

**Sofia Daniela Giacobbo Schonffelt**

Centro Universitário Univates  
sofischonffeldt@hotmail.com

**Angélica Vier Munhoz**

Centro Universitário Univates  
angelicavmunhoz@gmail.com

## **CURRÍCULO E TRANSCRIÇÃO: ENTRE AQUARELAS E TÊMPERAS**

---

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo pensar o currículo a partir da aproximação com uma escola pública, espaço de investigação da pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). Por meio de entrevistas com professores e da leitura dos documentos oficiais da escola, busca-se compreender como funciona tal currículo e como os docentes formulam seus procedimentos didáticos e pedagógicos. Por último, busca-se pensar a relação do currículo com a perspectiva de transcrição dos saberes e do conceito de Didática-Artista, de Corazza (2013). Conclui-se assim que o *modus operandi* do corpo docente dessa escola encontra-se em constante fluxo, ou seja, a variação dos procedimentos didáticos e pedagógicos mostra um currículo que vem sendo produzido no próprio movimento da escola.

**Palavras-chave:** Currículo. Didática-Artista. Escola

---

### **CURRICULUM AND TRANSCRIPTION: BETWEEN WATERCOLORS AND TEMPERERS**

---

### **ABSTRACT**

This article aims to think the curriculum from the approximation with a public school, which is one of the investigating spaces of the research called Curriculum, Space, Movement (CEM/CNPq/Univates). Through interviews with teachers and readings of official documents from this school, it is sought to understand how this scholar curriculum works and how teachers build their didactical and their pedagogical procedures. Finally, it is sought to think the relation between the scholar curriculum and the perspective of the concept of "transcription" of the knowledge and the concept of Didactic-Artist, by Corazza (2013). It is concluded that "modus operandis" of the teachers from this school, is in constant flow and recreation; in other words, the variation of the pedagogical and didactical procedures shows a scholar curriculum that has been produced by the school movement itself.

**Keywords:** Curriculum. Didactic-Artist. School.

**Submetido em:** 16/05/2017

**Aceito em:** 13/10/2017

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2017v9n19p57

## 1 INTRODUÇÃO

O Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Ensino - Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES tem por objetivo investigar o currículo em espaços escolares e não escolares e seus cruzamentos com movimentos escolarizados e não escolarizados, a partir de pensadores da filosofia da diferença, tais como Gilles Deleuze e Félix Guattari, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Roland Barthes, entre outros. Desse modo, toma como espaços de investigação quatro espaços curriculares, com os quais mantém convênio: Escola Municipal Porto Novo (Lajeado/ RS); Escola Fundamental Agrícola, Florestal e Ambiental (EMAF/A Ilópolis/RS) - sendo estes como os espaços escolares; Fundação Iberê Camargo (Porto Alegre/ RS) e Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR/ RJ) - estes últimos considerados como espaços não escolares.

O presente artigo pretende explicar a investigação<sup>1</sup> que vem sendo realizada em um dos espaços escolares - a Escola Porto Novo - com a qual se buscou uma maior aproximação, a fim de compreender a constituição e funcionamento de seu currículo. Contudo, ao acompanhar tais práticas na escola, com turmas de terceiro ao oitavo ano do Ensino Fundamental, percebe-se que algumas noções, trabalhadas curricularmente - “parte cheia e parte vazia” - que, de algum modo, perpassa todas as disciplinas e professores da escola, nos levam a um novo encaminhamento da investigação, que consiste em perguntar: de que modo as noções de “parte cheia e parte vazia” se articulam com uma didática da criação? Procurou-se, então, compreender como os docentes formulam seus procedimentos de ensino, tomando a perspectiva de transcrição dos saberes e do conceito de Didática-Artista, de Corazza (2013). Evidentemente, que não se pretendeu avaliar, em que medida, os professores seriam transcriutores ou não, mas sim pensar as práticas de tais professores, a partir dessa noção.

Assim, a imersão no referencial teórico da pesquisa e, mais especificamente, nos autores que ajudam a pensar esta investigação vem contribuindo para a compreensão dos desafios de um fazer docente que seja capaz de traduzir criativamente os saberes. Por outro lado, a análise dos documentos da referida instituição (entre eles, o Projeto Político Pedagógico), as observações, registros e entrevistas com o corpo docente da mesma, possibilitam voltar o olhar para as práticas docentes e para o currículo que vem sendo produzido em tal escola.

---

<sup>1</sup> Refere-se a investigação realizada pela bolsista Fapergs, do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), no período de 2016/2017.

A investigação, realizada ao longo do primeiro semestre de 2016, totalizou três momentos. O primeiro, realizado por meio de observações na escola, proporcionou uma visão geral do local, possibilitando um contato inicial com os professores. O segundo momento, consistiu em aprofundar, por meio de entrevistas com dois professores, os conceitos de “Parte cheia e Parte vazia”, que constavam no Projeto Político Pedagógico da Escola. No terceiro e último momento, foi realizado um bloco de entrevistas com outros três professores, cujo objetivo era buscar compreender como os mesmos percebiam as noções de currículo e a compreensão acerca da Didática artista e tradução, a partir das noções de Corazza (2013).

## **2 PARTE CHEIA E PARTE VAZIA...**

Partindo de um processo de aproximação, mas também de estudo da constituição e do funcionamento do currículo do referido espaço escolar - Escola Municipal Porto Novo - buscou-se uma compreensão dos processos pedagógicos e didáticos dessa escola, que englobam, por sua vez, as relações de ensino e aprendizagem que se efetuam entre o corpo docente e discente desta instituição, não necessariamente nessa ordem.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Novo está localizada, atualmente, nas proximidades da UNIVATES, no município de Lajeado - RS. A escola abrange alunos provindos de, aproximadamente, 23 dos 27 bairros do município. Inicialmente, vinculada à antiga Fundação Alto Taquari de Ensino Superior - FATES (atual Univates), a EMEF Porto Novo iniciou suas atividades no ano de 1991, comportando um total de 97 alunos matriculados, sendo esses atendidos por 06 professores, em turmas entre a Pré-escola e a quarta série de Ensino Fundamental. A partir de agosto do ano de 2004, a escola começou a funcionar com uma edificação própria (atual), mantida pelo município.<sup>2</sup>

A partir de observações na escola e análise de documentos pedagógicos da mesma, sobretudo seu Projeto Político Pedagógico (2015), é possível perceber uma concepção de currículo escolar como um espaço de formação de um sujeito capaz de se apropriar dos conhecimentos formais. Não obstante, aparecem questões que dizem respeito a um currículo escolar que pode ser tomado como um fenômeno histórico, social e cultural, rodeado pelos vários contextos sociais, nos quais ele se encontra inserido e pelas práticas de sujeitos, capazes de discernir sobre sua história, obter domínio da língua escrita, do cálculo, da leitura - caminho para a formação do exercício da cidadania e inserção na

---

<sup>2</sup> Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Porto Novo (2015).

sociedade (EMEF PORTO NOVO, 2015, texto digital). Percebe-se que, além de ser entendido como um processo, o currículo dessa escola também se forma a partir de questionamentos constantes sobre “para quem”, “por quê”, “o quê” e “como ensinar”. Entre os referenciais teóricos, que embasam a noção de currículo da presente escola, estão os autores Tomaz Tadeu da Silva (2002), Nilma L. Gomes (2008)<sup>3</sup>, entre outros.

Ademais, entre as concepções curriculares, consta no Projeto Político Pedagógico da escola (2015), conceitos que, indubitavelmente, se evidenciam não somente em meio às práticas pedagógicas e didáticas dos professores, mas também nas relações presentes entre os professores e seus alunos em sala de aula. Trata-se das noções “Parte cheia e Parte vazia”. Tais noções aparecem no documento, tendo como referência o educador Gabriel de Andrade Junqueira (2005).

Cabe destacar que, a conceituação de Parte Cheia e Parte Vazia para essa escola, conforme explicitado em seu PPP, são colocadas como que em paralelo entre um conceito e outro, de modo a ser possível visualizar do que trata cada um. Assim sendo, é explanado como Parte Cheia, a partir de Junqueira (2005), o planejamento que parte do professor, em meio às suas verdades, vivências, escolhas, e que servirão para aproximar os alunos dos saberes. Quanto à noção de Parte Vazia, trata-se, novamente de acordo com Junqueira (2005), de uma lacuna que se constitui entre as ideias e as produções que resultam da interação entre aluno e professor. Ou seja, independentemente da esquemática de aula planejada pelo professor, algo sempre irá surgir dos desejos dos alunos (EMEF PORTO NOVO, 2015, texto digital).

Após esse primeiro momento de aproximação com a escola, ocorridos ao longo do primeiro semestre de 2016, partiu-se para o segundo momento da investigação, em meio ao qual foram realizadas entrevistas, junto a dois professores que lecionam em anos distintos do Ensino Fundamental. É importante destacar que as questões que desencadearam as perguntas da entrevista, dizem respeito às noções de “Parte cheia e Parte vazia”, conforme já explicitado. Alguns questionamentos e o interesse em saber mais sobre as percepções dos professores frente a tais noções provocaram o desafio desse segundo momento. Os excertos, a seguir, provêm de tais entrevistas:

[...] E é um projeto que a gente acaba trabalhando o ano inteiro, e toda a escola trabalha, e aí, aquelas trocas de experiências... Esse seria um projeto lançado pela escola, no caso a Parte Cheia; a gente coloca o que tem que trabalhar, mas dentro desse projeto, os alunos também trazem sugestões. Então, dentro desse projeto de Parte Cheia, acaba tendo a parte dos alunos, que nesse caso é chamada de Parte Vazia, mas não no sentido “vazia”! [...] tu acabas descobrindo dentro da tua turma,

---

<sup>3</sup> Os referenciais dizem respeito às obras Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo e Indagações sobre currículo: diversidade e currículo, respectivamente.

um interesse comum, da maioria deles. Então, a partir desse interesse, tu montas um projeto que é trazido por eles, que não é lançamento teu e nem da escola. (Professor X).

[...] A parte Cheia é o que o professor traz, e a parte vazia é o que vai preenchendo depois com o interesse dos alunos. Vamos supor: dentro do currículo, o conteúdo, eu vou ter que trabalhar determinado assunto, então, essa é a parte cheia; e a parte vazia é o que vai vindo, é o que os alunos vão trazendo de interesse que eu consigo juntar, conciliar com a parte cheia. (Professor A).

O professor tem um projeto, ele programa, tem um projeto que ele vai... ele estipula um tempo para esse projeto, e ele vai ter o objetivos dele que é a parte cheia, que ele vai trabalhando no decorrer do ano. E a parte vazia é o que os alunos vão trazendo, é o que os alunos vão tendo interesse em trabalhar nesses conteúdos, nesses objetivos que estão ali na parte cheia que vão acrescentando, adicionando. Mas isso é trabalhado no decorrer do ano letivo (Professor A).

A partir das questões trazidas pelos professores, foi possível ter uma breve compreensão de como essas noções (Parte cheia e Parte vazia) estão sendo operacionalizadas no currículo e de que modo elas integram a proposta pedagógica e didática da escola. O que inicialmente percebeu-se é que, mesmo que se tenha, por um lado, um planejamento prévio de aula, por outro, há uma preocupação, por parte dos professores, com a necessidade de uma interação do aluno, de um planejamento didático que não parte somente de um saber pronto, estático, mas que leve em conta um processo de aprender e ensinar que se dá entre professor e aluno.

### **3 TRADUÇÃO E CRIAÇÃO: UMA DIDÁTICA**

Os encontros, desencontros, idas e retornos na escola, nos fizeram perceber quanto as práticas docentes, tomadas por movimentos, inconstâncias, por ações imprevisíveis, requerem uma prática criadora, uma práxis artista. Desse modo, nos aproximamos da noção de didática artista e de tradução de Corazza (2013), para pensar que, o que de fato potencializa os processos de ensino e aprendizagem é uma didática criadora, produções infinitas de pensamentos, de sensibilidades, a diversificação dos olhares, a amplificação de horizontes, abrindo territórios para uma pedagogia que se reterritorializa e se atualiza em currículos (CORAZZA, 2013).

Para operar com o conceito de Didática-Artista e da tradução, Corazza toma autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Haroldo de Campos e Augusto de Campos, Paul Valéry, entre outros. Em meio a tais autores, a noção de didática artista e de tradução tem-se articulado ao pensamento de que não é possível, tão somente, transmitir um conhecimento, ora provindo de um texto, ora de teorizações de um autor, mas, ao contrário,

que o professor possa se apropriar de tais conhecimentos e que passe a se tornar mais um tradutor desses saberes em meio a um processo de criação e de própria autoria, pois

a principal matéria da Didática-Artista é a vida mesma, promovida por encontros com formas de conteúdo e de expressão do mundo histórico, filosófico, geográfico, científico, artístico e linguístico. Ao mesmo tempo em que se apropria dessas formas, desafia as línguas que as produziram, liberando-as dos meios que as articulam. Conserva [...], traços dos elementos originais, transformando-os e agenciando-os de maneiras inusitadas (CORAZZA, 2013, p. 206).

A ideia de Didática-Artista remete, portanto, à tradução e recriação dos saberes, no sentido de criar novas potencialidades para os movimentos de ensinar e aprender, de modo a romper com o ato de ensinar e aprender aquilo que já está dado. Mesmo que o professor possa escolher, com grande maestria, determinados conteúdos e/ou teorizações a serem passados a seus alunos, tais saberes passarão, necessariamente, por um processo tradutório, visto que

O professor é da ordem do criador. Há algo dinâmico e processual, que quando ele toma algum conteúdo, algum ponto a ser debatido, faz outra coisa deste material - a saber - uma didatização em aula, dramatização de conteúdos, de conceitos. Este processo pode ser chamado de tradução (ACOM, 2015, p. 14).

Simultaneamente, no entanto, a tradução não necessariamente negará qualquer tipo de paráfrase e/ou tentativa de cópia. Na verdade, a tradução é muito mais do que isso. Ela tem como potência a exposição do próprio professor dentro dela. Ao elaborar uma didática transcriadora, o docente não deixará de expor-se a si mesmo perante o conteúdo a ser posto em sala de aula, pois toda interpretação e apropriação dos saberes exige que nos coloquemos nós mesmos dentro deles. Como nos diz Corazza (2013, p. 217), “o professor domina a tradução quando coloca o ‘seu próprio ser dentro dela’”.

Tal perspectiva permite ao educador produzir o movimento de um processo de ensinar e aprender autênticos; ou talvez o contrário: o próprio educador torna-se aquele que permite à didática se expressar em currículos, de modo a fazê-la ferramenta. Ferramenta de aula. Ferramenta de um artista. Afinal, aquele que toma os saberes e os torna pensamentos seus, é um professor artista, que cria, inova e formula os seus processos de invenção, pois “com esses elementos, constitui um campo artístador de variações múltiplas e de disjunções inclusivas; que compõem linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas” (CORAZZA, 2013, p. 205).

Teremos, então, um professor artístador, atravessado pelos seus devaneios criativos, sempre em movimentos e modificações de suas práticas. Tal professor é capaz de criar as suas aulas, imbuído por ideias completamente diferentes, mesmo que sejam ideias, saberes provenientes de outrem. Errante, andarilho, nômade, tal qual a aquarela

que entra em contato com a água e não necessariamente se dissolve nela, pois continua como pigmento, mas que se comporta como um itinerante, desbravando caminhos pelo líquido transparente, ao mesmo tempo que o professor-pigmento modifica seu entorno (sendo a água, uma aula, ou um currículo), o entorno também não deixa de modificar o corante.

## 4 DAS AQUARELAS E DAS TÊMPERAS

A partir dos movimentos de aproximação com a escola e com a inserção nos referenciais teóricos do grupo de pesquisa, foi possível construir o terceiro momento da investigação, sendo este constituinte de uma série de questões a serem abordadas aos entrevistados. Nesse momento, os entrevistados foram outros três professores do Ensino Fundamental da referida escola. Tais perguntas, que totalizaram quatro, foram as seguintes: como os professores compreendem o currículo? Como funciona o currículo na escola? Como têm ocorrido as práticas de ensino e aprendizagem na escola? E por último, como os professores compreendem a ideia de que eles mesmos possam ser os tradutores do conhecimento?

Com o intuito de lançar mão de um determinado esquema de aula para seus alunos, de modo a abrir caminhos para uma troca de saberes que possam eventualmente provir dos próprios alunos, tais práticas e relações dialogais aparecem, portanto, no currículo. Durante a realização do segundo bloco de entrevistas, tornou-se evidente como as percepções de currículo, além de se configurarem como um campo norteador das práticas docentes, também servem de alicerce para aproximar os conteúdos do cotidiano do aluno, tornando-se um campo desafiador para os professores, como podemos ver nos fragmentos abaixo:

O currículo, na verdade... ele é [...] o nosso norte! Que a gente se baseia para desenvolver o nosso trabalho. Então, um conjunto de ... [...] de itens, assunto... direcionados a partir de nossos projetos, que a gente tenta colocar eles, desenvolver esses conteúdos, essas ideias, essas propostas de ensino através dos nossos projetos, então essa vai ser a nossa direção de trabalho. (Professor X).

[...] é o conteúdo, é o que a gente trabalha com o aluno, tentando sempre... envolver... associar esse conteúdo à realidade dele, trazer o mais próximo e o mais perto possível da realidade, da compreensão desse aluno. (Professor W).

[...] a ideia que eu faço de currículo é tudo o que envolve o contexto escolar e eu diria até, intra escolar, o que acontece dentro e o que acontece fora. Eu acho que um se entrelaça ao outro, porque a escola não existe isolada do restante do mundo. Então, penso que o currículo é tudo isso, tudo o que acontece na escola, com a escola, com os alunos, com os professores, na relação disso com a comunidade escolar. (Professor Y).

[...] o que eu penso sobre o currículo, é o todo de uma escola é o que faz parte da escola, todas as relações que tu tens com os alunos, com os professores, com os funcionários, é dessa forma que eu vejo o currículo da escola. Não é aquele currículo sistemático que tenha de conteúdo. Não. Faz parte, sim, mas o conjunto de todas essas relações, com os alunos, com os professores, com os funcionários, enfim, é tudo o que acontece na escola, tudo faz parte do currículo [...] (Professor A).

Quanto às concepções de currículo, pode-se perceber que, para a maioria dos professores entrevistados, o entendimento do currículo tem como referência o próprio currículo da escola. Portanto, na tentativa de explicar o entendimento de currículo, tais professores sempre tomam como base as próprias propostas e trabalhos realizados na referida escola e, desse mesmo modo, também incluem as suas percepções de como ocorrem as práticas de ensino e aprendizagem

Uma das propostas da escola, é que a gente trabalha por projetos. Então a gente tem que estar sempre com esse olhar mais cuidadoso, para além de lançar os projetos, digamos: nós trabalhamos com a Parte Cheia e a Parte Vazia, [...]. Então, além desses projetos que a gente propõe para a turma, para os alunos, que a gente também colha deles interações que eles queiram desenvolver. No caso, esse viés, como tu diz: a gente lança, mas a gente também constrói junto com eles. (Professor X).

[...]eu escolho o que eu acho que tem que trabalhar. Não é porque “tá” aquela lista ali de conteúdos que eu vou... não, eu nem uso aquilo. Eu escolho o que eu acho que é legal e que é interessante para o meu aluno. Assim eu faço sempre, assim eu entendo o currículo que eu trabalho. (Professor W).

Quanto aos modos de como os professores se percebem como tradutores dos saberes em sala de aula foi perceptível que, muitos deles, se sentem desafiados e afirmam que é preciso a todo momento se reinventar dentro das circunstâncias e experiências vividas em aula.

[...] A realidade hoje é muito desafiadora; então, a gente também se sente desafiada; [...] de: “Será que eu estou fazendo o meu papel? Será que eu estou indo pelo caminho? Será que eu estou fazendo a diferença pro meu aluno?” Então, eu acho que é um questionamento constante; a gente se preocupa, porque querendo ou não, tu deixa traços no teu aluno, e tu quer deixar uma boa experiência [...]. (Professor X).

[...] mas nem todos têm essa consciência, apesar de muitas vezes a gente ter o discurso, isso tem a ver com o que eu te falei antes. Um professor que simplesmente transpõe alguma coisa que está lá em um livro didático [...], daquela forma passa para o aluno e cobra em determinado momento; eu não vejo muito movimento de autoria nisso, não que aquele professor não tenha como fazer, não saiba fazer. Talvez até não saiba ou não se permita, porque o momento em que eu leio qualquer coisa, aquilo vai me causar uma modificação, eu vou pensar sobre. (Professor Y).

Entre os entrevistados, também pode ser evidenciado o fato de que, entre o corpo docente, as percepções de currículo são bem diversificadas, tal como relata um dos professores:

[...] eu percebo que há um grupo em que, as concepções de currículo são diferentes para os professores. Então, o que a gente fez: a gente conversou sobre, e se fez uma leitura do que foi dito, do que foi discutido, e no nosso PPP [...], ele traz um pouco disso que eu te falei. Mas ao mesmo tempo, ele não se furta, digamos assim, da obrigação de sonhar, sabe? De se pensar um currículo diferenciado do que aquele que somente dá conta de uma determinada listagem de conteúdos, com objetivos que tenham um fim em si mesmo. Eu sei que existem práticas assim, na nossa escola, em todas as escolas, e aqui na nossa escola também; mas ao mesmo tempo, eu sei que a partir dessas discussões, algumas mudanças ocorrem, alguns professores começam a ter uma concepção diferente de currículo, de sujeito que aprende, de sujeito que ensina (Professor Y).

A partir desse viés, é possível perceber que entre as práticas pedagógicas e didáticas presentes, em um determinado contexto escolar - a exemplo, o contexto da escola Porto Novo - ainda que se tenha um “ideário” de currículo, e que o Projeto Político Pedagógico tenha sido construído pelo corpo docente, é inegável que tais práticas, em sua maioria, sejam diferentes umas das outras. Torna-se inequívoco o fato de que muitos professores possuem, não somente formas e hábitos de construir uma aula diferente, mas também tenham posturas diferentes frente a certas adversidades que possam se tornar presentes em uma aula. Tal como salienta Corazza:

Desde uma perspectiva de uma didática de criação, a boa aula (no sentido tradicional) pode ser uma aula extremamente ruim; isto é, improdutiva, conservadora, obstaculizadora ou impeditiva da criação, da invenção, da fabricação do novo. [...], como pode um professor evitar que a sua aula seja uma aula clichê? Como pode um professor dar uma aula que não seja uma aula-dada? (CORAZZA, 2012, p. 25).

Alguns professores podem ter posturas em aula que condigam muito mais a um currículo “tradicional”, vivificam suas teorias e práticas em escola de modo a trabalhar mais rigorosamente com os conteúdos. Outros, em contrapartida, conseguem trabalhar com mais “flexibilidade”, vêm na aula um mar de potencialidades que, não necessariamente, emana deles mesmos, mas sim conseguem ver fluxos infinitos, ideias e diversidades emergindo dentro da sala de aula.

Tal como se fossem têmperas, espessas, viscosas, maleáveis e moldáveis segundo o movimento do pincel, alguns professores vão desenhando cursos e formas muito mais definidas e nítidas, tomando um corpo e uma forma. Nelas, fazem presença os limites entre uma cor e outra, entre os tons e as formas, os relevos na pintura, as profundidades. As aquarelas, ao contrário, se espalham e emanam as suas cores e tonalidades ao sabor da água e das superfícies. O pigmento nunca deixa de se espalhar, ao contrário da têmpera.

A têmpera possui, certamente, seu movimento, mas um movimento dependente do pincel, sendo ele um grande influente na mesma, visto que dependendo das espessuras e endurecimentos das cerdas, o pincel provoca na têmpera certos afundamentos e estriamentos. Já a aquarela, mesmo que exista a presença do pincel, a tinta se espalha

para todos os lados e direções, isto é, ao trabalhar com a aquarela opera-se com a imprevisibilidade.

No primeiro caso, as têmperas enrijecidas e enformadas produzem territórios que dizem respeito muito mais a um tipo de estriamento; ao contrário das aquarelas, que produzem em si mesmas, territórios lisos (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 157). Não obstante, é preciso destacar o fato de que mesmo as aquarelas e as têmperas têm as suas propriedades particulares e comportamentos completamente distintos, mesmo convivendo em um mesmo ambiente. Do mesmo modo, podemos pensar que um currículo é feito de sujeitos e, que tais sujeitos - nesse caso, professores - assim como as têmperas e aquarelas, vão produzindo as suas práticas didático-curriculares, as suas formas de aprender e ensinar, o seu processo transcriador.

Há, portanto, um conjunto de questões simultâneas: as oposições simples entre os dois espaços; as diferenças complexas; as misturas de fato, e passagens de um a outro; as razões da mistura que de modo algum são simétricas, e que fazem com que ora se passe do liso ao estriado, ora do estriado ao liso, graças a movimentos inteiramente diferentes (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 158).

É possível perceber simultaneidades e diferenças nos procedimentos didáticos e pedagógicos dos professores, bem como os modos como tais procedimentos se expressam no currículo da escola. As características do *modus operandi* dos professores investigados dessa escola, encontram-se, portanto, em constante fluxo e recriação, o que confere uma produção de currículo em movimento, relações de afetos dos mais variados, mesmo que as propriedades tanto das têmperas quanto das aquarelas sejam diferentes, com as diferenças entre ambas, produz-se arte.

O currículo, portanto, está relacionado muito mais ao âmbito das relações, das complexidades das mesmas, das multiplicidades, da cultura, dos afetos, dos discursos. Sempre estarão presentes os mares das singularidades, criações de outros espaços dentro do espaço mesmo, linhas de fuga que se entrelaçam, se enrolam nelas mesmas e formam esse infindo múltiplo. São aquarelas que esbarram e espalham água, reverberando suas cores e tonalidades em todos os sentidos.

Em certas regiões, a correnteza da água pode deixá-lo mais denso ou concentrado, com colorações mais fortes e vivas; em outras o próprio solvente se mostra mais presente, diluindo a tinta, deixando o panorama com cores mais opacas e claras. Encontra-se assim um educador que se vê (perdido, talvez) em um vasto campo de experimentações, certezas e, também, incertezas. Professor que, sendo ele artistador, lançará mão de uma didática também tradutora.

## REFERÊNCIAS

ACOM, Ana Carolina C. **Didática Cinemática**: Escrito em meio à Filosofia-Educação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 24 abr. 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: Filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Didaticário de criação: aula cheia** (Escrito em caderno de notas; 3). Porto Alegre/RS: Coleção Escrito em, 2012.

\_\_\_\_\_. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que se transcreve em educação?**. Porto Alegre/RS: Supernova Editora, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 1997. v. 5.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO NOVO. **Projeto Político Pedagógico**, Lajeado/RS, 2015.

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

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed.