

contagaganda

estacion tempo

panamanda

sumurula

panamanda



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA LP4: EDUCAÇÃO E ARTES**

**Apropriações nos territórios curriculares: cartografando de-formações na história da arte**

**Dissertação de Mestrado**

**Por**

**Carin Cristina Dahmer**

**Orientadora**

**Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira**

**Santa Maria, RS.**

**Apropriações nos territórios curriculares: cartografando de-formações na história da arte**

**Por**

**Carin Cristina Dahmer**

Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade Federal de Santa Maria como  
requisito parcial para a obtenção do Grau de

**Mestre em Educação**

**Orientadora: Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira**

Santa Maria, RS, Brasil

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA LP4: EDUCAÇÃO E ARTES**

A comissão organizadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**Apropriações nos territórios curriculares: cartografando de-formações na história da arte**

Elaborado por

**Carin Cristina Dahmer**

Como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação

Comissão examinadora:

Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

(Presidente/Orientadora)

---

Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim - UNICAMP

---

Dr. Cristian Poletti Mossi - UFRGS

---

Santa Maria, junho de 2017.

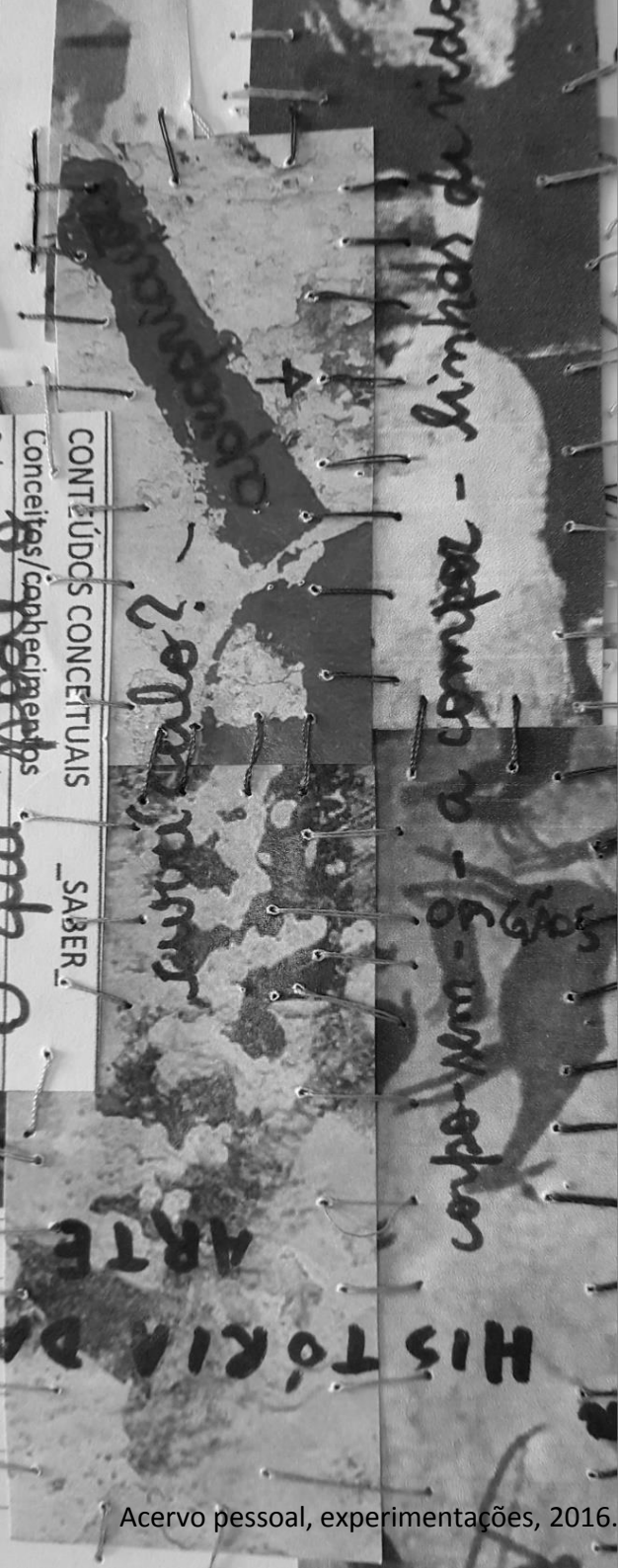
## Agradecimentos

Nesta passagem de tempo que se bifurca, a pesquisa desembocou nestas páginas, foi composta a partir do que tem atravessado a docência e a pesquisa. Esta escrita habitou muitos espaços, conversou com muitas bocas, foi manuseada e de-formada por cada afeto que percorreu minha vida. Estes fragmentos bordados por apropriações constituem um emaranhado de recolhas e cintilâncias que arrastaram o currículo-rio e a vida para territórios incertos e imprevisíveis, porém sempre possíveis.

Agradeço à minha família pelo apoio, Plínio, Marli, Carina e Carol, pessoas que têm movimentado a minha existência há muitos anos.

À minha orientadora Marilda, que aceitou ao meu lado o desafio de realizar essa pesquisa, obrigada pelas partilhas, pelo companheirismo e pela generosidade. Também agradeço ao grupo de orientação pelos momentos compartilhados, os quais têm potencializado a operar uma pesquisa entre a arte, a educação e a vida - obrigada Marilda, Fran, Vivien, Ana Cláudia, Angélica, Sara e Cláudia.

Agradeço aos meus queridos amigos, os quais têm me apoiado com zelo e paciência, tornando a vida mais leve, e proporcionado pequenos respiros - em especial, Nice e Rose.



“Um pouco de possível, senão eu sufoco”  
(DELEUZE, 1992, p. 131).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA LP4: EDUCAÇÃO E ARTES  
AUTORA: CARIN CRISTINA DAHMER  
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA  
Data e Local da Defesa: 28 de Junho de 2017, sala 3350.

## RESUMO

Esta dissertação se propõe a abordar os currículos possíveis a partir de um currículo escolar experienciado ao articular a temática da história da arte nas aulas do ensino fundamental. Considera-se os processos de apropriação dos planejamentos escolares e as relações entre os conceitos de: rizoma, linhas e corpo-sem-órgãos de Deleuze e Guattari (2011, 2012). O modo como a pesquisa se deu foi pelo deslocamento entre as experiências como docente-discente, entre a escola e os espaços da pós-graduação. Objetivou-se potencializar um currículo rizomático (GALLO, 2007), e problematizar este currículo pelo viés da de-formação (SILVA, 2004), no que tange aos seus possíveis desvios. Neste sentido, os processos de apropriação, a partir de Archer (2012), Argan (2006) e Chiarelli (2002), apresentaram possibilidades de invenções de um currículo no campo educacional, aliado às filosofias da diferença, a partir dos escritos de Deleuze e Guattari. A problematização desta pesquisa perpassou a seguinte questão: O que pode o currículo entre as apropriações e a história da arte e o que podem as apropriações para de-formar o currículo e a história da arte? A metodologia adotada foi a cartografia como forma de produzir os percursos de uma docência em vias de realizar-se. Estas linhas que articularam o currículo em artes visuais, escrevem-se como uma experiência, uma possibilidade, diante dos variados percursos que cada docência traça para si.

Palavras-chave: docência em artes visuais, apropriação, currículo, filosofias da diferença.

FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA  
CENTER OF EDUCATION  
GRADUATE PROGRAM IN EDUCATION (PPGE)  
MASTER'S DEGREE IN EDUCATION  
LINE OF RESEARCH LP4: EDUCATION AND ARTS  
AUTHOR: CARIN CRISTINA DAHMER  
ADVISER: MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA, PhD  
Date and place of Defense: June 28<sup>th</sup> 2017, room 3350.

#### ABSTRACT

This master's thesis aims at approaching possible curricula through a school curriculum experienced by articulating the theme of art history in elementary school. Appropriation processes of school planning are considered along with relations among the concepts of rhizome, lines, and body without organs by Deleuze and Guattari (2011, 2012). The way the research was developed was through the displacement between experiences as teacher-student, the school and graduate spaces. We aimed to promote a rhizomatic curriculum (GALLO, 2007), and problematize it through de-formation (SILVA, 2004), in relation to its possible deviations. Thus, processes of appropriation, according to Archer (2012), Argan (2006) and Chiarelli (2002), present possibilities for inventing a curriculum in the educational field, with the philosophy of difference by Deleuze and Guattari's writings. This research problematization is related to the question: What can the curriculum do between appropriation and art history, and what can appropriation do to de-form the curriculum and art history? The methodology used was cartography as a way to produce paths of a teaching process about to happen. The lines that articulate the curriculum in visual arts are inscribed as an experience, a possibility, facing the different paths that each teaching experience designs to itself.

Keywords: visual arts teaching, appropriation, curriculum, philosophies of difference.





## Sumário

Linhas de um começo

12

Adentrar os territórios curriculares

20

Por um currículo rizomático

38

Entre linhas e trânsitos pelo currículo

65

Por um currículo de-formativo

87

Algumas linhas ainda soltas...

101

Referências

107

Ana Teresa Barboza, recorte, técnica mista de três peças de 150 x 190  
c/u 2004. <http://anateresabarboza.blogspot.com.br/p/2008.html>.



TRANSITAR ENTRE SUAS LINHAS

HISTÓRIA DA ARTE

CONTÊUDOS CONCEITUAIS - SABER

o que é...?

composições - a compor - linhas de vida

RIZOMA

CONTÊUDOS PROCEDIMENTAIS - FAZER

Habilidades: **desenho** e **comunicação**  
Saberes: **prognóstico**: saltar, frasco, saber perfurar, recortar, inferir, ler, escrever ou traduzir

Tempo: **reapropriação**

WIDADO LINHA EM FALTOS → **FISSURA**

ARTISTAS EM LÊTURA

APROPRIAÇÃO

CAMA DE GATO

experimentar um fragmento por currículo rizomático

ESCREVER POR DOBROS **cartografando suas linhas**



CONTÊUDOS ATITUDINAIS - SER

Competências: **desenvolvimento da linha**

Atividades: **extra-classe**, **atividades**

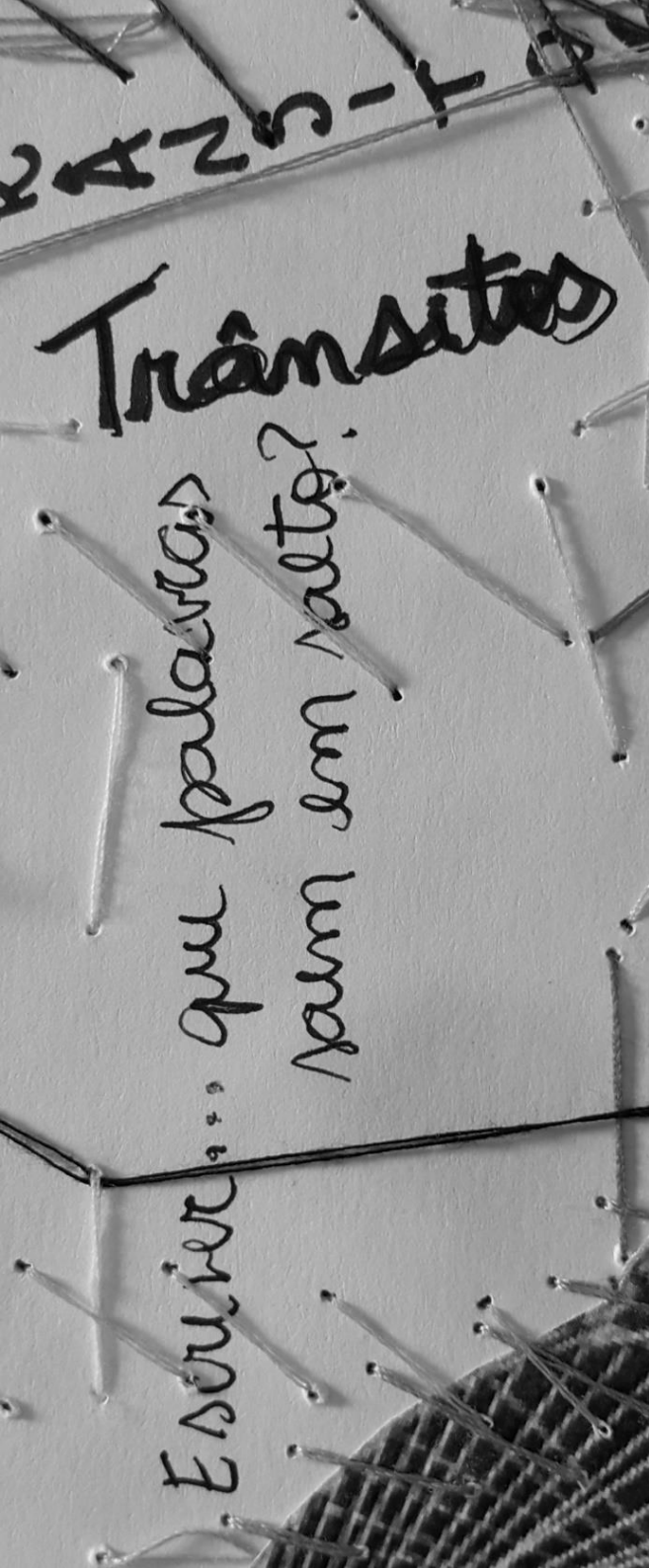
Interesse: **as atitudes**

EXPERIMENTAÇÃO

COM AS PALAVAS

CURRÍCULO-RIO

DEFORMAR O CURRÍCULO



*Quando penso em escrever em uma página vazia, sinto logo um contorcer do corpo, um desconforto, um desajuste, uma deformação se criando, e enquanto a letra não (de)forma a palavra, a mão formiga e os dedos coçam. Um sentido entre essas palavras preciso inventar, um estilo, uma torsão, uma ruptura, pensar e então escrever, ou aprender e escrever, quem sabe pensar-aprender-escrever. Mas em um eterno horizonte, onde cada palavra ocupa seu farolete, e lá fica, às vezes emitindo sinais, signos, e então, às vezes os vemos, estão lá, em um emaranhado, em um campo justaposto, sem hierarquias, à espreita, daquele momento, do encontro. Paralisar ou seguir em potência absoluta, intensidade zero, poderes que nos paralisam, agenciamentos que nos movimentam. Tudo isso passa pela escrita, como um traço, que traça linhas em direção ao vazio, ao desconhecido, e que nesse percurso permite que possibilidades infinitas sejam possíveis, dentro do meu mundo, o que me é possível traçar, às vezes em movimento ou em repouso. Uma escrita requer traços, requer escombros, invenções com os fragmentos que me cercam, porque afinal a palavra me faz sentir(do).*

Fragmento do diário pessoal 1, 2016.

## **Linhas de um começo**

Realizo esta pesquisa em educação e seus desdobramentos nas artes visuais, colocando-me em composição entre os encontros que tive durante minha formação, na graduação e na pós-graduação, e entre as escolhas que foram feitas, seja pelos autores e suas fulgurações, seja pela vida e pelas pessoas que me afetaram nesse caminho. Ao iniciar este processo de pesquisa, ainda estava imersa no processo anterior à pesquisa de mestrado, à elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Estes respingos foram produtivos ao movimentar alguns conceitos e experimentações docentes, os quais intentam problematizar o currículo no campo educacional. Assim, ainda embebida pela temática desenvolvida durante esta última escrita, entre a história da arte e a apropriação, parto das linhas, dos 'nós', e dos amarrados que ficaram, para desdobrá-los em outros planos, outros traços.

Neste sentido, com as experimentações que realizei no TCC, ao pensar em uma outra história da arte, a partir das relações entre a história e a arte, é que parto agora para os meandros das composições possíveis no âmbito do currículo escolar. Percebo a história a partir de suas potencialidades para pensar o presente, deslocando-o de uma mera narração factual do passado, e enlaçando os seus tempos e entre-tempos (DELEUZE; GUATTARI, 2005), seu passado-futuro-presente, em um processo de coexistência de tempos. Estes entre-tempos se referem não ao tempo linear e cronológico, mas aos tempos e fragmentos que nos orbitam, como as imagens do passado, cujos movimentos encontram brechas e irrompem no presente. Este movimento traz composições singulares, pois toda repetição difere por seus outros sentidos sempre variantes, produzidos nas relações entre sujeitos e nas contingências do encontro.

Assim, articulei esta composição aos processos artísticos das apropriações, que possibilitam abordar a história da arte como uma potência, para problematizar nosso presente e nossas relações entre a docência e o currículo. Estas imagens relacionadas entre a história da arte e o presente tornam-se escombros, experienciadas durante a docência como campo de de-formação, abrindo espaço para outras invenções. Diante deste processo de pesquisa, deparo-me, no campo educativo, com a dificuldade de produzir desvios no currículo escolar, no que diz respeito às artes visuais e à história da arte.

A fim de traçar caminhos possíveis de pensar-aprender sobre currículos que saltem por estes meandros, além do delimitado pelo papel, permitindo em suas letras pequenas invenções, desdobramentos e potências no campo curricular. Neste sentido a problematização desta pesquisa perpassou esta questão: O que pode o currículo entre as apropriações e a história da arte, e o que podem as apropriações para de-formar o currículo e a história da arte?

Neste sentido, abordo a apropriação como conceito elencado por Archer (2012) a fim de pensar a pós-modernidade e a arte, a partir do posicionamento da não-originalidade e não-autoria. Trabalho também com Argan (2006), o qual propõe a incorporação de elementos às obras de arte, a partir dos primeiros movimentos do século XX. Este processo se estabelece pela multiplicidade, pois permite que inúmeras apropriações sejam realizadas por artistas, ou neste caso, por professores diante de seus currículos. As apropriações propõem a justaposição de elementos variados, como as imagens e objetos do uso cotidiano, deslocando-os de seu habitual espaço, movimentando-os a partir de invenções e experimentações, a fim de produzir sentidos singulares e outras composições.

Ao trabalhar com as apropriações curriculares, procuro abordá-las como um espaço de invenção, o qual permite movimentos, como incorporações, fugas e retiradas. No campo educacional, também precisamos fazer movimentarem-se os territórios curriculares, retirar-lhes conteúdos, agregar-lhes desejos e possibilidades, quebrar palavras, forçar-lhes o pensamento em direção a caminhos incertos, que não estão dados, traçar-lhes outros percursos, construindo, assim, mapas possíveis na educação das artes visuais.

Para tanto, opero a pesquisa a partir da abordagem da cartografia de Deleuze e Guattari (2011), a qual apropriada por outros autores, principalmente por Rolnik (2006), tornou-se um método produtivo para o campo da educação. Neste sentido, não há procedimentos ou métodos que orientam a pesquisa em direção a um resultado específico. A pesquisa foi delineada como uma experimentação, construída no processo entre pesquisadora, corpos, vidas, encontros, desvios e paradas, articulando, dessa forma, a cartografia aos territórios educacionais, relacionando as intensidades e desejos que movimentam o currículo e a história da arte, entre suas totalizações e fugas, conforme pode-se verificar em Oliveira (2014):

LUGAR

ESPAÇO

TEMPO

Uma cartografia desliza as noções essenciais de objetos de pesquisa que estão em algum lugar desde já e para sempre. Eles, sejam quais forem, de onde forem ou de onde vierem, de um mar ou de um deserto, de uma festa ou de um pântano, correm, são fluídos, quase gasosos, escapam. O objeto cartográfico é a dissolução da forma e a instauração da velocidade. Primeiro, porque um objeto a ser cartografado não é, assim, algo fixo, um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação. Ele é como alguma coisa que se estende sobre uma superfície, geográfico, geológico, e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir. O que temos são processos de (des)territorialização, que se fazem nas conexões entre fluxos heterogêneos, dos quais qualquer objeto e seus contornos são apenas uma resultante parcial que transborda por todos os lados (OLIVEIRA, 2014, p. 286).

Na pesquisa cartográfica não há percursos determinados nem objetos e dados sabidos *a priori* na pesquisa. O cartógrafo bordará este percurso, a partir dos encontros e desvios dentro dos territórios traçados em meio à vida, sejam territórios de espaços educativos ou não, mas relacionados aos movimentos da pesquisa.

A materialidade desta pesquisa dá-se pelos encontros entre o pensar e o aprender, processos coexistentes configurados pelas relações dentro e fora da sala de aula, pelas experimentações com os estudantes, pela interação do currículo com a história da arte. Essas experimentações docentes perpassam a escrita de forma sutil, não pretendendo abranger numa única narrativa tudo o que se passou, mas lançar o meu olhar de pesquisadora para o que mais me afetou, sem nominar ou dominar as séries ou os nomes de cada estudante potencializando na pesquisa o que mais cintilou nesse processo formativo – qual seja, o que me desacomoda e me afeta durante estes entre-tempos e espaços. Assim, penso a docência em artes visuais bordada com as experiências que vivenciei em uma escola municipal da região central do estado do Rio Grande do Sul, a partir da disciplina de artes nas turmas do ensino fundamental. Também os movimentos da vida promovidos por andanças, pelos corredores do Centro de Educação, estas que estimularam minha a escrita, seja pelas conversas proporcionadas, pelas exposições vistas, pela produção de materialidades como costura do que atravessa a pesquisa, ou mesmo pelos devaneios dos fragmentos do meu diário pessoal. Estes atravessamentos docentes percorrem esta pesquisa, a qual se produz entre as experiências e leituras, nas quais tenho me demorado, entre apropriações e o currículo.

Desse modo, a cartografia propõe a desconstrução de alguns territórios, ou pelos menos a produção de algumas fissuras e erosões, e também a sua reconstrução, a partir da criação de outros modos de operar, entre o currículo e a história da arte. Este movimento também permite a criação a partir de escombros, o que também articula as apropriações, como a justaposição de diferentes objetos e materiais para a criação de uma nova composição. Entre o currículo, a história da arte e a apropriação alguns desvios foram traçados, experimentando outros caminhos para os territórios educacionais e curriculares. A cartografia permite que se pense as apropriações do currículo como percursos docentes, não a fim de representar ou interpretar situações, mas sim perceber suas entradas e saídas, suas linhas de aproximação e distanciamento. Esses caminhos podem ser considerados como um processo de produção de subjetividades, não para serem aplicados, mas experimentados.

O que orienta a pesquisa são as pistas destes percursos (PASSOS; BARROS, 2009). A cartografia procura nas experiências, agenciamentos e encontros, os efeitos, as intensidades e o que se inventa a partir das aproximações. Segundo Oliveira e Mossi (2014), a cartografia se apresenta como estratégia para pensarmos as pesquisas em educação pelo viés do processo, dos percursos e das inflexões que movimentam a investigação, através dos fragmentos e pistas de caminhos que inventamos, a partir dos atravessamentos docentes. Este percurso é potente para a cartografia, ao nos deslocarmos por 'entre' a pesquisa, em meio, ao que se cria pelo processo da pesquisa. Não necessitando objetivar seu início ou sua chegada, mas percebendo seus percursos e adentrando, vez ou outra, em *platôs*, segundo Deleuze e Guattari (2012), constituído de regiões de intensidade contínua, nas quais linhas de fuga retomam os planos, construindo junto à pesquisa e à vida, ao reinventar a própria pesquisa e o próprio ato de pesquisar (OLIVEIRA; MOSSI, 2014).

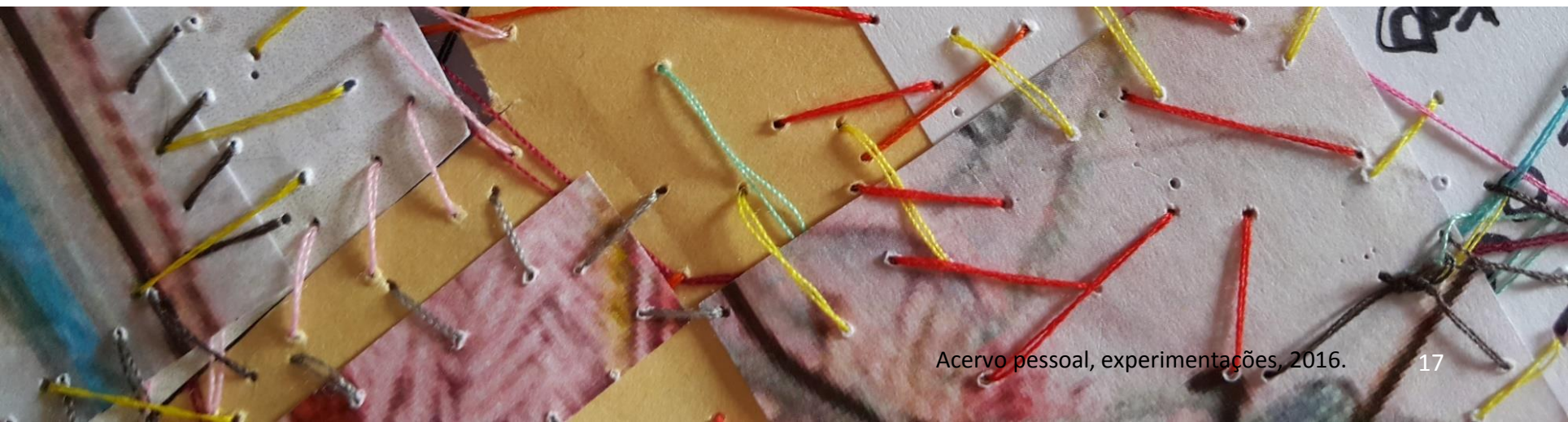
Perceber estes territórios e suas pistas faz do cartógrafo também um performático, que necessita estar entre os fluxos e as intensidades, ser um estrangeiro em sua própria terra, em um devir-minoritário, por uma emergência de si e do mundo a partir da experiência (PASSOS; EIRADO, 2009). Deste modo, a pesquisa aborda o estar docente e discente, com os caminhos percorridos e que de-formam situações de aprendizagem, sejam as leituras que pulsam, sejam as palavras ditas ou não ditas em sala de aula. Todos estes percursos são intensidades que formam mapas-platôs de uma caminhada docente.



Busquei nesta pesquisa (a)bordar as articulações para as apropriações do currículo, problematizando, assim, as deformações como encontros na docência para sair da representatividade e do já posto, permitindo acesso às formas organizadas a um pouco de caos.

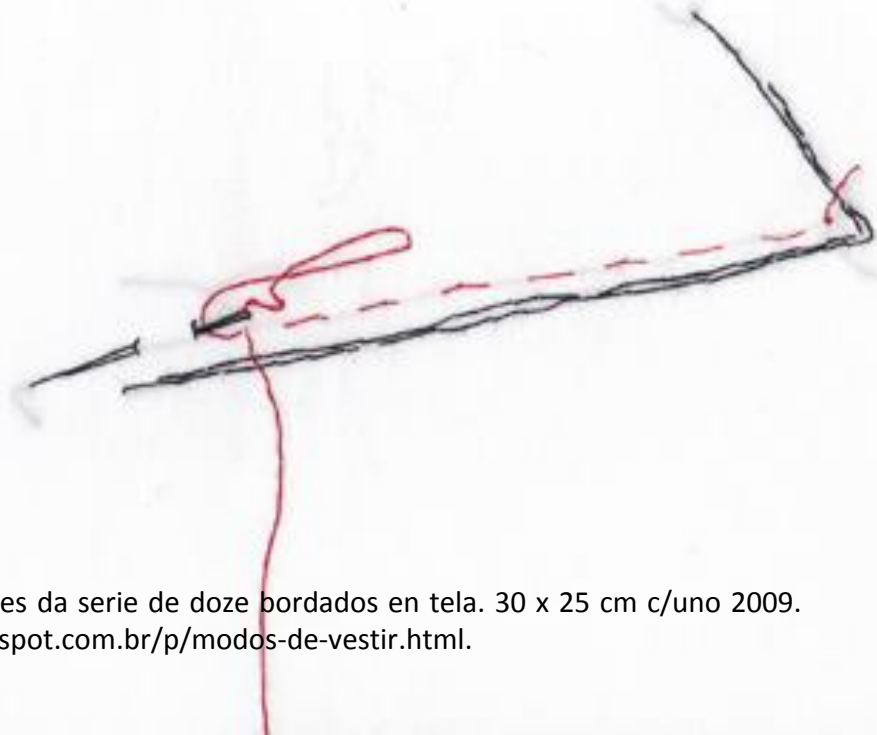
Neste sentido, procuro formar alianças com alguns conceitos importantes para as filosofias da diferença, a partir das articulações com Deleuze e Guattari, buscando pensar os conceitos de rizoma, multiplicidade, linhas, (des)territorialização e corpo-sem-órgãos. Estes conceitos se relacionam com o campo curricular, a partir de Gallo (2007) e suas propostas para um currículo rizomático, e a partir de Silva (2004) para pensarmos o currículo de-formativo.

As apropriações, abordadas por Archer (2012), Argan (2006) e Chiarelli (2002), permeiam a pesquisa disparando estes conceitos ao (a)bordar o currículo e a história da arte. As imagens nesta pesquisa foram pensadas para dialogar com o texto, na expectativa de que fomentem uma outra composição entre estas páginas. Assim, as visualidades que compõem o trabalho dizem respeito a exercícios propostos em sala de aula, a experimentações d'entre` apropriações e suas recolhas cotidianas, assim como referências de alguns artistas, como Ana Teresa Barboza, Maurizio Anzeri, Sherrie Levine, Albano Afonso, Lela Martorano, Lígia Eluf, Rafaela Jemmene, Adriana Rocha e Mireille Vautier, abordados em diálogo, por currículos tramados a cada encontro.



hilvanar antes de coser con la máquina

hilván: costura de puntadas largas que une y prepara lo que se va a unir después.



*Pensar... Aprender... Desaprender... Silêncios... Ruídos... Não opostos, mas palavras que se enlaçam e fogem, sempre costurando linhas por onde achamos que a agulha não pode perfurar. Se a linha se rompe e o salto nos lança no vazio, todo o vácuo toma conta da potência, movimento inerte, fragmento que não pertence a parte alguma, parte de lugar nenhum, à procura de outra linha para repousar. O costureiro precisa traçar o fio, movimentar a agulha à procura do ponto, mas uma linha rachada, em fiapos, teima em ficar em lugar nenhum, em sua indecisão precisa abandonar o fio e a partir de outra linha... fiapo que vira linha, linha que vira fuga, abandono que gera experiência, que dá fôlego, que movimenta a vida, respiro.*

Fragmento do diário pessoal 2, 2016.

## Adentrar os territórios curriculares

Um currículo é um conjunto de planejamentos, de conteúdos e avaliações, e parte da organização escolar moderna e do campo educativo contemporâneo; apresenta-se normalmente compactado, como o conjunto das matérias de um curso escolar. Mas pode denotar também a ação de correr: correr para fora, vazar, transbordar. Estes pontos chamaram minha atenção na abordagem do tema do currículo. Assim, esta pesquisa não procurou encontrar formatos (talvez, sim, des-formatar) ou definições absolutas sobre um currículo adequado. Já que, para explorar suas possibilidades no campo educacional, a decisão foi produzir questionamentos, e não buscar respostas ou soluções, como defende Silva (2002), mas propor um professor problematizador que dance com *seu* currículo.

Para Lopes (2015), a própria significação do que deve ser entendido por currículo está inserida em um debate que engloba concepções políticas, no que diz respeito às práticas de poder que envolvem sua definição. Os discursos como práticas de significação e de produção de sentidos vêm aliados a uma determinada política de currículo, para que determinados planejamentos, conteúdos ou saberes oficiais prevaleçam sobre outros. Segundo Amorim (2012, p. 43), o currículo é construído a partir de sua nomeação, pelo seu caráter enunciativo, discursivo e pela sua significação: “sua *representação* o falseia, julgam-no. Sua *imagem* é distorcida, condenam-no. Sua *moral* é desumana, aprisionam-no. Sua *vida* é transgressora, sonham-no. Seu *nome* é pedra, talham-no. Ao currículo nada pertence?”.

O currículo normalmente assume a sua constituição conforme é nomeado, muitas vezes por simples simbiose e/ou reconhecimento, mesmo não pertencendo aos sujeitos as definições que os contêm. Propor que o currículo possa se movimentar, em devir, a partir de diferentes singularidades, por brechas dos planejamentos curriculares, foi o que procurei problematizar nesta pesquisa. A pesquisa curricular, segundo Corazza e Silva (2003), necessita adentrar em algumas forças e intensidades que percorrem os territórios curriculares, ao abordar a constituição do conhecimento e da verdade como construções de sentido interpretativas, obtidas nos encontros entre força, vontade de saber e vontade de poder. O currículo, então, é uma construção política, na medida em que seus conhecimentos são selecionados, a partir de objetivos específicos e, em certa medida, contribui para a construção de subjetividades, ao mesmo tempo em que também é produzido por elas. Proponho que o currículo não se limite ao seu caráter representativo (dos valores, poderes e conhecimentos intrincados neste processo), mas que, diante deste currículo, transbordamentos possam percorrer outros saberes. É através das apropriações da história da arte, um conhecimento hegemônico, que opero a produção de sentidos que problematizam o presente, nas pequenas produções que se bordam nas fronteiras dos territórios curriculares.

A política curricular assume um papel importante para a educação quando se consolida como detentora dos processos de significação, ao elencar os conhecimentos e formações válidas, como aponta Silva (2010). O currículo como prática cultural e de significação deve ser discutido, pensado, de-formado, desmontado, incorporado por apropriações dos que nele habitam, sendo movimentado a partir dos encontros e contingências entre currículos, estudantes, saberes e professores.

Mas, afinal, o que quer um currículo? É o questionamento levantado por Corazza (2001). Carregado de fala-ação, o discurso quer representar a sociedade o qual está enredado, dentre determinados valores, saberes e poderes. Ao realizar uma pesquisa pelo pensamento do currículo, atentei-me aos modos de discurso que operam através do currículo, não em busca de uma verdade, mas à procura de inusitadas produções de sentido no currículo, traçando brechas, transbordando singularidades e diferenças. Para Rolnik (2006) o cartógrafo também tem um papel político, ao estar atento aos desejos, fluxos e intensidades do seu campo de pesquisa, assim percebendo com os olhos e com o corpo vibrátil as relações entre estes movimentos.

Afinal, este cenário se constitui pelo real social, pela vida que pulsa nos territórios nos quais habitamos, e, ao propor relações diversas com esses territórios, entre fugas e saltos, opera para que negociações aconteçam na sociedade onde está inserido.

Percebo que o currículo forma os sujeitos a partir de determinados enfoques, os quais, muitas vezes, acarretam no distanciamento de outros saberes. Segundo Lopes (2015), realizar a desconstrução de um currículo e de seus contextos permite a reativação de suas singularidades, em um movimento que remexe com os sedimentos do leito deste currículo-rio, com seus fundamentos, com seus planejamentos, permitindo novas emergências. Estas considerações de Lopes inserem-se nas discussões contemporâneas a respeito do currículo, e principalmente nos posicionamentos políticos que vinculam a construção de uma base comum nacional para a educação básica. Segundo a visão da autora, esta proposta curricular tende a dificultar as possíveis negociações e traduções dos currículos, na medida em que se apresenta como unificada. O diálogo entre escola e currículo permanece atrelado aos conhecimentos e saberes que se dizem prioritários, e tende a dificultar também as possíveis negociações por diferentes currículos.

São importantes estas problematizações, na medida em que articulo um currículo sem fundamentos, como discute Lopes (2015), no qual se pretende muitos, não por um viés da universalidade, mas justamente percebendo em suas singularidades e experiências docentes, potências para construir outras relações entre conteúdos e modos de pensar e aprender. Opero, então, com as invenções possíveis deste currículo sem fundação, nos espaços de erosão do currículo adequado, construindo outras relações entre eles, com a criação de passagens e desvios.

Neste sentido, Silva (2004) apresenta a proposta de uma educação de-formadora, a qual visa à desorganização do organismo currículo, de seus conhecimentos e de suas verdades, no sentido de não adentrar a padronização do pensar e aprender, mas a multiplicidade de modos de ser estudante e docente. A constituição do currículo escolar pode dar-se de diversas maneiras; o currículo no qual me debrucei, quando docente de uma escola de ensino fundamental, foi composto por muitas mãos. Cada professora de artes acrescentou nesse texto suas intenções, seus desejos e suas intensidades. Na tabela dos saberes havia conceitos e conhecimentos, conteúdos conceituais; em fazeres, as habilidades e conteúdos procedimentais; na do ser, competências e conteúdos atitudinais; nas situações de aprendizagem, por fim, havia metodologias.



Adentrar neste território da construção do currículo foi um processo potente. Estas palavras impressas como documento, como metas a serem cumpridas e avaliadas, territorializam o currículo, organizam os planejamentos escolares, tendem a enrijecer a dinâmica do pensar e do aprender, ao compilarem as trajetórias de aprendizado, construindo mapas-roteiros de percursos a serem seguidos. Estes planejamentos são importantes para o espaço escolar, mas sua constituição pode basear-se mais em saberes negociados, cartografados, do que em saberes adequáveis, os quais compõem, com as relações entre conhecimentos e desejos, as distintas contingências de cada encontro, entre currículo, escola, estudantes e professores.

Assim, procurei bordar algumas experimentações entre as linhas do currículo fundamento/formatado/formado, ao currículo de-formatado/sem fundamento/des-formatado que venho compondo, percebendo os percursos deste currículo-rio nos territórios escolares. Afinal, Oliveira (2014) confirma que cartografar também é inventar palavras, decompô-las, para que possam tecer outras relações na escrita. O currículo-rio, ao qual faço referência, propõe a invenção em meio ao território curricular, ao traçado que se desfaz e produz outro caminho – caminho este que leva aos desvios de um currículo igarapé, às malhas de suas raízes. Nos tempos de cheia é aquele que se espalha entre os territórios, obstrui estradas, traça outros caminhos, adentra as casas, destrói plantações, revolve o leito do rio, carrega troncos de árvores, deixa raízes à mostra, constrói desvios, faz do rio um percurso. Bordado entre palavras e conceitos, operado entre o documento que se cria em minhas mãos, surgiu um currículo de-formatado.

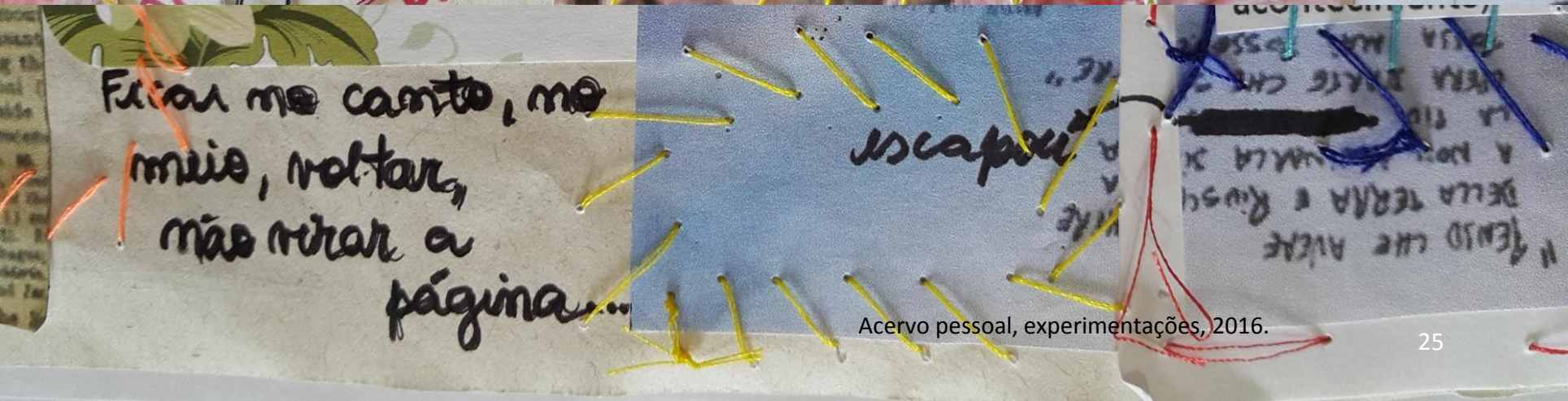
O que pode o saber enquanto técnica? Ele pode ensinar, pode fazer memorizar: composição visual, desenhos geométricos, reutilização de materiais, efeitos de luz e sombra, cores, ponto, linha, pintura, proporções, simetria, colagens, escultura, perspectiva, volume, fotografia; arte pré-histórica, arte egípcia, arte grega, arte romana, arte gótica, renascimento, barroco, neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo, modernismo, expressionismo, cubismo, dadaísmo, surrealismo, pós-modernismo, arte contemporânea, arte conceitual, arte pop. Ao fazer isso, o saber compõe um território curricular da arte e da história da arte para o ensino fundamental. É possível problematizar este saber, bordar outras palavras neste currículo. O que pode o saber enquanto rio? O que pode o currículo enquanto rio?





Entre

Entre



Ficou no canto, me  
meio, voltar,  
mas virar a  
página...

escapou

O que pode o currículo enquanto rio: carregar a desorientação, a vida, a destruição e a invenção, pode adentrar outros platôs, com outros caminhos para percorrer, saindo do leito, correnteza que incorpora e que compõe com o ensino, que produz entre memorizações, entre técnicas, algumas cheias.

Como adentrar a mata por estes igarapés escondidos da história da arte? Pode a história da arte servir como sopro para a canoa deste currículo de-formado? O que pode dar vida a este passado, que já se diz morto? A vida que pulsa e movimentando os desejos nos territórios curriculares, a vida de quem habita este currículo - afirma Silva (2002) - pode dar impulso, salto e potência para a história da arte. Percebo que explorar essa temática perpassa à ideia de que a história pode se relacionar com o presente, operando para além de seu passado, através de uma perspectiva de coexistência destes tempos, a partir da qual podemos produzir sentidos contemporâneos às imagens da história da arte.

Bordar entre currículos e a história da arte fez-me buscar uma boa agulha, afiada a ponto de perfurar e que possa, vez ou outra, perder seu olho, nomeada aqui, apropriações. Para tecer essas composições curriculares, a linha se fez necessária, mas uma linha que possa ser rompida, capaz de desfazer-se em fiapos, permitindo caminhos inúmeros, e que se faça muitas - estas sim, serão as linhas da vida.

O conceito de apropriação tece a pesquisa como uma categoria que opera o currículo, como um processo de criação de seus bordados e colagens alinhavados pela história da arte. Assim, aproximo-me desse conceito, primeiramente através dos movimentos artísticos do século XX. Segundo Argan (2006), é possível perceber que nesse período de transição dos movimentos artísticos, em que a representação não é mais o foco das produções, há a ampliação do escopo de processos e técnicas que envolveram seu feitio. A estruturação da obra de arte se baseia não mais na representação, mas sim na forma, na união entre objeto e espaço. Será com o Cubismo, através de Picasso e Braque, que teremos os primeiros relances desse procedimento de apropriação, no qual a forma se sobressai pela tela, sob utilização de materiais e técnicas não usuais na arte. Esses materiais considerados refugos, ou que pertenciam ao uso cotidiano, agora adentram no espaço da arte - daí a colagem de cartas, tecidos, caracteres tipográficos, recortes variados, areia, reboco, etc; uma grande variedade de objetos e imagens passam a fazer parte do campo da criação da obra de arte.



A apropriação como procedimento artístico se baseia na seleção de objetos e imagens, de obras de arte ou não, que passam a compor entre si uma outra obra.

O espaço do quadro, enquanto espaço real, é capaz de acolher elementos retirados diretamente da realidade; uma das inovações técnicas mais sensacionais é, de fato, a aplicação de pedaços de papel, de tecido, etc. (*collage*). É uma maneira drástica de destruir o preconceito de que a superfície do quadro era um plano *para além* do qual se distinguia a invenção de um acontecimento: a pintura, a partir de agora, é uma construção *sobre* o suporte da superfície (ARGAN, 2006, p. 305).

As inúmeras apropriações possíveis propostas pelo Cubismo também permearam outros movimentos artísticos, como o Dadaísmo, assim como o Surrealismo, a Arte Pop, a música, o teatro e a literatura. Segundo Chiarelli (2002), com o Dadaísmo, e principalmente através de Duchamp, evidenciam-se as experiências artísticas através da fotomontagem; no Cubismo a colagem se apresentava como principal linguagem de expressão. Para Argan (2006), Duchamp exerceu uma ruptura mais extrema, ao elencar os objetos de uso cotidiano como detentores de valor estético, como obra de arte, por serem autorizados pelo artista, através da assinatura, a ocupar os espaços legitimados da arte, como museus, galerias e exposições.

Realizar a articulação entre o que propõem as apropriações e operar no campo da educação com essa categoria, torna perceptível que as engrenagens desse procedimento possibilitam trabalhar justapondo os currículos, o qual acrescentamos outros objetos e imagens, conceitos e conteúdos, a fim de criar outros sentidos para o que vemos e convivemos, seja para a arte, seja para a educação.

As diferentes apropriações que saltitam no campo da arte exercem potência para que, no decorrer da docência, variados elementos incorporem-se ao currículo, bordando-o e operando-o. Do ato de selecionar estes objetos e imagens para compor uma obra ou um currículo, perpassa todo o percurso que me de-forma. Através das andanças e das conversas, seleciono aquilo que salta aos olhos, que cintila. Entre todos os refugos, recolho os elementos que vibram nos olhos e no corpo. São talvez lembranças recolhidas ao acaso, ou que se enlaçam em inúmeras memórias, estas inventadas ao toque dos dedos. São estas coleções que compõem a vida que tenho experimentado: livros antigos em alemão, os quais não sei ler; passagens de ônibus, de trem, de metrô; ingressos, folhetos, cupons fiscais, e muitos cadernos, de variados tamanhos (alguns escritos, outros não), presenteados ou roubados. Estes objetos testemunham uma vida, e, por um breve momento encontraram-se com a minha, compondo outros sentidos, tecidos e bordados entre o que se cria, na relação de um currículo com outro, entre apropriações e histórias. Ao abordar a obra de Kurt Schwitters, Argan discorre:

Seus quadros (se assim se pode chamá-los) são compostos de tudo o que, topando-se por acaso sob as vistas ou ao alcance da mão, chamou sua atenção por um instante, ocupou sua vida por um momento [...] Mas a realidade que se recompõe no quadro, formando um novo contexto, não é senão a existência, que em si não é ordem nem desordem. As coisas recolhidas e combinadas por Schwitters, no quadro que vem compondo, foram descartadas pela sociedade por não servirem mais, por terem cumprido suas funções; [...] Não há nada de lastimável ou patético no gesto de recolhê-las, e não porque este venha a revelar alguma sua beleza secreta e ignorada. Mas, por serem coisas 'vivas', comporão no quadro, com outras coisas igualmente 'vivas', uma relação que não é a *consecutio* lógica de uma função organizada, e sim a trama intrincada e, no entanto, claramente legível da existência (ARGAN, 2006, p. 359-360).

Na docência (na existência), recolho variadas escutas, gestos, desejos e intensidades. Adentro o currículo, sobrepondo às experiências o que dizem ser ou deve ser um currículo e os desvios promovidos pelos estudantes diante da história da arte. Disso resulta-se o acolhimento de vontades, a negociação de saberes, o corte das margens de um currículo, e o acréscimo de palavras, imagens e composições.

Que outra vida pode ter um quadro de Leonardo da Vinci? Perambulando entre o currículo decalque, entre a história da arte e o renascimento, há linhas que se desfazem, fiapos que vagueiam em direções inesperadas, movimentos entre a perspectiva e a colagem, a incorporação de materiais para a sua construção, o desenho do impossível, e a obra de Escher. Que outras de-formações na história da arte posso incorporar às apropriações de um currículo?

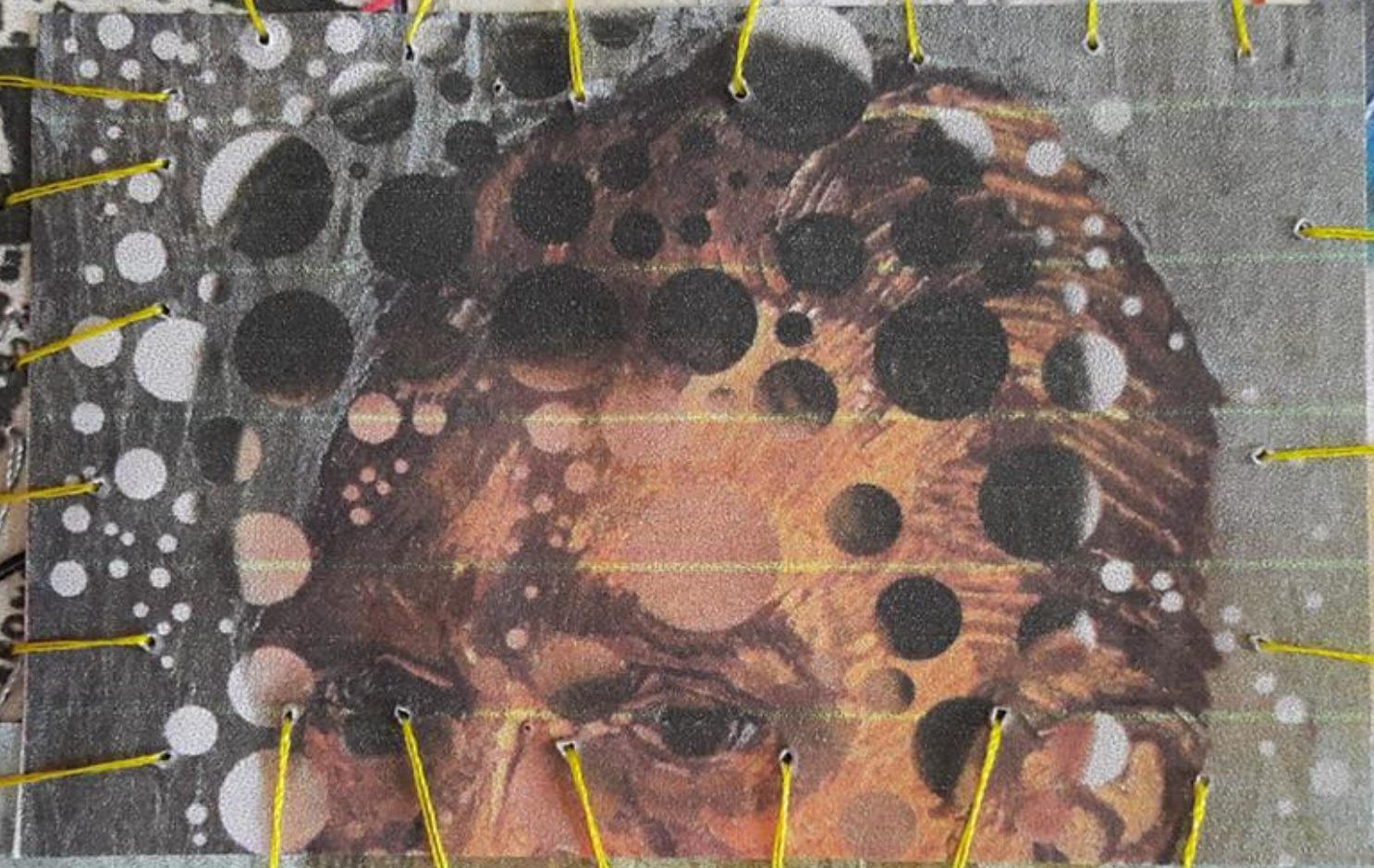
Apropriações, imagens bordadas do passado, linhas que tecem relações entre o passado e o presente, produzindo sobreposições de tempos. Para isso, opero estas imagens como lâminas sobrepostas de temporalidades diferentes, as quais compõem outra imagem, da maneira como faz o artista paulistano Albano Afonso. O artista realiza experimentações com as obras de alguns mestres da pintura, como El Greco, Goya, Rubens, Velásquez, Rembrandt, entre outros. Seu trabalho consiste em perfurar repetidamente as reproduções, em fotografias das pinturas com círculos vazados pela superfície da obra, revelando, assim, partes de outra imagem posta em um segundo plano. Essa sobreposição possibilita rever o instituído através de um ângulo diferente, pois impõe fraturas e a travessia de outros elementos, produzindo inusitadas composições ou apropriações diante de uma imagem da história da arte.

Segundo Cherem (2009), as imagens do passado afetam o presente quando atuam como vibrações. Nas obras produzidas por Albano Afonso, o passado é justaposto ao presente, articulando tempos coexistentes em suas aberturas. Sua potência para produzir outros sentidos no presente encontra-se nestas rupturas e lapsos, entre esquecimentos e recolhas. Ao abordar a história da arte, percebo o que se justapõe e incorpora nesta imagem composta, “vestígios e sintomas partilhados” (CHEREM, 2009, p. 136), persistências, cintilâncias e coexistências. “Considerando as imagens menos como representações ou ilustrações e mais como um coeficiente que emerge através da sobreposição de temporalidades, seu alcance seria dado pelos procedimentos de figuração e movimento, condensação e desvio, montagem e ruptura, corte e aparição” (CHEREM, 2009, p. 138). Tais imagens da história da arte se apresentam nas obras de Afonso como lâminas sobrepostas de temporalidades diferentes, que compõem outra imagem, unindo o passado e o presente em uma outra configuração, aproxima estes tempos distantes, em um espaço-tempo deslocado de cronologia.

escrever

ou

traduzir



Tempos sobrepostos  
apropriações

Para Reis (2011), nas obras em que Afonso aproxima-se da história da arte, há a criação de pinturas-fotografias, através do jogo de luz e de espelhos, por camadas a serem desveladas pelo espectador. Ao unir o passado ao presente, há a desencarnação de algumas obras de grandes mestres da história da arte. Essas fissuras entre a luz e o tempo habitam o momento da intemporalidade, segundo Barro (2011), no qual o presente marca sua existência perante este passado, como a experiência de adentrar em um tempo de coexistência.

As apropriações assumem um caráter de invenção a partir de inúmeros elementos recolhidos do mundo da existência, assim como da própria existência de quem cria, artista-professora, a qual, diante do currículo escolar, alinhava a história da arte atravessada de bordados, justapondo, acumulando ao passado dessas imagens as percepções com as quais tramamos o currículo. A história da arte narrada nestas linhas diz respeito à história da arte ocidental hegemônica, dos movimentos artísticos que encontramos nos livros. Porém, olhamo-la através de lentes que incorporam outras relações em seus quadros, esculturas e gravuras. Experimentei a história da arte operada pelas apropriações, pela incorporação de elementos que produzem nessas imagens outros sentidos.

Dessa forma, relacionei as apropriações como ação de recolha, a coleta de breves memórias e pequenos testemunhos de diferentes tempos. Percebendo que o tempo narrado e vivido das imagens e objetos selecionados se atravessam e coexistem, um tempo da funcionalidade até seu descarte, e a recolha do que considerei precioso durante o percurso da existência. Este tempo perpassa o passado, sua utilização, e o presente da invenção de novos sentidos ao justapor sobre o currículo os elementos recolhidos. A coexistência destes tempos enlaçam aqui a própria percepção da história da arte, permeada de tempos diversos, da sobreposição de elementos, do que já foi dito e pensado, do que digo e penso, de uma obra, de um currículo. Percebo a história da arte pelas suas contradições, pelos seus atravessamentos com o presente; estas são experiências que potencializam um respiro a esse passado, oferecendo-lhe movimento diante da rígida linearidade imposta no seu ensino. Para Chiarelli (2002), a ação de recolha dos fragmentos da vida enlaça as apropriações, como procedimentos artísticos, ao colecionismo, implicados os dois na desconstrução das concepções de arte instituídas na sociedade do século XX.

Apropriar-se não significa, em princípio, apropriar-se de apenas um ou dois objetos ou imagens de uma mesma natureza, ou com uma ou várias características comuns. Apropriar-se é matar simbolicamente o objeto ou a imagem, é retirá-los do fluxo da vida – aquele contínuo devir, que vai da concepção/produção até a destruição/morte -, colocando-os lado a lado a outros objetos, com intuitos os mais diversos (CHIARELLI, 2002, p. 21).

A apropriação e a coleção tendem a problematizar as questões de produção do objeto artístico, principalmente após Duchamp, em que a originalidade e autoria passam a ser discutidas no espaço da arte. Os objetos ou imagens colecionados pelos artistas, que se sobrepõem e compõem uma outra obra, abordam um tempo de espera desses objetos e imagens, retirados do fluxo da vida, e aguardando a produção de um outro sentido ao adentrar o espaço da arte; da suspensão, agitam-se na sobreposição que os põe novamente em movimento, entre a coexistência do que já foram, e do que agora inventam neste deslocamento. Para Chiarelli (2002), é este deslocamento de sentido e de ambiente não usual que perpassa a produção de apropriações, a partir das coleções. Assim, a produção de sentido que se dá ao adentrar-se nas apropriações não consistirá na busca de um significado, sua potência perpassa à articulação singular, dada entre obra e espectador, possibilitando outras invenções de sentidos, multiplicidades de experiências com a arte.

Para Archer (2012), há diversas abordagens para a história da arte, e uma delas abala a percepção de uma progressiva construção de seu conhecimento. Durante a pós-modernidade, segundo Silva (2015), as grandes narrativas da história e da história da arte são relacionadas à potência das singularidades e não mais a um domínio totalizador. Assim, também a arte não é mais exigida de ser contada através de uma construção progressiva, da criação do ‘melhor’ conteúdo em relação a épocas anteriores. Já que, “tudo já havia sido feito; o que nos restava era juntar fragmentos, combiná-los e recombina-los de maneiras significativas” (ARCHER, 2012, p. 156).





Sherrie Levine. Absinthe "after Edgar Degas", 1995, fotolitografia. Recorte. In: <http://www.casino-luxembourg.lu/en/Exhibitions/Inviter-5-Sherrie-Levine>

A liberdade da arte contemporânea para os processos artísticos perpassa pelas apropriações como invenção, a partir de diferentes materiais e técnicas, trabalhando com o refugo e com a sua incorporação na arte. As apropriações são operações que incorporam variados elementos à obra de arte, acumulam, justapõem e incorporam o mundo real e a arte, como se pode perceber com mais ênfase nos anos oitenta, através da relação de objetos e imagens variadas.

Ao operar um currículo que se costure sobre apropriações, ora justapondo-se e ora desfazendo-se, invento um movimento para seus conteúdos e planejamentos, que de-forme as suas estruturas, incorporando a história da arte e tantos outros elementos que compõe uma aula de artes, através da existência/recolha de cada estudante. O movimento de recolha perpassa tanto pelas apropriações, quanto pelo currículo, que também seleciona os conhecimentos o qual nele serão acumulados. Portanto, proponho pensar sobre as incorporações e as suas relações entre as imagens do passado e as imagens e os objetos associados hoje a estes currículos, fazendo com que a apropriação movimente a história da arte e o currículo, produzindo, então, algumas de-formações em suas estruturas. Com o currículo formatado para os componentes do planejamento escolar, adentrei por um pequeno desvio, no que diz respeito à própria organização dos conteúdos. Da organização linear e cronológica, propus que tomássemos um caminho a partir da construção de projetos de pesquisa - em uma turma, a escolha se deu pelo tema da arte e natureza.

Construir tais negociações entre o currículo e os estudantes produz um potente movimento pelos conteúdos estáticos dos territórios curriculares. Aproximando, assim, a história da arte contemporânea através da land arte, delineou-se linhas em fiapos, invertendo a ordem dos planejamentos a partir do que vibrava nos corpos dos estudantes. As experimentações articularam a percepção da natureza que os estudantes vivenciavam cotidianamente, e a possibilidade de vê-la como potente para a construção da produção artística. Um material que se apresentava como refugio, era, então, desdobrado por apropriações pelos estudantes.

Perceber a paisagem como meio, caminho para produzir outros sentidos. A terra é bordada por seus territórios naturais, subjetivos, criando experimentações nos espaços para fora do papel. Percorrer a escola, recolher materiais, selecionar, transitar pelos territórios curriculares, construir memórias, propor intervenções. Há muitos fiapos a percorrer, problematizar a relação da arte com o espaço, com o meio ambiente, com o espectador, com o tempo. Intervir no espaço da escola com suas experimentações deslocou o trabalho isolado da sala de aula para a presença de todo um público, da produção a partir de suas percepções e desejos. Paisagens naturais, paisagens culturais - percorrer e perceber as sutilezas de cada território. Construir de mapas, pequenos recortes, recolher memórias e abrir caminho. Assim, a composição deste conteúdo foi tramada a partir de vários elementos: através das imagens dos artistas (a)bordados, da land arte, da intervenção, dos territórios, das colagens, das linhas, das sobreposições, excluindo, incorporando outros elementos, para a construção de uma composição carregada de sentidos singulares, do encontro e da existência de cada estudante, das imagens, da escola e do currículo.

Essa experimentação possibilitou que, pelo viés da arte contemporânea, algumas composições fossem tramadas, entre a história da arte e seus artistas, outros territórios para o currículo, deslocando-o de sua estrutura linear e cronológica e, articulando-o a experimentações na organização escolar. Não há percursos adequados a serem seguidos, há apenas experimentações entre currículo e história da arte, que aqui são operados pelas apropriações – os tais desvios, aberturas, cheias e de-formações bordadas na docência que experiencio.



O currículo formador atém-se, segundo Silva (2015), principalmente à organização escolar (o que ensinar) e ao método (avaliação), o qual apesar de constituir-se como concepção moderna, ainda perpassa o espaço escolar contemporâneo. O território do currículo necessita ser de-formado, para que outras possibilidades se apresentem neste campo, alguns desvios e tensões, negociações que, em épocas de cheias evidenciam a vida e as relações entre documento, papel, letras, apropriações, desejos e linhas.

A história da arte que perpassa os currículos escolares foi construída elencando os conhecimentos mais relevantes para cada época, bem como os seus movimentos artísticos, selecionando artistas para a exemplificação da sua genialidade. Segundo Silva (2015), no currículo, e nesta escrita (a)bordando o ensino da história da arte, estas construções sociais são realizadas a partir de um determinado discurso a ser criado, que seleciona e articula as operações de poder de cada sociedade. A história da arte ocidental hegemônica, ideologia perpassada nos livros e territórios curriculares, também dissemina tais conhecimentos como relevantes enquanto amenizam outros. A produção de um currículo envolve a seleção de conteúdos e métodos, mas principalmente a prática de criação de sentidos, como nos diz Silva (2010, p. 27), que é construído nos encontros entre estudantes, professores, planejamentos e negociações, “O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. [...] O currículo produz, o currículo nos produz”. Assim, em uma aula, há tanto o repertório dos planejamentos escolares já produzidos, quanto a produção de outros sentidos dentro deste espaço.

Para operar o bordado entre o currículo e a história da arte, as apropriações incorporam elementos do presente neste passado e nesta organização, compondo outros percursos e confundido fronteiras entre o currículo-rio e a coexistência de tempos. Algumas negociações nesse território revolveram raízes.



Lígia Eluf. Caderno de capa vermelha com bolinhas brancas. Desenho com aguada vermelha e grafismo na parte direita, 2013. Acervo pessoal, recorte.

*Escrever... que palavras saem em salto? Um escrever poético que perfure a palavra... porém, ultimamente as palavras não saem, o pensamento não voa, não corre em um rio sem margem, não se perde, ou está perdido? Em que tempo amarrei algumas linhas que teimam em me segurar? Que 'nós' ando fazendo para que o barbante não se rompa? Acho que esse rio foi transbordado, e então, tudo que era raiz foi remexido, dali, do que era foz, do que era correnteza, não se sabe mais nada, não se tem margem, só a terceira margem, sempre vacilante. Amarrei linhas entre troncos, entre raízes, entre gramas, entre mato, entre capim pé-de-galinha, fiz trama diante da força da água. Mas linha que é barbante não segura nada, nem lã, nem renda, nada pode se agarrar naquilo que a corrói. Linha boa é a que vacila, é o alinhavo entre a terceira margem e a correnteza do rio.*

*Fragmento do diário pessoal 3, 2016.*

## **Por um currículo rizomático**

Fazer do currículo um movimento que opere entre seus territórios é um desafio. Como confirma Gallo (2007), o currículo foi pensado desde a Grécia antiga como este conjunto de saberes que devem ser adquiridos pelos estudantes, em etapas específicas e de maneira universal. Para Silva (2015), este currículo clássico ainda preservava um caráter humanista, até o estabelecimento dos modelos tecnocráticos e progressistas, os quais formularam (e ainda formulam) as orientações e os métodos para os currículos.

Assim, o currículo se estrutura de uma maneira fragmentada, com saberes dispostos a cada etapa da vida de crianças, adolescentes e jovens, visando a um acúmulo de conhecimento que permanece intrincado ao sistema educacional do qual fazemos parte. O currículo fragmentado por disciplinas apresenta uma forma disciplinar de conhecimento, que busca alcançar uma totalidade estanque, conforme aponta Gallo (2007). Dessa forma, pensar o currículo também é pensar as concepções de conhecimentos e saberes que são previstos como relevantes para a estrutura escolar e social dos sujeitos. Lopes (2015) argumenta que os saberes curriculares dispostos como necessários para a aprendizagem se apresentam como objetos, muitas vezes externos aos sujeitos, a serem transmitidos e absorvidos, mas que o diferir é próprio deste contexto, e por mais que se tente uniformizar o processo de pensar e de aprender, este se dará por infinitos caminhos, incontroláveis aos currículos. Como afirma Amorim (2013a), o currículo pode ser pensado como um lugar de encontro, entre os estudantes e professores, e os conhecimentos convocados para este diálogo. Em sua estruturação, é importante escutar as diferentes vozes que constituem o currículo, a fim de propor uma escola que dialogue com as diferenças e com as multiplicidades contidas neste processo. Operar com uma perspectiva pós-estruturalista para pensar o currículo e a educação é enveredar pelas linhas da problematização das certezas, e pela produção de sentidos outros que movimentem as singularidades.

Segundo Amorim (2013b), a pesquisa no campo curricular pode ser abordada a partir de uma desfiguração. É por esse viés que procurei aproximar-me de um pensamento curricular, articulado pela categoria das apropriações e da de-formação, bordando algumas linhas de vida entre diferentes planos, percebendo intensidades e velocidades, afetos e potências para uma docência em artes.

Segundo Gallo (2007), o currículo tem se apresentado para o campo educacional, como árvore do saber – o que em outras palavras determina uma certa compartimentalização dos saberes, visando a uma falsa totalidade neste sistema de ‘gavetas’ que nos foi apresentado (e que ainda é, em muitos momentos), visto como um sistema eficaz para o processo de aprendizagem. Ao abordar uma possível articulação entre os saberes, abrindo as ‘gavetas’ e traçando linhas entre os conhecimentos e os conteúdos, Gallo (2007) nos propõe um currículo rizomático, cuja procura não é pela constituição de uma totalidade, pelo contrário: tal currículo percebe na multiplicidade um diálogo possível. O currículo rizomático, portanto, parte da percepção de que há múltiplas realidades e contextos, e de que é na diferença que o diálogo é possível, tanto no currículo, quanto na educação.

Assim, o currículo rizomático, segundo Gallo (2007), aproxima-se do conceito de rizoma e de árvore, de Deleuze e Guattari (2011). A árvore não contempla a totalidade das relações entre sujeitos e saberes, e este também não é ou não deve ser o elemento norteador do currículo, mas sim a sua multiplicidade. O rizoma se apresenta como uma possibilidade de relacionar o currículo através das inúmeras ‘gavetas’, emaranhando suas diferenças em um espaço sem hierarquias, mas repleto de relações singulares. O conceito de rizoma foi pensado por Deleuze e Guattari (2011) como contraponto à ideia da árvore, aquela que representa a raiz, da qual o tronco sustenta e origina toda a estrutura da copa – em suma, um todo uno, que se apresenta por uma concepção evolutiva de sua constituição. Para o campo educacional, isso nos leva a pensar em uma aprendizagem não arbórea, e em um currículo não arbóreo. O rizoma se espalha pela superfície, pois todas as ervas estão neste mesmo plano, sem hierarquias, neste emaranhado de linhas compostas por multiplicidades, as quais permitem um processo curricular rizomático, ou seja, uma construção que envolve cada linha e cada traço.

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomáticas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomática. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas as suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e

tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capim-pé-de-galinha (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21-22).

O rizoma apresenta a possibilidade de relações diretas entre um ponto a outro, inúmeras conexões que não estão fixas e nem se estabelecem por uma ordem, pois somente há o que atravessa e é atravessado pelas multiplicidades. Articular uma educação rizomática ou um currículo rizomático é também retomar as linhas que nos lançam para fora da centralidade, do estabelecido pelo currículo já formatado e entregue como documento oficial.

Compor um currículo pela multiplicidade, pelas variadas maneiras de operá-lo, que não sejam da ordem da simples representação, do decalque ou da linearidade – este é o desafio apresentado para a história da arte como conteúdo e conhecimento curricular. Como sugere Cardonetti em sua tese de doutorado, na experiência educativa, estamos em constantes negociações, o rizoma e a árvore estão implicados, sempre em vias de se encontrarem, e o desafio para a docência consiste que em, alguns momentos, possamos “pensar rizomaticamente”.

Na experiência educativa, muitos serão os momentos de implicação e de negociação, pois em diferentes situações um rizoma pode arborescer, como também uma árvore pode rizomizar. Deleuze e Guattari afirmam isso quando mencionam que ‘as árvores têm linhas rizomáticas, mas o rizoma tem pontos de arborescência’ (1995a, p. 48), estando em determinadas situações imbricados, devido à luta de forças de cada momento. Mesmo que venhamos a vivenciar situações onde prevaleça a estrutura arbórea, o desafio consiste em pensar rizomaticamente (CARDONETTI, 2014, p. 34).

Ao operar rizomaticamente em alguns momentos, estamos negociando, entre os territórios curriculares, entre os conteúdos adequados dos planejamentos da história da arte, e entre os desvios que articulados em meio a este percurso. Estes atravessamentos entre as arborescências de um currículo adequado e as apropriações de linhas rizomáticas de um currículo, são constantes e constituem movimentos no trânsito das margens. É possível que a árvore-história da arte seja trabalhada na docência a partir de uma perspectiva de retomar desvios e fissuras. Assim como os conteúdos mais dinâmicos, como a arte contemporânea pode tramar arborescências. Tanto para os conteúdos como para as de-formações do estar docente, é possível vagar entre uma educação rizomática e um currículo decalque.





Para adentrar no território do currículo pelas suas fissuras, sobreponho o conhecimento da história da arte, incorporo o presente, teço apropriações por entre essas imagens consolidadas. Ao abordar o barroco e seus grandes mestres, a sua ênfase se evidencia na religiosidade do movimento artístico. As inúmeras imagens de santos da igreja católica, sua relação com a narrativa religiosa, carregada de dramaticidade e obscuridade, potencializaram um diálogo entre as crenças que perpassavam pelos estudantes, entre diferentes objetos e imagens os quais hoje provocam alguma adoração, seja de cunho religioso ou não. Tensionar a história da arte sobrepondo o presente, e com isso incorporar os desejos, sensações e vontades que permeiam os estudantes – assim configura-se a movimentação das apropriações, operando entre os relicários que foram construídos contemporaneamente entre os adolescentes, seus ídolos, amores e intensidades.

Assim, ao apresentar as apropriações para bordar o currículo, faço deste movimento uma possibilidade para desenterrar raízes da arte barroca, cavar tocas, traçar linhas e saltá-las, entre pequenas recolhas e relicários juvenis, no que diz respeito às possibilidades do rizoma para o campo curricular.

Este processo é potente ao propor que dentro do currículo e dos conteúdos da história da arte, ou das visualidades que experienciamos ao lado dos estudantes, surjam outros caminhos ou linhas para a educação das artes visuais. Estas relações produzem-me como docente, permitindo-me experiências, entre percursos, atalhos e reviravoltas, alinhavos, correntezas e fronteiras entre margens que são desfeitas. Esta cartografia é bordada no currículo-apropriação-história-da-arte-de-formação, em que por vezes a linha escapa do olho da agulha, desfazendo-se em fiapos, daí percorrendo seus próprios desvios, vazando por igarapés.

Neste sentido, entre os diversos conceitos que perpassam esta pesquisa, o rizoma e a multiplicidade, aproximam a ideia de educação como uma potência inventiva, a qual traça desvios entre os sujeitos envolvidos no processo de produzir um currículo e produzir-se entre as suas apropriações, permitindo que brechas se abram entre o planejado e escrito. Esta multiplicidade aliada aos escritos de Deleuze e Guattari (2011) apresenta-se como um conceito importante, ao lado do rizoma.

Segundo Deleuze e Parnet (1998), a multiplicidade e o rizoma estão imbricados neste processo de saltar a linha, e resistir ao uno, às respostas certas e totalizadoras, possibilitam desvios, linhas de fuga, inventando inúmeras apropriações. Ao aproximar o rizoma e a multiplicidade como um processo de saltar a linha, retomando algumas fugas, com as apropriações curriculares, me aproximo também das linhas de vida (a)bordadas por Deleuze e Guattari (2012), e os saltos constantes entre os planos da vida, ora pertencente ao currículo decalque, ora de-formando por apropriações a história da arte, em um processo de coexistência das linhas e da vida. Para Dalmaso (2016a) os saltos e re-saltos articulam uma conversa entre os autores que convocamos para o diálogo com a escrita, entre idas e vindas do que lemos, pensamos e escrevemos. Os saltos a partir de Larrosa e Heidegger são abordados como regiões de liberdade, de não atuação das representações do mundo, mas das linhas de fuga, do infundado, da de-formação.

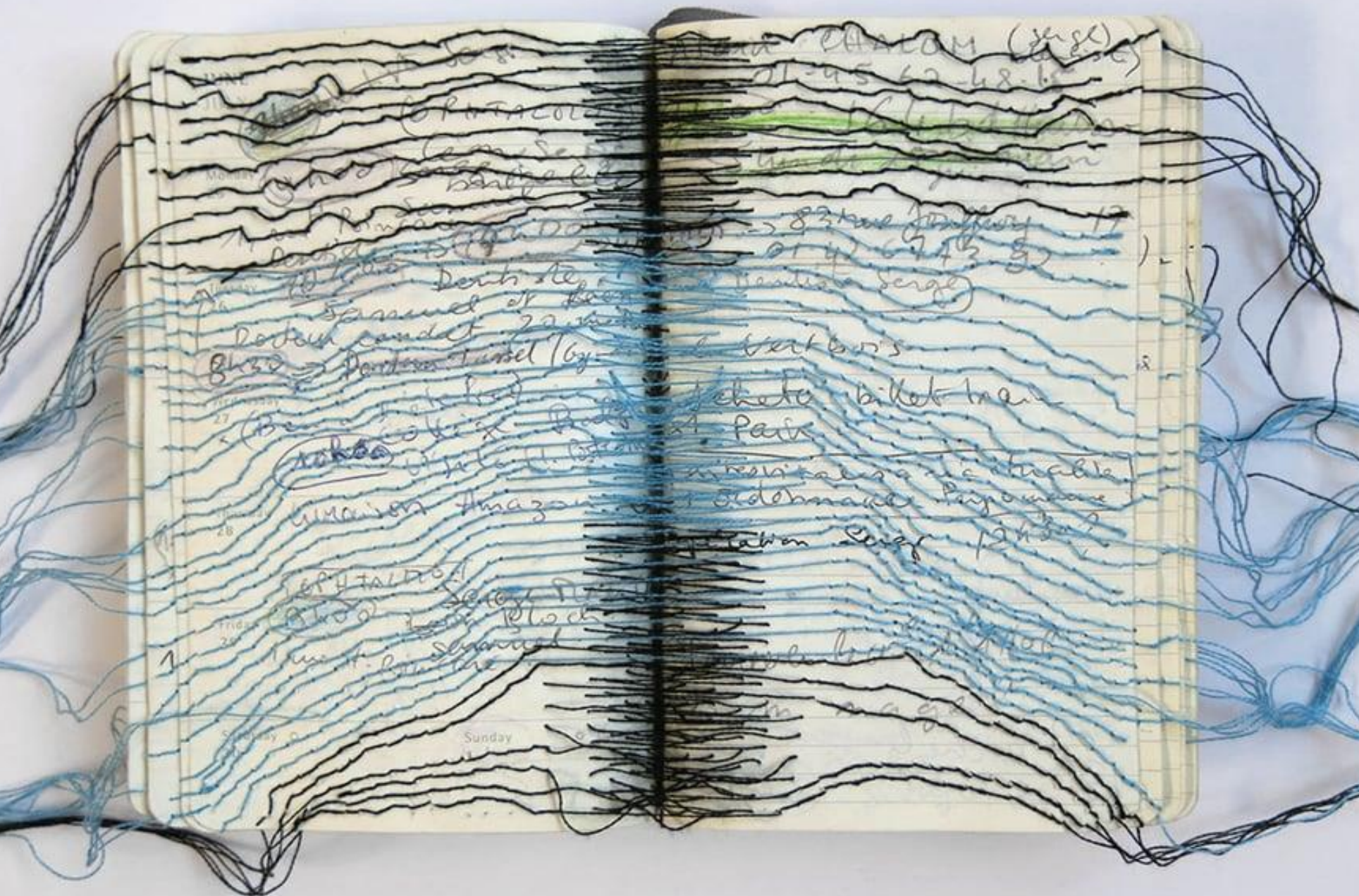
Percebo a docência como um deserto povoado de encontros, que traça caminhos na travessia do que nos acontece, às vezes de forma clandestina, nas margens e nas fronteiras. Encontros entre corpos, afetos, roubos e capturas. A multiplicidade é, em si, conjunção, potência, justaposição e sobreposição, uma vez que, segundo Deleuze e Guattari (2011), atravessa a linguagem e propicia a tensão na conjunção e...e...e... como uma eterna aliança, em uma relação de vizinhança com o outro. “Uma multiplicidade está somente no E, que não tem a mesma natureza que os elementos, os conjuntos, e sequer suas relações. De modo que ele pode se fazer apenas entre dois, ele não deixa de derrotar o dualismo. [...] essa arte do E, essa gagueira da linguagem em si mesma, esse uso minoritário da língua” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 71).

As multiplicidades permitem os movimentos de infinitos ‘es’, sempre em vias de construção, deslocando as permanências do é, colocando, a partir da experiência da gagueira da linguagem, as dimensões da desterritorialização, da política, e do agenciamento coletivo, em um território estrangeiro dentro da nossa própria língua. Deleuze e Guattari (2014), a partir dos escritos de Kafka por uma língua menor, pensaram em produzir uma literatura menor, ou seja, que fizesse tremer a língua, escavasse a palavra, e que se lançasse por linhas de fuga, por um movimento de devir-minoritário, atrelada a um processo de multiplicidade na escrita. Produzir esta gagueira por uma literatura menor não implica a negação da língua maior, mas junto a ela torcer as palavras e o pensamento para uma língua menor.

Este menor diz respeito ao que está fora da escrita de um currículo, e não dimensiona quantidades, mas palavras maiores, na ordem do discurso que também percorre os territórios curriculares. Assim, o que pode ser inventado entre uma língua maior? O que pode produzir uma língua menor para o currículo? O processo da escrita do currículo contribui para a invenção de um currículo-rio, quando, a partir dele, outras linhas desafiadas tecem palavras menores. Segundo Corazza (2006), a escrita sobre a educação se fundamenta na construção de territórios, mas, ao movimentar a escrita pela desmontagem dos modelos instituídos, percebe-se uma escrita artista atuante, pela produção de *artistagens*, entre os conteúdos e planejamentos curriculares. Artistar e escrever a vida, entre as intensidades e desejos que pulsam nos territórios curriculares, pela produção de um currículo-rio.

Escreve-se sobre a profissão, o trabalho, as aulas, as férias, a aposentaria, animais, crianças, adultos, brancos, negros, público, privado, homem, mulher, segmentos determinados, planos de organização; escreve-se também sobre desvios, quedas, impulsos, flexibilidades, fluxos moleculares, micro-devires, blocos de devir, *continuuns* de intensidade, conjugações de fluxos, planos de consistência; escreve-se, ainda, sobre linhas de fuga, celeridade, limiares. Escreve-se numa intertextualidade para criar novas significações; de modo seletivo, apropria-se de textos da tradição educacional ou de argumentos adversários para deslocar-lhes o sentido original (CORAZZA, 2006, p. 32).

A produção de uma escritura-artista vincula-se a uma cartografia das experimentações docentes, e da existência e coexistência de recolhidas nos espaços de-formativos da escola, como os corredores da universidade, como as conversas apressadas ou como as leituras recorrentes. Uma escrita que de-forma o currículo, também transborda as grades dos seus componentes disciplinares, risca e reescreve-inventa saltos entre tempos, entre a história da arte e o presente, sem certezas de seus encontros; em outras palavras, experimenta o currículo e a vida. Esta escritura se faz na rasura das palavras, na sua sobreposição, na incorporação de outras, no salto entre conteúdos, no ato de ler e de rever as recolhidas, de autores, de escutas, de experiências, e acolher outras. A escrita necessita de espaço e de escuta para criar outros sentidos ao que vemos e experienciamos. Escrever e ler, são processos atravessados por desertos povoados de falas, como colocam Deleuze e Parnet (1998) - diante da solidão da escrita, há inúmeros fantasmas que irrompem no deserto que compõe cada um. No entanto, percebe-se no intervalo entre letras, vírgulas, palavras e parágrafos que a produção de outros textos e currículos,



17 50-8  
 PATACOL  
 18  
 19  
 20  
 21  
 22  
 23  
 24  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29  
 30  
 31  
 Sunday

CHALOM (serge)  
 21-95 62-48-6  
 82 rue Joffre 19  
 01 42 67 43 9  
 Dentiste Serge  
 Vertov's  
 photo billet train  
 at Paris  
 unreservable  
 Seldemane Puy  
 tabon Serge 12h30  
 1906  
 mag

entre palavras ditas e faladas, entre rasuras, entre lidos e silenciados, entre burburinhos que escapam, e levam a escrever pelo simples prazer de fazer crescer frases, como grama embaixo da terra - rizomar - deslocando por entre todo o território, atravessando a multidão que constitui a escrita. “É possível que escrever esteja em uma relação essencial com as linhas de fuga. Escrever é traçar linhas de fuga, que não são imaginárias, que se é forçado a seguir, porque a escritura nos engaja nelas, na realidade, nos embarca nela” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 56).

Escrever entre currículos, *artistagens*, de-formar, criar outras formas, desviar-se delas, inventar mapas-platôs; cartografar desterritorializações através das linhas de fuga em seus territórios. Ao (a)bordar um currículo que se de-forme entre apropriações ou, como aponta Corazza (2006), entre escritas-artistas, opere com atravessamentos nesta pesquisa, caracterizados por linhas, pensamentos e aprendizagens durante o percurso. Muitas experimentações cotidianas perpassaram a pesquisa, a qual acontece ‘em meio’ à vida, ao cartografar os encontros docentes, as conversas despreziosas, e as movimentações de uma discente pelo campus, entre exposições, escutas e recolhas. Em um destes encontros na universidade, vi-me desafiada a pensar a pesquisa acadêmica e a própria escrita pelo viés do ensaio, da experimentação, baseando-me nos trabalhos de Larrosa (2016, 2004), Barthes (2004), Skliar (2014, 2016) e outros; ao elencarmos textos e artistas para potencializar a articulação entre a palavra e a arte.

Assim, busquei aproximar-me deste processo de escrita através dos livros de artista, relacionando a arte e o texto, através da produção de uma costura - experimentação que se evidencia no decorrer destas páginas. Compus, dessa forma, um bordado entre diferentes artistas, currículos, linhas e autores, resultando disso um emaranhado de recolhas, uma coleção de fragmentos que compuseram, junto à pesquisa, uma escrita também experimental. A produção desta materialidade deu-se inicialmente ao pensar as apropriações como ação de recolha de uma existência, daquilo que afeta os nossos percursos cotidianos. A proposta lançada solicitou apenas a inclusão de alguns dos textos abordados em aula, e a utilização da transparência, aproximando a arte e a escrita, ao apresentar artistas que também realizassem essa articulação entre palavra e arte. Primeiramente, a recolha dos meus afetos permeou a coleção de cadernos que possuo, pois, ao rasgar suas folhas - algumas brancas outras pequenas; algumas amarelas e outras pautadas - fui selecionando os diferentes fragmentos que

constituíram a superfície da produção. Ao sobrepor as folhas em um grande plano, margens se aproximaram, outras desapareceram, eram então furadas pela agulha e atravessadas pela linha. Também um currículo costurado por apropriações é operado por uma recolha do que interessa ou não, do que cintila aos olhos e faz vibrar o corpo. Para mim, a história da arte era o que cintilava, resultado de minhas recolhas e coleções. Ao perfurar o currículo através de apropriações e atravessá-lo por linhas de vida, outras composições foram produzidas.

Alguns recortes foram feitos para que a transparência pudesse habitar a costura como conjunção, configurando aliança entre um lado e outro. Sem realizarmos a distinção de um dentro e um fora, dos fiados da costura ou do alinhavo da linha, ambos coexistiram como potentes tramas de uma materialidade e de uma pesquisa. A recolha das imagens que permeiam essa materialidade deu-se pela busca por artistas que trabalhassem com os livros de artista. Alguns recortes dessas imagens foram sendo costurados ao papel, assim como trechos escritos, dialogando com os dilemas desta investigação. Ao visitar uma exposição, cujo tema tratava de livros de artista, vi-me instigada a continuar costurando outros elementos a essa produção, costurando recolhas que perpassavam a existência, e não somente a proposta de uma aula. Não tenho a pretensão de produzir um livro de artista, mas de expor algumas percepções, experiências, leituras e imagens que afetam a vida. Este eu fragmentário, de professora a pesquisadora, de irmã a mulher, é costurado e rasgado nas andanças que me compõem.

Nesse sentido, sobrepus imagens de alguns livros de artista, assim como os que bordaram a história da arte por apropriações, alinhavando os conceitos que movimentaram a pesquisa, e incorporando o deslocamento das linhas aos percursos de uma cartografia docente. Percebo que com as palavras podemos construir teias, tramas e bordados de linhas, ora eles aparecem neste alinhavado, ora saltitam no vazio do papel. Escrever entre trânsitos, travessias, saltos, retomadas, permanências, linhas de vida, os quais podem apresentar-se neste caminho que a agulha perfura e que as palavras riscam. Entre uma escrita que é atravessada por tudo que nos move. Para Dalmaso, a escrita pode ser abordada como a ato de fiandar palavras tortas, de produzir outros sentidos a partir delas, para além de seus significados:

O fiandar me põe num por vir ininterrupto e imprevisível, ao gosto de não se prever a forma que esse tecido que resistiu e insistiu no tempo, tomará. Experimentar um tecer de linhas, que procurou escapar de um comunicar: o processo de escrita é a própria experimentação, permeada por um fazer corpo dessas linhas de escrita, linhas da vida. Um fiandar que persiste em meio à docência, como resistir nos espaços e discursos que nos adoecem. Uma cura, um fiandar infinito (DALMASO, 2016b, p. 16).

Uma escrita requer traços, requer escombros e invenções com os fragmentos que nos cercam; requer experimentação, leitura e corpo entre linhas de vida, linhas de escrita e linhas de fuga, para assim retomá-las, saltá-las, alinhar pontos e despistar outros, assim inventando-nos em seu trânsito. Tem-se assim uma escrita que se faz potente para operar a vida. Com a experimentação entre a escrita e a leitura, Dalmaso (2016b) propõe a invenção de sentidos produzidos pela fiandografia - construção de teias e palavras que tecem uma pesquisa, além de inventarem relações com o texto e de-formarem palavras em deslocamento, nas fronteiras do ler e escrever, bordando e justapondo os encontros e alinhavos das linhas de vida, do que, por vezes, extrapola os enunciados da linguagem.

Ao produzir desvios com o texto curricular, podemos operá-lo por invenções e por escritas-artistas, além de fiandar entre as miudezas da escola e entre as palavras contidas em seus escritos. Movimentam-se, assim, experimentações nas suas linhas, correspondendo a bordados de apropriações na história da arte. Busca-se, dessa forma, inventar relações para além do que os escritos tendem a enunciar, deslocando e de-formando a palavra, e perambulando nas fronteiras dos territórios curriculares.

Assim, fui (a)bordando uma experimentação entre fragmentos de textos, imagens de artistas e transparências, ao perfurar planos e dedos, costurar experimentações dos estudantes, inventar conceitos e pulsar entre palavras emprestadas, dessa forma, bordando linhas e remendos neste currículo construído por apropriações.

Deste modo, ao articular uma experimentação entre a leitura e a escrita, aproximando o campo da arte e da educação, visando à operação da pesquisa, busquei um diálogo, com os livros de artista, entre a palavra de-formada e os currículos.

Percebo que a produção de escrita-artistas tende a potencializar a palavra, pois de-forma seus significados e as suas verdades, e opera possíveis negociações em seus enunciados, a partir da ação de escrever. Componho, então, uma escrita pelo viés da experiência, a partir de Larrosa, e do texto-leitura, a partir de Barthes, ao abordar os percursos deste processo de escrita.



Segundo Larrosa (2009), podemos relacionar o conceito de palavra, a uma palavra libertada, no sentido de liberdade de relação entre uma palavra e seus significados, e não a liberdade da ação de tornar livre, mas a liberdade de libertar os conceitos, as palavras, como um exercício de produção de outros sentidos. Dessa forma, também Larrosa (2016) afirma que pensamos a partir da palavra, uma vez que somos tecidos por ela e por todos os seus significados tanto os de proibição e os de imposição, quanto os de transformação e os de invenção. Esta experiência permite a produção de outros sentidos e escritas, na medida em que alia aos territórios de passagem – de leitura e de escrita – a travessia – de-formadora de palavras -, resultado do que pode acontecer durante o processo.

Dessa forma, aproximamo-nos de uma escrita produzida pelo leitor, o que Barthes nomeou como um processo de *texto-leitura*, o qual não se pauta no simples entendimento do que o autor quis dizer, de seus significados, mas no que o leitor é capaz de produzir com as palavras, invenções outras. Barthes (2004, p. 26) questiona: “nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?”. Nesta experiência de leitura, muitas vezes levantamos a cabeça e produzimos um outro texto mentalmente, e neste processo produzindo também outros sentidos para o texto lido. Assim, é possível compor uma outra escrita, permeando os territórios da leitura e da escrita, invenções de sentidos outros, entre a palavra e a arte; de-formando, assim, os significados da escrita e do currículo.

A articulação da escrita com a arte, no qual perpassa a formação de um campo híbrido, como aponta Basbaum (2007), em que a arte também atua pelo verbal, não restringida somente ao visual, o texto e a obra de arte adensam suas fronteiras na arte contemporânea.

Seja a partir da produção de enunciados, em paralelo com a inovação visual (manifestos, textos de artistas, crítica de arte), seja a palavra tomando parte da construção visual da obra (desde o cubismo...) ou o texto que se quer como obra de arte (desde Marcel Duchamp ...) – o debate se processa também no campo da *invenção* verbal, indicando que o combate pela autonomia visual não deixa de envolver, cada vez mais, a linguagem enquanto campo heterogêneo (como tão bem mostrará Foucault, a partir de Magritte, em *Isto não é um cachimbo*), e que, certamente, esta luta poderia ser melhor traduzida enquanto busca de *autonomia da arte* como região *mais-que-visual* (BASBAUM, 2007, p. 19).

Esses trânsitos possíveis entre imagem e linguagem, adentram a arte como possibilidade de produção artística e como produção de sentidos, e não mais apenas como produção de significados e representações, em que o visível e o enunciável se atravessam. Tal deslocamento entre o visual e o verbal, configurado por um elemento que adentra o território da arte, perpassa desde o cubismo, o dadaísmo até a arte contemporânea, articulado pelos procedimentos da apropriação.

As apropriações bordam algumas relações entre a escrita, e a imagem, carregada de discursos próprios. A apropriação acarreta no atravessamento desses campos, principalmente com a sobreposição de elementos na produção artística, incluindo também a palavra, a partir de uma aproximação do texto aos seus enunciados, e da imagem, obra de arte, carregada de seus próprios discursos, há o atravessamento desses campos, principalmente com Duchamp e Magritte - um ao ligar a assinatura da obra a objetos cotidianos, e outro, por diluir os significados de imagens e palavras.

Para a arte, a produção de livros de artista evidenciou um atravessamento entre palavra e imagem. Segundo Silveira (2008), é no final do século XX que há o consenso para a definição do que seria o livro de artista, apesar de já haver produções neste escopo artístico, com Duchamp, Da Vinci e Blake, ainda que em diferentes tempos. Derivado da arte postal, o livro de artista engloba inúmeras definições, pressupondo o livro como obra de arte. Conforme explicita o autor, o livro é abordado como objeto e não obra – definição condizente com o ofício de escritor e pesquisador, uma vez que o artista propõe violações nas ordens de suas páginas. Há livros de artista que utilizam o livro como suporte, mantendo sua tradição, sua impressão múltipla. E há livros-objeto, os quais utilizam as páginas como matéria plasmável, com a elaboração de uma peça única, apresentando características escultóricas. Até mesmo quando não há a página como suporte, há uma aproximação e produção de livros de artista, com muito ou nenhum uso da palavra.

O livro de artista opera a partir da “apropriação de objetos gráficos da leitura” (SILVEIRA, 2008, p. 16), em que tal procedimento desloca o suporte livro da ação de ler, para produzir com suas páginas outros sentidos, para além das significações do texto. A experimentação entre a palavra e a imagem, a arte e a educação, o currículo e o rizoma, os planejamentos e as escritas-artista, as apropriações e a história da arte, delineiam uma escrita curricular inventora de palavras e imagens, de-formadora de livros-documentos, rasuradora de objetivos, desviadora de saberes, criadora de negociações, atravessando currículos-rios por ‘entre’ os territórios educativos. Para Amorim (2013b), as escritas curriculares também podem ser pensadas pelo viés da multiplicidade, ou seja, da gagueira das incertezas produzidas dentro da própria língua, dos tremores que permitem a invenção. Pensar a escrita e a escrita curricular como possibilidade de devir, permite que o currículo dance, desterritorialize-se para além de sua formatação.

A possibilidade da criação de escritas *currículos*, como afirma Amorim (2012), torna a linguagem um devir-minoritário, um movimento contínuo e intermitente entre vazios e deslocamentos, por entre as dobras de um currículo. Bordar o currículo articula o movimento de escrita e de apropriações através da experiência da invenção. Conforme apontam Amorim, Andrade e Prioli (2012), realizar essas invenções, articulam o currículo como uma escrita *em* experimentação, propondo sobreposições e encontros que tendem a fugir do currículo decalque, representacional. A agulha que alinhava este currículo-rio é a categoria das apropriações, invenção de novas composições entre suas linhas.

Borrando as fronteiras entre a grade curricular como documento, e bordando apropriações entre a história da arte e o presente, há também a escrita de palavras menores, retiradas da literatura menor. No campo educacional, Gallo (2003) apresenta a possibilidade da educação menor, a partir dos apontamentos sobre a literatura menor. Ao abordar as relações que constituem o currículo e seus movimentos, produzindo diferenças e singularidades através de um campo aberto às multiplicidades, nas palavras de Gallo (2003), ao pensar a educação, aponta para a possibilidade de experiência de uma educação menor, marcada por pequenas resistências. Essa abordagem apresenta-se como potente para o currículo, a fim de bordar apropriações, em um processo de descontinuidades e de rupturas, e de alinhar e de perder o olho da agulha, agindo por micro resistências, micro currículos dentro da sala de aula.

Quando algo foge do controle, a educação encontra brechas curriculares pelas quais vazar, atingindo para além dos planejamos, alcançando um currículo menor. Assim, é possível adentrar nos territórios curriculares como quem segue esse rio turvo em época de cheia, percorrendo os braços de seus rizomas, recolhendo elementos para sobreviver, escutando o rio, munido de canoa, desviando caminhos pelos igarapés, talvez chegando onde o currículo seja de-formado, e onde o acolhimento das inúmeras apropriações construa nova terra e novos encontros. Estar à espreita destes encontros, como afirmou Deleuze (1988-1989), é estar entre imagens, entre coisas, entre pessoas; entre estudantes, histórias da arte, composições, territórios, saberes, sentidos. Este exercício produz conhecimento pela multiplicidade, ao *rizomar* conteúdos, pela incorporação, pela justaposição, pela seleção e bordagens de apropriações, um conceito em movimento, constituído por linhas de fuga em direções plurais, no qual não há fronteiras.

O currículo em movimento vai, alinhavando novos pontos entre linhas de fuga – o currículo movimento, como coloca Amorim (2012), aproxima as problematizações que dizem respeito à criação de conceitos-ações, como o ato de *rizomar*, ou então *curricular*, permitindo diversos atravessamentos ao currículo constituído pela enunciação, pelos discursos e pelas significações, através de linhas escritas das quais vazam brechas possíveis. Para Sgobin (2013), a possibilidade de *rizomar currículos* para fazer surgir deles o caos - caminhos inusitados e inesperados - surge como potência para tecer outras relações entre uma raiz-escola e um rizoma-curriculo.

Neste sentido, o autor nos apresenta estratégias que se aproximam de um currículo rizomático, as quais nomeia como práticas-de-aula-que-se-querem-rizoma, nas quais são possíveis algumas tentativas, ao encontrar brechas dentro do currículo disciplinador. O diálogo e as alianças que se formam através do currículo são espaços de resistência - não como fuga ou desejo utópico não realizável, mas sim, dentro das possibilidades do currículo, tramar linhas de fuga, as quais dentro da própria organização curricular encontrarão seus meios, seus 'entres', para alcançar por uma correnteza diferente, torcendo a palavra e tremendo a língua. As apropriações são de-formações curriculares destes campos já constituídos, são responsáveis pela proposição de pontos de resistência capazes de romper a linha e o currículo.



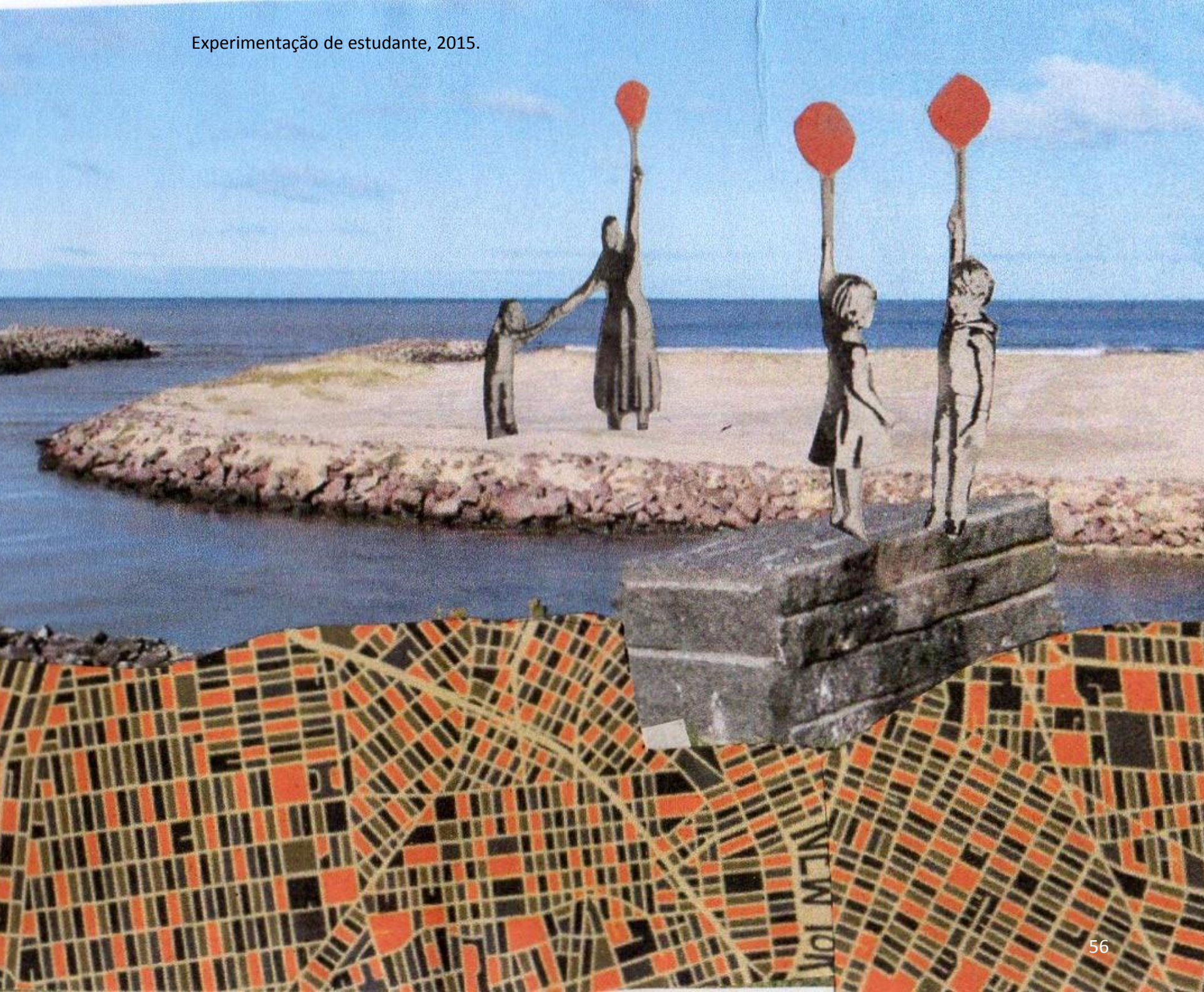
Pinturas da Caverna de Lascaux. c. 15.000 a. C. – 17.000 a. C. Lascaux, Dordogne, France.  
Pigmentos sobre rocha. In: <https://br.pinterest.com/source/nationalgeographic.com.es/>



Somos afetados por esse currículo decalque, cuja apresentação é de um planejamento estanque. Somos afetados pela sua constituição, elaboração, seus conteúdos e planejamentos, os quais como professora devo preencher e então executar. Tais itens - planos de estudo e de trabalho, formulação de conteúdos, avaliação de habilidades e competências, produção e execução de metodologias - restritos à diretriz curricular e previstos na sua organização. Repensando aquilo que fiz e aquilo que permaneceu. Como definir que conhecimentos são mais importantes em relação aos outros? Meu intento ao escrever é justamente o de fugir deste limite, e esse processo foi uma experimentação e invenção com o currículo. Há muitas maneiras de operarmos o currículo, construindo estratégias para os planejamentos e os modos de estar docente que os contém: criar uma história da arte, a partir da arte rupestre, dialogando com um outro registro, mais contemporâneo e familiar aos estudantes, como o grafite; optar, ainda, por um desenho sem os grafismos do lápis, mas construído sob forma de uma história em quadrinhos. Abordo a história da arte, portanto, buscando outras relações entre conteúdos, estudantes e docente, e dessa forma, percorro o currículo através das apropriações.

Assim, cabe perguntar, como é possível relacionar as imagens da arte em uma docência proposta como resistência, apropriação? Uma possível resposta para tal indagação envolve a construção de relações (dentro dos currículos e dos conteúdos) capazes de fazer vazar outras invenções. Resta indagar, por fim, o que pode uma pesquisa que vaza os currículos por apropriação?

São muitas as possibilidades de ação de tal pesquisa. Ela pode, por exemplo, de-formar currículos; em coexistência desencarnada, pode bordar amarrações entre-tempos, e pode também fazê-lo na efemeridade da tinta, da experiência, da apropriação, do corpo e do olhar vibrátil de uma pesquisadora-cartógrafa; pode sobrepor palavras e inventar escritas, rizomando; pode negociar espaços de texto e formatar significados; ocasionalmente, pode inclusive traçar desvios ainda que, em outros momentos, o território se restrinja ao decalque e à grade curricular. Mesmo quando a resistência curricular se enrijece, as estratificações das organizações insistindo numa reterritorialização, é possível retornar à linha de fuga, configurando um movimento ente os territórios curriculares, os quais são retomados por apropriações, sobreposições, invenções e de-formações - pequenas resistências que apostam em um currículo menor.





As apropriações, aqui abordadas como movimentos de de-formações, de invenção de um currículo menor, foram um procedimento usual da pós-modernidade, principalmente da arte contemporânea, segundo Archer (2012). A pós-modernidade permite que a produção plástica esteja articulada com o cotidiano, ou seja, com a cultura de massa, com o consumo, com a publicidade, e com todos os meios imagéticos. Neste sentido, as apropriações pelo viés da arte abordam a incorporação deste cenário na produção artística, produzindo sentidos e experimentações. Nas palavras de Knaak (2005, p. 11) “O ‘vale-tudo’ da arte pós-moderna permite ao artista jogar ironicamente com iconografias populares em interação com sua produção e comercialização massiva e de subprodutos da arte institucionalizada, onde tombam inócuas as medidas do gosto”. A arte pós-moderna se vale, portanto, da apropriação para questionar as próprias referências do mundo da arte, buscando denunciar e transgredir. Assim, parto das imagens que nos cercam para problematizar as questões temporais, contemporâneas, tanto nas produções visuais dos artistas, quanto nas produções plásticas dos estudantes em sala de aula e dos docentes entre currículos, compondo resistências.

Para Chiarelli (2002, p. 21), as apropriações permeiam as modificações de uma sociedade através da “proliferação das imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa (aqui incluídas igualmente aquelas originárias na história da arte)”. A fotografia se instala como mediadora principal das apropriações, podendo ser descontextualizada de sua fabricação para atribuir-lhe outros sentidos, conforme invenção e recolha dos artistas. No Brasil, as apropriações perpassaram inicialmente fotomontagens surrealistas, com Jorge de Lima, Alberto da Veiga Guignard e Athos Bulcão, ainda em um contexto modernista da arte brasileira. A apropriação também pode ser vista como o *roubo* a que Deleuze, nas palavras de Gallo (2003), se refere ao abordar a escrita - este processo se caracteriza também pela produção da diferença, por um roubo criativo, posto que nada é produzido no vazio. Para Deleuze e Parnet (1998), o roubo é captura, encontro, conversa. Com esse duplo movimento, as apropriações roubam, capturam, incorporam, sobrepõem os elementos que, por determinados motivos, são recolhidos durante uma existência, e que coloco em diálogo com a história da arte e o currículo.

Percebo as potencialidades do passado ao problematizar o presente, como tentativas de realizar esse movimento com olhar e corpo vibrátil frente à história da arte. Assim, procurei problematizar as imagens deste entre-tempos a partir das apropriações, como um processo de invenção de sentidos para a história da arte. Desse modo, trabalhei com imagens da história da arte a partir de apropriações, produzindo e ao mesmo tempo problematizando o currículo, ao lado de uma docência tramada nas artes visuais.

Opero o currículo para além do decalque, para que dele outras relações surjam, para que as relações entre conteúdos se estabeleçam além dos saberes, possibilitando que as relações entre os estudantes e a arte possam também inventar caminhos. Assim, é possível realizar desvios, costurar percursos e sobrepô-los aos planejamentos, por problemáticas que não encontraram sentidos, apresentando-se, em determinados momentos da aula, como caminhos desinteressantes para os estudantes. Aprender e pensar são processos que envolvem momentos e sujeitos diversos, como o momento de levantar a cabeça no ato de ler, segundo Barthes (2004), ou de movimentar-se em uma aula – movimentos estes, singulares. Como afirma Deleuze (1988-1989), uma aula é sempre uma matéria em movimento, e cada estudante pega o que lhe convém, no momento que lhe convém.

Ao abordar a fotografia, tanto a sua construção, quanto o seu feitiço como câmera fotográfica pinhole ou como câmara escura de papelão, detive-me por muitos entre-tempos na sua formulação, imaginando as invenções possíveis de serem realizadas no espaço da escola. No entanto, tal planejamento não afetou os estudantes. Na realidade, precisei abandoná-lo para que outras linhas pudessem atravessar as aulas do nono ano. As tecnologias foram mais potentes e encontraram brechas no currículo, possibilitando um outro tipo de fotografia, um que os afetava mais, envolvendo a câmera digital dos seus dispositivos móveis, acessíveis as suas mãos.

Ao perceber que os planejamentos e os saberes dispostos nos currículos podem nem sempre convir como disparador do aprender e do pensar, constatei a importância de, enquanto docente, permitir alguns desvios em uma aula. Tais desvios correspondem a estes atravessamentos, a brechas nos territórios curriculares, fissuras entre a organização e a intensidade de uma sala de aula.



Maurizio Anzeri, Angelo (2010),  
Embroidery on print  
photo. <https://www.yatzer.com/The-embroidered-secrets-of-Maurizio-Anzeri>.

Para que os estudantes também ocupem este espaço do currículo, é necessária a disponibilização de muitas linhas e agulhas, para que o tecer deste pensar e aprender seja feito por muitas mãos. Não há abandono desta linha do currículo ou da história da arte, mas trânsitos intensos entre as apropriações. Este movimento, às vezes, se torna difícil, mas alguns desvios dos planejamentos permitem o traçado de outros percursos, e talvez estes desvios se tornem mais produtivos em termos de experiência em arte e em educação.

Pequenos abandonos, pequenas resistências, pequenas apropriações possibilitam o surgimento de outros currículos, tramados junto aos estudantes e as experiências deste estar docente. Assim, permitir que este currículo seja tomado por apropriações é uma possibilidade para a docência em artes visuais, alinhando a multiplicidade dentro do currículo e da arte, assim como o rizoma, potência para adentrar em percursos não representativos e nem dicotômicos para a educação.

É pelo trânsito 'entre' o currículo que se inventa as relações entre os saberes, entre as 'gavetas' ou entre as linhas. Propor um currículo rizomático, segundo Gallo (2007), significa permitir estar neste 'entre', neste caos, o qual não constrói planos fixos e nem controle absoluto, mas que permite linhas de fuga entre os seus saberes. Enquanto docente, acredito em um currículo rizomático que articula uma maior participação entre os sujeitos envolvidos na sala de aula.

Aposto em um processo de aprendizagem que não se acentue no ensinar, mas que possibilite um processo rizomático de aprendizagem, sem o controle do aprender do outro. Segundo Deleuze (2006a), o pensar requer um pensamento sem imagem, sem representações, as quais muitas vezes atravessam uma imagem do pensamento. Assim, o pensar propicia a formação da diferença e da multiplicidade, haja vista que não corresponde a nenhum decalque ou representação, e sim à criação. O pensamento não é instintivo, posto que algo necessita forçar o pensamento a pensar, a acontecer, provocá-lo por fluxos, atravessá-lo por forças que o impelem ao movimento – assim, é através do encontro que esse movimento acontece. Como salienta Deleuze (2006b, p. 91), “o que nos força a pensar é o signo”, o signo enquanto objeto que dispara o pensar, o qual, por diferentes contingências pode levar o pensamento a diferentes composições.

Abordar o signo como objeto que nos força a pensar a partir do encontro e de seus acasos determina a conjuntura desta relação, pois, ao interpretar os signos, somos capazes de formar uma primeira representação, ou associação subjetiva, por reconhecer apenas por reconhecimento. Segundo Deleuze (2006b) a essência é a unidade dos signos e dos sentidos, presentes no mundo de forma imaterial e espiritual, como uma subjetividade, forçando o pensamento à diferença e à repetição a partir de sua potência – pois segundo Deleuze (2006b, p. 47) “a repetição é potência da diferença, não menos que a diferença é poder da repetição”. Os signos e os sentidos, constituídos pela essência, forcem o pensamento da diferença, ao abordar o aprender, este sempre se dá por conjunturas e tempos diferentes.

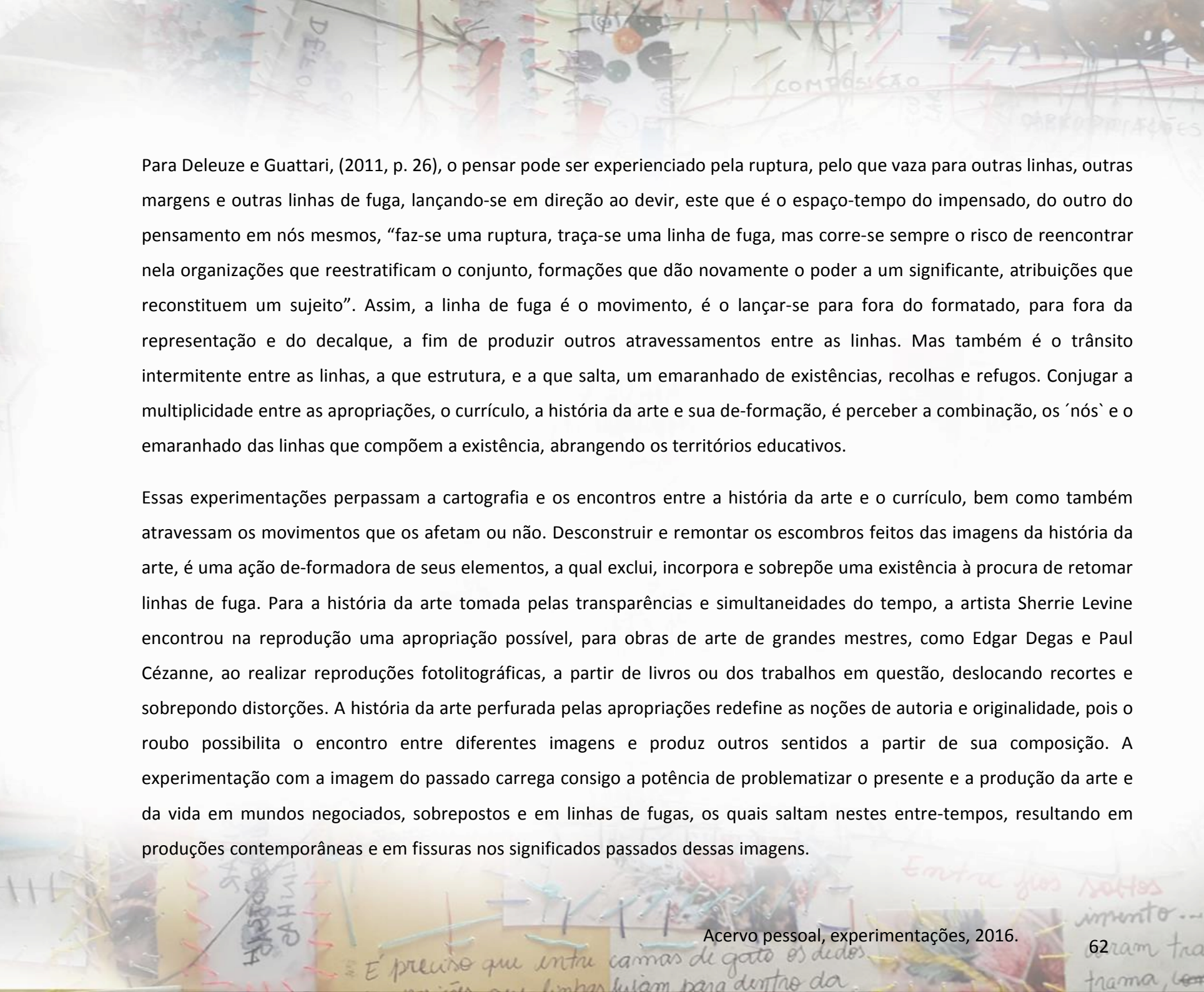
O aprender pela relação entre signos propõe a percepção de diferentes intensidades que convém a cada sujeito. Segundo Amorim (2013b), esta relação se dá de forma ambígua, entre diferentes signos e sujeitos, em diferentes tempos. O currículo, para Amorim (2013b, p. 414) também é ambíguo, pois é inventado “por registros que narram avessos da dobra, expondo subjetividades que não alcançam territorializar-se, e vagam por entre escritas e fundam um vazio”. A escrita curricular, construída por linhas de fuga, tende a se relacionar com o signo não como objeto de reconhecimento, mas como potência da diferença, para além do território do currículo formatado. Neste sentido, o que instiga o campo curricular são algumas das possíveis experiências indisciplinadas na educação, a partir do que aponta Amorim (2013b) para a disciplina escolar, no que diz respeito a sua potência para a aprendizagem. Logo, qual é a potência de uma experiência in-curricular para o currículo?

Esta relação entre linhas insubordinadas do currículo e da educação surge como brechas entre as escritas curriculares, saltando para além dos territórios curriculares formatados; ao escrever *artistagens*, crio composições indisciplinadas para a organização gradeada do currículo. Essas invenções perambulam nos territórios, às vezes saltando, e por vezes enrijecendo. Neste sentido, os saberes e os conhecimentos contidos no currículo, que afetam e tramam a docência, permanecem, em alguns momentos da experimentação educativa, contidos em sua estrutura.

Muitas vezes, os temas que atravessam os saberes e conhecimentos mais instigantes aos estudantes não se encontram escritos nos territórios do currículo decalque. Articular as intensidades, o pensar e o aprender dentro da sala de aula, potencializa que o currículo encontre tocas e brechas para seus respiros. Assim, conforme afirma Deleuze (2006a), é impossível controlar o que alguém aprende. Ao propor um currículo rizomático, seria oportuno perder o controle do planejamento prévio e realizar pequenos abandonos ou desvios, permitindo que outros planejamentos se apresentem no espaço da sala de aula, e assim possibilitando a tecelagem de outras cartografias. A cartografia destes encontros e percursos movimenta os meandros das diferentes linhas que compõem o currículo.

Para Gallo (2012), o pensar e aprender também demanda afastamento e espera, tanto da parte do professor como da parte dos estudantes, e pode ser visto como um encontro com signos. Tal encontro acontece quando o aprender é dado por assuntos ou por meios tangentes ao que acontece em sala de aula, ou quando o aprender necessita de mais tempo, permitindo a atuação de processos diferentes de aprendizado.

O professor, dessa forma, é pensado como um lançador de sementes, sem apego ao que delas virá (GALLO, 2012). O aprender é também acontecimento, sendo necessária a relação de afetar e de ser afetado para que algo aconteça e produza outros sentidos. Desta forma, o aprender não se apresenta como regra, mas como diferença, pois cada um aprende como e quando lhe for necessário e possível. Assim, propor um processo de problematização e não de resposta, alia-se ao pensamento ainda não formatado, mas passível de ser de-formado no processo do pensar. Segundo Silva (2002, p. 50), “O pensar é o momento do choque do encontro com o outro do pensamento. O aprender é o momento da conjunção – mas não assimilação, mas não imitação, mas não identificação – com o outro do pensamento”.

The background features a collage of artistic sketches and text fragments. At the top, there are sketches of figures and structures with the word 'COMPOSIÇÃO' written in red. Below, there are various lines of text, some in red and some in black, including 'DELEUZE', 'COMPOSIÇÃO', and 'APROPRIAÇÕES'. The overall aesthetic is that of a personal artistic workspace or a collection of conceptual notes.

Para Deleuze e Guattari, (2011, p. 26), o pensar pode ser experienciado pela ruptura, pelo que vaza para outras linhas, outras margens e outras linhas de fuga, lançando-se em direção ao devir, este que é o espaço-tempo do impensado, do outro do pensamento em nós mesmos, “faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito”. Assim, a linha de fuga é o movimento, é o lançar-se para fora do formatado, para fora da representação e do decalque, a fim de produzir outros atravessamentos entre as linhas. Mas também é o trânsito intermitente entre as linhas, a que estrutura, e a que salta, um emaranhado de existências, recolhas e refugos. Conjugando a multiplicidade entre as apropriações, o currículo, a história da arte e sua de-formação, é perceber a combinação, os ‘nós’ e o emaranhado das linhas que compõem a existência, abrangendo os territórios educativos.

Essas experimentações perpassam a cartografia e os encontros entre a história da arte e o currículo, bem como também atravessam os movimentos que os afetam ou não. Desconstruir e remontar os escombros feitos das imagens da história da arte, é uma ação de-formadora de seus elementos, a qual exclui, incorpora e sobrepõe uma existência à procura de retomar linhas de fuga. Para a história da arte tomada pelas transparências e simultaneidades do tempo, a artista Sherrie Levine encontrou na reprodução uma apropriação possível, para obras de arte de grandes mestres, como Edgar Degas e Paul Cézanne, ao realizar reproduções fotolitográficas, a partir de livros ou dos trabalhos em questão, deslocando recortes e sobrepondo distorções. A história da arte perfurada pelas apropriações redefine as noções de autoria e originalidade, pois o roubo possibilita o encontro entre diferentes imagens e produz outros sentidos a partir de sua composição. A experimentação com a imagem do passado carrega consigo a potência de problematizar o presente e a produção da arte e da vida em mundos negociados, sobrepostos e em linhas de fugas, os quais saltam nestes entre-tempos, resultando em produções contemporâneas e em fissuras nos significados passados dessas imagens.

As linhas de fuga se constituem por este caminho não usual, por este forçar o pensamento sem imagem, encorajar a multiplicidade e a diferença. Para Deleuze e Guattari (2012, p. 85), traçar uma linha de fuga não consiste por fugir do mundo, mas dentro dele fazer fugir algo, vazar, “como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga”. Tecer linhas de fuga corresponde a fazer vazar dentro do próprio sistema outras possibilidades; em outras palavras, corresponde a fazer vazar através do currículo, enroscando-o aos encontros em sala de aula e inventando, dentro dele, um currículo menor.

Entre fios  
arm

que a  
esta p  
romper

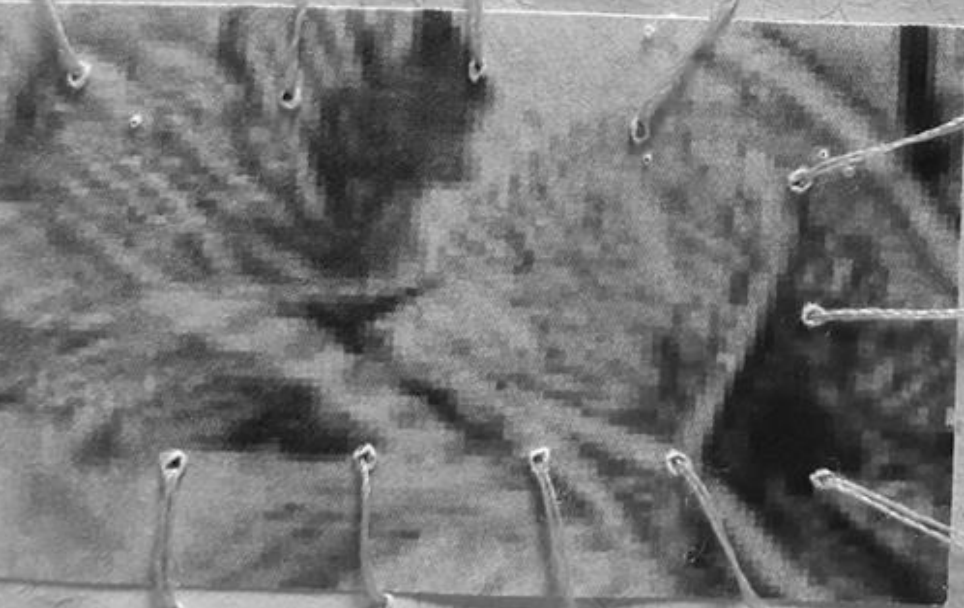
Entre fios

solto

invento...

corram tran

trama, ~~com~~





## **Entre linhas e trânsitos pelo currículo**

O processo de apropriações remete às possibilidades de de-formar o currículo formatado pelos planejamentos dos saberes e conhecimentos, e permitir que linhas de fuga sejam traçadas, atravessando este conjunto de componentes e inventando outras relações entre os currículos, os estudantes e docentes. Ao aproximar o currículo das experiências de uma docência que nele trama vazamentos e deslocamentos, distanciando-o de suas certezas, rompimentos também são inventados para este currículo maior, pensando outras possibilidades através de um currículo menor.

Abordar a história da arte como conteúdo em sala de aula é um desafio. Normalmente restritas à simples narração factual, biográfica ou compositiva, as relações entre imagens da história da arte e os estudantes não se apresentam normalmente como potentes para o processo de pensar e aprender, seja pela arte, seja pela história. Partindo de um questionamento simples, de como trabalhar o desenho sem utilizar os grafismos do lápis, busquei aproximar conceitos da arte egípcia e alguns artistas contemporâneos que abordam o desenho a partir da experimentação de outros recursos, como Tim Noble e Suzan Webster, Larry Kagan e Kumi Yamashita (estes, com seus efeitos de sombras), Maurizio Anzeri e Ana Teresa Barboza (estes, com seus bordados).

Relacionar o desenho fora de sua representação usual - do grafismo do lápis - é uma tarefa difícil para os estudantes. As experimentações possibilitaram aproximar diferentes recortes, em um processo de colagem, de sobreposição e de produção de algumas apropriações, a partir de materiais diversos, como revistas e linhas. De acordo com Mossi (2016), o desenho fora de sua definição tradicional permite constituir-se como ato de criação, e não apenas como desenvolvimento de técnicas.

O desenho, portanto, pode atravessar outras linguagens e, inclusive, não se restringir ao campo da arte. Temos pensado, portanto, que pode haver desenho quando se lança convites que visam possibilidades de aprendizagem, quando se inventam currículos como tocas e labirintos que atravessam nossa educação disciplinar e compartimentada, quando com o pensamento, se desenham trânsitos errantes, incertos entre imagens, pensamentos singulares, tudo isso de modo a povoar um território aberto onde um mundo (qualquer mundo) é possível (MOSSI, 2016, p. 9).

O desenho como ponto de estranhamento e de apropriações procura de-formar as concepções de arte e de vida, e possibilita a incorporação de territórios incertos ao currículo, inventando linhas e relações 'entre' territórios, ainda que de forma subterrânea, através de tocas, para então deslocar o currículo e desenhos para além do papel e dos grafismos do lápis. Propondo a linha como guia, como material construtor de relações entre as diferentes partes de um trabalho ou de um território, como a folha de papel. Dessa forma, liga-se pontos de forma direta, sem amarrações e hierarquias, inventando linhas atravessadas entre si, fugindo para lugar nenhum, desterritorializando o currículo e o desenho. As linhas de fuga tramam suas possibilidades na medida em que o movimento permite que saltem dentro do possível, do território pré-formatado e do território inventado, desterritorializando outras costuras desfeitas e refeitas por linhas desfiadas, seja para a vida como para a docência em artes.

Segundo Mossi (2016), e também considerando o currículo do curso de Artes Visuais: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, e a proposição de possíveis articulações entre a docência, a criação e a pesquisa como campos que se atualizam mutuamente, formando alianças, e não blocos isolados, esses atravessamentos passam a inventar outras formas de docências, criações e pesquisas. Assim, é possível pensar o currículo como uma criação coletiva e volátil, de territórios passíveis de serem ocupados, cavados, em um movimento de de-formação e invenção. Mossi (2016) argumenta ter a arte, como linguagem expressiva, aliada à formação e a docência, ou seja, tem como ponto em comum a invenção. Tal ato inventivo não deve restringir-se ao produto final, mas voltar-se à criação dos próprios modos de vida de cada sujeito. Assim, inventar currículos é também um ato de vida e de arte, na medida em que cria mundos possíveis. Este movimento, de invenção pelo território do currículo, opera o fluxo entre as linhas da vida, articulando as diferentes linhas como cama de gato, feitas e desfeitas entre as linhas de fuga, as linhas duras e as linhas moleculares.



O trabalho incessante da mão salta da folha e experimenta a vida, de modo que o percurso entre o currículo adequado e o currículo-rio, se costura pelas suas *artistagens* e apropriações, em épocas de cheia, margeando seus contornos e, por vezes, adentrando em seus canais. É dessa forma que articulo o conceito de desterritorialização e reterritorialização abordados por Deleuze e Guattari (2011).

Partir, se evadir, é traçar uma linha. [...] A linha de fuga é uma *desterritorialização*. [...] Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar. [...] Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49).

O processo de desterritorializar-se pelo traçar de uma linha de fuga remete à saída de um território definido, comumente ocupado, para forçar o pensamento por uma experiência para além do seu território, em devir, na qual pode-se perder pelas correntezas do rio, ao tornar-se estrangeiro e clandestino dentre as tocas do rizoma, ao percorrer-se o rio pela terceira margem, experienciar-se o possível dentro do inimaginável, do impensado, deste espaço virtual que constitui o plano de imanência. Este deslocamento do pensamento, de desterritorializar-se, também articula-se à produção de um outro território ou organização, ao reterritorializar-se. Este retorno não se dá pelo viés da repetição, mas pelo viés da diferença, ao ser atravessado pelas experiências do percurso. É preciso traçar linhas de fuga e desterritorializar, mas prudentemente, percebendo os limites de cada investida. Para vivermos, portanto, precisamos produzir um outro território, pois é possível que linhas de morte conduzam-nos ao fim do próprio corpo e pensamento.

São estes movimentos que compõem a cartografia, entre entradas e saídas, caminhos percorridos ao articular o currículo, as apropriações e a história da arte. Percebo que o território do currículo adequado está constituído para a história da arte a partir de alguns componentes, como características gerais, contexto histórico, período, artistas mais importantes, e análise da obra. O reconhecimento e a memorização operam neste território curricular que atravesso – cenário no qual o currículo adequado habita, e no qual a cartografia traça os movimentos de desterritorialização e reterritorialização.

O cartógrafo necessita mergulhar nos afetos, nas intensidades e nos movimentos do desejo, inventando pontes entre os territórios através da linguagem, para a criação de novos mundos, os quais, segundo Rolnik, estaria então integrando a história e a geografia.



Ana Teresa Barboza, técnica mista. 158 x 140 cm. Primer premio "pasaporte para un artista", 2006, detalle da obra.  
<http://anateresabarboza.blogspot.com.br/p/2008.html>.

O que ele quer é se colocar, sempre que possível, na *adjacência das mutações* das cartografias, posição que lhe permite acolher o caráter finito ilimitado do processo de produção da realidade que é o desejo. Para que isso seja possível, ele utiliza um 'composto híbrido', feito do seu olho molar, é claro, mas também e simultaneamente, de seu olho molecular, ou melhor, de todo aquele seu corpo (o vibrátil), pois o que quer é apreender o movimento que surge da **tensão fecunda** entre fluxo e representação: fluxo de intensidade escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, representações estancando o fluxo, canalizando as intensidades, dando-lhes sentido (ROLNIK, 2006, p. 66-67).

A desterritorialização do currículo lança-o ao trânsito entre o currículo adequado, composto e articulado ao cenário educativo, e as diferentes relações com a história da arte, como componente do saber, pertencente a um passado pálido, e as suas fissuras, as quais traçam recolhas do presente. Há, nesse sentido, inúmeras negociações, e movimentos espontâneos entre a desterritorialização e a territorialização, feitas pelas linhas que nos compõem, e que, entre seus saltos, emaranham-se continuamente. Disso configura-se a história da arte que ora salta para o corpo vibrátil do presente, ora comporta-se apenas como um componente curricular. O que abordo é a elaboração de desvios nos territórios curriculares, não a fim de anulá-lo ou substituí-lo, mas negociando esses caminhos através das apropriações. As territorialidades são, pois, atravessadas de um lado a outro por linhas duras, linhas moleculares e linhas de fuga, através de movimentos de desterritorialização e reterritorialização.

Segundo Rolnik (2006), estas linhas de vida coexistem, e percorrem a cartografia através da longitude e latitude, e também compõem o platô de intensidades, afetos e os desejos, capazes de mover-se entre os encontros. Este movimento do desejo, de ser afetado e de afetar, como potência dos corpos em seus encontros, produz a criação de outros sentidos, a invenção neste bordado da cartografia, desterritorializa o currículo e a história da arte. Os elementos destes entre-tempos, da coexistência entre passado e presente, articulam-se com as apropriações, aos quais incorporam-se elementos de formadores de currículos para que o funcionamento confira-lhes uma nova composição, um corpo vibrátil para a história da arte. Ao abordar a desterritorialização como elemento importante para a possibilidade de fazer vazar por fendas outros sentidos aos estados anteriormente representativos, coloquei a questão de pesquisa pelo viés da problematização do currículo.

Para tal, atendo-me aos possíveis percursos que faço nestes espaços, o que me permite “religar os decalques ao mapa, relacionar as raízes ou as árvores a um rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32). Pude, dessa forma, reconstituir os mapas destes caminhos diversos, percorridos entre o transitar das linhas, e o traçar de linhas de fuga pelas zonas fronteiriças do currículo, as quais (re)combinam-se por uma rede de relações unilaterais e rizomáticas, compondo um mapa-rizoma. Para tanto, percorri alguns platôs ao desterritorializar entre linhas de fuga, este território, definido por Rolnik (2006) e por Deleuze e Guattari (2012), como regiões de intensidades contínuas, currículos desejantes. Diante destes possíveis mapas-rizoma e platôs desejantes, a partir de uma abordagem cartográfica, percebo as sobreposições, incorporações e interseções que nele se encontram e se evidenciam, como a produção de diferença para a educação das artes visuais. Através de composições curriculares que possibilitam sair do decalque e transitar por linhas entre outros caminhos.

O currículo que não nos permite brechas e desdobramentos tende a ser sólido, estável, fechado e conformado, como afirmam Corazza e Silva (2003), figurando-se como um currículo-assentado, territorializado. No entanto, há possibilidades de transpor essa idealização curricular em formas diversas de currículos, em currículos-vagamundos, os quais dirigem-se a linhas de fuga, como um outro do pensamento, rompendo com o conformismo e com a calmaria das verdades já traçadas, dos conteúdos planejados como formadores dos sujeitos. O currículo movente, desejante, seria um currículo-vagamundo, “[...] errante, inconstante, versátil, vagante, anda de terra em terra, corre mundo, vai de um ponto a outro, de modo que eles mesmos vão traçando, enquanto estes traços vão-se apagando na medida em que os trajetos vão-se fazendo, como trajetos vagos de um currículo-ambulante” (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 22).



Assim, o currículo busca linhas de fuga para que possa tomar fôlego, fazer vazar a partir de brechas e dobrar possibilidades, para que possa rizomar, fazendo parte de um processo contínuo de desterritorializar e de retomar linhas de fuga no plano de imanência, podendo reterritorializarem-se nos planos de organização curricular.

O currículo vagamundo, proposto por Corazza e Silva (2003), diz respeito a um currículo nômade, clandestino, um currículo-rio, o qual, em tempos de cheia, perde as suas margens e adentra o mundo, vagueando, não produzindo verdades e nem descobrindo essências. Desterritorializa e se reterritorializa, se desfaz de si e se reconstrói, escombros que compõem novas estruturas, e histórias da arte que se tornam escombros por apropriações. Essa coexistência de mundos, entre passado-presente-futuro, currículo assentado-vagamundo, faz-se presente nos encontros entre estudantes, nos planejamentos e nas imagens, figurando-se como trânsitos subterrâneos entre territórios e linhas curriculares.

Retomando linhas de fuga, (re)inventa-se o currículo e des-formata-se-o, conforme afirmam Corazza e Silva (2003, p. 27), a partir de seus transbordamentos e de seus conjuntos de singularidades, os quais operam agenciamentos diversos e determinam a constituição do currículo, “uma artistagem-vagamunda-desejante, vinculada a produção de diferenças”. Ao abordar a construção curricular como potência para problematizar o tempo, faço referência à constituição dos sujeitos contemporaneamente, e às rupturas constantes que estes vivenciam em suas práticas sociais.

Segundo Deleuze (2006c), o homem é um ser movente, que constantemente se reinventa, causa ruptura e provoca desdobramentos. Neste sentido, a ruptura que ocorre corresponde à singularidade que se expande com o acontecimento, num processo em entre-tempos, fluxo constante, tempo movente, em devir e sempre a fazer-se. Para problematizar os tempos, detive-me em suas fissuras, percebendo como elas se relacionam com os elementos que compõem a imagem do presente-passado-futuro enquanto coexistência, no qual fragmentos são vedados enquanto outros se racham, criando um mosaico ou um labirinto infinito de memórias, que tecem uma relação rizomática. As possibilidades de agir sobre os conceitos e representações então postos, se constituem como abertura de fronteiras, desterritorializações e apropriações. O território curricular da história da arte focaliza sua atenção à cronologia, à linearidade, à progressão evolutiva dos fatos.



Maurizio Anzeri, Maurizio Anzeri, Penny, 2009, embroidery on found photograph. In: [http://www.saatchigallery.com/artists/maurizio\\_anzeri/maurizio\\_anzeri.htm?section\\_name=new\\_britannia](http://www.saatchigallery.com/artists/maurizio_anzeri/maurizio_anzeri.htm?section_name=new_britannia). Imagem manipulada digitalmente.

Mas também a apropriação age subterraneamente, por linhas moleculares e linhas de fuga, a fim de operar os movimentos dos entre-tempos. A artista Lela Martorano adentra nos territórios do tempo, deslocando fotografias para um local atemporal, seja a rua, o varal ou a cidade. Imagens fotográficas de outra imagem televisiva, já passada, e imagens projetadas sobre muros e sobrepostas a antigos postais, configuram-se como as inúmeras camadas temporais aliadas entre estes planos. Na série “Da memória e seus lapsos”, a artista apresenta imagens fotografadas e interferidas por tinta. A sobreposição de materiais e de imagens, perpassa os territórios de habitações abandonadas ou esquecidas. Também a história da arte é um ser fantasma que ronda os conhecimentos, realizando aparições aterradoras em provas disciplinares, ou movimentando seus alicerces pela incorporação de novos respiros, vindos de quem lhe lança linhas. Recolher imagens, distorcer fotografias, colocar em coexistência o tempo vivido pelas paredes, e sobrepor a pintura de um outro tempo, faz possível adentrar na existência de quem inventa neste encontro. Coexistem, neste processo, diferentes planos e linhas, os quais desterritorializam fantasmas, reterritorializam casas.

Estes movimentos de desterritorialização e reterritorialização são constantes, e demandam um conjunto de linhas que os compõem - tanto linhas de fuga que saem de territórios, como linhas que voltam a territórios, ainda que este retorno seja estabelecido por outro, pelo retorno de algo diferente, afetado pelo movimento. Para pensarmos sobre o currículo, Silva (2002) escreve sobre a possibilidade de um currículo imanente, aquele que, ao lançar-se para fora, em linhas de fuga, coloca-se no plano de imanência ou consistência. Este movimento procura encontrar brechas para o currículo imanente, traçando linhas de fuga no território do currículo, do planejamento e do conteúdo do saber contido nos limites da organização curricular, instigando a pensarmos nos deslocamentos possíveis entre desterritorializações deste currículo, como processos de invenção de um currículo singular. Operei o currículo e seus movimentos a partir de alguns questionamentos: quais linhas duras compõem o território do currículo? Quais trânsitos foram possíveis diante deste currículo, traçando-lhe linhas moleculares? Ou, como desdobramento da problemática principal, o que pode produzir a apropriação como experiência curricular na docência em artes?



Segundo Silva (2002), os problemas que envolvem a construção do currículo deveriam passar pelas suas combinações, suas conjugações e corpos que habitam o currículo, pensando as composições que aumentam ou diminuem a potência de agir. Como aponta Deleuze (2002) a partir de Espinosa, as combinações destes corpos e seus encontros, lançam-nos pelos movimentos, repousos e afetos produzidos entre seus agenciamentos, na medida em que fazem questionar: o que pode cada corpo em relação aos seus encontros?

Para Espinosa, a partir dos estudos de Deleuze, as afecções correspondem “a um estado afetado e implicam a presença do corpo afetante, ao passo que o *affectus* remete à transição dos corpos afetantes” (DELEUZE, 2002, p. 56), em que o primeiro, portanto, remete ao estado do corpo, e o segundo remete à transição de um estado a outro. Para Deleuze, os afetos, a transição destes estados, este movimento e o devir correspondem ao aumento ou diminuição da potência de agir, entre corpos e seus encontros - o que é importante para articular os conceitos de etologia e de plano de imanência. Para Deleuze (2002, p. 130), “A etologia é, antes de tudo, o estudo das relações de velocidade e de lentidão, dos poderes de afetar e de ser afetado que caracterizam cada coisa. Para cada coisa, essas relações e esses poderes possuem uma amplitude, limiares (mínimo e máximo), variações ou transformações próprias”.

Estas relações dão-se entre afetos, trânsitos e movimentos, aliados aos encontros entre corpos, aumentando ou diminuindo, decorrentes das composições estabelecidas entre corpos, por paixões alegres, que nos dão maior velocidade, ou por paixões tristes, que nos diminuem ou até mesmo nos paralisam. Cabe aos corpos estarem atentos aos seus encontros, a fim de evitar os encontros maus que tendem a diminuir sua potência de agir. Em suma, o que Deleuze parece afirmar é que devemos estar atentos aos nossos encontros e aos diferentes afetos que podem causar movimentos de aumento ou diminuição da potência de agir, a fim de que possamos acolher encontros que nos potencializem. Neste sentido, diferentes momentos podem movimentar de maneira potente a docência e a vida - até mesmo momentos negativos carregam esta potência. Como docentes, nos afetamos e somos até mesmo paralisados por diferentes situações dentro e fora da sala de aula. Durante minhas experiências como professora encontrei estudantes que me paralisaram, no sentido de diminuir minha potência de agir, seja pelo que pareceu não convir a ninguém, seja pela indiferente bagunça.

Não penso que a tal ‘bagunça’ tenha paralisado minha ação, pois há bagunças que podem produzir momentos muito potentes em sala de aula. Porém, a dificuldade de escutar com eles afetou os encontros que tive com os estudantes – e era essa a linha que rompia a agitação de vinte e cinco adolescentes. Essas considerações operaram a docência, no sentido de me fazerem perceber os diferentes modos de estar docente e das experiências que me constituem.

Dessa forma, percebi os modos em que não gostei de atuar, pela raiva, pelos gritos, pela briga, pelo medo e pela aspereza. Este é um modo comum de estar docente para articular estudantes e conhecimentos que se agitam demasiadamente em uma sala de aula. Diante destas considerações, percebo estas tramas da docência; às vezes, menos paralisada, e talvez mais potente com as situações que surgiram cotidianamente. Assumi uma posição de resistência dentro do espaço da sala de aula, procurando brechas entre estes movimentos, a fim de percorrer algumas linhas e negociações, talvez até mesmo linhas de fuga, seja esta uma fuga das concepções docentes a que não quero pertencer, seja dos encontros que potencializam a vida e seus afetos.

Estes corpos e seus encontros correspondem às percepções que lançam-nos por longitudes (velocidade ou lentidão) e latitudes (afetos e intensidades), as quais para Deleuze e Parnet (1998), estabelecem-se por agenciamentos coletivos entre os corpos. Esta geografia dos corpos compõe o movimento entre os planos, em um processo de relação entre longitudes e latitudes que, como coloca Deleuze (2002), apresenta-nos a uma cartografia dos corpos ou sua etologia, não como uma regra universal, mas como os mapas-plâtos dos encontros dos corpos ali presentes naquele tempo e naquele território, “Estabelecemos assim a cartografia de um corpo. O conjunto das longitudes e das latitudes constitui a Natureza, o plano de imanência ou de consistência, sempre variável, e que não cessa de ser remanejado, composto, recomposto, pelos indivíduos e pelas coletividades” (DELEUZE, 2002, p. 133).

Para Deleuze (2002), há no plano comum, os movimentos, repousos, intensidades e afetos entre corpos, os quais sugerem um determinando ritmo singular a cada corpo, o qual movido pela potência de agir, determina as composições no plano de imanência. Neste sentido, pensar na vida em um plano de imanência é também um posicionamento diante de suas possibilidades, entre estes diferentes ritmos de vida que convivem em um mesmo plano possível e não transcendental.

Assim, Deleuze (2002) estabelece dois planos atuantes: um correspondente ao plano de imanência regido por composições de ritmos, entre velocidades e lentidões, afetos e intensidades, e outro determinante da estrutura de poder de uma sociedade, em um plano organizacional, relativos às formas e às formações dos sujeitos e suas leis.

Ao relacionar estes conceitos no campo educacional percebo o currículo como aquele que se apresenta enquanto cartilha, planejamento estanque e rígido, e pertencente a um plano de organização. E, ao falar em currículo rizomático, abordo a sua potência de agir, o que lhe dá velocidade e faz com que percorra territórios por linhas moleculares e linhas de fuga, adquirindo ritmo e dançando neste plano de imanência, o qual gera descaminhos experienciados em sala de aula.

Segundo Deleuze e Parnet (1998), há uma multiplicidade de planos aliados por diferentes agenciamentos coletivos, os quais podem ser estabelecidos pelos planos de organização e os de consistência/imanência, e suas diferentes linhas. Há linhas de segmentaridade dura ou molar, que servem como linhas de corte; linhas de segmentação maleável ou molecular, operando como linhas de fenda, micropolítica; e linhas de fuga ou abstrata, linhas de ruptura, a primeira, da qual as outras derivam. Os diferentes conjuntos de linhas que compõem os planos, coexistem “mas também se transformam, passam uma nas outras” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 113), transitando entre linhas de vida.

Tampouco é fácil desenredá-las. Nenhuma tem transcendência, cada uma trabalha nas outras. Imanência por toda a parte. As linhas de fuga são imanentes ao campo social. A segmentariedade maleável não para de desfazer as concreções da dura, mas ela reconstitui em seu nível tudo aquilo que desfaz: micro-Édipos, microformações de poder, microfascismos. A linha de fuga faz explodir as duas séries segmentares, mas é capaz do pior; de ricochetear no muro, de recair em um buraco negro, de tomar o caminho da grande regressão, e de refazer os segmentos mais duros ao acaso de seus desvios (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 87).

A linha segmentária ou dura corresponde ao plano de organização dos territórios, reterritorialização, e aos seus dispositivos de poder, ao aparelho de Estado, a formação dos sujeitos e seus estratos, de forma que “ela cria roteiros de circulação no mundo: diretrizes de operacionalização para a consciência pilotar os afetos” (ROLNIK, 2006, p. 51).



COMPOSIÇÃO

ENTRINTEI

MOLECULAR

LINHAS

DE FUGA

DE

ESCRITA

DURAS

DE VIDA

LINHAS

DE VIDA

Acervo pessoal, experimentações, 2016.

As linhas dos segmentos moleculares, de desterritorialização, nas quais ocorrem *micromovimentos*, apresentam-se de maneira mais flexível e atravessam desvios e impulsos, negociações entre intensidades e expressões. Há nas linhas de fuga a explosão das linhas anteriores, a desterritorialização absoluta, correspondente aos devires, aos afetos escapados, as conjugações de fluxos e seus deslocamentos, remetidos ao plano de consistência/imanência. Estas três linhas se entrecortam a todo o tempo e formam um emaranhado de linhas entre planos; linhas, portanto, coexistentes. Em diferentes tempos, saltam em direção ao fora, ao vazio, e no movimento de desterritorialização, saltam de uma linha à outra, em movimentos bruscos de reterritorialização.

Assim, ao abordar o currículo, primeiramente articulo-o às linhas segmentárias duras, do território do currículo adequado, contidas no plano de organização, e organizadoras dos dispositivos e dos estratos. Estas compõem e delimitam-no a partir de sua estruturação como documento decalque, no qual consta a organização curricular, os saberes e conhecimentos necessários para os estudantes em cada etapa da vida escolar - entre seus conteúdos (história da arte), habilidades (técnicas), competências (avaliações) e metodologia (método de aprendizagem). Neste currículo representativo consta planejamentos e cronogramas dos conteúdos a serem trabalhados, embora seja na relação entre o docente com o currículo, o estudante e a história da arte, que a apropriação possa abordá-lo de outras maneiras.

O currículo que se apresenta delimitado pelas linhas duras pode ser tomado por brechas, fissuras e apropriações, as quais possibilitam-no vazar planejamentos. Este processo de articulação entre linhas e currículo rizomático possibilita alguns desvios dentro desta estrutura do plano de organização, traçando linhas por um plano de consistência/imanência. Esta tensão fecunda apresenta-se pelas brechas e fissuras que as linhas moleculares articulam, as quais compõem trânsitos no território do currículo, assumindo as apropriações como fissuras para (a)bordar a história da arte.

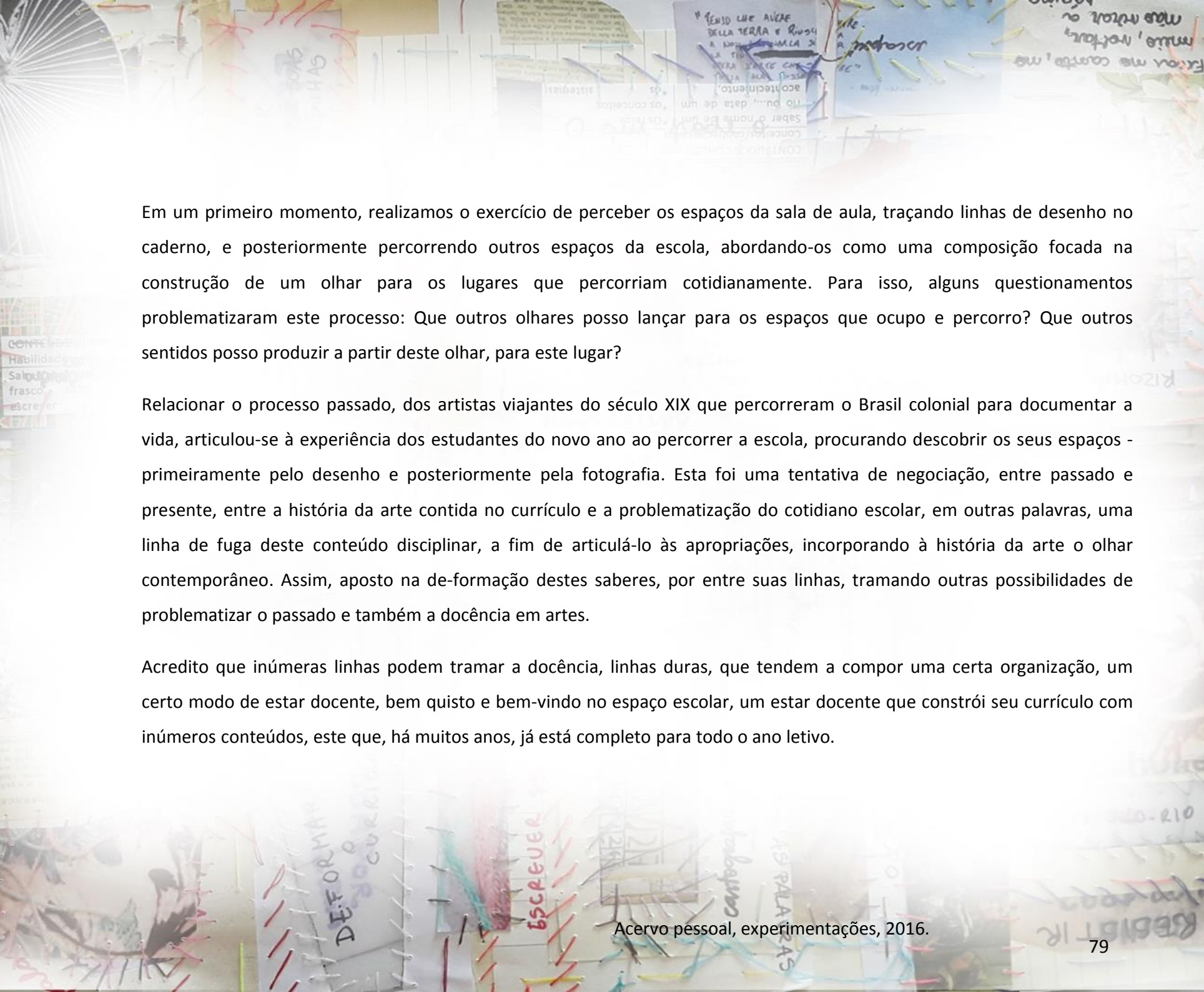
O salto do movimento dos desejos, das intensidades e dos afetos opera através das linhas de fuga, as quais desterritorializam o currículo para além do decalque e da representação, ao vazarem, procurando abordá-lo como um pensamento sem imagem, como algo em construção, sempre em vias de se fazer. As linhas de fuga entre os currículos articulam a ruptura dos planejamentos, realizando movimentos inesperados.

As linhas moleculares e as linhas de fuga assumem alguns desvios para o currículo e para a história da arte, pois propõem alguns abandonos e pequenas resistências nos espaços entre as linhas duras. Assim, as linhas de fuga e as linhas moleculares percorrem os espaços do plano de organização em uma trama de coexistência dentro dos currículos e dos espaços escolares.

A composição entre linhas que percorrem o currículo constitui-se por inúmeros atravessamentos e trânsitos infinitos, entre linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga. Estas conjunções ocorrem em determinados tempos e sujeitos, entre os singulares encontros dos corpos que habitam o currículo, por vezes atravessando linhas duras, negociando por linhas moleculares, ou lançando-se a linhas de fuga. Entre árvores e rizomas, estas relações se emaranham como cama de gato, através do trânsito que percorro durante a docência e dentro do currículo que ocupo - um movimento, devir-minoritário, ora clandestino, ora latente. Muitas são as linhas duras que transitam no currículo, seja nos conteúdos ou seja nas docências enrijecidas, possibilitando-nos tomar qualquer conteúdo da arte por linhas duras, quando as relações entre sujeitos e os modos de estar docentes permanecerem estanques.

Assim, as linhas duras do currículo apresentam-se tanto pelos planejamentos e saberes que permaneceram como decalque, quanto pelo modo como relacionamo-nos com estes saberes. Procurei então, problematizar a relação que estabeleço com o currículo, seja com a história da arte, seja pelos modos de estar docente, propondo, dessa forma, que através das apropriações seja possível transitar entre as diferentes linhas, entre currículos e histórias da arte.

Dentro do currículo decalque e dos conteúdos nele listados, é possível articular alguns trânsitos em relação à história da arte, a partir da arte e o conteúdo, artistas viajantes do século XIX no Brasil, em uma turma do nono ano. Esta linha dura, tramada de forma rígida, aparece, em um primeiro momento, como um obstáculo intransponível ao processo de pensar e aprender construído por signos, pelas brechas. Porém, ao trabalhar com a categoria das apropriações no currículo, operei nas brechas das linhas moleculares, incorporando elementos, e assim de-formando o currículo, no sentido de fazer alguns desvios por uma outra história da arte. A problemática deste tema deteve-se primeiramente pelos espaços percorridos pelos estudantes, na tentativa de fazer com que o percebessem com ajuda de seus corpos vibráteis, a partir de diferentes ângulos e possibilidades, ao lançar seu olhar para o espaço da sala de aula.



Em um primeiro momento, realizamos o exercício de perceber os espaços da sala de aula, traçando linhas de desenho no caderno, e posteriormente percorrendo outros espaços da escola, abordando-os como uma composição focada na construção de um olhar para os lugares que percorriam cotidianamente. Para isso, alguns questionamentos problematizaram este processo: Que outros olhares posso lançar para os espaços que ocupo e percorro? Que outros sentidos posso produzir a partir deste olhar, para este lugar?

Relacionar o processo passado, dos artistas viajantes do século XIX que percorreram o Brasil colonial para documentar a vida, articulou-se à experiência dos estudantes do novo ano ao percorrer a escola, procurando descobrir os seus espaços - primeiramente pelo desenho e posteriormente pela fotografia. Esta foi uma tentativa de negociação, entre passado e presente, entre a história da arte contida no currículo e a problematização do cotidiano escolar, em outras palavras, uma linha de fuga deste conteúdo disciplinar, a fim de articulá-lo às apropriações, incorporando à história da arte o olhar contemporâneo. Assim, aposto na de-formação destes saberes, por entre suas linhas, tramando outras possibilidades de problematizar o passado e também a docência em artes.

Acredito que inúmeras linhas podem tramar a docência, linhas duras, que tendem a compor uma certa organização, um certo modo de estar docente, bem quisto e bem-vindo no espaço escolar, um estar docente que constrói seu currículo com inúmeros conteúdos, este que, há muitos anos, já está completo para todo o ano letivo.

Diferentes modos de estar docente ainda não são vistos como formas de multiplicidade e singularidade de cada docente. Há linhas que tendem a imposição de caminhos, e que não estão aptas ao diálogo entre diferentes pontos de vista, pois suas tramas já estão acostumadas ao decalque e não desejam saltar. Mas se há tramas que teimam em dizer que há inúmeros tons de azul no mar, estamos construindo pequenas rupturas. E, se há tramas que negam a representação como única opção para o pensar e o aprender, então há pequenas resistências. Se há tramas que permitem o currículo rizomático, então há pequenas apropriações.

Abordar a docência em artes visuais, suas tramas e linhas que a compõe, sejam as linhas duras ou as linhas de fuga, compõe trânsitos conjugados em uma docência que propõe um diálogo entre a escola, as diferentes linhas e sujeitos do currículo. Neste campo da multiplicidade, a docência que borda linhas moleculares e linhas de fuga pode construir algumas brechas dentro do currículo contido pelas linhas duras, encontrando espaços de respiro, vazando por um currículo rizomático através das apropriações e das de-formações do currículo.

Retomo a obra de Albano para abordar a constituição dos planos e das linhas, compostos pelos rizomas, e abordo a imagem sobreposta de temporalidades coexistentes como percepção dos territórios da história da arte. O trabalho do artista ao deslocar a imagem de autorretratos de grandes pintores, como Van Gogh e Diego Velásquez, aproxima o passado, como linha molar, do presente, como linha molecular, através de fissuras capazes de refletir a imagem de seu próprio rosto em um outro plano. Esses planos e tempos entrecruzados e coexistentes compõem uma imagem da história da arte sobreposta por essa transparência, atuando como corpos vibráteis que hoje lançam-lhe desejos e intensidades, ainda que diferentes pela mudança de contexto, encontro e cartografia. Assim, adentra-se no território do currículo pelas fissuras, cavando em seu plano passagens subterrâneas para a desterritorialização e para o presente - são estas as apropriações que visam a um currículo-rio-rizomático. Estes desvios de um currículo que procura dançar são dados por movimentos possíveis entre linhas, permite-nos, assim como afirma Sgobin (2013), propor práticas-de-aula-que-se-querem-rizoma pelas tramas que se fazem cotidianamente.



Albano Afonso. Da série "Artista e seu mecenas, Coubert, 2006.  
Acervo pessoal, manipulada digitalmente.



[...] deixar proliferar a erva do pensamento, ainda que não tenha certeza alguma sobre se proliferará... permitir que um assunto em pauta produza novos pensares e desenhos, estique-se, ramifique, pule, fuja ou mesmo seja abandonado, se assim se desejar, porque algo mais interessante surgiu. Forçar o cotidiano e suas riquezas a adentrar no corpo do currículo, como forma de humanizar suas linhas duras, no sentido de fazê-lo mais carnal (SGOBIN, 2013, p. 252).

Estas experiências foram feitas dentro das salas de aula e para fora do currículo. Ao relacionar a arte egípcia às sete maravilhas do mundo antigo, ao desenho sem os grafismos do lápis, pude transitar entre conteúdos, que afetaram os estudantes durante as aulas do sexto ano. Toda a rede de conhecimentos possíveis que convêm aos estudantes durante o encontro com o currículo é potente para movimentar seus processos de pensar e aprender para além do conteúdo planejado, através de desvios, ao *rizomar currículos*, e para além das linhas duras.

Estas são as fugas decorrentes deste encontro vivido - talvez em outro momento, com outros estudantes, a escrita fosse outra. Propor um currículo rizomático coloca o pesquisador em caminhos desconhecidos, ainda a serem feitos a cada instante, modificando o que a cada encontro afetará, proliferará entre os corpos que habitam o currículo, segundo posto por Silva (2002). Quando percebo que alguns rizomas crescem por entre o currículo, por linhas de fuga diversas, vejo nesse espaço uma ruptura, um deslocamento, uma desterritorialização. Desorganizar as estruturas do currículo, exercendo uma tensão, nem que seja por alguns momentos, através de estratégias, como as apropriações, produzem relações de invenção com o currículo rizomático e com a história da arte - não seu abandono, mas desvios potentes.

Neste sentido, percebo que o trânsito entre linhas, as suas multiplicidades de relações possíveis com a história da arte, com o currículo, com a apropriação e com a educação, permite a aproximação de uma postura cartográfica, como apontam Deleuze e Guattari (2011). Desse modo, estes percursos entre linhas que se fazem por fiapos, e pelo desfazer-se da lã, funcionam como um mapa costurado por caminhos incertos, pelo não passar pelo olho da agulha, são pistas destas correntezas percorridas pela docência. As entradas e saídas de linhas que tramam os caminhos docentes alinhavam aqui os percursos em vias de se fazer. Segundo Oliveira (2014), é pelo traçado das linhas que a cartografia é bordada.



Acervo pessoal, experimentação de estudante, 2016.

A vida da cartografia vem do seu trabalho sobre as linhas. Fazer uma cartografia é expor linhas e as possibilidades por elas inauguradas, compondo um mapa de diferentes partes que serve para indicar zonas de distinção. Ali, onde as coisas e sujeitos do mundo da educação perdem a forma e só existem como complexo de forças (OLIVEIRA, 2014, p. 289).

Com o trânsito entre as linhas de vida, a cartografia se desenha e emaranha pelos territórios curriculares, adentrando a história da arte e bordando apropriações, incorporações e invenções. As possíveis linhas que percorro através desta história da arte, por tocas entre currículo e seus conteúdos, perpassam os assuntos das aulas - como a arte rupestre, a arte egípcia e os artistas viajantes no Brasil do século XIX. Estes conteúdos contidos pelas linhas duras são atravessados por linhas moleculares e linhas de fuga, coexistentes. Penso este entretempo da história da arte como um tempo coexistente, agregando passado, presente e futuro, ao (des)construir os escombros das imagens da história da arte pela experiência contemporânea, atribuindo-lhe singulares composições.

As linhas de vida compõem os planos que entrecortam a coexistência, entre linhas molares, linhas moleculares e linhas de fuga, e que transitam nessa cartografia que se delineia. Os mapas desses movimentos entre territórios percorrem as organizações e os mapas-platôs traçando fluxos, intensidades, desejos criadores, micro fendas, desvios, saltos e apropriações entre o currículo e a história da arte.

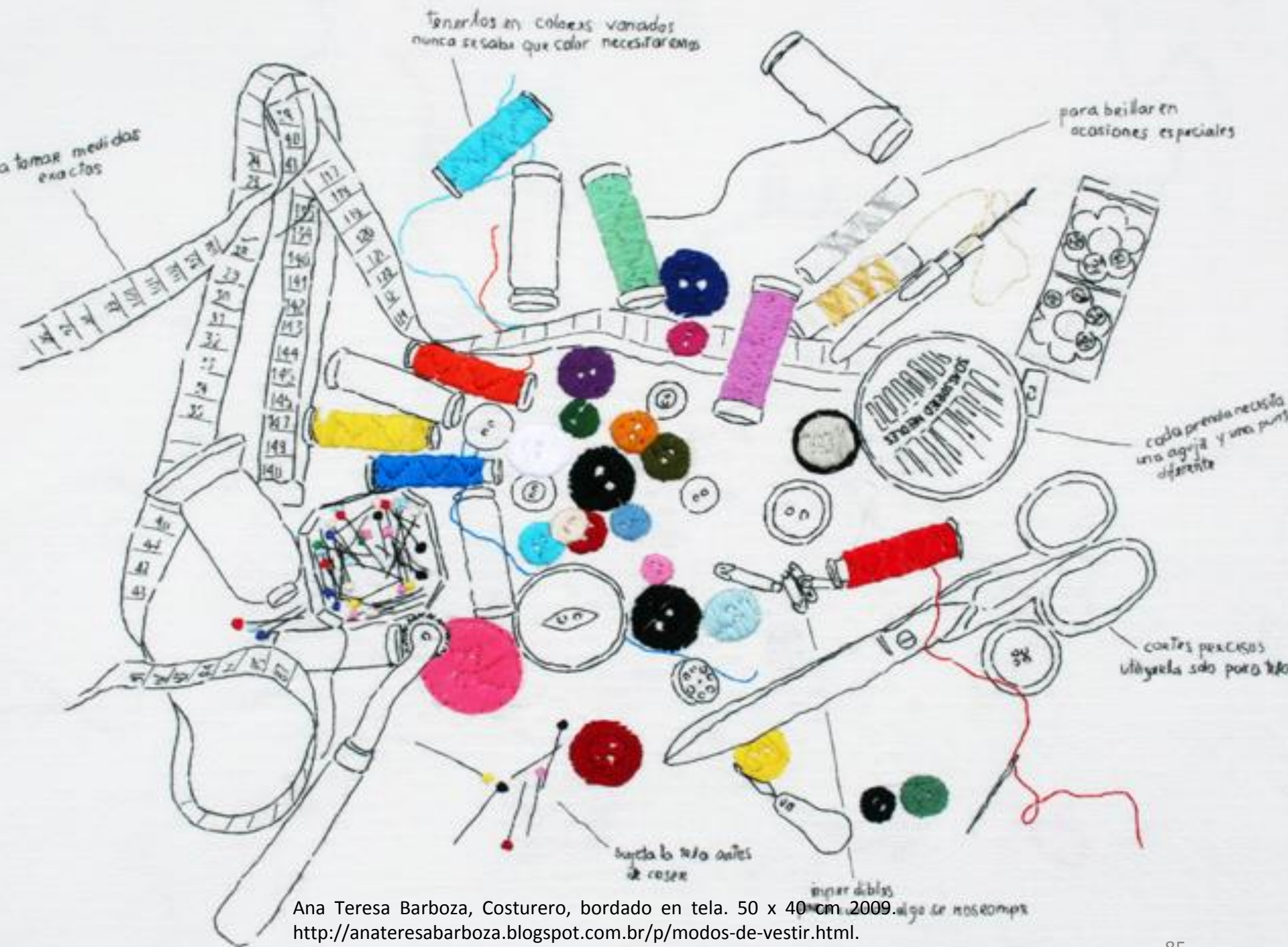
A black and white photograph of a wall covered in graffiti. The word 'TRANSITAR' is written in large, bold, capital letters at the top. Below it, the words 'ENTRE SUAS LINHAS' are written in a similar style, though slightly less legible. The background is filled with various scribbles and other faint markings.

Acervo pessoal, experimentações, 2016.

É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra. Rizoma. Certamente não tem nada a ver com a linguagem, é ao contrário a linguagem que deve segui-las, é a escrita que deve se alimentar delas entre suas próprias linhas (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 84).

Componho com as apropriações, a partir desta história da arte um processo de invenção com os estudantes, um fiapo, uma linha que articula multiplicidades, indicando muitos caminhos para o tema e propondo um currículo rizomático feito por brechas e a vazar por linhas. Tal composição pode ser feita através do grafite e das suas relações com a arte rupestre, atravessando a pichação por linhas e fiapos, em processo de negociação entre currículos; pode dar-se, ainda, pela arte egípcia e as suas relações através de um desenho feito por labirintos, e não por lápis, ou pelo tópicos dos artistas viajantes do século XIX, os quais deixaram registros de seus percursos, fomentando a exploração das relações que os estudantes tecem com os lugares que ocupam em suas vidas, pelos fragmentos de percursos fotográficos e seus atravessamentos. Estas linhas são alguns bordados de uma docência em artes, através de diferentes relações com o currículo e com a história da arte, a fim de encontrar outras maneiras de construir caminhos com o currículo, com a educação e com a vida.

Segundo Amorim (2013a), a possibilidade de traçar linhas de fuga constitui-se como manifestação de liberdade, como conceito de ruptura e de diferença pelos encontros e afetos que experienciamos durante a vida. Tramar uma docência em meio a linhas moleculares e linhas de fuga requer saltos constantes, pois são exercícios que nos desafiam a não criar tantas raízes, uma vez que algumas inundações possam carregar nossas formatações e organizações, curriculares ou sociais.



*Viver entre saltos requer fôlego, requer (des)conhecimento do território, requer que algumas tramas sejam traçadas. Que linhas se percam no olho da agulha, porque tramar por territórios povoados de silêncios entre vozes, requer cuidado, atenção, e muito mais que uma linha. É preciso que entre camas de gato os dedos corram tramando novas composições, que linhas fujam para dentro da trama, que apenas a tensão, esta potência que tende a romper a linha, permaneça. Entre saltos, outros territórios são inventados, outros movimentos entre dedos são criados. Des-organizar o jogo, des-fazer as certezas, de-formar a mão, des-fazer-se da apropri(ação).*

Fragmento do diário pessoal 4, 2016.

## Por um currículo de-formativo

Os territórios curriculares são constituídos por saberes e conhecimentos formadores, na medida em que esta seleção contribui para a produção dos sujeitos escolares - os estudantes, os professores e os funcionários, que compõem as partículas do funcionamento curricular. Para Henz (2009), a forma-homem se caracteriza por um composto histórico, uma domesticação interna, a qual culmina na subjetividade delgada do homem. Para isso, volto a Nietzsche (2014), autor retomado por Henz, para operar o sentido deste movimento formatador do homem. De modo geral, Nietzsche apresenta um problema novo à pesquisa, ao colocar as verdades e essências sob suspeita, como nos lembra Marton (2010). Ao apresentar uma aproximação com o conhecimento a partir do perspectivismo, do experimentalismo e da multiplicidade, não há a construção de regras e padrões, mas a interpretação e a avaliação. O deslocamento do conhecimento, território da razão ideal, para o território da vida humana, atravessa as pesquisas preocupadas com as relações, pontes e desvios experimentados no campo educacional curricular.

Este viés perpassa também a cartografia, como percepção dos caminhos emaranhados das linhas e territórios, ao perguntar: O que quer um currículo? Pergunta também, através de caminhos experimentais, de rizomas, de desterritorializações e de apropriações: O que pode um currículo? Tais perguntas objetivam a percepção de quais forças e fluxos contribuem para a expansão e a desaceleração da vida. Entre Nietzsche, Espinosa, Deleuze, Marton, pode-se tentar cartografar as pistas que movimentam essas forças, bem como sua vontade de potência, de afirmação de vida entre as composições dos encontros, desviados ou não, entre currículo, escola, professores, estudantes e os conteúdos da história da arte. Segundo Oliveira (2004, p. 295), “não se trata exatamente de ver ‘dados’ em um território de pesquisa, mas, antes, de desenhá-los, pintá-los, lançar sobre um suporte não só aquilo que se vê, mas aquilo que se quer fazer ver em uma virada na direção de encontrar traços que permitam um estado de percepção”. Tem-se, dessa forma, uma cartografia das forças, dos fluxos, das intensidades e dos desejos, através do currículo-rio e dos desvios tomados simultaneamente na história da arte e no pensar e aprender em arte, bem como através das apropriações e problematizações do presente, responsáveis por de-formar o currículo.

Dessa forma, o currículo ainda está marcado pelos vestígios de uma educação padronizada, que formata o homem, os seus conhecimentos e as suas relações nos diferentes espaços disciplinares. O processo de escolarização contínuo permeia os padrões em todas as etapas da vida, e segue formatando subjetividades, como aponta Henz (2009). Há, no entanto, alguns movimentos que alteram esta regra, que podem ser inventados pelas de-formações criadas.

Possivelmente, não podemos falar tão somente em moldes ou fôrmas, isto é, formatações rígidas de modos de sentir, pensar e fazer. Importa, hoje, ressaltar outros movimentos, espécies de modulações, ondas de autodeformação contínua, que se fixam ora em modos mais impermeáveis, ora em outros mais abertos e porosos. Haveria linhas de fuga, saídas, novos espaços de resistência e invenção. A todo momento, escavamos novas e difíceis saídas (HENZ, 2009, p. 141).

Os territórios curriculares abrangem formações e de-formações, movimentos de reterritorialização e de desterritorialização, linhas molares, moleculares e de fuga, cujas tramas enredam as experiências docentes tensionadoras desta pesquisa. Esse território de passagem, fronteiro ao currículo, borda as apropriações em seu mapa-platô, através de trânsitos, retomadas e saltos entre a história da arte e o presente. Há planos que compõem os territórios curriculares, como o plano de organização do currículo decalque, e o plano de imanência ou consistência de um currículo-rio. O plano de imanência ou consistência corresponde aos espaços fronteiros, aos desertos do currículo, aos seus saltos lançados em direção a uma experimentação-vida, os quais desterritorializam as linhas duras e tramam uma docência por linhas moleculares e de fuga, através da apropriação. Segundo Deleuze e Parnet (1998) o plano de imanência realiza-se por estes saltos e vazios, buscando estabelecer outras relações entre velocidades e lentidões, entre afetos e intensidades, permitindo realizar movimentos entre o plano de organização e o plano de imanência, entre a coexistência e a sobreposição, através de diferentes linhas que ora compõem, ora decompõem os planos.



Ana Teresa Barboza, recorte, técnica mista, 158 x 140 cm. Primer premio “pasaporte para un artista”, 2006, Mi corazón, bordado y transfer sobre tela. 57 x 45 cm. 2006, <http://anateresabarboza.blogspot.com.br/p/2008.html>.



Abordo o plano de imanência como espaço para uma experimentação-vida, composição entre estas linhas, em um processo de desterritorializar-se e reterritorializar-se, a partir dos ritmos e composições entre os corpos e seus encontros, afetos e movimentos. Deleuze (2002), a partir de Espinosa, questiona: O que pode o corpo? Segundo Silva (2002, p. 54), “não sabemos o que pode um corpo, de que ele é capaz, até que ele faça alguma coisa. É para isso que serve uma cartografia, um diagrama, um plano de imanência. Pra saber o que pode um corpo. Quais são os afectos de um corpo?”. Pensar um corpo, para Deleuze, consiste em propor a construção de um corpo-sem-órgãos, partindo dos escritos de Artaud e sua declarada guerra aos órgãos. Segundo Deleuze e Guattari (2011, p. 56), “um corpo sem órgãos não é um corpo vazio e desprovido de órgãos, mas um corpo sobre o qual o que serve de órgãos [...] se distribui segundo movimentos de multidões, segundo movimentos brownóides, sob forma de multiplicidades moleculares”.

O processo de produção de um corpo-sem-órgãos é estabelecido entre linhas de fuga, no plano da imanência, como um fluxo de intensidades e conjuntos de prática, no qual o desejo agencia a vida e não o que lhe falta (por lei ou prazer), procurando a desorganização do corpo, a sua desterritorialização entre um conjunto de coisas visíveis e dizíveis, entre conteúdos e expressões, significações e subjetivações. Segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 18), um corpo-sem-órgãos é ocupado pelas intensidades que passam, que produz e distribui, é o “campo de imanência do desejo, o plano de consistência própria do desejo”. O corpo-sem-órgãos e seus conjuntos de intensidades e desejos, teimam em desorganizar a organização do organismo - seus órgãos, estruturas sociais e saberes curriculares - através do movimento nômade e experimental, mantendo alguns órgãos e desorganizando-os prudentemente entre linhas moleculares, através de vazamentos por fendas e desterritorializações.

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma terra nova. É seguindo uma relação metódica com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga, fazer passar e fugir os fluxos conjugados, desprender intensidades contínuas para um CsO. Conectar, conjugar, continuar: todo um ‘diagrama’ contra os programas ainda significantes e subjetivos. Estamos numa formação social; ver primeiramente como ela é estratificada para nós, em nós, no lugar onde estamos; ir dos estratos ao



Ana Teresa Barboza, técnica mista. 147 x 140 cm. Primer premio "pasaporte para un artista", 2006. <http://anateresabarboza.blogspot.com.br/p/2008.html>.

agenciamento mais profundo em que estamos envolvidos; fazer com que o agenciamento oscile delicadamente, fazê-lo passar do lado do plano de consistência. É somente aí que o CsO se revela pelo que ele é, conexão de desejos, conjunção de fluxos, *continuum* de intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 27).

Esse é o conjunto da prática da construção de um corpo-sem-órgãos para si: um plano, um coletivo de desejos agenciados, no qual se percebe as linhas duras que tramam a existência, compõe-se saltos com linhas de fuga, cria-se um corpo-sem-órgãos, tece-se desvios entre as linhas moleculares. O movimento desse emaranhado de linhas sobrepostas entre planos, desejos e intensidades, componentes dos encontros, percorre velocidades e lentidões, e configura-se tanto como potência de afetar quanto de ser afetado. Conforme Mossi (2013, p. 98) apresenta em sua tese de doutorado, o corpo-sem-órgãos opera diante das pesquisas em educação, sobrejustapondo seus significados e concepções, e percebendo alguns desvios possíveis, podendo ser abordado como uma “usina inventiva, produção do próprio produzir sempre em devir”. A produção de um corpo-sem-órgãos relaciona-se ao corpo com um fluxo entre as intensidades que o vibram ou paralisam, não pertence ao indivíduo (como meu ou seu corpo), mas desorganizando-se em linhas de fuga diante de seus organismos centralizados, esfacelam órgãos totalizadores, pensando com os dedos, cheirando com o umbigo, andando com as veias. Esta seria, então, a sobrejustaposição, de uma pesquisa-sem-órgãos.

A construção de um corpo-sem-órgãos perpassa o funcionamento do corpo e, ao desorganizá-lo, ele se monta e desmonta. A artista peruana Ana Teresa Barboza tece corpos que se desmancham e reconstroem a partir de linhas, movimentos que saem e retornam ao corpo, bordando outros caminhos, compondo de-formações. Essas tramas são tecidas sutilmente, entre corações, veias, plantas, animais, mares, tecidos, bordados, fotografias, desenhos e pinturas. Ao bordar corpos, suturando-os ou sobrepondo-os a outras imagens, desloca toda a interioridade para a superfície da pele, camada mais profunda da vida, segundo o poeta Valéry e que, para Deleuze (1974), corresponde não à exterioridade, mas ao movimento da linha de fuga, do desterritorializar-se, pois tudo se passa na superfície, não há nada oculto, a ser descoberto. Todos os desejos, intensidades, planos e linhas compõem um rizoma e adentram a superfície da pele, desorganizando os órgãos e, a partir disso, construindo um corpo-sem-órgãos entre apropriações curriculares.

Operar o currículo pelas apropriações propõe a desorganização dos territórios curriculares, de seus padrões, regras e signos, os quais comunicam conteúdos já estabelecidos por faroletes esparsos e distantes, articulando outras invenções as palavras e os saberes, um outro corpo-sem-órgãos, mantendo algumas linhas para reorganizá-las de maneira rizomática, sem hierarquias, permitindo a multiplicidade, que traça linhas de fuga e trama sua de-formação.

As apropriações tensionam a criação a partir de elementos pré-existentes, seja de imagens ou de objetos, assim como o corpo-sem-órgãos, o qual mantém alguns órgãos para o seu funcionamento, mas desorganiza a estruturação padronizada do corpo. As apropriações incorporam elementos para uma nova composição, na qual modificam-se as relações entre os elementos. A incorporação de outros funcionamentos e sobreposições dos órgãos, dos seus planos, linhas e desejos, tecem um corpo-sem-órgãos-apropriação, o qual desorganiza os órgãos, cujo funcionamento é decalque e de-forma currículos entre a história da arte. Percebo que as apropriações estão articuladas ao conceito de corpo-sem-órgãos de Deleuze e Guattari, ao propor a desorganização do próprio corpo, construindo meios de de-formar sua organização. Também há a intenção da invenção a partir dos órgãos que compõem este corpo, ou das imagens e objetos que selecionamos, para a sua composição, a fim de que, com esses elementos, possamos criar outros mecanismos de funcionamento para o corpo-vida, para o currículo-história da arte.

Os movimentos que retomam linhas de fuga criam corpos-sem-órgãos e de-formam currículos através das apropriações, estabelecem-se entre diferentes agenciamentos, linhas, planos e desejos. Dessa forma, como afirmam Deleuze e Parnet (1998), construir um plano de imanência requer desejo agenciado dentro de movimentos e afetos que possam nos lançar em potência para o fora, traçando linhas de fuga, a fim de construir para si um corpo-sem-órgãos, no sentido de des-organizá-lo, retirando-lhe hierarquias e representações, de-formando currículos.

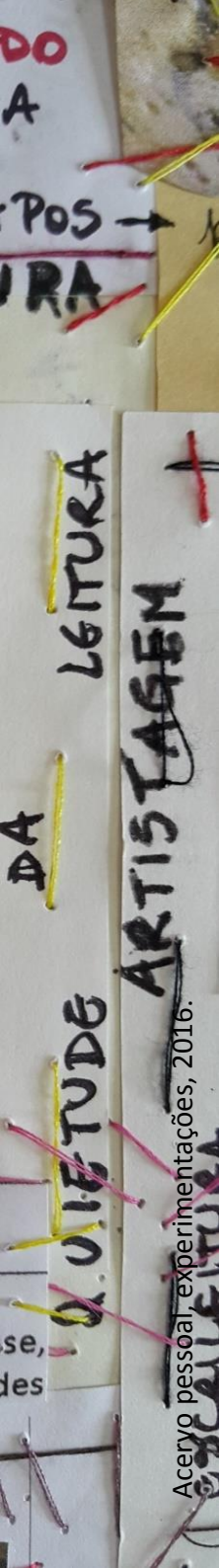
A noção de ‘Corpo-sem-Órgãos’ coloca em questão a ideia de ‘formação’ que está no centro de quase todas as ‘filosofias’ da educação (e do currículo!), que por sua vez é central para a ideia mais ampla de desenvolvimento humano. Talvez fosse melhor, para uma filosofia da educação e do currículo que levasse a sério a ideia de ‘Corpo sem Órgãos’ falar não em ‘formação’, mas em ‘de-formação’. [...] Educar poderia ser isso: ‘de-formar’. Em vez de parâmetros curriculares, distribuir (des-organizadamente, por favor) *kits* com ‘instruções’ sobre ‘como construir seu corpo sem órgãos’ (SILVA, 2004, p. 44).

Para Silva, a construção de um corpo-sem-órgãos problematiza o currículo, ao (a)bordá-lo como um processo que deve ser maquinado e desejado por cada docente-discente envolvido no processo de pensar e aprender, e não como planejamento formatado e fechado. Nesse sentido, a construção de currículos de-formados leva-nos a um percurso de multiplicidades, as quais permitem desvios e saltos entre linhas, planejamentos e saberes. Permite, em outras palavras, a construção para si de um corpo-sem-órgãos, com um funcionamento desordenado, o qual permita vazar e contenha o necessário, com suas próprias amarrações e impulsos.

Os currículos são dispositivos maquináveis para uma docência que procura traçar linhas para fora da representação, dos planejamentos, do simples conjunto de saberes e conhecimentos contidos nas folhas de papel. A apropriação como desorganização do currículo pode ser abordada como um movimento em direção a de-formação do currículo, ou seja, à composição de um corpo-sem-órgãos. Assim, os currículos são tecidos cotidianamente na docência e não devem ser vistos como formatação curricular imutável.

Segundo Amorim (2012), o currículo *desfiguração* também surge como possibilidade para pensar o currículo, a partir de narrativas fílmicas, capazes de abordar a diferença sem identidade e autoria, e de perpassar linhas de força que violentem o figurado, procurando saltar do caráter representacional pela desfiguração dos sujeitos. Amorim (2012, p. 50-51) ainda nos propõe o termo *afiguração*, “sem figura, figuração, representação de sujeitos”, focalizando não nos sujeitos, mas em seus afetos e intensidades, nas suas velocidades e lentidões, sensações agenciadas, possibilitando linhas de fuga nos encontros entre corpos. Assim, segundo o autor. propor uma perspectiva pelo currículo-movimento que forme diferentes alianças entre suas escritas e de-formações, leva a um descompasso ritmado, possibilitador de brechas como potências de criação.

Ao abordar o currículo, coloco-me frente às suas composições, combinações e agenciamentos, a partir da percepção de que estas relações se dão através dos encontros entre corpos em cada escola, espaço educativo, sala de aula e rua. Este processo de pensar e aprender borda o caminho de de-formar e não formar sujeitos, no que diz respeito aos compactos conteúdos e saberes escolares, os quais limitam e segmentarizam este processo tão diverso e rico da aprendizagem.



Percebo, dessa forma, a necessidade de permitir a mim e aos estudantes pequenos desvios, a fim de traçar linhas para correr do planejado, dos documentos oficiais, dos estratos e dos planos de organização.

[...] encarar o currículo, sua teoria, como uma multiplicidade. Prestar atenção às correntes subterrâneas, aos movimentos moleculares que aí se passam, aos fluxos que aí brotam, que aí correm, que aí jorram. Não fazer do currículo uma máquina abstrata dirigida à formação de sujeitos. Aos processos de significação, interpretação e de subjetivação. Em vez disso: 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, ou escrever o currículo, sempre com estilo. O que significa escrever seguindo a linha da bruxa, dos devires minoritários, das linhas de fuga. Uma escrita que seja um agenciamento com a multiplicidade intensiva de que se compõe aquela metade do mundo que é puro movimento, puro devir, puro fluir. Não escrever sobre, mas escrever junto (SILVA, 2004, p. 71).

Escrever junto ao currículo, promovendo experimentações, ao proliferar multiplicidades e lançar linhas de fuga sobre o currículo, cujos movimentos levem, em devir, para longe, para fronteiras e muros, a escavar palavras e tocas, e a florescer entre a vida. Segundo Silva (2004), o discurso educacional é o domínio da palavra de ordem - da forma como as instituições devem proceder acerca do conhecimento e da vida, a partir da ordem, da moral. Muitas vezes este é o discurso que circunda a escola e o currículo, com a sinalização do caminho adequado. A desconstrução do pensamento a partir de verdades fechadas foi um ponto importante de diálogo de Deleuze e Guattari (2005), ao propor um pensamento sem imagem, visando à multiplicidade, à sobreposição e à criação, tanto para a filosofia, a partir dos conceitos, para a arte, a partir dos perceptos e afectos, e para a ciência, a partir de suas funções. O pensar perpassa estas três categorias e dinamiza o processo de invenção do conhecimento. Assim, pensar a educação aliando-a à arte, à filosofia e à ciência, sobrepõe saberes, desloca currículos, compõe alianças entre estes âmbitos, propondo um viés que experiencia a des-organização curricular pela agulha das apropriações. Abordei as apropriações curriculares como possibilidade de de-formação dos planejamentos, dos componentes que delimitam e enrijecem a organização escolar, a partir da construção de um corpo-sem-órgãos, como incorporação, sobreposição e tensionamento de suas fronteiras e territórios. Coexistem ao currículo e aos seus planejamentos, saberes e conhecimentos, planos, territórios e linhas.



Transitando 'entre' as linhas duras, linhas moleculares e as linhas de fuga, por uma docência que se faz permitindo estes atravessamentos nos escritos curriculares. As apropriações bordam os saltos, desvios, aos conteúdos que muitas vezes são construídos como blocos imensos e inertes. Articular as apropriações curriculares des-organiza e re-organiza de infinitas maneiras o conteúdo, torna-o em escombros.

Para compor um território curricular, percorri algumas experiências docentes, percebi que determinadas palavras em um plano curricular necessitam de algumas linhas de fuga para que o processo de pensar e aprender seja potente aos estudantes. As linhas duras do conteúdo sobre a arte rupestre, pode ser (a)bordado por um corpo-sem-órgãos-apropriações, a partir do grafite, e de artistas como Banksy e os Gêmeos. A experiência com a tinta colocada no muro articula-se de maneira muito mais potente do que se apenas nos detivéssemos na arte rupestre. Os registros contemporâneos que se destacam nos muros dos centros urbanos dialogam com o currículo como espaços de deformação de sujeitos. Ao abordar as pinturas nas cavernas, podemos discuti-las a partir de linhas duras ou linhas flexíveis, dependendo da relação que estabelecermos com a história da arte e da relação deste conteúdo com o modo de estar docente, possibilitando a retomada de algumas linhas de fuga do currículo decalque. A arte como invenção e comunicação dos meios que nos produzem, e sua problematização, parece-me essenciais para um maior diálogo entre a arte e o currículo.





Esta experimentação compõe uma imagem em sobreposição de camadas temporais que saltam do muro, e dos vestígios de tinta escorrendo da parede da escola. Os entre-tempos são tensionados pela produção do trabalho, pelo processo das apropriações e pela ação do tempo e das intempéries da existência. A efemeridade do tempo e o seu desbotamento, irrompe no registro da coexistência do que passa e do que permanece, diante dos corpos que se agitam no pátio da escola. A tinta amarela logo apagou os sintomas de uma produção contemporânea sobre um conteúdo da história da arte; permanecem os sentidos que cada estudante criou ao marcar com o estêncil a parede da escola.

Estas imagens são como lâminas de temporalidades diferentes sobrepostas, que compõem outra imagem, mas unindo o passado e o presente em uma composição, dessa forma aproximando estes tempos distantes, em um espaço-tempo deslocado da cronologia. São estes aspectos que problematizam as imagens em seu presente, sem fixarem-se unicamente no passado, e procurando perceber os 'sintomas' que as imagens portam, bem como sua potência para problematizar a contemporaneidade. Este processo de aproximação dos tempos para abordar a história da arte toma a apropriação como possibilidade de atravessamento, permitindo a invenção de sentidos. A apropriação, como estabelece Archer (2012), remete-nos à recombinação, à desorganização de objetos e imagens, a fim de produzirmos outros sentidos.

Esta história da arte convida a traçar algumas linhas de fuga a partir dela ou de qualquer imagem que movimente os estudantes. No entanto, este movimento se dá pela relação dos conteúdos com a história da arte e com o currículo, a qual parece, por vezes, constituir-se por uma aura de estranhamento. Falar em história da arte nas aulas de arte em uma escola de ensino fundamental, em alguns momentos exacerbou questionamentos por parte dos estudantes, no que tange à escrita ou ao ato de pensar para então criar, inventar. A representatividade do desenho, e principalmente do desenho livre, ainda é muito presente nas salas de aula. O desafio se apresenta para a docência no sentido de tentar articular um pensamento sem imagem, não implicando na representação e no decalque. O pensar e o aprender não seriam fundamentais para qualquer docência que procure movimento, que queira traçar linhas de fuga, remexer o leito do rio e suas correntezas? Neste sentido, tentar escapar destas representações de aulas de arte é em si uma apropriação que envolve o currículo, as suas brechas e pequenas resistências, des-organizando um currículo em artes.

Assim, pensei a pesquisa e, também o próprio ato de (re)escrever o currículo, como ponte para problematizar o presente. Isso significa estar sempre a caminho, sem aportar, à espreita dos encontros que nos mobilizam, como indica Deleuze (1988-1989). Com isso, encaro os currículos e as apropriações como possibilidades de (a)bordar a docência, a partir de suas singularidades, encontros e contingências, os quais lançam problematizações sobre as experiências educativas, e permitem-me inventar de-formações para mover-me entre o currículo e a história da arte. Assim, as apropriações do currículo são invenções potentes para pensar sobre o presente, e permitindo construir um currículo a partir de seus vestígios e de-formações.



COMPOSIÇÃO

ENTRE

MOLECULAS

APROPRIações

LINHAS

DE FUGA

DE

DURAS

ESCRITA

LINHAS

DE VIDA

BRECHAS

AGULHA  
LINHAS VIDA

RESISTÊNCIA

a tensão,  
que também a  
permanece.

APRENDER

CRIAR

salta

algumas  
linhas e perde  
da aquela

Entre  
fios saltos

que apenas  
sua presença  
ilumina a linha,

Entre fios saltos  
imento...

Acervo pessoal, experimentações, 2016.

É preciso que entre cammas de gato os dedos  
... linhas lutam para dentro da

eram tra  
rama,

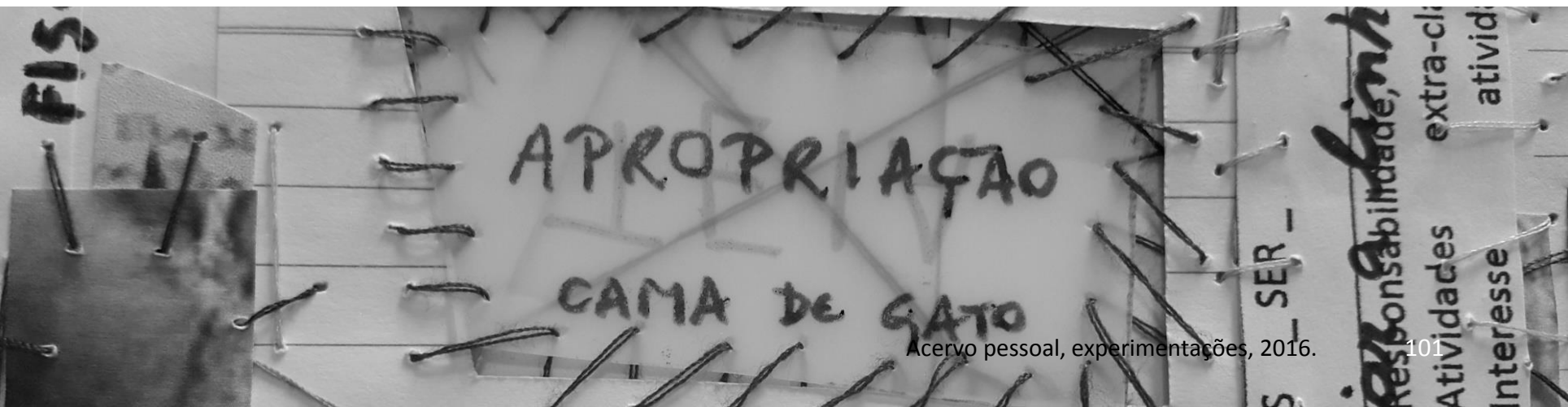
*Entre os ditos e os enunciáveis, preciso escolher o tom, o estilo, aquilo que vibra entre as sílabas, entre as linhas de uma palavra. Talvez escrever se construa a partir das tais linhas que rompem, que se refazem, que vacilam, e então desorganizam a correnteza, desorganizam as raízes e plantas, onde está o rio? Quem saberá... mas enfim é uma apropri(ação) de escrever entre linhas de rio.*

Fragmento do diário pessoal 5, 2016.

## Algumas linhas ainda soltas..

Ao (a)bordar as apropriações do currículo como possibilidade de *rizomar* os planejamentos, componentes que delimitam e enrijecem a organização escolar, articulei alguns conceitos para tecer 'entre' as linhas da vida, como rizoma, multiplicidade, desterritorialização, linhas, corpo-sem-órgãos e cartografia, a partir de uma aproximação com Deleuze e Guattari (2011, 2012). Sugiro a invenção de currículos de-formados, propondo uma conversa com Silva (2004), e sobrepondo uma escritora-artista com Corazza (2006), além de produzir um currículo rizomático junto a Gallo (2007). Nestes percursos, a partir dos quais procurei problematizar a pesquisa e a vida, e o modo como teço com ela minha relação, caminhei pelos igarapés da história da arte, e adentrei desvios para assim percorrer outros currículos.

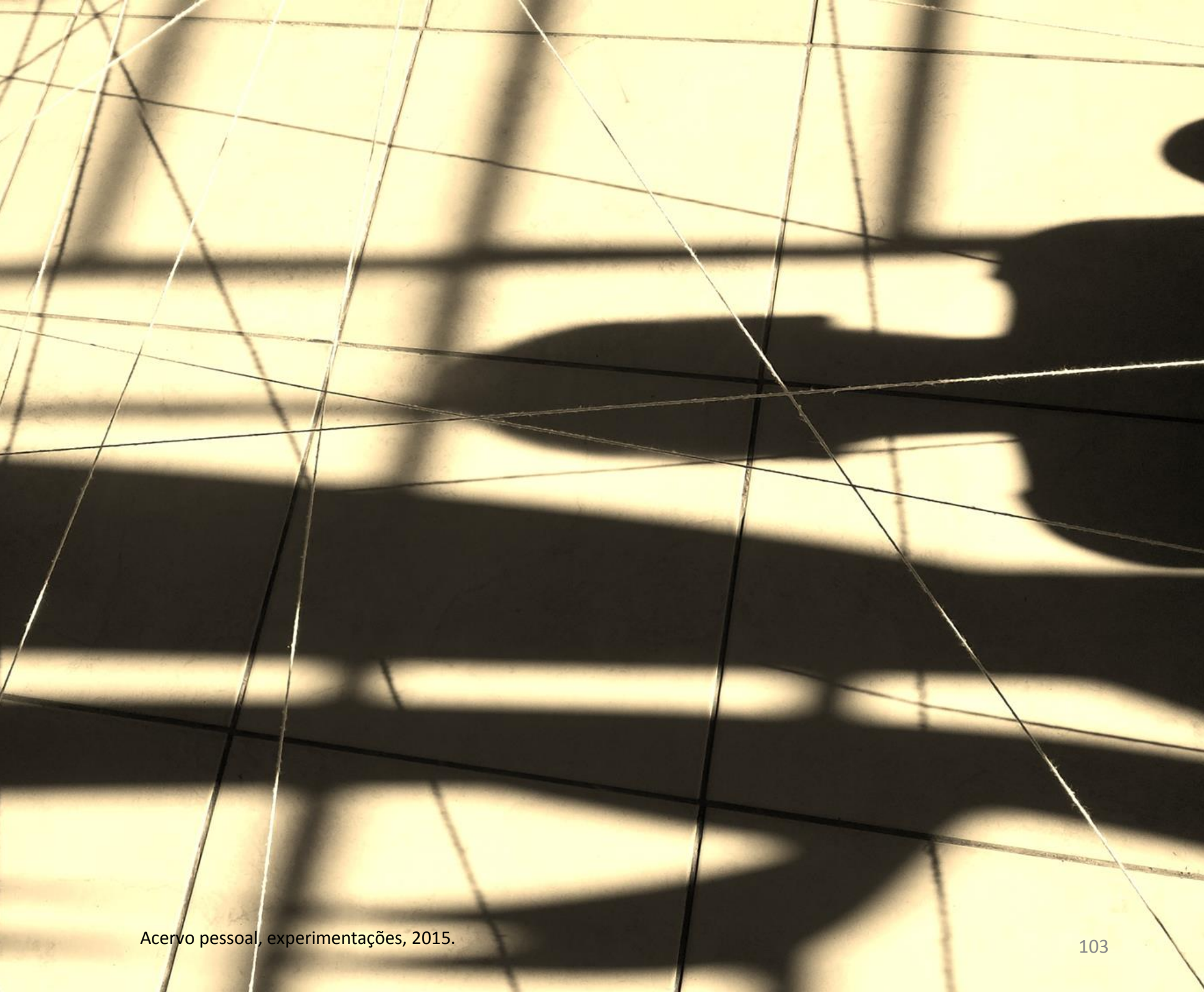
As apropriações, a partir de Archer (2012), Argan (2006) e Chiarelli (2002), potencializam o currículo, ao atravessar rios, procurando produzir outros territórios, sem aportar, em deslocamento constante - leva-nos, em outras palavras, a remexermos no leito destes rios, revirmos as raízes com o intuito de produzir rizomas. Propor um currículo rizomático diz respeito a todas as multiplicidades possíveis dentro desses rios, sejam elas redemoinhos, correntezas inesperadas e percursos não determinados previamente. Abordar as apropriações como processo de rizomar organismos que tramam docências leva à discussão do corpo-sem-órgãos e desafia-nos a pensar corpos-currículos, maquinados para fazer vazar, por igarapés e várzeas infinitas, e não por verdades absolutas, ou por respostas adequadas, entre linhas, fazê-las saltarem do currículo e nele dançarem como em cama de gato, movimentando-as e recombinaando-as quando possível.



Esta pesquisa se propõe como redemoinho, portanto não traz respostas prontas, pois estas são linhas em fuga. As linhas que proponho são as que não sabemos de onde vêm e nem para onde vão, porém somos entrecortados pelo 'meio', e nesse movimento produzem-se relações múltiplas entre currículos e apropriações, as quais serão sempre diferentes pelas recombinações das linhas que tramam a docência do devir. Contudo, há cortes feitos por algumas linhas, e saltos dentre territórios, de-formando currículos, planejamentos, linhas e docências, esta pesquisa assim se faz, entre linhas de docência e de escrita, e entre linhas de quem lê, os 'nós', de modo que os saltos agora cabem a você leitor, pois eu já não tenho mais autoria sobre os roubos que lhe convêm.

Dessa forma, foi através da invenção de um currículo possível, que operei as apropriações como linhas que tecem esse bordado curricular, e aproximei a história da arte ao presente, focando o olhar e o corpo vibrátil para as relações que acontecem nestes encontros, entre currículo, estudantes e docente, percebendo quais linhas de fuga foram traçadas, quais linhas duras permaneceram, qual cartografia destes corpos foi produzida e como me afetaram. Este processo se fez durante inúmeras aulas, sob o olhar atento de quem está à espreita destes encontros, do que lhe convêm e das tramas sobrepostas ou em fuga.

As experimentações docentes perpassam a escrita de modo sutil, na medida em que a pesquisa se insere pelo viés das filosofias da diferença, ao emaranhar os conceitos abordados à materialidade da docência, assim como dos afetos e dos percursos que movimentam a vida e os pensamentos de uma professora-pesquisadora. Ao alinhar um currículo tomado por apropriações, há a produção de um currículo rizomático, que faz coexistir as linhas possíveis da vida, podendo o docente, diante deste emaranhado, arborescer a história da arte ou rizomá-la. Sgobin (2013, p. 260) argumenta que este processo por 'entre' os meandros de um currículo que se quer rizoma, é inesperado, pois "depois de vivenciar rizomas e arborescências, e rasurar práticas de aulas tradicionais tanto quanto o conseguimos. Traçamos caminhos, desviamo-nos deles, voltamos, tomamos atalhos, perdemo-nos e vagabundeamos". Esta cartografia de uma docência tramada por linhas e apropriações, a qual não procura respostas, até porque rizomar e curricular são verbos de ação, está sempre em vias de se fazer novamente pelos encontros entre os corpos que habitam os diferentes currículos.



As pistas e furos deste bordado por uma docência em artes fizeram-se nesta escrita, tramaram-se por diferentes mãos, aquelas que compuseram o currículo. Esta cartografia se deu por alianças, por 'entre' as experiências que têm me bordado como docente, pelas linhas que saltam em fuga, e pelas brechas que surgiram no currículo que compus.

Assim, nesta pesquisa procurei problematizar as possíveis articulações entre o currículo escolar e a apropriação como invenção, potência educativa para a docência em artes visuais. As experiências, como docente, somadas às leituras e contextos que me produzem diariamente, são espaços-tempos sobrepostos, linhas que me produziram por um currículo rizomático, através de apropriações, de resistências e de deslocamentos. A partir de brechas possíveis produzidas pelas apropriações da história da arte, procurei perceber os caminhos que foram traçados durante a docência, e sua cartografia, processos mobilizadores da docência e do envolvimento discente.

Propus um diálogo entre o currículo, a apropriação, a arte e a educação, assuntos potentes que permeiam o espaço escolar e a docência. O currículo tende a se apresentar como documento oficial, o qual contém as verdades, os conhecimentos que perpassam a escola e toda a trama das docências. Pensar a partir das relações que se estabelecem por estes sujeitos que movimentam o currículo cotidianamente é uma pauta importante para a docência, a qual é feita por experiências da vida.

Neste sentido, propus movimentos, brechas e linhas no currículo que ocupo, bem como estratégias e tentativas para alcançar possibilidades de saltar linhas de fuga, transitando por linhas duras que tendem a amarrar docências, e cavando desvios subterrâneos pelas linhas moleculares. Isso implica em abordar a docência que se faz a cada encontro, em propostas que dialoguem com os currículos que estão sendo construídos em cada escola e em cada toca, propondo algumas negociações e inventando outras formas de *curricular* por uma docência em artes. Estas linhas que articularam o currículo em artes visuais escrevem-se como uma experiência e possibilidade diante dos variados percursos que cada docência traça para si.



Estas são apenas escritas em desvio, em fuga, que procuram perceber a cartografia destas tramas que envolvem a docência, a fim de inventar outras. O currículo rizomático perpassa as relações possíveis entre estudantes, docentes e suas deformações, e possibilita diferentes percursos para o campo curricular. Estas foram algumas linhas soltas, pelas quais me vi atravessada no decorrer da formação docente, enquanto procurava caminhos, desvios e atalhos para propor apropriações 'entre' a história da arte e para bordar linhas de fuga no currículo escolar, atravessando linhas moleculares, desvios, passagens e coexistências, dessa forma, fabricando um percurso de docência em artes visuais.



## Referências

- AMORIM, Antonio C. Deleuze e Currículo no intervalo de palavras e imagens. In: **Teóricos e o campo do currículo** / Carlos Eduardo Ferraço, Carmem Teresa Gabriel, Antonio Carlos Amorim (organizadores). -- Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012. pp. 1-13.
- AMORIM, Antonio C. Notas para pensar de *novo* a ambientalização curricular. Anais do IX **Congreso Internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias**. Girona, 2013a pp. 160-164.
- AMORIM, Antonio C. Três crianças a compor um plano para o currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**. V. 13, n. 3, p. 411-426, set/dez. 2013b. pp. 411-426.
- AMORIM, Antonio C. ANDRADE, Elenise. PRIOLI, João. ProvocARTE e(m) currículos, provocados, (som)dados. In: **Políticas de currículo e escola** / Carlos Eduardo Ferraço, Carmem Teresa Gabriel, Antonio Carlos Amorim (organizadores). -- Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012. pp. 147-154.
- ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**: uma história concisa. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das letras: 2006.
- BARRO, David. Albano Afonso. Fissuras na percepção. In: **Albano Afonso**. Santiago de Compostela: Dardo, 2011.
- BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- CARDONETTI, Vivien Kelling. **Experiências educativas**: ressonâncias de intercessões fílmicas, 2014. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CHIARELLI, Tadeu. Apropriação I Coleção I Justaposição. Catálogo: **apropriações I coleções**. Porto Alegre: Santander Cultural, 2002.

CHEREM, Rosângela Miranda. Imagem – acontecimento. In: **Linhas cruzadas: artes visuais em debate** / organização: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Sandra Makowiecky – Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2009.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra. SILVA, Tomaz Tadeu. ZORDAN, Paola. **Linhas de escritas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CORAZZA, Sandra. **Artistagens** – filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DALMASO, Alice. **Fiandografia**: experimentações entre leitura e escrita numa pesquisa em educação. 2015. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016a.

DALMASO, Alice. Fiandografia: entre bordados, leituras, escritas... experimentações, numa pesquisa em educação. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 9, n. 2, p. 7 - 27. – mai./ago. 2016b.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**; tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo: 1974.

DELEUZE, G. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Tradução de Luis B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado, 2ª ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Ana Martins: revisão Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2006c.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1, tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurelio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3; tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. **Pedagogias (entre) lugares e saberes**, 2007. pp. 1-11.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: Anais do Congresso de Educação Básica: **Aprendizagem e currículo**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2012. pp. 1-10.

HENZ, Alexandre de Oliveira. Formação como deformação: esgotamento entre Nietzsche e Deleuze. In: **Revista mal-estar e subjetividade**. Fortaleza – Vol. IX – Nº 1 – P. 135-159 – Mar/2009.

KNAAK, Bianca. **A(própria)ação entr& tantas.**/ Bianca Knaak (Org.). Santa Maria: Autor, 2005.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**, n.29(1), jan/jun, p.27-43, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamento. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF. V. 21, n45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

MARTON, Scarlet. **Nietzsche**, filósofo da suspeita. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2010.

MOSSI, Cristian P. .um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições. Quem a pesquisa (em educação) pensa que é?. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MOSSI, Cristian P. Criação de docências, desenhos de/em currículos, alguns fios. In: **Anais da Anped Sul**, Curitiba/PR, 2016. pp. 1-15.

NIETZSCHE, Friedrich. 1844-1900 **Obras incompletas**. Seleção e ensaio de Gérard Lebrun, tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho; prefácio e revisão Márcio Suzuki; posfácio de Antonio Candido. – São Paulo: Editora 34, 2014.

OLIVEIRA, Marilda de O. MOSSI, Cristian P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. In: **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Thiago R. Moreira. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: **Metodologias da pesquisa pós-críticas em educação**. Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Paraíso, (orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PASSOS, E. BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia & DA ESCÓSSIA, Liliana. (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, E. EIRADO, A. do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia & DA ESCÓSSIA, Liliana. (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 109-130.

REIS, Paulo. A imagem impregnada de estados afetivos. In: **Albano Afonso**. Santiago de Compostela: Dardo, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.27, n.2, p. 47-57, jul./dez. 2002.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada**: da ternura à injúria na construção do livro de artista / Paulo Silveira. – 2. ed.- Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SKLIAR, Carlos. Escrevendo e lendo sobre a identidade, a diferença e a solidão. **Leitura** (Campinas, Online), Campinas, São Paulo, v.34, n.1 (66), p.13-29, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SJOBIN, Alessandro. Naus deleuzianas: em busca de práticas-de-aula-que-se-querem-rizoma. In: **Conexões: Deleuze e política e resistência e...** / organizadores Silvio Gallo, Marcus Novaes, Laisa Blancy de Oliveira Guarienti. – 1 ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013. pp. 252-260.





TRANSITAR  
ENTRE  
LINHAS

HISTÓRIA DA  
ARTE

CONTÊUDOS CONCEITUAIS  
SABER  
Conceitos/conhecimentos  
Saber o nome de um "os ratos"  
rio pu... data de um "os conceitos"  
acontecimento,  
sistemas

curriculo?

composições - a compor - linhas de vida

Fora me conta, me  
mas não a  
mude, não a

CONTÊUDOS PROCEDIMENTAIS - FAZER -  
Habilidades: **desenho, pintura, colagem**  
Saberes: **conhecimento cognitivo: saltar, rasgar, saber perfurar, reortar, inferir, ler, escrever ou traduzir**

Tempos **revisão** **apropriação**

CUIDADO  
LINHA  
EM  
FURTOS → **trabalho**  
FISSURA

ARTISTAS EM  
LEITURA  
DA  
CULTURA

ESCALA DE  
LEITURA  
E ESCREVA  
E ESCREVA

RIZOMA

ESCRITA

APROPRIAÇÃO

CAMA DE GATO

experimentar um fio  
por currículo  
organizativo

ESCREVER por **acombos**  
cartografando suas **linhas**

CONTÊUDOS ATITUDINAIS - SER -

Competências  
\* **atitudes**  
\* **interesses**  
\* **atividades**

despista **no** **interessa**  
extra-classe,  
atividades

EXPERIMENTAÇÃO

COM AS  
PALAVRAS

DEFORMAR  
O  
CURRÍCULO

CURRÍCULO - RIO

RESISTIR

verschönert

376 189 18  
FLORENCE  
masterly by Michelangelo (1470) in a pasty  
and St. Phillip and two other children,  
— Print: Van Eyck, the Brno (r) in Engin  
Cora, San Giorgio. On the right is the  
Cra e Michelangelo, with a 17th cent. list  
ing of St. Bonaventura, by Fra Bartolomeo

22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100