

Sociografia e educação da diferença

Máximo Daniel Lamela Adó
Sandra Mara Corazza

Resumo: Este texto visa pensar uma educação da diferença a partir de processos de criação literária — como atividades de tradução transcriadora — voltados para uma pesquisa do fazer docente. Para tanto, recorre à literatura de Georges Perec como um procedimento transcriador, ao modo de uma constituição sociográfica do espaço na escrita e pela escrita. O texto vale-se de uma noção particular de sociografia, noção esta que concebe a escrita como um modo de analisar os domínios das coisas ditas e, com elas, constituir um arquivo do *socius*.

Palavras-chave: Georges Perec. Sociografia. Didática.

Sociography and difference education

Abstract: This paper aims to think about difference education by considering processes of literary creation – as activities of transcreating translation – directed to a research into teacher actions. In order to that, it turns to George Perec’s literature as a transcreating procedure functioning as sociographic constitution of space in and through writing. The paper involves a particular notion of sociography, one that conceives writing as a way to both analyze the domains of things said and, with them, constitute a *socius* file.

Keywords: Georges Perec. Sociography. Didactics.

Apostar nas forças do processo

O texto aposta na ideia valéryana, posteriormente retomada pela literatura borgeana, de que “não existe teoria que não seja um fragmento cuidadosamente preparado de alguma autobiografia” (VALÉRY, 1991, p. 204), admitindo que toda teoria é conformada por uma existência humana, um intelecto, que lhe dá sentido e significado dentro do seu próprio campo de possibilidades do fazer. No epílogo de *El hacedor*, livro de Jorge Luis Borges publicado em 1960, podemos ler: “Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto” (BORGES, 2008, p. 168).

Ainda com Valéry, pensamos que “tudo o que podemos definir logo se distingue do espírito produtor, opondo-se a ele” (1991, p. 193), ou seja, que o trabalho de uma obra do espírito — vista como obra do intelecto deste que o produz — só existe como ato ou como processo de produção. O resultante desse processo, seja um produto material ou abstrato como uma ideia, torna-se arquivo e seu uso é inteiramente estranho às condições de sua produção, isto é, do seu processo de criação. Voltar-se para esse ato de produção do intelecto seria um modo de apostar nas forças do processo; naquilo que constitui uma expressão imanente ou imanência expressiva (MATOS, 2014; DELEUZE, 1996), como constituição variante de si por meio daquilo que se faz.

Dito isto, este texto evoca a possibilidade de afirmar que um tipo de escrita sociográfica pode funcionar como uma maneira de produzir efeitos entre e sobre os efeitos que se produzem em uma aula. Trata-se de tentar constituir traçados que afirmem a prática como teoria e a teoria como prática, e que ambos os movimentos evocam fragmentos de uma autobiografia da docência operados em aula. Para dar corpo a esta afirmação nos valem, neste texto, da produção literária de George Perec.

A produção literária de Georges Perec compartilha não só dessa relação autobiográfica desde sua primeira publicação *Les choses* em 1965, mas, também, da ideia de tentar perspectivar os próprios pensamentos e ações no intuito de contornar certa miopia a respeito daquilo que constitui a nós mesmos como seres pensantes e produtores na e da cotidianidade: aquilo que produzimos é o que nos produz e vice-versa. Seria algo como personificar os labirintos do

espírito, no dizer de Borges a respeito de Valéry (BORGES, 2007, p. 91). Há, no modo de escrita de Perec, uma constituição sociográfica, pois ele se preocupa em descrever e achar maneiras de instaurar um efeito do social por meio da escrita, não somente em seu conteúdo, mas, principalmente, em sua forma.

Para Perec, os elementos autobiográficos constituem uma história coletiva e ele afirma voltar-se para si e para um exercício de descrever em detalhes o espaço urbano observado, como uma maneira de fazer uma antropologia do endógeno e do infraordinário “[...] talvez possamos finalmente fundar nossa própria antropologia: a que falará de nós, buscará em nós o que tanto fomos pilhar nos outros” (PEREC apud REZENDE, 1995, p. 13). Nessa prática de escrita, ele consegue dar a ver que diferença e repetição não são opostos, mas que a repetição produz uma visibilidade da diferença (NORDHOLT, 2008). Podemos apropriar-nos dessa prática para produzir uma visibilidade dos detalhes da docência na constituição de seu espaço em aula? Seria possível, por meio dessa apropriação, inventariar a formação de um arquivo que explicita como a docência funciona em aula?

Perec, que nos serve de precursor, constitui uma literatura como fosse um modo de inventariar coisas de nosso dia a dia ao criar uma espécie de arquivo do cotidiano. Em *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* de 1974 (PEREC, 2008), ele opera com a anotação do presente e leva isso à exaustão; ou melhor, sublinha a ideia de que a percepção é limitada e, por isso, sempre inventiva; e que, ao mesmo tempo, não passa de uma repetição descritiva daquilo que já se conhece. Seu projeto de colecionador de traços tangíveis da vida urbana faz com que construa uma textualidade que se vale da exploração descritiva das coisas, como uma maneira de povoar espaços com um apanhado de restos de nossos dias (PEREC, 1974). Tudo vira matéria para esse tipo de texto sociográfico.

Há nisso uma aposta na hipertextualidade de que somos feitos e que nos serve de força e matéria para nossas produções. Como se sofrêssemos de uma doença do tipo literária que nos condenasse à ideia de que escrever, como um ato de criação em todos os sentidos, trata-se de um processo de impessoalização, do qual, uma vez inseridos, não podemos fugir. Escrever seria um sinônimo para a tradução, como nos diz Valéry (1956) e, quando o fazemos estamos criando um duplo de nós mesmos, inventando um outro espaço vital que possa ser o nosso, enquanto somos, constantemente, invadidos por ideias alheias que, paradoxalmente, são nossas e nos chegam de improviso (VILA-MATAS, 2002). A escrita, como tradução, atuaria como o compartilhar de

uma busca sempre singular e coletiva. Operar com esse procedimento de escrita descritiva, ao modo de criar inventários, ou melhor, modos de inventariar pela escrita o que acontece em uma aula, nos daria matéria para perspectivar inventivamente aquilo que rodeia o mundo mais próximo, e também o mais distante, da docência.

Sociografia e educação

Com Thomas Kuhn (1998), admitimos que, para a ciência, assim como para as teorias do conhecimento e a filosofia, nenhum fato é isoladamente apenas um fato, mas todo fato está carregado de teoria; ou seja, pressupõe um campo que o explica por meio de conceitos previamente elaborados e aceitos de modo consensual. Esse pressuposto faz com que se entenda o conhecimento e, por extensão, a ciência e toda ação voltada para o pensamento como uma atividade situacional em que aquele que a opera lhe doa sentido, em reciprocidade com quem o utiliza.

Se concordarmos com Paul Valéry (1991), de que toda teoria carrega elementos autobiográficos, acedemos, então, à ideia de que todo fato está — voluntária ou involuntariamente — adquirindo significado a partir de uma vida que lhe subjaz e esta, por sua vez, está dotada de movimentos que a conformam em suas ações cotidianas, ou seja, os movimentos que essa vida produz na sociedade em que vive. Nesse sentido, o texto se interessa pela ideia de sociografia entendendo-a como uma escrita, a respeito de uma vida em sociedade, que se vale, explícita ou implicitamente, de modos da criação literária e das artes como potência para perspectivar e produzir a própria vida como existência imanente.

No campo das ciências humanas e sociais, da filosofia, assim como das artes — especialmente quando pensamos seu desenvolvimento via a pesquisa e o ensino, ou seja, Educação —, seria perigoso manter o pensamento separado da experiência do mundo que se está estudando, pois entendemos que o pensamento se coloca em funcionamento quando há esta relação. Aliás, somente quando tais conexões são possibilitadas ou, para dizer de outro modo, quando realidade e ficção se cruzam e suas fronteiras ficam borradas, pois aquilo que as define é colocado sob suspeita. Assim fazendo, concebe-se que é quando o mundo pode ser lido como ficção e quando a ficção pode ser elemento constitutivo de um pensamento da realidade que se

produz o novo, o que prolifera como desconhecido e se pode perspectivar de outro modo aquilo que já se conhece.

Com Dewey, nos associamos à ideia de que vida e educação não podem ser vistas em separado. Nesse sentido o âmbito educacional precisa ser elevado à teoria da experiência como ao dizer que toda educação “[...] é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum. Nada se ensina, nem se apreende, senão através de uma compreensão comum ou de um uso comum” (1965, p. 23). Nesse sentido a atividade educativa é entendida como uma libertação de forças, tendências e impulsos que podem ser trabalhados e dirigidos. A direção comporta o poder do exercício evocado pelo estímulo à produção. A educação, para Dewey, é “[...] um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2011, p. 23).

Quando se opta pela noção de sociografia para perspectivar o cotidiano, é por entender, em um âmbito prático, que, ao falar em uma sociografia, estamos arquitetando que a observação de processos sociais e do próprio observador nele inserido pode e é concebida por uma escrita que se decide, também, como autocriação e como autobiografia.

Aliás, lembramos que toda escrita está coadunada a uma leitura e que estas, escrita e leitura, *escreleituras* (CORAZZA, 2008; 2013), são atividades constitutivas da vida cotidiana, em seus discursos e narrativas, gestos e imagens. É importante ressaltar que uma sociografia difere de uma sociologia, na medida em que permuta uma postura interpretativa dos fenômenos sociais por uma escrita descritiva de tais fenômenos, vistos como associações interativas: movimentos que se organizam em rede e de modo autocriador.

Realidade, invenção e currículo

Quando se institui uma verdade, a mesma está configurada pelos princípios e pressupostos de realidade que lhe dão sentido. Podemos afirmar, com Flusser (2006), que uma realidade é uma ficção corroborada por um campo consensual e hegemônico, logo, uma realidade é constituída por um princípio de identidade. Flusser se apoia na sentença wittgensteiniana que diz que os matemáticos nada descobrem: inventam (WITTGENSTEIN, 1991); e, nesse contexto, suas invenções são realidades verificáveis.

Assim também funcionam a educação e, evidentemente, a sociedade. Um currículo, dimensionado pela teoria que, de algum modo, o justifica “[...] é também uma questão de identidade”; “as teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social” (SILVA, 2011, p. 16). As realidades instauradas pelas invenções doadas por um currículo estabelecem lugar, espaço, território; conformam identidades, constituem relações de poder. “O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (p. 150).

Observa-se que o objeto de pesquisa de uma sociologia é aquilo que se denomina de realidade social, mas o que o sociólogo faz não é extrair uma amostra da realidade, pois isso carece de possibilidade; o que é possível, via análise estatística, por exemplo, é uma amostra dos dados que subsidiam uma interpretação que se designa como realidade. O que o sociólogo ou o cientista social faz é designar-lhe um contexto (LEPETIT, 2001), encadeando uma inter-relação de circunstância que acompanham um fato, o que implica o conjunto do discurso que lhe dá valor, isto é, um texto. Com isso, o estatuto de toda definição sociológica está situado entre uma observação singular e um conceito universal¹ e, como tal, este só vale “quanto vale o parentesco dos contextos que definem sua pertinência histórica e lhe dão força operatória” (p. 127). Dessa noção decorre uma circularidade que afirma que um conceito histórico só adquire sentido diante desse recorte do mundo, ao qual ele mesmo dá sentido. Trata-se de uma lógica contraditória, mas, ao mesmo tempo, operacional, uma vez que se admite que a inteligibilidade do mundo não se separa do processo de pesquisa ou, como afirma Lepetit, não se separa o modelo da modelização.

Assim, a pertinência de uma observação singular, de uma experiência singular, interatua como uma valorização extraordinária, ou seja, para além do consenso. Observa-se, no entanto, que se uma sociografia não persiste para além de uma observação singular, segundo Passeron (1989), esta não está apta a mobilizar uma inteligibilidade construída para o consenso e, desse modo, não pode ser concebida como um raciocínio sociológico. Passeron afirma que, se uma sociografia se comporta como uma descrição social, na qual a validade está contida em um contexto único, não possui legitimidade sociológica, apesar de servir para a constituição literária.

¹ Lepetit (2001) observa que para Karl Popper um conceito pode ser definido como universal quando dispensa uma referência direta a um nome próprio.

Para que tenha legitimidade sociológica, uma sociografia precisa evocar uma interação com um conceito universal, tal como o definimos acima².

No entanto, perguntamos, com Mauger (1994), se é possível constituir um pensamento a respeito das interações recíprocas que entendemos como sociais, valendo-nos de uma prática como a escrita literária? Mauger argumenta que autobiografias literárias, por exemplo, podem não apenas serem objetos para um pensamento sociológico como, também, ferramentas úteis para as ciências sociais. Ele mesmo se vale da teoria literária e da pesquisa bakhtiniana sobre Rabelais e sobre a cultura popular, para observar nas práticas textuais da representação de si, elementos constitutivos de uma condição da própria expressividade, como também daquilo que por esse meio é descrito.

Não obstante, é necessário levar em consideração o caráter de ilusão referencial característico de toda representação, inclusive a científica tendo, aliás, justamente, esse caráter como parâmetro na construção de um objeto de análise, desde que a literatura seja de algum modo, consensualmente reconhecida como uma produção intransitiva.

A literatura, especialmente a moderna, é entendida como um texto autorreferencial, ou seja, um texto que fala de textos e que se vale da ilusão referencial para se constituir. Nas ciências sociais, por sua vez, não há consenso a respeito do caráter inventivo de suas práticas. Deste modo, nos perguntamos se as ciências sociais, na medida em que operam com textualidades, estão livres da ilusão referencial? Deve-se, então, abandonar o exercício da descrição social na medida em que se concebe que não se pode separar ficção e realidade? Deve-se abandonar tal exercício, ao admitir que não se possa distinguir o real de sua representação; ou melhor, como ponderaram Nietzsche (1978) e Valéry (1998; 1997), não se alcança o real, mas apenas suas representações e, com isso, admitir que tais expressividades são a própria realidade? Ou, ainda, deve, aquele que se outorga a tarefa de observar e descrever o seu entorno, esquecer essa tensão e agir como se aquilo que criasse não fossem ilusões referenciais, mas observações do real, ponderadas por uma neutralidade científica e metodológica?

Parece-nos que a resposta é negativa, desde que a sociedade e sua constituição, como associações recíprocas (TARDE, 2007; LATOUR, 2012), são compostas por uma ordem literária,

² “On a souvent vu faire de la bonne littérature avec de la mauvaise sociologie, parfois même avec de la bonne, écrit-il, jamais de la bonne sociologie avec de la littérature, bonne ou mauvaise” (PASSERON, 1989, p. 249).

para não dizer mítica. As sociedades se reinventam, por meio da narrativa que escolhem para expressar suas identidades e podem ser entendidas como hipertextualidades que se afirmam na constituição de imagens que encontram eco em um imaginário constituído por essas mesmas narrativas.

Cabe-nos ponderar que não só essas narrativas constituem identidades, como também, via negatividade, estabilizam invisibilidades.

Um fazer

A fim de ampliar o campo de expressividades das ciências sociais e constituir o próprio campo pela apropriação transversal de procedimentos das artes, Howard Becker passou a observar práticas de descrição social de fora do campo, pois não acredita que esse seja um privilégio dos cientistas sociais e que o modo das ciências sociais seja o único. O seu interesse está relacionado, entre outros, à sua experiência, a partir dos trabalhos de Dwight Conquergood, no Departamento de Estudos da Performance na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de Northwestern descrita no livro *Falando da sociedade* (BECKER, 2009).

Conquergood estuda o que denomina aspectos performativos da sociedade, chegando a apresentar os resultados de suas pesquisas sobre refugiados asiáticos e, também, sobre gangues de Chicago, sob a forma de performances. Dessa interação de Becker com Conquergood surge um curso que ambos denominam Ciências Sociais performativas. O importante, nessas pesquisas, para Becker, não é a legitimação consensual do campo — como era a preocupação de Passeron (1989) —, para a validação do trabalho sociológico, mas tentar entender de que maneira, além das conhecidas pelos cientistas sociais, poderiam comunicar um estudo de caráter sociológico. Deste modo, a experiência do seminário fez com que cada semana — no período em que foi ministrado —, fosse dedicada a um meio diferente de expressão: “[...] cinema, teatro, tabelas estatísticas. E assim por diante. Eu [Howard Becker] indicava leituras ou, com igual frequência, apresentava à turma algo que devia reagir, alguma provocação às suas ideias estereotipadas sobre o que constituía uma forma apropriada de descrever a sociedade” (BECKER, 2009, p. 9).

Tal experiência nos leva a afirmar que o estudo das ciências sociais e, em nosso caso, na área da Educação, pode se valer de práticas de escrita como um exercício sociográfico que contribua para a visualização de conceitos e teorias, como operações da própria prática enquanto

constituição de uma criação narrativa. Tal escrita não precisa ser apenas alfabética, mas também pode ser imagética, no sentido de criar efeitos por meio de fotografias, vídeos, performances, tabelas interpretativas, planos de aula, currículos escolares. Trata-se de observar a educação como um campo de constituição de textos que são, sempre, teóricos e, com Valéry (1991), perceber que, por serem teóricos funcionam, também, como fragmentos de autobiografias.

Desse modo, uma sociografia atua como um caráter constitutivo para observar, pelas próprias expressões, uma maneira de ser no fazer daqueles que pesquisam e dos pesquisados sem, contudo, optar por uma método dualista — que separa o pesquisador daquilo que pesquisa —, pois o que se procura é a instauração de uma indissolubilidade entre conhecimento, poder e prazer ao entender que muito da atividade pedagógica consiste em testar “[...] as formas pelas quais produzimos significados e representamos a nós mesmos, nossas relações com os outros e com o ambiente em que vivemos” (GIROUX; SIMON, 1995, p. 107).

Pondera-se, ainda, com Lepetit (2001), que a interdisciplinaridade, como um fazer, seria uma prática ambígua, ao se valer de incompreensões parciais. No âmbito literário, poderíamos atribuir essa prática ambígua à técnica do personagem borgeano Pierre Menard (BORGES, 2012), qual seja: o anacronismo deliberado e as atribuições errôneas. Tal técnica nos serve como procedimento no mesmo sentido afirmado por Chartier (1991), de que a transferência de conceitos, problemas ou métodos de um campo para outro não se realiza sem a transformação destes campos sendo que, aliás, tal movimento ocorre como uma transposição tradutória e toda transposição comporta uma traição, mesmo que parcial, toda leitura, de algum modo, opera o erro. Por essa razão, a sociografia que evocamos não se resume a um recorte social previamente construído, como defende Passeron (1989), com relação a uma sociologia científica que dista, segundo ele, de um ensaísmo sociológico. Vale-se, pelo contrário, da ideia de ensaio Adorniana (ADORNO, 2003), entendendo que forma de expressão e conteúdo não se separam.

Este fazer procura traduzir as forças, que podem se observar em toda prática criadora, como formas que habilitem novas forças, como ousou experimentar Conquergood ao apresentar suas pesquisas por meio de performances.

Nesse espaço de operação tradutora, a educação se enceta e se institui como trânsito criador, por meio de uma forma atenta a uma leitura interativa. Leitura que se dá e se considera como um fluxo de associações variadas, das quais nenhuma é original ou privilegiada. Neste caso se tem a leitura como uma ação relacional que se conjuga por um efeito de redes heterogêneas

sendo, todas elas, conjunções e afluentes de uma didática da invenção (CORAZZA, 2013). E, por sua vez, uma didática da invenção atuaria como uma operação tradutora que se constitui como um tecido de citações, um gesto de combinações de elementos finitos com algum outro gesto anterior, configurando um movimento hipertextual, no sentido de fazer valer um fluxo de leitura interativa, onde a constituição dessa concepção elaborada pelo leitor se vale da montagem de relações transtextuais, ao modo potencializador de tudo o que se coloca em relação manifesta ou secreta com o outro, sejam textos, imagens, gestos etc. (GENETTE, 2010).

Uma sociografia, neste caso, teria como proposta estabelecer conexões transversais que propiciem o exercício de fazer valer uma leitura que se ativa como escrita ao intensificar a ideia de que um espectador, um consumidor e um leitor são, também, produtores que ao modo de um palimpsesto leem o antigo sob o novo, explorando o território de uma cultura da convergência, onde a recombinação é vista como uma forma produtiva, inventiva e não-excludente de proliferar modos de ler culturas e não caracterizar diferenças.

Parece-nos que o que importa seria ler a teoria como ficção e com isso fazer do pensamento para com a Educação uma *fictio*, ou seja, deslocá-la de uma vontade de verdade e lê-la como potência do falso. Este ato não seria apenas produtivo, digamos que seria produtivo por ser, também, imitativo. Imitar-se-ia uma prática constitutiva do próprio ato da leitura. A leitura seria concebida, neste caso, como um modo de perceber confusamente, ou seja, como um ato multiplamente habitado.

Nesse caso, toda invisibilidade se constituiria não como falta de um tempo passado ou futuro, mas enquanto atualização permanente daquilo que conformaria o presente. Resgatar narrativas ausentes não seria dar-lhes voz, mas admitir que sempre estiveram lá, mesmo quando silenciadas. O gesto de dar voz a alguém seria uma afronta às vozes mudas, um delírio de poder ou de poderosos. O gesto produtivo seria o de permitir os silêncios sem habitá-los, insistentemente, com hegemonias colonizadoras.

Neste fazer, o que importa é se perder na rede de signos e se perceber enquanto tal, formando uma teia que podemos chamar pensamento. Teia esta que trataria de exercitar uma educação em fuga das domesticações. No entanto, parece que não há outro lugar para ir, nada a ser feito, além de habitar as domesticações como uma febre que busca, incansavelmente, atacá-las e levá-las ao delírio, fazê-las variar em formas com nomes advindos de outros lugares; habitá-las com o fôlego de outras vozes. Seria esta uma apropriação experimentadora contra os

atavismos representativos. A isso chamaríamos de anotação do presente ou, de outro modo, sociografia do cotidiano.

Um limite

A tarefa de evocar uma sociografia para a educação tem um intuito anti-ilusionista, pois com esse exercício aquele que toma a atividade de sociografar o presente, lida, constantemente, com um limite. Dá-se conta que, a cada vez que irá escrever — mesmo que de um modo descritivo, as relações por ele — como observador — vistas ou percebidas ou vividas, precisa inventá-las na escrita e pela escrita. Não há ilusão possível, pois se sabe que toda coerência espaço-temporal é uma invenção por ele mesmo constituída, no entanto, não é dele que se fala. Toda escrita é uma tradução e toda tradução comporta, sem ilusão, uma convivência com o falso.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- BECKER, Howard S. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BORGES, Jorge Luis. Pierre Menard, autor do Quixote. In. _____. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 34-45.
- _____. **O fazedor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- _____. Valéry como símbolo. In. _____. **Outras inquisições**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 91-93.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, abr. 1991. Disponível em: < <http://goo.gl/TP7hOJ> >. Acesso em: 6 jun. 2014.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2013.
- _____. **Os cantos de Fouror – escrita em filosofia-educação**. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 2008.
- DELEUZE, Gilles. **Spinoza y el problema de la expresión**. Barcelona: Atajos, 1996.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- FLUSSER, Vilém. Da ficção. **O Diário de Ribeirão Preto**, São Paulo, 26 agosto 1966. Disponível em: < <http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/arquivo02.htm> >. Acesso em: 16 maio 2006.
- GENETTE, Gerard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n. 2 - edição especial, p. 505-516, set. 2016.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**. Uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador-Bauru: EDUFBA-EDUSC, 2012.

LEPETIT, Bernard. **Por uma nova história urbana**: Bernard Lepetit; seleção de textos, revisão crítica e apresentação Heliana Angotti Salgueiro. São Paulo: EDUSP, 2001.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças**. Abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural. 2014. p. 202. Tese. (Doutorado em cotutela em Ciências da Educação na Université Lumière Lyon 2 e Educação na UFRGS.) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MAUGER, Gérard. Les autobiographies littéraires. Objets et outils de recherche sur les milieux populaires. **Politix**, Paris, v. 7, n. 27, p. 32-44, Jul./Ago., 1994,

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: OBRAS incompletas. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 43-52. (Col. Os pensadores).

NORDHOLT, Anneles Schulte. Georges Perec : topographies parisiennes du flâneur. Leiden: Universiteit Leiden. **RELIEF - Revue Électronique de Littérature Française**, Paris, n, 1, v. 2, p. 66-86, 2008.

PASSERON, Jean-Claude. L'illusion du monde réel : -graphie, -logie, -nomie. In: GRIGNON, Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Le savant et le populaire**. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature. Paris: Hautes Études/Gallimard/Seuil, 1989.

PEREC, Georges. **Tentative d'épuisement d'un lieu parisien**. Paris: Christian Bourgois, 2008.

PEREC, Georges. **Espèces D'espaces. Journal d'un usager de l'espace**. Paris: Galilée, 1974.

REZENDE, Luiz. É escrevendo que se vira escrevedor. In: QUENEAU, Raymond. **Exercícios de estilo**. Rio de Janeiro: Imago, 1995. p. 11-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDE, Gabriel. **Monadologia e sociologia e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

_____. **Monsieur Teste**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Poesia e pensamento abstrato. In: _____. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 1991. p. 201-218.

_____. **Variations sur les Bucoliques**. Paris: Gallimard, 1956.

VILA-MATAS, Enrique. **El mal de Montano**. Barcelona: Anagrama, 2002.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1991.

Máximo Daniel Lamela Adó - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre | RS | Brasil. Contato: maximo.lamela@ufrgs.br

Sandra Mara Corazza - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre | RS | Brasil. Contato: sandracorazza@terra.com.br