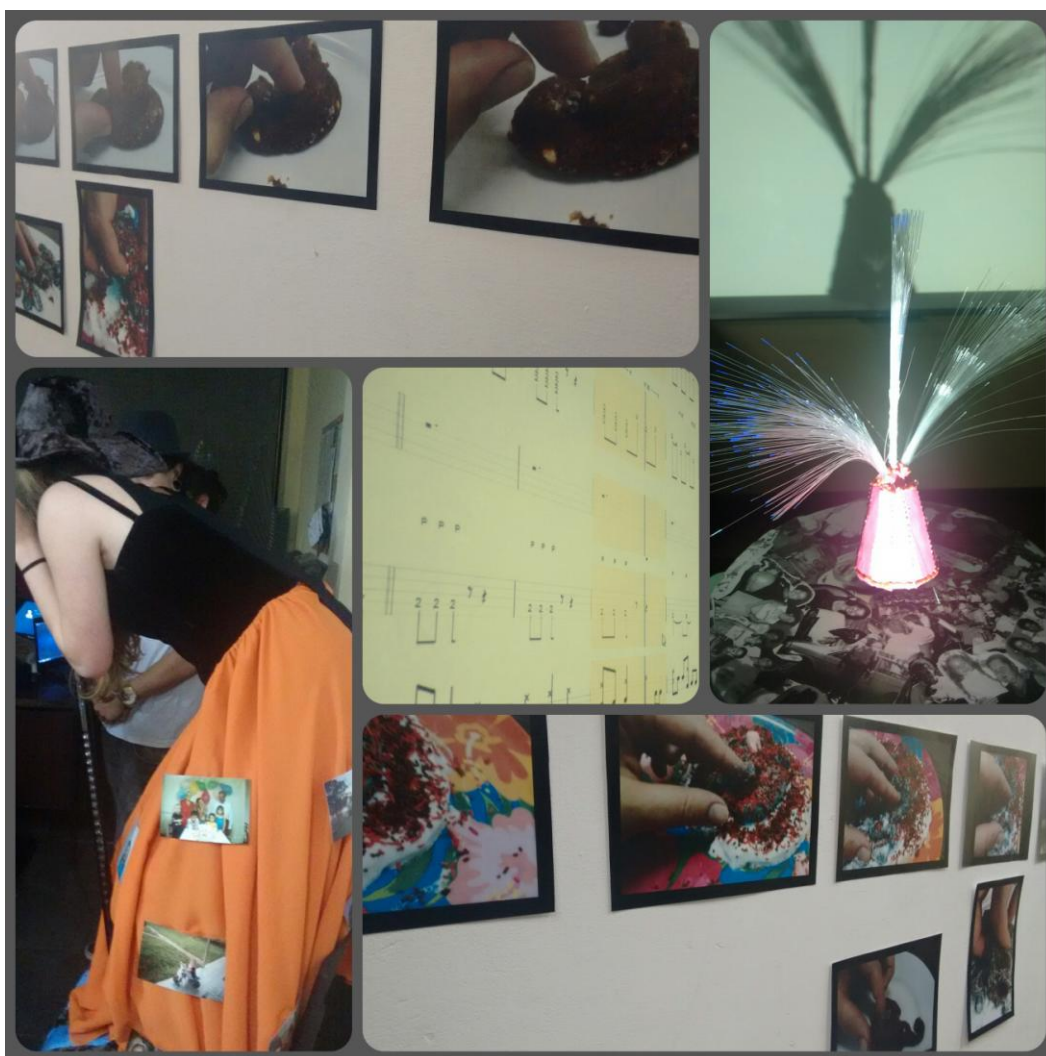
O desenho, portanto, pode atravessar outras linguagens e, inclusive, não se restringir ao campo das Artes Visuais. Tenho pensado, assim, que pode haver desenho quando se mobiliza um grupo de pessoas para um determinado objetivo problematizante, quando se lança convites que visem possibilidades de aprendizagem, quando se inventa ambientes de formação (currículos) como tocas e labirintos que atravessem unidades disciplinares e compartimentadas (Currículo), quando, com o pensamento fulgurante, se desenha trânsitos errantes, incertos, entre imagens, ideias singulares – tudo isso de modo a povoar um território aberto onde mundos (quaisquer mundos) são possíveis.

### *Proposta 1*

Uma das atividades a partir da qual eu falo e que ocorreu no primeiro semestre de 2015, no componente curricular Desenho I, intitulou-se “Se eu fosse...”. Tratou-se da proposta de construção de narrativas visuais que fossem mobilizadas pela frase “Se eu fosse...”, a qual era livremente completada (ou não) pelos acadêmicos, de modo a agenciar maneiras de contar e/ou fabular narrativas utilizando imagens (produzidas pelos estudantes ou apropriadas de outros) em que o foco central se pautasse em ser alguma coisa que efetivamente não se é.



O processo todo dessa primeira proposta se deu a partir de um livro infantil chamado ‘Se eu fosse uma árvore’, da autora e ilustradora Talita Nozomi. Na obra, Talita nos relata seu desejo de ser uma árvore, não pelo que a árvore é em si, mas especialmente pelos afetos que a árvore lhe provoca e que produzem nela tal desejo. A autora não se restringe à imagem circunscrita de uma árvore em geral, universal, mas cria, entre escritas e imagens, uma árvore singular na qual, em meio à estória, supostamente seu corpo aos poucos se transforma.



**Figura 1:** Montagem de fotografias produzidas a partir das propostas de narrativas visuais (“Se eu fosse...”) elaboradas no componente curricular Desenho I. Os direitos para sua utilização foram gentilmente concedidos pelos estudantes.





**Figura 2:** Montagem de fotografias produzidas a partir das propostas de narrativas visuais (“Se eu fosse...”) elaboradas no componente curricular Desenho I. Os direitos para sua utilização foram gentilmente concedidos pelos estudantes.

De início, a proposta já lançou aos acadêmicos duas problemáticas fundamentais: como produzir uma narrativa a partir de imagens? Como não utilizar tais imagens de maneira meramente sequencial e ilustrativa? O ímpeto primeiro dos estudantes, ao egerem o que gostariam de ser senão eles mesmos, foi o de imediatamente buscar produzir um trabalho em que tal desejo estivesse demonstrado da maneira mais representativa possível. Foram fundamentais os momentos de orientação, em que a devolutiva acerca dos mesmos era sempre no sentido de questionar: como dizer o que se quer dizer sem precisar, conforme o dito popular, ‘entregar todo ouro ao bandido’? Como posso dizer o que quero sem precisar necessariamente fabricar reproduções e clichês de ideias, deixando para o espectador (para

quem ouve/vê minha história) espaço para a criação de sentidos e significados singulares no contato com meu trabalho?

### *Proposta 2*

A segunda atividade com a qual sigo conduzindo as problematizações que movem a escrita deste artigo é a proposta “Desfigurações”, desenvolvida na disciplina de Desenho II. A súmula desse componente curricular se propõe a trabalhar o desenho de figura humana como especificidade dentro da linguagem do desenho no campo das Artes Visuais.

E diversas questões se instauram quando pensamos neste conteúdo da súmula: por que o desenho de figura humana precisa ser uma especificidade na aprendizagem do desenho? Que papel tem esse conteúdo frente aos atuais contextos artísticos e, sobretudo, constituindo um componente curricular específico dentro de um curso de Licenciatura em Artes Visuais? Que humano é esse que precisa ser retratado? Que desenhista é esse que é idealizado, que precisa ter cursado um semestre anterior, supostamente aprendendo a desenhar outras coisas (objetos), para só então arriscar-se no desenho de formas humanas?



**Figura 3:** Colagem e desenho (“Desfigurações”), elaborados no componente curricular Desenho II. Os direitos para sua utilização foram gentilmente concedidos pelo estudante que os produziu.



**Figura 4:** Colagem e desenho (“Desfigurações”) elaborados no componente curricular Desenho II. Os direitos para sua utilização foram gentilmente concedidos pelo estudante que os produziu.

A proposta em questão, portanto, tinha como mote a criação de formas humanóides, ou seja, que lembrassem de algum modo o humano, porém de maneira não padronizada e/ou idealizada. Para que o processo pudesse ganhar maior fluidez, optou-se no sentido de que tais desconstruções fossem, num primeiro momento, fabricadas através de colagens construídas com partes humanas retiradas de revistas, produzindo, assim, novos organismos e organizações. Após essa etapa os estudantes eram convidados a destacar, desses inusitados modelos, suas estruturas em relação ao espaço do suporte (relação figura/fundo) em que estavam construídos e, fazendo uso de água com pouca tinta (tinta aguada) e de um pincel largo que se sugeria que fosse segurado na ponta do cabo, redesenhar tais estruturas em outro suporte, fazendo uso de manchas e tonalidades de pretos e cinzas. Em alguns casos havia a necessidade de que os acabamentos fossem feitos com giz de cera ou giz pastel branco e preto. Como última ação constituinte do processo, os estudantes eram convidados a trocar alguns de seus trabalhos com os colegas e destruí-los (rasgando-os livremente ou com o auxílio de materiais cortantes). Com as partes resultantes da ação, era proposto que reconstruíssem ainda outros corpos, fazendo ou não interferências sobre as figuras finalizadas.



**Figura 5:** Colagem e desenho (“Desfigurações” – trocas de trabalhos entre colegas, destruição e reconstrução a partir dos mesmos) elaborados no componente curricular Desenho II. Os direitos para sua utilização foram gentilmente concedidos pelo estudante que os produziu.

A proposta instigou e desconfortou os acadêmicos em diversos aspectos. Muitos relataram, ao final da mesma, sobre o quanto foi difícil destruir a forma padrão do ser humano, forma que, desde o classicismo, vem sendo trabalhada segundo medidas convencionadas de mais ou menos oito cabeças e meia, empilhadas, para a medida de um corpo adulto. Num segundo momento, relataram o desconforto em desenhar com a tinta muito aguada, por perderem o controle de seu traço sobre o suporte e terem que posteriormente lidar com as manchas e as partes escorridas do desenho, fatores que o pincel segurado na ponta só potencializava. Por último, falaram sobre sua imensa frustração em ter que trocar seus trabalhos e vê-los destruídos pelos colegas, que faziam deles outras coisas.

### **Que docências desenhamos?**

Nas duas propostas relatadas anteriormente, portanto, o que encontramos são, para além de formas artísticas com um fim em si mesmas (objetos que circunscrevem sentidos e significados ou que exploram a forma pela forma), materialidades que defloram maneiras de se produzir docentes ou, pelo menos, que podem servir de anteparo para pensar questões relativas às docências em formação (criação de docências). As problematizações relacionadas

a seguir, como forma de finalizar este texto, foram produzidas mediante o que os próprios estudantes narraram nos momentos avaliativos de ambas as propostas aqui mencionadas, bem como de algumas conversas informais com alguns estudantes ao longo dos projetos.

Finalizo o artigo, portanto, com questões e afirmações provisórias, talvez até mesmo precárias, com fios que deixam esta teia em aberto para ações futuras que possam ser tecidas a partir desta. E a ideia também acontece no sentido de não se buscar propor uma receita formativa, mas sim expor aprendizagens de uma experiência que de algum modo contribuiu para desenhar docências (a minha, as dos estudantes) em determinada contingência e que deixa inúmeros traços inconclusos.

Em ambas as propostas, as imagens de referências – no caso da primeira, as imagens que serviram de complemento para a frase “Se eu fosse...” e, na segunda, as imagens humanoides construídas com recortes de revistas – não foram tomadas como ideais a representar ou modelos a copiar, mas como disparadores visuais que convidavam à produção do novo. Em ações docentes, como podemos pensar aprendizagens que disparem sentidos e significados e não apenas se restrinjam a aproximações de informações estanques? Como propor conteúdos como disparadores para novas invenções que se articulem a histórias pessoais, a desejos e a afecções que nos levem a querer ser outra coisa para além daquilo que somos?

As próprias propostas foram entendidas como disparadores de afetos e processos diversos, visto que os resultados foram heterogêneos e inusitados, possibilitando que um estudante aprendesse com o outro e todos pudessem se ajudar coletivamente em meio à constituição de fazeres e ideias. Qual o espaço para a surpresa que temos deixado em nossas ações? Qual o espaço para que estudantes aprendam entre si e, no coletivo, se singularizem e transtornem formas prontas?

O caráter de problematização das propostas, nesse sentido, convidava não à solução de um único problema, mas à criação de sempre novas problemáticas que foram sendo constituídas na própria caminhada. Nesse sentido, foi fundamental o enfoque maior no trânsito e no processo do que em uma finalidade ideal a ser atingida.

Microfracassos acompanharam todo o feitiço dos trabalhos e a constituição de ideias. Quando a tinta escorria descontroladamente no suporte, quando algo escapava completamente do controle, quando a frustração era inevitável em função de não se conseguir dar conta de um objetivo ambicionado, ao contrário de abandonar a proposta e paralisar, os estudantes eram



instigados a se mobilizar ainda mais na busca de outros caminhos e possibilidades, abraçando o suposto insucesso como zona potente para a criação.

Cada decisão tomada ao longo da produção dos trabalhos acarretava outras tomadas de decisão que deviam aos poucos ser avaliadas. Podemos dizer que houve, nesse sentido, uma ponte entre o que é incontrolável e o que se pode conter. As propostas foram terrenos abertos para que acontecimentos pudessem surpreender, mas também lugares para que a aprendizagem pudesse passar à medida em que se encontrava jeitos de dar conta de determinados entraves que se impunham no caminho de maneira muito precisa, já que não era o caso de meramente solucioná-los, mas de experimentar formas heterogêneas de encerrar processos.

### Referências

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

COUTO, Mia. A infinita fiandeira. In: \_\_\_\_\_. **O fio das missangas:** contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, pp. 73-75.

DELEUZE, Gilles. Qu'est-ce que l'acte de création? In: \_\_\_\_\_. **Deux régimes de fous.** Textes et entretiens 1975-1995. Paris: Minuit, 2003, pp. 291-302.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição** [tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado]. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 [tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. 4 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Zouk, 2010.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora** – Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação? In: **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 56, 2015, pp. 443-454.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A filosofia de Deleuze e o currículo.** Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004.