UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HEULA MAYARA ALMEIDA SOARES RIBEIRO

**Conceituar o professor no Abecedário de Gilles Deleuze: referências para a
Educação e Filosofia**

2020

HEULA MAYARA ALMEIDA SOARES RIBEIRO

**Conceituar o professor no Abecedário de Gilles Deleuze: referências
para a Educação e Filosofia**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, obtido no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin.

Ribeirão Preto–SP
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Soares Ribeiro, Heula Mayara Almeida

Conceituar o professor no Abecedário de Gilles Deleuze:
referências para a Educação e Filosofia. Ribeirão Preto, 2020.

111 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Vera Teresa Valdemarin.

1. Filosofia da Educação. 2. Educação como resistência. 3. Abecedário
de Gilles Deleuze.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Heula Mayara Almeida Soares Ribeiro

Título: Conceituar o professor no Abecedário de Gilles Deleuze: referências para a Educação e Filosofia

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Deus, que me ensina um caminho mui
excelente, permeado sob a égide do amor
justiça, e paz.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin, pelas indicações, por incentivar sempre a pesquisa com critérios éticos, responsáveis, imparciais e de qualidade. Pelo estímulo ao processo criativo na redação de dissertação, pelo viés da contextualização, seja das fontes ou referências bibliográficas. Em suma, pelas orientações, por avalizar e acreditar neste trabalho.

Aos professores, Marilda da Silva e Elmir de Almeida, pela aceitação do convite em participarem da banca para o exame de qualificação e a qualidade e as valiosas contribuições.

Ao meu amado esposo Pedro, que foi abrigo, lugar de repouso, conforto, delicadeza e amor em toda escrita e experiência desse processo.

A minha princesa Ágatha, meu laço de fita, filha amada que me faz atravessar caminhos e passagens estreitas com coragem.

Ao meu querido irmão Eliel Almeida Soares, que protagoniza beleza e espalha exemplos que sempre quero seguir, obrigada pelas vozes e ajuda até aqui.

Ao meu pai Valmir, que ativa meus passos em oração e de forma amorosa me ensina todos os dias sobre a vida.

À minha mãe Luzia (*in memoriam*), que é morada rotineira em meu coração e força latente que faz prosseguir meus sonhos.

À minha sogra Lourdes, que com afago sempre me deseja boas notícias.

Ao grupo das meninas “superpoderosas”, amigas que encontrei durante o curso de Pedagogia da FCLAr-UNESP e perduram até hoje alegrias em conversas pelo *Whatsapp*.

À minha turma de alunos que tive no ano de 2019. Vocês foram amanheceres nesta jornada.

A todos os professores e professoras, que incansavelmente seguem o ofício e a empreitada do ensinar.

Enfim, agradeço todos aqueles que direta e indiretamente me ajudaram nesta pesquisa.

RESUMO

RESUMO

SOARES RIBEIRO, Heula Mayara Almeida. **Conceituar o professor no Abecedário de Gilles Deleuze: referências para a Educação e Filosofia. 111 f.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-FFCLRP, Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, 2020.

A presente dissertação teve como objetivo principal desenvolver reflexões sobre o ofício do professor e a possibilidade da educação como prática de resistência. Para tanto, foram analisadas as ideias expressas na obra O Abecedário de Gilles Deleuze tendo as reflexões do autor contidas no verbete P – de Professor como eixo de análise, em torno do qual foram pensadas bases teóricas e ações pedagógicas que constituem possibilidades transformadoras para o professor e para os alunos. A análise do professor foi entrelaçada a outros verbetes para abordar os devires que compõem sua formação, os elementos conceituais que caracterizam seu ofício, a desterritorialização na relação com o aluno e o plano de imanência como uma ferramenta essencial na composição das aulas como resistência. As memórias didáticas e pedagógicas de uma sequência de aulas inspiradas na filosofia de Deleuze são a base da narrativa sobre a possibilidade de experimentar a relação entre teoria e prática para transformar a ação docente por meio do estabelecimento de encontros conceituais e aprendizagens.

Palavras-chave: Filosofia da Educação, Educação como resistência, O Abecedário de Gilles Deleuze.

ABSTRACT

ABSTRACT

SOARES RIBEIRO, Heula Mayara Almeida. **Concepting the Teacher in *L'Abécédaire* de Gilles Deleuze: references for Education and Philosophy.** 111 f. Master's Dissertation – Faculty of Philosophy, Sciences and Letters at Ribeirão Preto-FFCLRP, University of São Paulo (USP), Ribeirão Preto, 2020.

The aim of this dissertation was to develop thoughts about teaching and education as a practice of resistance. To this purpose, the ideas expressed in *L'Abécédaire* de Gilles Deleuze were analyzed considering the author's views, specifically the vocabulary entry P (Professor) as the axis of analysis. From this, the theoretical basis and pedagogical actions that engender transformational possibilities to teachers and pupils were developed. The professor's analysis has been interwoven with other entries to explain the becoming in its formation, the conceptual elements that characterize the profession, the deterritorialization towards the students, and the plan of immanence as an essential tool in the composition of classes as resistance. The didactic and pedagogical memoirs of a sequence of courses inspired by Deleuze's philosophy were the basis of the narrative about the possibility of experiencing the relation between theory and practice, seeking to transform the teaching act through the establishment of conceptual meetings and learnings.

Keywords: Philosophy of Education, Education as resistance, *L'Abécédaire* de Gilles Deleuze.

LISTAS DE TABELAS

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Seleção de livros feita pelos alunos e localização do acervo. 70

Tabela 2 - Dados bibliográficos dos livros selecionados por cada um dos alunos..... 71

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CIC	Congresso de Iniciação Científica da UNESP
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EVA	Espuma Vinílica Acetinada
FCLar	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
GEPFC	Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças
PET	Programa de educação Tutorial do curso de Pedagogia da Unesp/Araraquara
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

SUMÁRIO

SEÇÃO – I.....	17
INTRODUÇÃO - O começo: folhas em branco.....	17
Folhas em branco: preparação, inspirações, sandálias, memórias e um lápis	29
Sandálias, memórias e inspirações.....	31
SEÇÃO- II.....	39
1. ENSAIO I – ESCOLA.....	39
SEÇÃO- III.....	51
2. ENSAIO II- PROFESSOR.....	51
2.1. Professor: conceito, problema e outrem	51
2.2. Professor: devir em devir.....	54
2.3. Professor e aluno: devir-encontro.....	56
2.4. Preparação das aulas: plano de imanência.....	59
SEÇÃO-IV.....	66
3. ENSAIO III – AULA PRÁTICA: RODA LITERÁRIA.....	66
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

INTRODUÇÃO

SEÇÃO - I

INTRODUÇÃO - O começo: folhas em branco

[...] O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta [...] (BARROS, 2010, p.469).

Essa pesquisa e dissertação surgiram tanto da inquietude quanto da possibilidade de pensar e repensar a prática docente na educação escolar. As diversas teorias que foram apresentadas durante o processo de formação no curso de Pedagogia da FCLAr-UNESP provocaram questões concernentes ao professor, sobretudo, as conformações que vão efetivando sua prática no âmbito na educação. Tais conformações, vistas como possibilidades de novos significados, me induziram a pensar como minha formação docente é fonte de relevância social e, de igual modo, como a figura do professor pode distinguir novos roteiros de vida e de mundo na sociedade.

Ao mergulhar nas disciplinas do campo pedagógico, recaí sobre uma superfície reflexiva e crítica, pautada especialmente nas efetuações de identidade docente centralizada em questões como, por exemplo: Quem é o professor? Quem ele pode transformar? Como se dá a relação pedagógica entre professor e aluno? O que é uma aula?

Diante dessas questões, foi inevitável percorrer os territórios pedagógicos e refletir sobre problematizações, fragilidades e brechas em relação à identidade do professor e sua força de transformação. Como ponto de partida sobre essas questões, Kohan (2005) frisa, criticamente, que o professor tem sido considerado como aquele que assume responsabilidade sobre tudo que pode acontecer na sala de aula e que muitos de seus caminhos são estabelecidos por uma estrutura educacional disciplinadora.

[...] Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um de seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que

possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço. Embora assuma modalidades leves e participativas, entre o professor e a turma há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não saberiam o que fazer, como aprender, de qual maneira comportar-se [...]. O professor ocupa, dessa forma, uma posição estratégica na disseminação do poder disciplinar na escola [...] (KOHAN, 2005, p.87-88).

De acordo com Kohan (2005), o professor, imerso numa estrutura educacional disciplinadora, vai se constituindo e se direcionando para uma vertigem pedagógica denominada pastoral, cujo cerne é pautado por uma ação docente que radicaliza o comportamento e garante a docilidade de seu rebanho/alunos. Embora o Estado configure e utilize o professor como um agente disciplinador de sujeitos, o mesmo pode assumir também um papel preponderante que eluda parte desses dispositivos de controle presentes nessa estrutura.

Nessa perspectiva, contrapondo-se às práticas gerencialistas do sistema educacional brasileiro, a docência pode contribuir para criar novas aberturas dos ciclos de vida de seus alunos e sociedade ao assumir práticas de resistência. Nesse panorama, a escola assume importância ao oportunizar vivências entre professor, aluno e mundo, permitindo diferentes travessias, diversas possibilidades de tramas desvendadas e a criticidade à luz das disciplinas ministradas pelos professores. Ideia essa, considerada e realçada por Nilda Ferreira (1993):

A escola é vista como um espaço político onde se deve ministrar um conjunto de disciplinas de maneira que o jovem adquira o saber necessário para não se deixar enganar. O conhecimento intelectual aparece como o suporte para a formação da cidadania, o instrumento básico para o salto qualitativo entre a consciência ingênua e a consciência crítica (FERREIRA, 1993, p.221).

Ainda em relação à relevância da escola em oportunizar possibilidades e transformações mediadas pela docência, o educador e filósofo Paulo Freire, contribui ao pensar numa escola democrática, ressaltando que a mesma pode ser um mecanismo de prática pedagógica que conceda aos alunos a esperança de sonhar e questionar.

Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE 1991, p.24).

Na reflexão sobre esses contextos teóricos, minhas memórias trouxeram recordações da importância de alguns professores que tive no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Professores que, na ausência de suportes do sistema escolar, tornaram-se seu próprio material de trabalho. Atravessavam águas turvas, subiram por corrimões e escadas de imensas dificuldades derramando por seu esforço e o suor, que são íntimos da profissão. Demonstraram vitalidade em meio aos silêncios e ao estranhamento das estruturas educacionais. Adormeceram as dores íntimas, em prol de adormecerem angústias alheias, inseriram mais cor em sonhos perdidos. Direcionaram todo o potencial criativo para melhorar a qualidade de vida intelectual de seus alunos, funcionaram como compensadores das mazelas sociais, incendiando os olhos e a vontade de fazer poesia na escola.

O exercício essencial desses professores era de não desistir de dar aula, mesmo com os grandes desafios que se apresentam ao ensino. Nesse contexto, pode-se considerar que o professor, em seu ofício, se depara com instabilidades que vão influenciando seu comportamento e podem embrutecer sua identidade, pois, muitas vezes, os muros escolares abrigam ações administrativas institucionalizadas, culminando num modismo educativo que vende uma publicidade massificada do professor, rotulando-o como apenas um profissional que “cuida” dissociado daquele que também educa.

Em consonância com esse pensamento, outras questões emergiram no desenvolvimento desta dissertação: como é possível o professor reivindicar novas bases educacionais? Como é possível o próprio professor se tornar um ato de resistência e alavancar ainda mais a força do ensino? Como o professor pode não estagnar frente às desvalorizações de seu trabalho produzidas no sistema escolar? Indo ao encontro dessas questões, é possível conjecturar que novas perspectivas conceituais fomentam uma brisa de novas perspectivas no vasto horizonte da educação, tornando possível o pensamento de que se pode fazer diferença enquanto docente, como muitos já fazem.

Ao buscarmos teorias de autores que enunciam o papel do professor e que constituem grandes nuvens conceituais referentes às construções da docência, Gilles Deleuze, por meio de abordagem e linguagem filosófica relativamente peculiar, juntamente com Felix Guattari, descortinou variadas dimensões teóricas com um olhar crítico e despertou interesse pela retomada de seus escritos para embasar a tentativa de

inferir, na forma de ensaios e de práticas pedagógicas, a reflexão sobre o papel do professor e seu entorno institucional.

De maneira mais enfática, a presente pesquisa originou-se em 2016, mediante o embasamento teórico proveniente do *corpus* de estudo desenvolvido na modalidade Iniciação Científica, orientado pela Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, durante o curso de graduação em Pedagogia. Nesta investigação, foi iniciado o estudo da obra *O Abecedário de Gilles Deleuze* (2001), a fim de mapear as ideias nele presentes sobre filosofia e arte. Em paralelo, estudamos também a obra *O que é filosofia?* (2016) de Gilles Deleuze e Felix Guattari, com o objetivo de aprofundar as concepções de filosofia e arte, bem como as relações entre as mesmas, constituindo uma base conceitual para sustentar teoricamente os “achados” do *Abecedário*.

A partir dessas investigações, cresceu meu interesse sobre as obras e metodologias utilizadas por Deleuze, bem como a possibilidade de poder aplicar os conceitos do filósofo francês no cotidiano escolar. Assim, em consonância com essas intenções, participei do Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC/CNPq), que resultou em apresentações de trabalhos no CIC/UNESP¹ Araraquara e na Amostra de Trabalhos promovida pelo PET/PEDAGOGIA², que, respectivamente, tiveram como títulos: *Filosofia e Arte no Abecedário de Deleuze* (2016) e *Abecedário de Gilles Deleuze: Implicações da Filosofia e Arte* (2016), os quais contribuíram e foram preponderantes para a elaboração do projeto de pesquisa apresentado para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP/RP, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin.

O projeto inicialmente proposto dialogava também com a obra *Deleuze e Educação*, do professor Silvio Gallo (2008) que, ao apresentar nuances e intercessão da visão filosófica deleuziana, colaborava com a sugestão de possíveis discussões sobre fundamentos teóricos e instaurava novas possibilidades para a reflexão sobre o professor e sua prática. Especialmente, na terceira parte do livro de Gallo são apresentadas as bases de sustentação do processo educativo e críticas contundentes à esfera educacional, pontuando problemáticas gerais, que foram essenciais para a

¹ Congresso de Iniciação Científica da Unesp.

² Programa de Educação Tutorial do curso de pedagogia da Unesp/Araraquara.

incursão dessa pesquisa nas questões relativas ao professor, enquanto possibilidade de desencadear acontecimentos, efeitos e resultados no outro, mediante a formação e a prática docentes. Ou seja, a obra incentivava a pensar o professor como corpo-linguagem e acontecimento social de modo a construir possibilidades a partir da ótica de Gilles Deleuze.

Além disso, esta pesquisa também parte da premissa de que é possível haver uma horizontalidade entre o *Abecedário* de Deleuze e o abecedário³ utilizado para iniciar o processo de alfabetização numa determinada língua. Visto que o abecedário escolar é um sistema que introduz e amplia as possibilidades para compreensão do mundo, que permite ao aluno estabelecer conexões originais entre conhecimentos e saberes. O abecedário escolar está nos textos, na oralidade e na gramática.

Carlos Franchi (2006, p.20), aponta a complexidade da caracterização e atuação da norma culta apresentada pela gramática dentro do contexto escolar. Tal cenário propicia ao aluno um ensino que possibilitará ampliar ideias e desenvolver o senso crítico, fatores essenciais para que ele possa compreender e criar melhores produções textuais. Igualmente, é possível observar que existe uma transformação substancial na forma de compreender o mundo quando se estabelece o contato com o abecedário: gradualmente, vai se constituindo de cada letra e suas significações, significados do mundo para crianças que aprendem a falar, ler, escrever, pensar melhor e participar da convivência social integrada à grande comunidade das linguagens. Sendo assim, pode-se considerar que tanto o *Abecedário* de Deleuze quanto o abecedário convencional possibilitam alcançar novas possibilidades de pensamento e de conceituação.

Nesta perspectiva, há de se enfatizar a importância do papel existencial dos professores na atualidade, principalmente na educação pública no Brasil. É necessário que haja um investimento maior em sua formação, proporcionando novas perspectivas do que é ser professor⁴, para que assim eles contribuam, a partir da educação, para as possibilidades transformadoras nela contidas. É fato notório que a formação de professores está vinculada a problemáticas que permeiam as instituições escolares e, sendo assim, torna-se um tema de destaque nos debates educacionais.

³ Um conjunto de letras com uma sequência específica, nomeada também como alfabeto.

⁴ Professor na visão de Deleuze (1997) é ensaio anterior, inspiração.

Diversas pesquisas apontam as deficiências do sistema escolar, centralizadas, principalmente, em reflexões sobre as demandas geradas pelo mundo contemporâneo e globalizado. A sociedade exige e espera da escola, resultados que vão além da transmissão do conhecimento, por exemplo, a formação do cidadão, com competências cognitivas para aprender a aprender. Exigências de desenvolvimento atitudinais em relação ao enfrentamento de problemas aparentes e gerados pela sociedade, realçados por Edileuza Silva (2007): “capacidade e habilidade para se relacionar com as novas tecnologias da comunicação e da informação com criticidade e criatividade” (SILVA, 2007, p.132). Daí a imprescindibilidade de busca contínua do conhecimento em cursos, seminários, congressos, leituras científicas, constituindo assim, um exercício rotineiro para contornar as necessidades do trabalho escolar.

Quando se toma a legislação em vigor, embora sejam elas conquistas para uma gestão democrática, também é possível verificar o teor de exigências, muitas vezes conflitantes, para a formação de professores. Por exemplo, o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), cujo título é *Da Organização da Educação Nacional*, define alguns papéis essenciais para as funções do professor, que em suma, é caracterizado como o agente principal no processo da aprendizagem, ou seja, é o detentor do conhecimento. Entre suas incumbências podem ser citadas a participação na elaboração da proposta pedagógica da instituição; a elaboração e o cumprimento do plano de trabalho; a necessidade de zelar pela aprendizagem dos alunos e de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p.5).

As disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação forneceram subsídios importantes para a definição dessa dissertação. O diálogo com bibliografia de diferentes vertentes analíticas e interpretativas permitiu elaborar um pano de fundo sobre o qual podem ser pensadas a intervenção e a mudança das práticas educacionais.

A questão de fundo e problema incontornável é o enfrentamento da necessidade de democratização da escola pública no Brasil e o direito da população brasileira ao ensino de qualidade. Selma Pimenta, em 1990, constrói suas ideias sobre a democratização do ensino calcadas numa perspectiva, sócio-crítica, que questiona se, realmente, a democratização do ensino é um problema superado. De acordo com a Constituição Federal, no artigo 205, é salientado que a educação é um direito de todos e,

que a mesma será promovida com a colaboração da sociedade. Embora essa determinação seja constitucional, Pimenta (1990) refuta e afirma que, na prática, a escola e o direito a ela não são de todos e nem para todos.

Segundo Aguiar (2006), o Brasil é considerado um dos países mais desiguais do mundo e a autora afirma que um dos motivos para a existência desse quadro caracteriza-se pela falta de políticas públicas que visem a superação das desigualdades e, de igual modo, a oferta pelas escolas de uma formação cidadã. Nesse processo de emancipação, de uma sociedade mais igual, nota-se que a função da escola também gera grandes implicações.

O artigo 3º da Constituição Federal elenca que um dos objetivos do governo deve ser promover o bem de todos e erradicar a pobreza, reduzindo as desigualdades sociais. Em função desse propósito, a escola, enquanto instituição, tem um papel que vai além do ensino e aprendizagem, pois ela também tem função no desenvolvimento da igualdade social. No entanto, para sua função social ser efetiva, faz-se necessária a correlação do ensino sistematizado com a estrutura da realidade de mundo. As escolas como instituições de função social, podem dispor de um exercício rico de cidadania coletiva e de cooperação. Dessa forma, é possível que, nas atividades escolares, os alunos exercitem a democracia participativa e que a cidadania possa ser trabalhada em prol da coletividade e não apenas de forma reducionista.

Na contemporaneidade, percebe-se cada vez mais a exigência com o processo de formação do indivíduo, tanto no que tange ao conhecimento, quanto aos princípios éticos e morais. Muito se tem debatido que uma educação transformadora caracteriza-se por propor uma construção de saberes para que o educando alcance o conhecimento em sua totalidade. Para sua efetivação, se faz necessário pensar numa perspectiva de educação inovadora e transformadora, que tenha intrinsecamente uma postura pedagógica de projetos, um currículo flexível e uma gestão democrática.

Segundo John Dewey (1859-1952), a educação é um processo de vida e não apenas uma preparação para o futuro. Esse pensamento trata a escola como agente formador de alunos que estejam preparados também no presente, na cognição, na afetividade e no social. Muitos autores afastaram-se das ações pedagógicas tradicionais e começaram a pensar em propostas novas, por exemplo, a *Pedagogia de Projetos* apresentada pela Daniela Moura (2017) e a utilização da transversalidade e

interdisciplinaridade como modos de trabalhar o conhecimento, sugeridos por Lenise Garcia (2000).

Como exemplo de novas roupagens pedagógicas, a Pedagogia de Projetos tem sido uma ferramenta que vem sendo utilizada para melhorar o processo de cognição, pois a mesma tem como objetivo alcançar essa dimensão no educando, submetendo os alunos a serem protagonistas do seu próprio conhecimento, potencializando e valorizando sua individualidade e suas experiências de vida e mundo. Já a interdisciplinaridade e a transversalidade são modos de organizar o conhecimento que possibilitam integrações e inter-relações de forma sistematizada entre os conteúdos disciplinares programáticos (Matemática, Língua Portuguesa, História, entre outras), com os conhecimentos globalizados (conteúdos transversais). Ora, a ideia de um currículo interdisciplinar e transversal vem sendo debatida cada vez mais nos espaços escolares, tornando-se um eixo essencial nos projetos e currículos, com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Na era tecnológica em que estamos, cujas informações são aceleradas e modificadas a todo o momento, é exigido do homem uma visão de mundo que acompanhe esse ritmo, apresentando maior concretude e totalidade. Para tanto, a escola enquanto instituição que tem como função o ensino, precisa oferecer recursos e processos que possibilitem ao aluno compreender o mundo de modo mais abrangente.

A aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos são as maiores responsabilidades da escola. E, por isso, atualmente, cada vez mais esses conceitos são trazidos para debates no âmbito escolar, de forma a estabelecer reflexões sobre a melhor forma de o aluno aprender e desenvolver-se, e de igual modo, pensar a importância da escola e dos professores nesse processo.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a criança se constitui como sujeito através das interações sociais, na qual recebe os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Olhando a partir dessa perspectiva teórica, a escola passa a ter papel essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, pois é nela que ocorre a sistematização do conhecimento. Desse modo, é importante que a escola estabeleça em seu trabalho pedagógico, uma teoria de aprendizagem que melhor contextualize os conhecimentos e também ofereça o melhor caminho para que os alunos cheguem a esses conhecimentos.

A pedagoga Roseli Fontana (2005) explana em seus estudos sobre a aprendizagem que, quando uma criança entra no processo de escolarização, seus conhecimentos irão se tornar mais complexos devido às atividades interpessoais e ao relacionamento com grupos sociais diferentes. Diante disso, a escola por meio dos professores, deve proporcionar um ambiente social rico em estímulos, havendo uma interação interpessoal contínua entre professor e aluno, tornando assim a aprendizagem escolar sempre abrangente.

Nesse sentido, no nascimento de uma criança, nasce também seu processo de aprendizagem e desenvolvimento dentro do mundo. Esse panorama exige que os ambientes em que a criança passe, ofereça-lhe oportunidades de aprendizagem para que possa desenvolver-se. Dessa forma, a escola passa ser uma das instâncias de maior responsabilidade nesse processo e os professores os principais mediadores do conhecimento sistematizado.

A escola que se preocupa em proporcionar ao aluno um currículo que ofereça o conhecimento de forma sistematizada, contínua, abrangente e integrada, necessariamente precisa ampliar sua visão referente a um ideal de currículo, isto é, pensar em um currículo que seja transversal e interdisciplinar. De acordo com Lenise Garcia (2000), a transversalidade e a interdisciplinaridade buscam de forma globalizada uma maior integração dos conteúdos programáticos disciplinares, ampliando a visão de mundo, seja ela social, cultural, natural.

A estrutura organizacional da escola e da gestão escolar, também contribui para melhor aprendizagem do aluno, como afirmam os autores citados nos parágrafos anteriores, além de outros do campo pedagógico. Tal processo favorece e contribui para um aprendizado mais eficiente dos alunos e, sendo assim, pensar uma educação escolar organizada e sistematizada é pensar em áreas de atuações relevantes, com projetos políticos, pedagógicos, de desenvolvimento curricular, desenvolvimento do ensino, desenvolvimento profissional, bem como de avaliação da escola e da aprendizagem e de gestão participativa.

De acordo com Libâneo (2003), uma educação escolar positiva em suas funções, dispõe de uma organização e planejamento e essa condição, necessariamente, ocasiona no processo escolar, práticas de uma gestão democrática. Uma das áreas de atuação da estrutura organizacional é a construção de um projeto pedagógico curricular, que se caracteriza em consolidar na forma de documento, as intenções, funções, objetivos e

desejos da equipe escolar no que tange aos interesses da escola. O projeto tem importância, pois além de formular os princípios e ideias da escola, unifica as práticas em padrões comuns advindos de uma gestão participativa, na qual todos podem se expressar e assim negociar as pautas.

Libâneo (2003) ainda destaca duas outras áreas relevantes: desenvolvimento do currículo e desenvolvimento profissional, partes constituintes da estrutura e organização escolar que, por consequência, melhoram a aprendizagem. Nesse sentido, a capacitação docente, além de seu aprimoramento, é essencial para um desenvolvimento que vai além da realidade professoral, para assim provocar as mudanças e inovações no aprendizado dos alunos. Da mesma forma, o currículo atribuindo multiplicidade de saberes a partir da interdisciplinaridade.

Sem dúvidas, as condições para que haja uma melhoria na aprendizagem dos alunos, acontece mediante gestão democrática e numa educação escolar bem organizada, potencializadas em áreas de atuações em constante movimento no cotidiano escolar. As adversidades e confrontos devem ser trabalhados de maneira planejada, com efeitos, sempre de uma postura pedagógica consciente.

Embora não se possa afirmar que a filosofia de Gilles Deleuze constitua vertente de filosofia eminentemente política, como outras mais tradicionais, no *Abecedário*, é possível encontrar indicações para a educação em bases democráticas e igualitárias.

No verbete *E de Enfance* [Infância] no *Abecedário*, Deleuze traz algumas lembranças de sua infância marcada por uma crise anterior à Segunda Guerra Mundial, que alude à ideia de centralização dos direitos públicos que deveriam ser usufruídos por todos. Deleuze narra que nasceu num bairro muito bonito, porém, devido à crise que antecedeu a guerra, seus pais passaram a morar em bairros bem mais populares e quando voltou a Paris, foi morar em uma fronteira do 17.º distrito considerado um local para proletários. Lembra ainda que, entre 1930 e 1935, as pessoas se preocupavam com o dinheiro, não tinham dinheiro e esse foi um dos motivos de Deleuze não estudar no colégio dos jesuítas, mas sim no Liceu.

Após a guerra, Deleuze diz que o dinheiro dos grandes empregadores e empresários não foi recuperado e, por isso, havia um pavor deles frente à classe popular. As famílias burguesas detestavam dividir as praias com os trabalhadores que também usufruíam das praias em suas férias remuneradas de verão.

Então, na praia de Deauville, que sempre tinha sido exclusiva dos burgueses,

como se fosse propriedade deles, de repente, chega o povo das férias remuneradas... Pessoas que nunca tinham visto o mar. E foi fantástico. Se o ódio entre as classes tem algum sentido são palavras como as que dizia a minha mãe — que, no entanto, era uma mulher fabulosa —, sobre a impossibilidade de se frequentar uma praia em que havia gente como aquela. Foi muito duro. Acho que eles, os burgueses, nunca esqueceram (DELEUZE, 2001, [1997], p.20).

No entanto, é possível trilhar outras perspectivas para enfrentar as demandas postas para o trabalho docente, considerando a vastidão desse campo de conhecimento, sem que seja preciso reunir “metodólogos, sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, cientistas políticos, além dos chamados especialistas da educação”, conforme enfatiza Silvio Gallo (GALLO, 2008, p.67), interessados em configurar a educação com uma identidade única a partir de sua área de saber. Gallo (2008) apresenta esse povoamento na educação, como um grave desajuste que, ilusoriamente, busca novas identidades e, ao invés de sanar o caos, produz uma proliferação de opiniões que poderão provocar retrocessos irreversíveis (GALLO, 2008, p.68).

Amparado e instigado nos aportes já mencionados, este trabalho pretende demonstrar que um personagem tão singular como o professor pode deixar a estabilidade da formação inicial ou adquirida no desempenho da profissão e trilhar uma nova jornada para compor sua trajetória docente, adquirindo pesos e funções diferentes, de maneira a carregar consigo uma mensagem que se contraponha às diferentes ideologias que circulam no meio educacional. Assim sendo, busca-se compreender e tratar o diálogo entre diferentes perspectivas e abordagens para expor suas variadas interpretações e a forma como se complementam, dando voz a novas teorias e perspectivas.

Apesar de serem muitos os estudos que tratam da relação entre Educação e Filosofia, há poucos trabalhos abordando esse tema utilizando o *Abecedário* de Gilles Deleuze como referência, o que justifica a elaboração de um trabalho mais sistematizado nesta área. Embora este autor tenha percorrido um caminho não diretivo sobre a educação, não adotando a educação como assunto principal, mesmo tendo sido professor de Ensino Médio e Universidade, debruçou-se indiretamente sobre questões referentes à educação e seu contexto. De acordo com Gallo (2008), suas preocupações, como filósofo, foram norteadas por horizontes de naturezas distintas, em linhas particularmente únicas e em eventuais inspirações de pensadores como Nietzsche, Foucault, Spinoza, Bergson, entre outros (GALLO, 2008, p.63).

O *Abecedário de Gilles Deleuze*, mesmo não objetivando discorrer sobre a educação de forma específica, desenvolve e percorre de forma fragmentada inferências sobre a educação. Nele, é possível apreender os conceitos e ideias do filósofo sobre esse tema, além de ser possível incluir novas perspectivas ou multiplicidades no contexto educacional atual. Deleuze se desloca das percepções clássicas da filosofia, que segundo Gallo (2008), ao serem cruzadas com as áreas dos saberes e dos objetos pertinentes ao campo da educação, totalizam e radicalizam rigorosamente os pensamentos. Entretanto, os conceitos deleuzianos quando cruzados com as ciências dos saberes, condicionam atribuições importantes para a educação, permitindo, por exemplo, a ressignificação do papel do professor e de suas particularidades existenciais (GALLO, 2008).

Outras obras do autor complementaram o entendimento de suas proposições. A obra *O que é filosofia* (DELEUZE & GUATTARI, 2016, [1992]) define esse campo de conhecimento não como contemplação, mas como a criação de conceitos que levem a novos horizontes e à compreensão de variações possíveis sobre um determinado tema. Vale a pena, nesse momento, acompanhar as explicações de Silvio Gallo sobre as potencialidades desse procedimento:

[...] a criação de conceitos é, necessariamente, uma intervenção no mundo, ela é a própria criação de um mundo. Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação dos outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos (GALLO, 2008, p.41).

De acordo com Gallo (2008), para esses filósofos, os conceitos não têm validade universal e, por consistir em acontecimentos singulares, não podem ser entendidos como representacionais ou como operadores lógicos. O conceito teria uma impressão única, história, múltipla e é constituído através de problemas; é heterogêneo, imaterial, absoluto e circunstancial, ao mesmo tempo (GALLO, 2008, p.44-48, *passim*). “Para os autores, a filosofia é a única área a trabalhar com conceitos, já que, a Ciência não produz conceitos, mas *Prospectos* e a Arte, *Perceptos* e *Afectos*” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, [1992]).

Essas férteis referências, dos autores franceses e do analista brasileiro citado, estimulam a apreensão, na obra *Abecedário* (2001), de possíveis ressignificações conceituais. Na letra H, que define História da filosofia, desvela-se o conceito e o

problema na filosofia, indicando que um bom filósofo é feito de muito trabalho, assim como na arte e no trabalho artístico. Deleuze sublinha que Van Gogh e Gauguin temiam abordar a cor por não se sentirem ainda dignos, pois é preciso tempo (DELEUZE, 2001, [1997]). Semelhantemente, pode-se dizer que é mediante o tempo que um bom professor é concebido, pois, “cada atividade tem seus modos de inspiração” (DELEUZE, 2001, [1997], p.60).

Mais adiante, na letra P de seu *Abecedário*, cuja palavra é professor, Deleuze indica que a aula é como um cubo, um espaço-tempo, onde muitas coisas acontecem. Uma aula se estende de uma semana a outra, é um espaço, uma temporariedade, onde é necessário sequência, pois o professor não recupera o que não conseguiu fazer, já que as pessoas mudam de uma semana para outra (DELEUZE, 2001, [1997]).

Assim, entende-se, que a obra *Abecedário* de Gilles Deleuze, proporciona a oportunidade para despertar novas perspectivas, lançando conceitos e correntes de ideias, que podem ser manejadas de vários modos sobre o que é ser professor. Entende-se também que essa perspectiva pode contribuir para contrapor-se ao que Tyack e Cuban (1995) denominaram de gramática escolar, isto é, a forma organizacional cristalizada que governa a instrução.

O perfil do professor arrolado no sistema institucionalizado, e mesmo na literatura da educação, limita e simplifica a criatividade do ser-professor e, por isso, a tentativa consubstanciada nessa dissertação de pensar a atividade docente a partir de bases teóricas que apelam à reflexão e à criatividade.

Folhas em branco: preparação, inspirações, sandálias, memórias e um lápis

Um papel em branco, um lápis e duas sensações iniciais: a tremenda responsabilidade de escrever e a dúvida se tudo que irá ser escrito vai se tornar expressão do que se foi pesquisado. E é aqui que se instala o começo. Um caminho longo que objetiva elaborar possíveis ensaios sobre o professor dentro de um abecedário. Um abecedário formatado a partir de letras-temas com o propósito de desvencilhar respostas que trazem em si células de uma filosofia de afetos: filosofia deleuziana.

Mas, o que ocasiona alguém escrever? A obra *Maçã no escuro* de Clarice Lispector (1982) nos remete a pensar sobre os impulsos que descortinam desejos de

escrita. O personagem do romance – Martin - teve um impulso para escrever, pois ele queria saltar muros de descobertas frente ao mundo e se sentia provocado a desembrulhar o que havia vivido através de escritas. Acompanhar Martin durante as narrativas da obra é, de certo modo, descortinar junto com ele um novo sentido simbólico, uma nova concepção de mundo, exposição do que se viu. É querer expor o que se aprendeu nos desajustes do processo, descrever, quem sabe, as cores reaprendidas das flores ou do alvorecer.

No entanto, querer escrever não é suficiente. Martin, por exemplo, não contava com as dificuldades quando iniciou sua escrita e, nesse processo, ele passa por alguns desconfortos e hesitações. Assim, acontece com todos. Em âmbitos gerais, muitas distrações e circunstâncias podem ocorrer no processo de escrita. A quebra da ponta do lápis, a vontade de abrir a geladeira, verificar alguma mensagem no celular, vontade involuntária de querer soltar o lápis quando sequer terminou um parágrafo, abandonar a tela do computador, entre outras fontes de distrações que podem circunstanciar hesitações de um escritor enquanto escreve.

A obra de Clarice Lispector transborda afirmativas sobre o ato de escrever, que colocam o escritor no escuro com o seguinte desafio: “pegar no escuro uma maçã - sem que ela caia” (LISPECTOR, 1982, p.321). Embora existam os enlaces avessos do processo de escrita, escrever é se colocar no abismo, de modo que sejam descortinadas visões, desvelados sentidos múltiplos para que alcancemos a maçã, sem deixa-la cair. Assim, tem-se a impressão que a folha em branco estabelece sobre o escritor uma necessidade de compor palavras, ideias, narrativas acompanhadas e remanejadas por ajustes essenciais para composição das mesmas, pois escrever exige certos cuidados e delimitações.

É preciso além da **folha em branco** e de um **lápis**, que o escritor calce as **sandálias** para caminhar nas alamedas das narrativas em busca de palavras, pistas e mapas alheios. **Inspirações**, para estabelecer conexões com as palavras encontradas, e ter a maestria em colocar hifens nas palavras que desafinam quando juntas. **Memórias**, para, através delas, esvaziar-se e revitalizar-se no propósito de transformar-se para transformar. Seria antes se perder, despedir-se de certezas, subir montanhas para alcançar as palavras, estabelecer conexões entre elas, rascunhar muitos papéis, estar preparado para a solidão e imprevistos.

Aqui, a pesquisa, **folha em branco**, (conceituar o professor no abecedário de Gilles Deleuze: referências para a Educação e Filosofia) é estabelecida por um conjunto de ferramentas: **o lápis** (referências bibliográficas), **as sandálias** (métodos, etapas e momentos), **as memórias e inspirações** (pessoas, situações, ambientes – estrutura do trabalho).

Sandálias, memórias e inspirações

A vida é feita por pessoas e caminhos que nos direcionam ao nosso potencial criativo. Assim, as diversas informações práticas, os pensamentos órfãos de objetivos, os excessos das bagagens, são condicionados a alinhamentos. Desse modo, é possível considerar como inspirações muitos momentos que tive durante todo o processo de pesquisa, tais como: as orientações que tive com minha orientadora, as disciplinas que tive no mestrado, a família, os amigos, livros, alunos, filmes, séries, debates, congressos, apresentações em eventos, memórias, sentimentos e divagações.

Calçar as sandálias significa buscar incansavelmente não apenas o encontro final com os resultados dos objetivos, mas antes as pistas, os mapas, as inúmeras alamedas. Entre o começo e a chegada, viagem e destino, foram vivenciadas experiências essenciais, sensações únicas. As investigações do trabalho foram se configurando num sistema aberto que possibilitou multiplicidades de acontecimentos que contribuíram para uma produção que reverbera uma dança sem coreografia definida.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o professor desempenha importante função social, a questão-problema da pesquisa aqui relatada consiste em explorar as ideias de Deleuze no *Abecedário*, de maneira a provocar reflexão e ensaios sobre experiências pedagógicas que, pretende-se, tornarem práticas transformadoras para o professor e, conseqüentemente, para os alunos.

No que tange a esses propósitos, trata-se de pesquisa bibliográfica, tal como define Severino, “aquela que se realiza a partir do registro disponível, em investigações anteriores, documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. [...]” (SEVERINO 2007, p.122) e a ela foi incorporada a narrativa de um exercício prático de docência movido pela análise conceitual e pela reflexão inspirada nos textos de Deleuze.

O primeiro procedimento metodológico consiste em uma breve caracterização da obra *O Abecedário de Gilles Deleuze*.

Gilles Deleuze é considerado um dos grandes pensadores do mundo contemporâneo; nascido em 1925 e falecido em 1995, foi um filósofo da potência⁵ e da vida, apesar de ter se suicidado quando a vida não mais permeava em potência em seus órgãos, o que foi apontado por alguns críticos como uma contradição. Sua trajetória como filósofo da potência surge pelo descontentamento com a filosofia formal. Por considera-la extremamente rígida e apática, apegou-se aos textos de Espinoza e de Nietzsche, entre outros pensadores, que expunham um modo sintético das percepções de mundo.

No panorama filosófico, Deleuze se aproximou de muitos autores que não necessariamente apresentavam familiaridade com ideias filosóficas, mas que não fugiam do campo dos saberes, por exemplo, autores da literatura, cinema, arte e música. Nos autores de sua predileção, Deleuze fazia apropriações com críticas menores e nunca se preocupou por usurpar alguns conceitos e teorias dos mesmos. Para ele, não era um erro se apropriar de conceitos alheios, pois todo novo pensamento é nascido e criado de um já existente. Todavia, Deleuze utilizava esses conceitos de forma não literal.

Uma de suas propostas eloquentes e inusitadas era pensar na filosofia através de afetos e não de contemplações, pois considerava os afetos como potência que o homem tem para afetar e ser afetado. Desse modo, segundo diferentes analistas, Deleuze produz desvios na longa tradição filosófica francesa que entendia a filosofia como explicação e critica os autores e obras pertencentes a diferentes períodos históricos, afirmando que a filosofia é, na verdade atividade de criação de conceitos, é a própria vida, plena de ação.

Tendo sido professor universitário e transitado em classes da Universidade e também do Ensino Médio, além de autor de vários livros, Deleuze, no fim da vida, se propôs a realizar uma obra diferente das demais (para ser publicada após sua morte), que apresentava os conceitos estruturados em ordem alfabética, produzidos durante uma entrevista e que, após a transcrição, recebeu o nome de *Abecedário de Gilles Deleuze*.

Essa entrevista de sete horas, filmada nos anos 1988-1989 e conduzida pela jornalista Claire Parnet, remete cada tema a uma letra do abecedário, como, por exemplo: na letra A, o autor discorre sobre o tema *Animal*; na letra I, sobre *Ideia*; na letra P, sobre *Professor*, e assim as letras levando a variados temas até a letra Z de

⁵ O conceito de Potência foi idealizado por Nietzsche como base para o desenvolvimento de outras ideias, ou seja, a potência é apresentada como vontade de viver.

Ziguezaque. Na entrevista, Gilles Deleuze responde com fortes implicações filosóficas articulando-as com pensamentos e conceitos de outras obras de sua autoria.

O *Abecedário* permite pensar diversos temas com uma perspectiva mais sensível, tais como: desejo, cultura, literatura, educação, professor, ideia, doença, felicidade, alegria, viagem, filosofia, entre outros. As respostas de Deleuze provocam, simultaneamente, abertura e rigor ao pensamento filosófico e inspiram a investigar seus conceitos que podem ser derivados para o campo da educação, conferindo-lhes conotações pouco usuais e contribuindo para a proposição de novas perspectivas de compreensão desse campo.

A jornalista francesa Claire Parnet, foi aluna de Deleuze e coautora com seu ex-professor do livro *Diálogos* (DELEUZE, PARNET, 1988). Na década de 1980, tornou-se editora da revista *L'Autre* e mais tarde atuou em programas culturais de televisão, além de ter trabalhado na rede francesa France 5, como consultora de programas literários. Em 1988 houve um reencontro entre Gilles Deleuze e Claire Parnet, com a entrevista em vídeo que, posteriormente, tornou-se obra escrita: *O Abecedário de Gilles Deleuze*. A moldura e os caminhos interrogativos da entrevista foram delineados pela jornalista, o que implica afirmar sua importância na estrutura do diálogo que, por sua vez, é determinante na estrutura da obra. Com o objetivo de sintetizar as ideias e a filosofia deleuziana, Claire Parnet estabeleceu um roteiro para as exposições de Deleuze.

Para isso, podemos destacar que Parnet pensou em temáticas diferentes para cada letra do alfabeto, de A a Z, onde os conteúdos dos verbetes constituem espaços para novos pensamentos, revisões e complementações. No início da entrevista, na voz de Deleuze, têm-se os primeiros cumprimentos desse encontro e é enfatizado o que eles definem como a cláusula, bem como todo o preparo que Parnet teve na organização do *Abecedário*:

Gilles Deleuze [1988]: Você escolheu um abecedário, me preveniu sobre os temas, não conheço bem as questões, mas pude refletir um pouco sobre os temas... Responder a uma questão, sem ter refletido, é para mim algo inconcebível. O que nos salva é a cláusula. A cláusula é que isso só será utilizado, se for utilizável, só será utilizado após minha morte (DELEUZE, 1997, p.2).

No trecho descrito acima pode ser considerado que Claire Parnet tinha como intenção apresentar a prática filosófica da vida de Deleuze e não apenas suas teorias.

Um desses indicadores é percebido no verbete *E de Enfance [Infância]* quando a jornalista conduz Deleuze a discorrer sobre sua vida escolar:

As pessoas não tinham dinheiro. Nasci em 1925. E me lembro da preocupação com o dinheiro. Foi o que me impediu de ir ao colégio dos jesuítas, pois meus pais não tinham mais dinheiro. Eu estava destinado aos jesuítas e acabei no liceu por causa da crise. Mas o outro aspecto... Deixe-me ver... Havia outro aspecto da crise, mas não sei mais. Não sei mais, mas não importa. E então, houve a guerra. Quando digo que era uma família de direita...(DELEUZE, 1997, p.24).

Ainda no verbete *E*, observamos mediante narração de Claire Parnet, sua amizade com Gilles Deleuze, fato esse evidenciado na pergunta formulada pela jornalista, em que a mesma retoma algumas lembranças e acontecimentos do filósofo com afinidades:

Depois, voltou a Paris, ao Liceu Carnot, com certo pesar, já que as férias haviam acabado. Neste liceu, teve aulas de Filosofia. Foi nesta época que Merleau-Ponty era professor lá, mas você entrou numa turma em que não havia Merleau-Ponty. Seu professor chamava-se Sr. Viale. Acho que era este o nome, não? (DELEUZE, 1997, p.28).

Assim, ao longo de toda obra, a relação professor-aluno instituída outrora entre Deleuze e Parnet vai se revelando nas estruturas dos verbetes. Dados esses pressupostos, a função de Parnet perfazendo o pensamento filosófico de Deleuze em direção ao novo, é um dos motivos que torna o *Abecedário* especial⁶.

O segundo procedimento metodológico foi a análise interna do *Abecedário* e mapeamento dos 27 verbetes que o constituem, cada um referente a um tema. Dados os objetivos do trabalho – refletir sobre o professor e suas atividades – *Professor*, verbete da letra P, foi tomado como eixo em torno do qual a análise seria desenvolvida.

Após definir o verbete eixo, verificou-se que ele é composto por 26 perguntas feitas por Claire Parnet, além de 4 comentários seguidos de perguntas e de 34 respostas e intervenções de Gilles Deleuze. Além disso, foram explorados todos os outros verbetes, a fim de estabelecer articulações com o tema central da análise e, com esse procedimento, ficaram claras as múltiplas conexões passíveis de serem estabelecidas. Na reflexão sobre o tema Professor, Deleuze destaca a centralidade da aula, a

⁶ O *Abecedário* de Deleuze e Parnet inspirou a realização de obras no Brasil, dedicadas ao exercício da filosofia amparado em diálogos, com sínteses de pensamento e criação de conceitos e, entre eles, podem ser citados: *P de professor*, de Karen Rechia e Jorge Larrosa (2018), *Abecedário de criação filosófica*, obra coletiva organizada por Kohan e Xavier (2009) e o vídeo *Abecedário de infâncias*, também de Walter Kohan (<https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU>).

preparação e o ensaio, a reação do público (ou dos estudantes) à vocalização e aos efeitos produzidos pelo professor. Aborda também, de modo peculiar, a escola e a crítica da filosofia, temas que, por sua vez, estão conectados também a outros verbetes. Este procedimento foi a base para organizar os ensaios desta dissertação que, centrada no verbe Professor, estabelece as articulações principais com os temas escola e aula e, por meio deles, faz remissão a outros verbetes da mesma obra. Outras obras de G. Deleuze foram também estudadas e, embora não sendo centrais ao estudo, são imprescindíveis para a definição de conceitos e para o estabelecimento de significados, caso, por exemplo, de *O que é filosofia?* de Deleuze e Felix Guattari (2016, [1992]) que fornece apoio teórico ao tema central e a outros identificados no mapeamento do *Abecedário*. Outras obras de Deleuze, tais como, *Lógica do sentido* (2015), *Mil Platôs* (2017), *Bergsonismo* (2012), foram retomadas com a finalidade buscar uma análise mais específica, voltada para sua filosofia nomeadamente nietzschiana.

Tomou-se ainda a interpretação de Silvio Gallo, expressa no livro, *Deleuze e a Educação* (2008), que apresenta uma visão inovadora, oferecendo não só o que é a filosofia e os conceitos de Deleuze, mas, também, uma compreensão que mostra a possibilidade de cruzá-los em conjunto com as esferas da Educação.

No decorrer da pesquisa bibliográfica foi possível realizar ensaios de prática pedagógica amparados nas provocações deleuzianas, objetivando o exercício teórico que estava em andamento. Por isso, o diálogo com os conceitos do *Abecedário* permitiam estabelecer novos sentidos aos objetivos dessa pesquisa, que foram completados com relatos e reflexões a partir de aulas criadas e desenvolvidas por mim no ofício docente. Em 2019 assumi as aulas de uma classe do segundo ano do Ensino Fundamental e, embora não previsto inicialmente na pesquisa, apresentou-se a possibilidade de ensaiar atividades didáticas que ampliassem o processo de reflexão que já estava em curso.

Para isso, definimos também como ação metodológica a cartografia. Esse método está proposto pelos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari na obra, *Mil platôs* (1995). Nela obra, os autores propõem que a cartografia como método seria um sistema aberto, “conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30). Tal ação metodológica tornaria o pesquisador um pesquisador-cartográfico, que em sua atuação

vai construindo caminhos únicos no espaço de sua pesquisa, conforme destacado também por Kastrup e Passos:

[...] garantir a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa cartográfica significa fazer valer o protagonismo do objeto e a sua inclusão ativa no processo de produção de conhecimento, o que por si só intervém na realidade, já que desestabiliza os modos de organização do conhecimento e das instituições marcados pela hierarquia dos diferentes e pelo corporativismo dos iguais. (KASTRUP; PASSOS, 2013, p.270).

Dessa forma, a cartografia possibilitou a inserção das experiências das aulas que ministrei, que fazem parte do cotidiano pedagógico e pareceu digno de registro dada a riqueza da experiência nos movimentos de construção de saberes dos alunos e do ofício docente. As aulas, como configuração processual, foram resgatadas e mapeadas, não apenas da memória, mas também dos registros em cadernos, atividades dos alunos e diário de classe.

Pensar a memória como um território explorado é pensar na exteriorização de acontecimentos passados, de modo a promover um futuro melhor. Para Deleuze (1999), a memória produz agenciamentos múltiplos, é vida, percepção, síntese do tempo não linear, mas da duração. A **memória** nesse sentido, demonstra que o passado está no presente assim como no futuro. Nesse sentido, a relevância das aulas ou dos exercícios práticos é recuperar molduras de vários retratos que remanejam percepções, desembrulham acontecimentos e permitem ressignificar a memória à luz da teoria, possibilitando assim, a quebra da inércia dos pensamentos fixos a favor da composição prática e do aprofundamento dos conceitos de Deleuze sobre o professor.

Portanto, trata-se de movimentar os conceitos em campos abertos, acessar algo que é único e tentar transcrever as ressonâncias vividas na sala de aula. Um mergulho na experiência, que empurra o pesquisador a apostar nas redes de afetos como linha essencial para gerar potência e criação, em que o pesquisador deixa de ser hóspede da casa para se tornar parte da casa.

A inclusão das reflexões sobre a prática docente seguiu também indicações provenientes da obra *Esperando não se sabe o que: sobre o ofício de professor* (LARROSA, 2018) que remete o trabalho do professor às atividades artesanais e afirma que a preparação, as aulas, o diálogo com os alunos, a reflexão, as leituras e a escrita revelam esforços “para compreender como é e como fazer isso de ser professor” (p. 60) e as aulas como espaço de estudo e de pensamento. Dito de outro modo, desenvolver

“aquela ideia de que o professor não busca resultados, mas provoca efeitos, os quais são sempre inesperados” (p. 158).

A dissertação resultante da pesquisa foi estruturada em três ensaios que têm como eixo central o verbete P, de professor do livro *O Abecedário de Gilles Deleuze*. O primeiro, analisa as reflexões do autor sobre o tema Escola e os diferentes sentidos que lhe são atribuídos – instituição e vertente filosófica. Tais atribuições são articuladas aos verbetes História da Filosofia e Ideia e também a outras obras do autor, uma vez que trata-se de compreender a crítica que o autor faz à filosofia formal e sua definição de que a tarefa da filosofia é a criação de conceitos.

No segundo ensaio, a partir do mesmo verbete, a análise do professor é relacionada a outros verbetes e aborda os devires que compõem sua formação, juntamente com os elementos conceituais que caracterizam seu ofício e seu nascimento enquanto conceito em potência. Igualmente, menciona-se a importância da desterritorialização diária do professor diante da relação com o aluno e o plano de imanência como uma ferramenta essencial na composição das aulas como resistência. É destacada também a diferença do tempo de aprendizagem e a linguagem oral como uma característica inerente ao professor, bem como a constituição dos sujeitos pelos discursos e a presença da ação rizomática dos conteúdos escolhidos para uma determinada aula, ou seja, conteúdos a partir de rizomas, como acentuado por Deleuze, sendo “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (DELEUZE, 2011, p.48). “Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE, 2011, p.43).

No terceiro ensaio serão expostas as memórias didáticas e pedagógicas de uma sequência de aulas inspiradas na filosofia de Deleuze como possibilidade de experimentar a relação entre teoria e prática para transformar a ação docente. As aulas denominadas - *Roda Literária* é descrita como procedimento didático que possibilita encontros conceituais e aprendizagens.

1. ENSAIO I – ESCOLA

SEÇÃO- II

1. ENSAIO I – ESCOLA

Um pouco de possível senão sufoco

Deleuze

No verbete P de Professor, incitado pelas perguntas de C. Parnet, Deleuze menciona diferentes escolas nas quais atuou e apresenta múltiplas funções e abordagens possíveis dessa instituição. Rememora ter lecionado no Ensino Médio em duas cidades no interior da França e da liberdade que desfrutou em Amiens, onde “podia praticamente fazer tudo o que quisesse. Eu ensinava meus alunos a tocar serrote porque eu tocava e todos achavam normal” (DELEUZE, 2001, [1997], p.80), pois, desfrutava de uma certa complacência que era dirigida ao professor de filosofia.

Deu aulas também na prestigiosa escola preparatória Louis-Le-Grand, nas Universidades de Lyon e Vincennes e na Sorbonne de Paris, onde defendeu tese, ainda sob o impacto do movimento de Maio de 1968. Menciona várias transformações do período, entre elas o público que frequentava as aulas em Vincennes, “que não era mais composto de estudantes, que misturava todas as idades, pessoas de atividades muito diferentes, inclusive doentes de hospitais psiquiátricos [...] Vincennes dava uma unidade a esse público desarmônico” (DELEUZE, 2001, [1997], p.82), composto também por muitos estrangeiros.

Além dessa caracterização de escola, marcada por transformações, C. Parnet introduz a pergunta que desvenda outra conotação da palavra, aquela que diz respeito à existência de uma vertente filosófica específica, que agrega discípulos e seguidores em torno de si. Para Deleuze, ter discípulos implica administrar pessoas e tempo e estabelecer exclusividades e rivalidades, atividades que ele nunca desenvolveu porque, nesta conotação, “a escola é o contrário do movimento” (DELEUZE, 2001, [1997], p.86). Ao estabelecer essa preferência, define o que entende por filosofia: um conjunto de proposições “no qual o ideal seja não ter noções garantidas, assinadas e repetidas pelos discípulos” (DELEUZE, 2001, [1997], p.86). Declara ainda:

Não quero lançar noções que façam escola. Quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem exatamente ordinárias, mas que se tornem correntes que possam ser manejadas de vários modos. Isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades. Tudo isso são noções de movimento, não de escola (DELEUZE, 2001, [1997], p.82).

As noções de escola e movimento, expressas na negativa, indicam a necessidade de compreensão do que é a filosofia para Deleuze e a necessidade de dialogar com outras obras do autor. Ele reflete:

Talvez só possamos colocar a questão *O que é a filosofia?* tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. De fato, a bibliografia é muito magra. Esta é uma questão que enfrentamos numa agitação discreta, à meia-noite, quando nada mais resta a perguntar. Antigamente nós a formulávamos, não deixávamos de formulá-la, mas de maneira muito indireta ou oblíqua, demasiadamente artificial, abstrata demais; expúnhamos a questão, mas dominando-a pela rama, sem deixar-nos engolir por ela. Não estávamos suficientemente sóbrios. Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era, salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido este ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda a minha vida? Há casos em que a velhice dá, não uma eterna juventude, mas, ao contrário, uma soberana liberdade, uma necessidade pura em que se desfruta de um momento de graça entre a vida e a morte, e em que todas as peças da máquina se combinam para enviar ao porvir um traço que atravesse as eras [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2016, [1992] p.7).

O trecho acima é parte introdutória da obra *O que é filosofia?* de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Assim, a palavra escola demanda a compreensão da questão: o que é filosofia para Deleuze?

Uma questão complexa, para a qual antes de dar uma resposta, apresenta uma síntese de como foi o caminho do encontro dos autores com o conceito de filosofia. Por uma razão peculiar, os autores inferiram no trecho a essencialidade em que se chega a uma nova concepção de filosofia, percorrendo primeiramente sobre o tempo que é necessário alongar para que só aí, se possa questionar o que é filosofia.

O desarranjo que os autores tiveram com as concepções filosóficas clássicas se deu através de muitas experimentações de vida e pensamentos intensos que ocasionaram um momento no qual disseram: “Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é filosofia.” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, [1992], p.8).

Dessa forma, assegurados de resultados consolidados, puderam enfim anunciar uma ruptura filosófica e propor postulados de pensamentos novos sobre filosofia.

Todavia, após o processo operoso na construção de uma concepção, foi essencial não demandarem as ideias obtidas de qualquer forma e se valerem de alguns cuidados, como, por exemplo, determinar o momento, a paisagem, as circunstâncias e os personagens, apesar de Deleuze e Guattari descreverem esse processo como menos relevante para um convencimento, “[...] E se percebe que importa pouco ter dito bem ou ter sido convincente, já que de qualquer maneira é nossa questão agora [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, [1992], p.8).

Assim, as respostas alcançadas durante o processo e as resoluções do trabalho não pretendiam gerar força de convencimento, mas apenas não mais ocultar uma nova concepção. É dentro desse quadro panorâmico de criação que Deleuze e Guattari dão origem a um novo conceito de filosofia, contrapondo-se àquele proveniente dos gregos na Antiguidade que introduzia a filosofia como pensamento contemplativo e compreensivo do mundo e da vida. A definição de filosofia para os gregos, segundo os autores, era portadora de uma ambivalência, pois apresentava noções tanto de saber quanto de sabedoria. Chaui (2016), por exemplo, explana sobre as questões das ambivalências, descrevendo que as mesmas teriam como característica primordial a grandeza dos filósofos antigos, as quais estariam na relação interna e no domínio do uso dessas duas significações e, por assim ser, se tornavam amigos do saber, mesmo porque a palavra “filosofia” em seu sentido estrito remete à amizade, à sabedoria.

Não obstante essa ideia, Deleuze e Guattari (2016) mencionam que os gregos sancionaram a morte do Sábio e assim, colocaram no lugar os filósofos como amigos da sabedoria, os quais não a possuíam de forma íntegra, apesar de a procurarem constantemente. De acordo com os autores, o velho sábio pensa talvez por figuras e o filósofo pensa o conceito. Essa diferença é dada por escala e também expressa o quanto a sabedoria mudou e se tornou difícil saber o que é um “amigo”.

Dai a indagação dos autores: O que é um amigo? “Amigo designaria certa intimidade competente, uma espécie de gosto material e uma potencialidade [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, [1992], p.9). Isso remete ao amigo como personagem intrínseco ao objeto que lhe é conveniado e essa relação se dá de forma intensa e transcendental. A exemplo disso, Deleuze e Guattari (2016) citam a relação do marceneiro com a madeira, onde o marceneiro, em potência, na sua intimidade com a madeira, se torna a própria madeira. Diante dessa condição,

é o marceneiro amigo da madeira? Essa é uma questão pertinente, pois coloca o que é ser amigo em análise. O amigo é um personagem conceitual, que contribui para as definições do pensamento, é ele que dá condição do exercício do pensar. Mas será que amigo sempre é amigo, ou antes, é um amante? Como definir quando o amigo obtém uma relação vital com o outro que se tinha acreditado excluir do pensamento puro? então pode ser que não se trata nem de um amigo, nem de um amante? (DELEUZE; GUATTARI, 2016, [1992], p.9),

É possível considerar, a partir desse pensamento, que os personagens conceituais vinculam uma vontade de manter relações vivas com o outro, por isso, convertem a amizade ao pensamento. Nesse processo, é essencial que o papel que os mesmos precisam desempenhar não se reduza à unidade única do filósofo grego, mas antes se faça na evolução da diversidade filosófica.

Como diversidade, segundo os autores, o amigo pode ser ainda um pretendente que se tornaria um rival. E como distinguir? Deleuze e Guattari (2016) ironizam essa questão que é própria dos gregos e foi definida por Platão como dialética. Tal questão nos faz pensar que, quando um grupo de amigos se efetiva, também são promovidas relações entre rivais, opondo pretendentes de todos os tipos, seja no amor, nos jogos, nos tribunais, na política e até mesmo no pensamento.

Maurice Blanchot (1971) define o sentido do que é “amigo” - a amizade como característica do longínquo, do elo entre outro e o outro fixado pela distância, podendo ser o intervalo, a separação das eras infinitas, o silêncio do sentido. Essa ideia de Blanchot, no que tange à analogia da amizade, projeta o amigo antes da condição de sua conversão ao pensamento, é quando o amigo ainda “é” sendo ele isolado, sem antes ter se fundido com o puro do pensado, em outras palavras, é antes o amigo, sem o outro, o outro que é o pensamento. Contudo, na filosofia, o amigo sai do seu estado extremado e se dispõe a estar interno, ou seja, a capacidade do amigo criar episódios e quebrar o silêncio, pela simples vivência do estar junto (BLANCHOT, 1971).

Nesse sentido, podemos recolocar a questão central indagando o que é filosofia para Deleuze e Guattari e que relação a filosofia deleuziana tem com a ideia de ser amigo? Em resposta a essas perguntas, primeiramente é necessário compreender que para Deleuze e Guattari a filosofia é a disciplina que consiste em criar conceitos, e, “o filósofo é o amigo dos conceitos, ele é o conceito em potência.” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, [1992], p.11). Assim, o objeto da filosofia será criar novos conceitos, esses por sua vez, criados, sempre estarão ligados ao filósofo, que sendo

amigo do conceito terá como característica a intimidade competente. Para melhor exemplificação, os autores citam o que Nietzsche determina como tarefa da filosofia:

Os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los persuadindo os homens ao utilizá-los (NIETZSCHE, 1884-5, *apud* DELEUZE; GUATTARI, 2016, [1992], p.12).

Dessa forma, a potencialidade do filósofo, segundo Nietzsche, é dada pela incorporação do paradigma sobre o sentido lógico das coisas, tais como pensar não mais pela figura, mas por conceitos, bem como a substituição da confiança pela desconfiança dentro do pensamento, ou seja, a possibilidade de desarranjar o fixo dado pelo senso comum e gerado pelo bom senso. Assim, se firmando em Nietzsche, Deleuze discorre sobre o salvatério para a destruição do senso comum nas suas duas aparições, dizendo: “O paradoxo é, em primeiro lugar, o que destrói o bom senso como sentido único, mas, em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas” (DELEUZE, 2015 [1969], p.3).

Em relação à filosofia e para quem ela é designada, o senso comum a concebe diferentemente das premissas de Deleuze, que são apresentadas em seu *Abecedário*. É possível perceber, ainda que sinteticamente, a compreensão do autor na letra H do *Abecedário* que tem por tema - *História da Filosofia*, quando Deleuze (2001, [1997]) supõe que as pessoas compreendem a filosofia como algo abstrato e para “entendidos”. Essa compreensão para o autor não é a melhor, pois para ele a filosofia não tem nada a ver com “entendidos” e nem é abstrata: “Quando acham que a Filosofia é abstrata, a história da Filosofia passa ser abstrata em dobro, já que ela nem consiste mais em falar de ideias abstratas, mas em formar ideias abstratas a partir de ideias abstratas” (DELEUZE, 2001, [1997], p.32).

Para Deleuze,

a filosofia é a arte do retrato, mas um retrato filosófico, mediúnico e espiritual, diferente do retrato da arte, que possui cores. O vermelho escarlate, o verde claro, o azul do céu, os tons alaranjados e o lilás acentuado que aparecem em cada detalhe nos retratos dos pintores, não geram a princípio suspeitas da minuciosidade e o quão trabalhoso foi chegar ao resultado final (DELEUZE, 2001, [1997], p.32).

Nesse aspecto, Deleuze (2001, [1997]) para exemplificar o que é filosofia, utiliza exemplos de alguns pintores que transmitiam em suas obras sensibilidades originadas de muito trabalho, assim como é para fazer filosofia. Ele tinha admiração por Van Gogh e Gauguin, pintores que, diante da cor tinham uma espécie de respeito, medo e pânico, mesmo sendo os maiores coloristas já existentes. Conforme afirma Deleuze, a cada obra iniciada por esses pintores eram usadas cores mortas e sem brilho, pelo simples fato de não se considerarem dignos e capazes de abordar a cor. “Foram necessários anos e anos para que eles ousassem abordar a cor. Mas quando sentem que são capazes de abordar a cor, obtêm o resultado que todos conhecem.” (DELEUZE, 2001, [1997], p.33). Portanto, a conexão da filosofia de Deleuze e Guattari se assemelha a um retrato assim como era para Van Gogh e Gauguin o retrato na pintura, isto é, o retrato filosófico do filósofo é buscar a filosofia que é totalmente concreta.

Outras referências que aprofundam a crítica do autor à filosofia como escola podem ser encontradas na obra *O que é a filosofia?* entendida como um acontecimento expressivo de novos conceitos. Pode-se esboçar e constituir crítica e revisão da filosofia, da história da filosofia e dos modos de fazer filosofia. Para estabelecer uma nova perspectiva sobre esses temas, os autores iniciam pela crítica ao conceito, que é tomado como o elemento central da filosofia deleuziana. Os autores afirmam que [...] “o conceito era antes como o pássaro-solilóquio-irônico, que sobrevoava o campo de batalha das opiniões rivais aniquiladas (os convidados bêbados do banquete)” (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.13). Melhor dizendo, os autores se dispõem a dizer que uma ideia de conversação democrática entre amigos gregos nunca produziu o menor conceito. Mas, quem então cria conceitos?

Há uma coisa que me parece certa: um filósofo não é uma pessoa que contempla e também não é alguém que reflete. Um filósofo é alguém que cria. Só que ele cria um tipo de coisa muito especial, ele cria conceitos. Os conceitos não nascem prontos, não andam pelo céu, não são estrelas, não são contemplados. É preciso criá-los, fabricá-los (DELEUZE, 2011, p.33).

Ademais, como salientam Deleuze e Guattari, seria o mesmo dizer que “a filosofia não contempla, não reflete, não comunica, se bem que ela tenha de criar conceitos para estas ações ou paixões” (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.13), visto que é a filosofia a criadora de conceitos. De acordo com os autores, a filosofia não é contemplação, pois as contemplações estão atribuídas dentro da criação dos conceitos,

no ato de criar. Igualmente, ela não seria uma reflexão, porque para refletir sobre qualquer coisa não se faz necessária a filosofia, pois os músicos, os artistas, os matemáticos, não ficam esperando que um filósofo estabeleça reflexões para que eles possam pensar e criar suas obras e invenções. A filosofia não é comunicação, pois ela não está interessada em dar opiniões e gerar consenso, mas sim em criar conceitos. Afinal, em que consiste o conceito, o que ele é?

Não há conceito simples. Todo o conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pela qual uma filosofia ‘começa’, possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.23).

Na lógica deleuziana, conceito não é definição. Na obra - *O que é filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992] p.29) explicam a história do conceito, pois segundo eles, “todo conceito tem uma história”. Para exemplificar, citam conceitos de diferentes filósofos, cada qual se originando num contexto histórico, tais como: *Substância* de Aristóteles, *Mônada* de Leibniz, *Condição* de Kant, *Potência* de Schelling, *Duração* de Bergson, *Ideia* de Platão e o Cogito - *Penso, logo existo* de Descartes. Para os autores, cada história conceitual tem personagens conceituais, que são dados pela criação de conceitos sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma. Assim, criar conceitos, ao menos, é fazer algo (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.14).

Deleuze, na obra *Abecedário*, estende essa compreensão e na letra H – *de História da Filosofia*, e propõe comparações entre a filosofia e a pintura.

Só se pode entender o que é a filosofia, a que ponto ela não é uma coisa abstrata, da mesma forma que um quadro ou uma obra musical não são absolutamente abstratos, só através da História da Filosofia, com a condição de concebê-la corretamente. Afinal, o que é... Há uma coisa que me parece certa: um filósofo não é uma pessoa que contempla e também não é alguém que reflete. Um filósofo é alguém que cria. Só que ele cria um tipo de coisa muito especial, ele cria conceitos. Os conceitos não nascem prontos, não andam pelo céu, não são estrelas não são contemplados. É preciso criá-los, fabricá-los (DELEUZE, 2001, [1997], p.43-44).

Adiante, no *Abecedário*, na letra I – *de Ideia*, essa perspectiva é retomada pelo autor: “A ideia, em Filosofia, se apresenta na forma de conceitos. Há uma criação de conceitos, e não uma descoberta. Conceitos não se descobrem, são criados. Há tanta

criação em uma filosofia quanto em um quadro ou uma obra musical” (DELEUZE, 2001, [1997], p.51).

Deleuze ressalta que criar é ter uma ideia e o quanto é dificultoso se ter uma.

É muito difícil ter uma ideia. Há pessoas extremamente interessantes que passaram a vida inteira sem ter uma ideia. Pode-se ter uma ideia em qualquer área. Não sei onde não se podem ter ideias. Mas é raro ter uma ideia. Não acontece todos os dias (DELEUZE, 2001, [1997], p.38).

Em suma, para o filósofo francês, a ideia em filosofia, é apresentada e configurada como um conceito. Todavia, para a obtenção de conceitos precisa-se de muito trabalho, assim como um bom pintor, que necessita fazer muitos retratos até chegar num resultado consistente, excelente.

Com isso, Deleuze descreve que, “[...] a filosofia é como a cor [...] a conquista da cor filosófica é o conceito” (DELEUZE, 2001, [1997], p.33). Em uma configuração conceitual em uma relação filosófica vigora um horizonte de criação nada fácil, é necessário traçar fundamentos que sustentam o conceito, como é para o pintor no uso da cor. Segundo Deleuze, é um grande absurdo para os que ingressam na filosofia dizerem que possuem uma filosofia própria e, quando o fazem, Deleuze denomina de “falas de retardados!” (DELEUZE, *ibidem*, p.33), pois ter uma filosofia própria se faz com muito trabalho. A lenta modéstia de um filósofo é o marco de que este ainda está longe de fazer História da Filosofia ou, em outras palavras, ainda precisa fazer muitos retratos filosóficos. Adiante, Deleuze (2001, [1997]) apresenta um exemplo da lenta modéstia sobre os romancistas que dizem não precisar ler romances clássicos, como Dostoiévski, para se inspirarem em seus próprios romances, e ainda há aqueles que nem sabem quem é Dostoiévski e ainda não tiveram ideias.

O *Abecedário* nos inspira a pensar que uma ideia é uma coisa gigantesca, é como estar em um sonho de alguém, onde tudo pode acontecer, comédias, tragédias, e até o abominável. A esse modelo, Deleuze cita como exemplo no verbete *I*, a composição de ideias em *Madame Bovary* (1949), criação de Gustave Flaubert (1821-1880), que conta a história de uma bela mulher que não suportava a vida que tinha e só vivia em seus sonhos. Cita também Vicent Minnelli que, atuando como diretor de cinema, entre os anos 1942 e 1962, incorporou esse movimento de ideias em seus filmes. Ideias essas que se caracterizaram na ação do cineasta pelo uso da expressão da vida, da vida em potência pelos sonhos, remetendo ao sonho uma forma absorvente da cor, da cor da vida. No filme *Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse* (1962), cuja história é de uma

família presa na guerra, é possível perceber a estrutura criativa de conceito que Deleuze concebe existir na arte. Como é possível um personagem ser absorvido pelo próprio sonho? É possível a obsessão pela imagem da vida fora da sua própria realidade? Como é estar preso em um pesadelo? Segundo Deleuze (2001, [1997]), essa condição é possível pelas ideias. “As ideias são uma obsessão, elas vão e voltam, se afastam, tomam formas diversas e, através destas formas variadas, elas são reconhecíveis.” (DELEUZE, 2001, [1997], p.38).

Apesar de serem muitas as possibilidades para criação de ideias, podem surgir grandes problemas. Um grande problema da História Antiga da Filosofia se deu entre Platão e os sofistas, denominado por Deleuze (2001, [1997]) como problema grego. Os sofistas eram grandes oradores que ensinavam a arte da retórica, da persuasão e da gramática aos jovens. Porém, essa ação sofística para Platão não era um objeto considerado filosófico, pois os sofistas tinham como finalidade a manipulação da população ateniense no exercício político, gerando então, uma democracia dos saberes e pensamentos, o que não era o objeto da filosofia tradicional. Em outras palavras, os sofistas iam contra o que Platão tinha como definição de *Ideia Una*, uma vez que, para eles a verdade era relativa e subjetiva, sempre podendo ser refutada pelo ponto de vista individual e a verdade era atribuída às habilidades oratórias que cada um tinha em defesa de sua tese.

Desse modo, o que seria a *Ideia* Platônica? O conceito de *Ideia* para Platão consistia na parcialidade da percepção dos objetos e da forma perfeita de olhar o mundo, pela sensibilidade gradual dada por uma parcela da realidade, como é visto na *Alegoria da Caverna*⁸.

Além disso, a *Ideia* para Platão é o que ela é: uma *Ideia* que não seria outra *Ideia*. Essa é uma compreensão abstrata, uma representação da ideia pura. Diferente desse postulado de Platão, Deleuze, na *letra H* – em seu *Abecedário*, explica o conceito fora da ideia de abstração.

Ao considerar a ideia de uma mãe fora de Platão, é possível notar que a ideia não é ela mesma, por exemplo: uma mãe, não é apenas uma mãe, ela é esposa e ela também é filha de uma mãe. Assim, sabe-se que uma mãe não é necessariamente uma esposa, porém nunca deixará de ser uma filha (DELEUZE, 2001, [1997], p.33).

⁸ Um dos escritos mais famosos de Platão. Encontra-se na obra intitulada *A República* (Livro VII).

De igual modo, o autor considera que acontece a abstração na ideia de Político, que Platão definiu como *pastores dos homens*, já que os mesmos tinham como tarefa cuidar dos homens. No entanto, tal pensamento se restringe a uma ideia pura, gerando o mesmo problema grego das democracias dos saberes designados pelos sofistas que consiste numa ideia única de um determinado conceito, surgindo os rivais e os pretendentes, que se sentem no direito de usurpar o emprego da definição, dizendo: “Então, eu sou o Político. Eu sou o pastor dos homens. Eram o que diziam os comerciantes, médicos, açougueiros” (DELEUZE, 2001, [1997], p.34). Eles se consideravam políticos, pois, também cuidam dos homens. Assim sendo, conforme Deleuze é a partir da seleção desses problemas, que a filosofia deixa ser abstrata e passa a ser concreta, uma vez que, os problemas existem apenas pela existência dos conceitos. Portanto, “E se não encontrou o problema ao qual responde um conceito, tudo é abstrato. Se encontrou o problema, tudo vira concreto.” (DELEUZE, 2001, [1997], p.45).

Em torno da problemática dos conceitos, no *Abecedário*, destaca-se mais um, a questão de Pascal ou problema Pascalino. Ou seja, para Blaise Pascal (1623-1662), segundo Deleuze, saber se Deus existe, não era tão interessante. A questão essencial era saber qual o melhor modo de Sua existência, o modo de existência de quem acredita em Deus ou modo de existência de quem não acredita Nele. A profundidade que permeia a constatação da questão-problema se dá mediante um movimento que é infinito, pois a mesma vai e volta, um problema nunca é fixo, ele sempre evolui, conforme afirmam Deleuze e Guattari: “O que define o movimento infinito é uma ida e volta, porque ele não vai à direção de uma destinação sem já retornar sobre si, a agulha sendo também o polo” (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.48).

De acordo com Deleuze, em seu *Abecedário*, é difícil saber se existem problemas e questões falsas ou verdadeiras, pois na maior parte do tempo não existe no cenário social das comunicações, problemas e questões, e sim interrogações, como é o caso das mídias.

Quando as mídias dizem: “Como vai?”. “Que horas são?”. “O que você acha disso?”. “Você acredita em Deus?”, (DELEUZE, 2001, [1997], p.87) não estão propondo questões ou problemas, mas, apenas interrogações. Este universo social midiático concebe aos telespectadores o senso comum, representações pré-definidas. E

os homens estão cercados por essas representações, sendo ele também uma representação social, um produto pré-construído.

Em virtude disso, os problemas são formulados em função dos conceitos: as noções classificatórias dos objetos, dadas no passado e no presente. Portanto, quando se identifica o problema, localiza-se também sua evolução, pois os problemas aumentam a cada vez que são constatados. O problema tem um sentido maior e não é possível fazer filosofia se não encontrou o problema, pois ela permanece abstrata. Logo, conforme Deleuze “[...] a filosofia é isso: problema e conceito”. (DELEUZE, 2001, [1997], p.34).

As reflexões de Deleuze sobre a escola como vertente filosófica podem contribuir para a crítica da escola como instituição formadora, que afeta igualmente todos aqueles que dela participam. Deleuze, ao falar da escola, estabelece uma crítica que permite subordinar novos pensamentos, uma vez que suas proposições filosóficas, quando derivadas para a educação produzem possibilidades para fazer avançar questões inerentes ao território escolar. Ora, Gilles Deleuze ao criticar a escola no *Abecedário*, indica um modelo escolar imerso em redes derivado de sua própria filosofia.

Nos dois sentidos atribuídos à escola por Deleuze - estrutura educacional ou corrente - o autor aponta para questões problemáticas sobre as práticas pedagógicas, permitindo inferir que a educação atual está configurada segundo um modelo antigo, tradicional e autoritário, no qual o aluno desempenha o papel de personagem secundário, acabando por não desenvolver autonomia de pensamento, autoestima positiva, responsabilidade, compromisso e aprendizagem. Para que essa realidade seja vencida, Deleuze dá indicações para o exercício da liberdade, que preze no aluno a qualidade do conhecimento e de vida, onde o mesmo possa ser autocrítico, reflexivo e participativo no movimento de sua própria formação. O pensamento do autor fomenta a reflexão sobre uma educação transformadora que valorize a flexibilidade e a dinâmica curricular e a sala de aula como espaço de criações.

2. ENSAIO II- PROFESSOR

SEÇÃO- III

2. ENSAIO II- PROFESSOR

Os conceitos são exatamente como sons

Deleuze

2.1. Professor: conceito, problema e outrem

Buscar significações sobre o professor no panorama filosófico deleuziano possibilita um embarque em novas concepções, diferentes daquelas que comumente estão presentes na literatura educacional. O professor sobre o qual Deleuze discorre no verbete *P* em seu *Abecedário* está pautado num reflexo de si mesmo enquanto docente. Ele acaba se tornando um personagem exemplo nas construções de suas falas, pois para dizer o que é ser professor, o que é uma aula e outros temas que remetem ao eixo aqui analisado, o autor traz fragmentos de sua própria experiência.

Nesse verbete, o autor estabelece relações com a aula e sua preparação, com as instituições nas quais trabalhou, com os amigos e com alunos que teve. Faz referências também à figura do professor, sua vestimenta, a relação entre a voz e os conceitos que vocaliza.

Do mesmo modo, toda evocação de Deleuze ao elucidar o professor está baseada em sua filosofia, atrelada a um movimento filosófico que criou com Guattari, que torna o professor um personagem conceitual. Se, como já apontado, criar um conceito é tarefa difícil, criar um personagem “É uma coisa impressionante! O filósofo cria conceitos. Mas acontece que estes transmitem muito, porque o conceito, sob alguns aspectos é um personagem” (DELEUZE, 2001, [1997], p.46).

Mas, por que se criam personagens conceituais? No verbete *L* de *Literatura* Deleuze exemplifica as forças que há nos personagens conceituais, ressaltando que são criados com o objetivo de eternizar os diversos sentidos impressionantes que há na vida: “O que há de comum entre as duas atividades, a grande filosofia e a grande literatura, é que ambas testemunham em favor da vida” (DELEUZE, 2001, [1997], p.46-47). Na literatura, muitos personagens nasceram com a finalidade de representar os variados sentidos da vida. Por exemplo, no clássico romance literário de William Shakespeare

(1564-1616), *Romeu e Julieta*, os dois personagens representam e potencializam o amor emblemático, além dos sonhos românticos, talvez não comuns a todas as pessoas, mas certamente existente.

Por outro lado, na filosofia, temos alguns personagens que são criados por seus autores para dar voz a suas ideias, é o exemplo do personagem análogo do filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900), *Zaratustra*, que não tem a pretensão de transmutar valores, mas sim de ser a própria transmutação do mundo. Em outras palavras, seria um personagem criado para fazer enxergar, tão potente que poderia ser visto como música, por seus aspectos e perceptos, como destaca Deleuze.

Será que a música não seria a grande criadora de afectos? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão? É possível? [...] A música como os conceitos permitem que se vejam coisas. Às vezes, ela nos faz ver cores, mas cores que não existem fora da música. E os perceptos também. Todos estão muito ligados. Nietzsche com Zaratustra possibilitou um novo mundo a ser visto. Os filósofos têm este lado de videntes [...] Spinoza faz ver [...] Nietzsche também faz ver (DELEUZE, 2001, [1997], p. 40).

Em vista disso, Deleuze e Guattari (2016) discorrem sobre o conceito de *outrem*. Mas, o que é o *outrem*? De acordo com os autores o *outrem* é um conceito que se faz do “eu”: “Por exemplo, *outrem* é necessariamente segundo a relação a um eu? Se ele o é, é na medida em que seu conceito é aquele de um outro – sujeito que se apresenta como objeto – especial com relação ao eu: são dois componentes” (DELEUZE; GUATTARI, 2016 [1992], p.23).

Adicionado a isso, pode-se realçar que o *outrem* sempre está dentro de outro, o *outrem* é um misto, o *outrem* torna possível o outro. Destarte, conforme os autores, “Há vários sujeitos porque há *outrem*, não o inverso” (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.24). Ou seja, o *outrem* tem como característica o outro, e o outro se torna existente pela mistura. Uma vez que o *outrem* se instaura com o outro, se instala um problema que, pelo movimento do processo em que estão, encontra-se a solução, assim, “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.24).

Como observado, se para Deleuze todo conceito ocorre por meio de um problema que demanda solução, podemos considerar que o professor quando se torna um personagem conceitual, origina-se também de um problema.

Mas tudo muda evidentemente se acreditamos descobrir outro problema: em que consiste a posição de *outrem*, que o outro sujeito vem somente “ocupar” quando ele me parece como objeto especial e que eu venho, por minha vez, ocupar como objeto especial quando eu lhe apareço? Deste ponto de vista, *outrem* não é ninguém, nem sujeito nem objeto (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.24).

Para refletir sobre essa questão, pode-se destacar o que Deleuze e Guattari explanam como exemplo prático de mudança, as quais utilizam a história do rosto que nasce num campo, e precisa se relacionar não mais com um “eu”, mas, agora, com relação a simples “há...”. “Há, nesse momento, um mundo calmo e repousante. Surge, de repente, um rosto assustado que olha alguma coisa fora do campo” (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.24).

A expressão de susto do rosto nessa exposição deve ser encarada como positiva, pois mesmo o rosto nascendo em um mundo calmo e tranquilo, percebe que existe algo fora de seu mundo habitual, o faz descobrir o novo. De igual modo, quando num determinado momento, surge um rosto dentro do campo, que olha para fora e o que ele vê o assusta, assustado, diz: “tenho medo” (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p. 25), promove um movimento diferente que não teria na naturalidade em que se originou. Ao considerar a expressão do rosto, pode-se notar que o que determinou sua expressão foi a percepção do olhar, pois se não houvesse a percepção, mesmo existindo algo fora do campo, não seria percebido.

Dessa maneira, o *outrem* não aparece aqui como um sujeito ou objeto, mas segundo os autores “como algo diferente, como um mundo possível, uma possibilidade de um mundo novo e diferente” (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.25). Porém, Deleuze e Guattari ressaltam que, “esse mundo possível não é real, ou não o é ainda, e, todavia não deixa de existir: é um expressado que só existe em sua expressão, o rosto ou um equivalente do rosto” (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.24-25).

Ao pensarmos o professor mediante a ideia de *outrem* conforme enunciado pelos autores, podemos pensar que quando o professor se torna uma possibilidade, se origina de um processo conceitual permeado de problemas e nasce como solução através de um

campo subjetivo como sujeito cultural e todo esse campo o compõe como imagem-expressão. As influências que o constituem, desde sua infância, passando por sua formação básica escolar até a formação docente, funcionariam como passaportes para a possível projeção e ampliação da visão sensível para olhar além de sua vivência. Seria como querer visitar alguém que ainda não é real à vista, mas que existe como possibilidade; entretanto, só existe no movimento da vontade de querer ir. O possível não estabelece uma condição afirmativa concreta de que realmente vai acontecer, porém, estabelece uma possibilidade, que dependerá da ação do sujeito. Essa probabilidade sempre está num presente condensado em uma vontade posterior, que não ainda é real.

Em outras palavras, o professor ao apresentar o mundo possível se torna um projetor desse mundo. De igual natureza, o professor como *outrem* é a extensão do que olhou se tornando o que viu. No entanto, como os outros vão compreender o que está fora do campo como sinalizado pelo professor? Podemos pensar que seria pela linguagem. Nesta perspectiva, o professor poderia atuar como porta-voz do mundo novo, que é a ampliação do pensamento, como salientado por Deleuze e Guattari:

E este mundo possível tem também uma realidade própria em si mesmo, enquanto possível: basta que aquele que exprime fale e diga “tenho medo”, para dar uma realidade ao possível enquanto tal [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992], p.25).

Em vista disso, pode-se dizer que, se não há uma comunicação que expresse o novo, ele não existe como possibilidade. Desse modo, que mundo possível é esse que é diferente do tranquilo e repousante? É o mundo operacionalizado pelo contrário da contemplação, que envolve agitação, movimento, rompimento da inércia, alongamento, rapidez, agilidade, crescimento das descobertas e do inventivo ocasionado por novos pensamentos.

2.2. Professor: devir em devir

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2016[1992] p.67).

O conceito de *devenir* em Deleuze e Guattari é caracterizado pelas variações e por zonas não conhecidas, pela operacionalização de movimentos múltiplos. Assim, nessa perspectiva, no decorrer de seu ofício, o professor passa por variadas mudanças.

Pode-se pensar que os devires são associados a movimentos, transformações e transições frente aos acontecimentos. O *devenir*, desse modo, possibilita ao professor abrir um leque de novas formas de atuação docente e criar novas situações a fim de gerar emoção e transformação.

No contexto do pensamento deleuziano, a literatura também pode alavancar o *devenir* professor. O poema *O menino que carregava água na peneira* de Manoel de Barros (1916-2014) traz inspirações para criar possibilidades de se transformar, e desse modo, gerar transformações. As figuras criadas pelo autor podem inspirar novas práticas pedagógicas, ferramentas poderosas para a transformação. O trecho “O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor![...]” (BARROS, 1916-2014), remete às possibilidades ilimitadas para o inventivo que o professor pode gerar em seus alunos.

Direcionando essa ideia para o campo pedagógico, a possibilidade de uma pedra dar flor pode ser interpretada na didática pedagógica como a potência presente nas atividades lúdicas, nos improvisos abertos para uma educação cujo objetivo é desenvolver para a vida.

A respeito dos novos modos de ação docente, Gallo (2008) explica que um novo conceito tem conexões em outros, isto é, princípios de conexão são ligações rizomáticas, rotas múltiplas de caminhos. O professor para atuar nessa perspectiva precisa permitir-se entrar no acontecimento e mover-se para chegar a um destino. Mas, o que pode ser destinos? Deleuze diz:

Garanto que, quando leio um livro que acho bonito, ou quando ouço uma música que acho bonita, tenho a sensação de passar por emoções que nenhuma viagem me permitiu conhecer. Por que iria buscar estas emoções em um sistema que não me convém quando posso obtê-las em um sistema imóvel, como a música ou a filosofia? Há uma geo-música, uma geo-filosofia. São países profundos. São os meus países (DELEUZE, 2001, p. 77).

Assim sendo, os parâmetros do tempo educacional e escolar introduzem métricas cronológicas para os objetivos que se pretende alcançar. Deleuze, ao contrário, considera o tempo como duração, que se volta para si mesmo. O *devenir* do professor deve

se dar na contraposição da linearidade do tempo do relógio, das rotinas do calendário e, neste caso, ele se torna um dispositivo que rompe as pretensões do que é segmentado.

Uma das exigências atuais sobre o professor no que tange às suas competências escolares, e que tem encontrado consenso geral na sociedade, é que ele precisa dar conta de todas as demandas pedagógicas. Assim, quando tenta cumprir essas demandas e atuar mostrando autonomia e segurança ao enfrentar os desafios, pode adormecer sua sensibilidade. Nesse contexto, as proposições de Deleuze sugerem o esvaziamento das imposições ou a criação de uma linha de fuga ou de escuta, como relata o período em que teve tuberculose:

Não é que se esteja à escuta de sua própria vida, mas pensar é para mim estar à escuta da vida. Não é o que acontece com si próprio. Estar à escuta da vida é muito mais do que pensar em sua própria saúde. Mas acho que uma saúde fraca favorece este tipo de escuta. Há pouco, disse que grandes autores como Lawrence ou Spinoza viram alguma coisa grande, tão grande que era demais para eles. É verdade que não se pode pensar sem estar em uma área que exceda um pouco as suas forças, que o torne mais frágil. Eu sempre tive uma saúde fraca e isso ficou mais claro a partir do momento em que fui tuberculoso [...] (DELEUZE, 2001, p.49).

O professor, ao não resistir o que a vida comunica, se abre para transformações, para múltiplas formas de acontecimentos; o professor se torna material vivo que expande afetos e possibilita experiências de afetos no coletivo institucional onde atua.

2.3. Professor e aluno: devir-encontro

Os agenciamentos das práticas docentes são de todo modo, complexos, seja pelas diversas abordagens educacionais que atribuem o que o professor deve fazer, seja pelos estilos didáticos construídos e constituídos a partir da formação docente. Considera-se que a sala de aula não é só do professor, mas, igualmente do aluno, logo, é fundamental para a pulsação vital da sala de aula e para o desenvolvimento das atividades que o professor operacionalize uma boa relação entre todos os participantes. Num primeiro momento, o território comum do professor e do aluno, no contexto escolar, é a sala de aula. É nela que devem ocorrer os encontros entre pessoas e conhecimento.

Indubitavelmente a relação professor-aluno é fundamental nos agenciamentos das práticas docentes. No entanto, o que uniria o professor ao aluno e o aluno ao professor? Como desencadear o encontro entre esses personagens de temporalidades tão distintas no tempo comum da sala de aula?

Assim, é nessa possibilidade que o professor passa ser um docente nômade¹⁰. No “devir-encontro”, uma ponte entre os dois personagens, o tempo entre eles se equaliza e o tempo presente passa a abrigar o histórico temporal do professor e o histórico temporal do aluno; essa desterritorialização permite que os dois personagens, migrando para o mundo do outro, estabeleçam um novo ponto de partida ao sair do seu próprio território. Porém, trata-se de sair do território permanecendo dentro dele, conforme descreve Deleuze: “Dou um exemplo, porque, para mim, quando se faz algo, trata-se de sair e de ficar. Ficar na filosofia é também como sair da filosofia? Mas sair da filosofia não quer dizer fazer outra coisa, por isso é preciso sair permanecendo dentro [...]” (DELEUZE, 2001, [1997], p.9).

Somado a isso, quando um personagem sai do seu território para visitar o território do outro personagem acontece o encontro, o encontro das operacionalizações de culturas, um encontro que tem posteriormente um retorno preenchido do outro, é a reterritorialização. Deleuze acentua que, “Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios” (DELEUZE; GUATTARI 2016, [1992], p.103).

Deleuze sublinha ainda que os encontros se dão com coisas e não com pessoas: “[...] mas não se tem encontros com pessoas, e sim com coisas, com obras: encontro um quadro, encontro uma ária de música, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro” (DELEUZE, 2001, [1997], p.9) e, mais adiante: “Uma exposição de pintura, ou o cinema... Sempre tenho a impressão que posso ter o encontro com uma ideia” (DELEUZE, 2001, [1997], p.13). O autor acentua que não há necessidade de ver para encontrar, pois o encontro com as coisas pode acontecer antes do encontro com as pessoas e dá dois exemplos dessa possibilidade. Primeiro, refere-se ao início da filosofia, onde se perguntava o que é o político e se obtinha como resposta que o político é o pastor dos homens. Porém, os açougueiros também diziam serem os pastores dos homens, pois era através deles que os homens se alimentavam. Mediante o exemplo, Deleuze acentua que ambos, políticos e açougueiros, poderiam representar a figura de pastor, sem ao menos encontrarem-se diretamente com os homens, uma vez que o encontro ocorre pela condição do cuidado secundário.

¹⁰ Nômade para Deleuze institui-se no ideal de imagem ativa, que se afirma contra a imagem representativa do pensamento. Na abordagem filosófica de Deleuze, ser nômade é prioritariamente vivenciar modos de vida novos “experiência do fora.”

O segundo exemplo refere-se às dobras dos papéis. Os dobradores diziam serem as dobras e os surfistas concordam, pois eles também se sentiam as dobras da natureza já que estão sempre se insinuando em cima delas. Na letra C de *Cultura*, no *Abecedário*, Deleuze relata que recebia cartas de muitas pessoas, e em cada carta recebida ocorria um encontro, “encontrei os dobradores de papéis, e não precisei vê-los” (DELEUZE, 2001, [1997], p.10). Isso é encontro, o encontro com a ideia.

Assim também é a sala de aula. Nela existe uma geofísica, uma representação do *mapa mundi*. Desse modo, cada aluno contém, ao mesmo tempo, território e fronteira, distintos entre si, como se fossem uma reunião de estrangeiros. No entanto, existe a possibilidade de estabelecer ligação entre os territórios desde que haja, primeiramente, a constatação de uma determinada necessidade. Só assim surge o acontecimento denominado por Deleuze e Guattari de desterritorialização.

Todo agenciamento implica estilos de enunciação. Implica territórios, cada um com seu território, há territórios. Mesmo numa sala, escolhemos um território. Entro numa sala que não conheço, procuro o território, lugar que me sentirei melhor. E há processos que devemos de desterritorialização, ou modo como saímos do território (DELEUZE, 2001, [1997], p.17).

Incorporando o conceito desterritorialização de Deleuze, é possível pensar que o movimento do professor para o território do aluno é operacionalizado, por exemplo, pela necessidade da aprendizagem, levando o professor a adentrar no território do aluno, na tentativa de compreender como e em que tempo ele aprende. Daí decorre a importância dos sentidos afetuosos e da consciência racional, próprios da predesterritorialização. Para Deleuze, sair do território é se aventurar, permitir-se a compressão, o afeto e a compaixão pela contextualização do outro.

E, então, eu me digo, quando eles saem de seu território ou quando voltam para ele, seu comportamento... O território é o domínio do ter. É curioso que seja no ter, isto é, minhas propriedades, minhas propriedades à maneira Beckett ou de Michaux. O território são as propriedades do animal e sair do território é se aventurar. Há bichos que reconhecem seu cônjuge, o reconhecem no território, mas não fora dele (DELEUZE, 2001, [1997], p.3).

Dessa maneira, quando o professor se torna um nômade, também poderá agenciar a desterritorialização de aluno para aluno. Por essa razão, é importante que haja entre todos os alunos outras formas e novos caminhos para o pensamento, com inúmeras possibilidades de aprendizagem e de diversas experiências. Não proclamar

essa vivência é restringir a viagem aos territórios e não proporcionar o seu retorno para a reterritorialização, tão crucial na modificação do sujeito. O mesmo se dá na relação do professor com o aluno. Quando um professor reconhece o aluno e seu mundo particularizado, é estabelecida uma relação horizontal. Assim, é nessa relação que o aluno emite signos de seu domínio e reage aos signos que lhe são externos, e assim, adquire outros possíveis, promovidos pelo professor.

2.4. Preparação das aulas: plano de imanência

Ao começarmos esse tópico, faz-se indispensável, primeiramente, colocar como questão de abertura o que é uma aula para Deleuze. No verbete P no *Abecedário*, é concebida a ideia de uma aula sendo ela condicionada por emoção e inteligência. “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum” (DELEUZE, 2001, [1997], p.84).

Essa ideia pressupõe que o professor, ao conceber uma aula para determinado público, precisa compor-se de inspirações que germinem sentimentos profundos de emoção para que posteriormente o aluno tenha aprendizados. Deleuze compara a aula à fruição musical:

O que significa uma concepção musical de aula? [contrapondo-se à concepção de aula magistral]. Acho que são duas coisas, na minha experiência, sem dizer que essa é a melhor concepção. É o meu modo de ver as coisas. Conhecendo um público, o que foi meu público, penso: “Sempre tem alguém que não entende bem na hora. E há o que chamamos de efeito retardado”. Também é como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo. Se ele já interrompeu...É por isso que as interrupções e perguntas me parecem tolas. Você pergunta porque não entende, mas basta esperar (DELEUZE, 2001, [1997], p.84).

O conto o *Flautista de Hamelin* reproduzido pelos irmãos Grimm e, posteriormente, adaptado por outros escritores, apresenta a história de uma cidade localizada na Alemanha, Hamelin, que sofria uma infestação de ratos. No cenário da narrativa um viajante músico ao passar por Hamelin viu o desespero dos habitantes e se ofereceu para ajudar dizendo ao rei que poderia levar os ratos para fora da cidade pelo som de sua flauta, em troca de uma compensação. Concordando o rei com a proposta, o flautista, então, começa a tocar sua flauta e, ao som de uma melodia inebriante, todos os

ratos o seguem hipnotizados até o rio da cidade onde morreram afogados. Hamelin, finalmente, se liberta da infestação, porém, o rei e a população, de forma ardilosa, não cumprem o acordo. O flautista, então, hipnotiza de igual forma todas as crianças da cidade, fazendo com que elas desaparecem para sempre.

Este conto permite desenvolver uma analogia para pensar o professor e sua força de atuação no campo pedagógico, pois a história remete a inúmeras possibilidades interpretativas. Pode-se postular aproximações com as ideias filosóficas de Deleuze para caracterizar o papel do professor no processo de uma aula que gera emoção.

No verbete O de *Ópera*, Deleuze frisa que uma aula é como música:

Acho que existem duas concepções de aula: uma concepção segundo a qual uma aula tem como objetivo obter reações imediatas de um público sob a forma de perguntas e interrupções. É uma corrente, uma concepção de aula. E há a concepção dita magistral, do professor que fala. Não é uma questão de preferência, não tenho escolha. Sempre usei a segunda, a concepção dita magistral. É preciso achar outro termo porque... Digamos que é mais uma concepção musical (DELEUZE, 2001, [1997], p.64).

Em Hamelin, a materialidade sonora da flauta provoca sedução nas crianças da cidade, a música condiciona emoção e gera deslocamentos de sensações em quem escuta, assim como destaca Deleuze a respeito da música em seu *Abecedário*:

É por isso que me vem logo à mente a ideia de uma música destes filósofos. Assim como a música faz ver coisas estranhas. Às vezes, ela nos faz ver cores, mas cores que não existem fora da música. E os perceptos também. Todos estão muito ligados. Eu sonho com uma espécie de circulação entre uns e outros, entre os conceitos filosóficos, os perceptos pictóricos, os afectos musicais. E não é de se espantar que existam repercussões. Por mais independentes que sejam estes trabalhos, eles se penetram constantemente (DELEUZE, 2001, [1997], p.40).

A obra *A arte da regência* de Sylvio Lago Junior (2002), permite compreensão sobre o espírito da música, as variações da regência e a produção de potência e emoção que maestros como: Carl Maria von Weber (1786-1826), Hector Berlioz (1803-1869), Robert Schumann (1810-1856), Franz Liszt (1811-1886), Richard Wagner (1813-1883), Johannes Brahms (1838-1897), Gustav Mahler (1860-1911), entre outros, tiveram sobre seus músicos. Os dados possibilitam subsidiar a analogia indicada por Deleuze entre o maestro e o professor, que rege seus alunos e a aula como se regesse uma orquestra.

Na dinâmica de uma orquestra, descrita no livro, a função principal de um maestro é interpretar uma obra musical indicando para os músicos como executar e

expressar o pensamento do compositor. Um maestro, nessa função, se transformará em um pensador da música.

Ele ensaia a orquestra, trabalha com os músicos os andamentos, corrige a emissão das notas, cuida da expressão e da dinâmica, dos fraseados e dos planos sonoros instrumentais, dos timbres e das nuances dos coloridos, da capacidade expressiva e técnica dos arcos e sopros e das intervenções da percussão (LAGO, 2002, p.33).

O regente mencionado no livro, que parece incorporar os conceitos de Deleuze, entre eles, emoção, potência e multiplicidade é Arthur Nikisch (1855-1922). O húngaro Nikisch foi um grande violinista contemporâneo considerado por Friedrich Herzfeld (1897-1967), o diretor dos diretores ou o regente dos regentes. De acordo com Lago (2002), Liszt e Wagner deixaram como legado uma técnica que consistia em dar mais importância ao fraseado do que ao compasso, o que significa que o olhar do maestro passa ser o meio mais importante de expressão para condução dos músicos. No livro, Nikisch é descrito como um artista dotado de uma grande capacidade de emocionar e intuir. Em seus ensaios não exigia exaustivo trabalho, procedimento típico de outros regentes. Ao contrário, o que era característico quando havia ensaios sob sua regência era uma postura de afetos. Nikisch, enquanto os músicos afinavam seus instrumentos, entre passos lentos e medidos, subia no pódio para contemplar cada um de seus músicos, fixando o olhar por um momento prolongado sobre cada um deles, em uma espécie de cerimônia que antecedia os primeiros acordes.

É descrito também que Nikisch não ensaiava as obras ainda não conhecidas na íntegra, gostava que os músicos tocassem lentamente para que assim ele pudesse explicar as técnicas e as dificuldades. Nesse interim lento, as passagens difíceis apareciam com clareza. Somente mais tarde, ele pedia que a orquestra desse o andamento verdadeiro. Essa dinâmica era uma forma de fazer com que os integrantes da orquestra tivessem maior concentração para que a execução dos ensaios fosse mais meticulosas. Nas interrupções dos ensaios era com palavras amáveis que Nikisch reiniciava, ele jamais proferia palavras de impaciência. Era considerado em conta no relacionamento com os músicos o máximo de cuidado, pois Nikisch já havia feito parte também de uma orquestra.

Lago (2002) relata que Nikisch era adorado pelos músicos e que eles se sentiam honrados em tocar sob sua direção e que ele possuía uma habilidade de relacionamento

que pautava o desempenho mais na intuição e na emoção do que na racionalidade e na erudição. Ele foi considerado por muitos analistas o gênio do improviso, influenciador da arte, agente da imprevisibilidade e regente do entusiasmo, pois em diversos depoimentos dizia-se que nunca dirigiu uma obra da mesma forma.

O relato da atuação de Nikisch remete para as proposições de Deleuze: “O afecto é isso. Será que a música não seria a grande criadora de afectos? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão? É possível” (DELEUZE, 2001 [1997], p.40).

Na analogia com o trabalho do professor, pode-se pensar que há um devir no aluno que passa pela orquestração do professor, visto que, sob a regência do professor, o aluno produz sonoridades escolares que evocam agenciamentos novos. A prática de sons permeia a escola e o cotidiano escolar e a sonoridade musical está presente em todos os processos pedagógicos. Não se fala aqui da música como componente da grade curricular, mas da música como analogia para exemplificar transformações que ocorrem na escola. Apesar dos sons musicais estarem presentes na escola desde o sinal que indica o início de aula até o sinal que indica seu término, é possível constatar, entre um e outro, a existência de outras melodias. Os barulhos nos intervalos das aulas, nas filas, nos banheiros, ginásio e refeitório, dos gritos, dos espaços lúdicos, das vozes respondendo chamada, do giz na lousa, na carteira deslocada de lugar, das leituras gerais, dos cochichos, das dúvidas expostas, dos ruídos do virar de uma página, das risadas entre uma brincadeira e outra, da dor de um machucado, dos pacotes abertos discretamente. Todos eles são composições sonoras.

Nesse enorme de material de sons na escola é preciso considerar também aqueles advindos de outras perspectivas, sejam elas políticas ou sociais, que emanam dos programas curriculares e funcionam como ordens que pretendem produzir ações de submissão nos movimentos internos e externos da escola.

No entanto, um jogo musical é estabelecido quando o professor se torna uma espécie de maestro, que pode reger produções não estereotipadas com o propósito de extrapolar a lógica de modelos formalmente estabelecidos por esses sistemas. Seria um ato de resistência, uma ação pedagógica que ultrapassa limites de práticas balizadas por modelos pedagógicos fixos. É como se o professor, em seu ofício, pudesse compor uma versão nova de uma obra que já tenha sido criada.

O conceito de aprendizado aqui abre espaço para uma pedagogia que não busca apenas avaliar, mas que possibilite novos pensamentos. Na sala de aula, os aprendizados são inúmeros e difíceis de serem todos controlados; eles ocorrem em cada aluno em ritmos diferentes e formas diferentes.

No verbete P do *Abecedário*, Deleuze explica que, quando era professor, considerava crucial a preparação da aula.

É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição (DELEUZE, 2001, p.62).

Ele continua afirmando que para cinco minutos de aula, haveria dez minutos de inspiração e uma longa preparação prévia, muitos ensaios.

Tenho de refletir. Como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada (DELEUZE, 2001 p.60).

Além disso, ressalta a necessidade do professor ter interesse e entusiasmo pela matéria que ensina, bem como para sua continuidade:

Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante (DELEUZE, 2001, p. 80).

François Dosse (2010) relata algumas aulas de Deleuze, enquanto era professor em Vincennes, na Universidade Paris VIII, e relembra que o filósofo francês adotava uma performatividade docente expressiva e artística. Além disso, suas exposições tinham singularidade, um modo ritualístico. Desse modo, uma das essencialidades das aulas eram o afeto e o acolhimento. Igualmente, usava o timbre de voz como ferramenta pedagógica que sofria nuances, ora baixa, ora alta. Dosse (2010) continua a relatar que essa característica produzia em seu público de estudantes sensações opostas, como calma e tensões. Por fim, Deleuze gostava de trazer para seus alunos acontecimentos comuns ou inusitados, o que fazia com que a sala de aula estivesse sempre repleta de alunos.

Na letra P do *Abecedário*, Deleuze realça que o papel do professor implica colocar numa aula toda inspiração prévia, tal como, mobilizar e vocalizar um estilo numa espécie de suplemento. De igual maneira, para o professor e filósofo francês, o professor é aquele que se rebela, enquanto pensador, contra forças que não produzem deslocamentos. Seu intuito é fazer nascer paixão, afetos, energia e potência em seu público, afastá-lo das correntes que impediriam aquilo que a criação permite viver. Deleuze argumenta:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar (DELEUZE, 2001, p.64).

É importante considerar a partir desse trecho que a força vital de uma aula perpassa a linearidade do tempo. Nesse caso, o elemento fundante que um professor regente de encontros conceituais deveria priorizar seria o devir permanente do aprendizado. A tarefa do professor, então, seria proporcionar em sua prática pedagógica uma jornada munida de signos singulares, assim como uma maquinaria que produz labirintos para que o professor invente caminhos até que seus alunos aprendam a voar.

3. ENSAIO III-AULA PRÁTICA: RODA LITERÁRIA

SEÇÃO-IV

3. ENSAIO III – AULA PRÁTICA: RODA LITERÁRIA

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino (LARROSA, 2018, p.274).

Esse ensaio objetiva apresentar um conjunto de aulas elaboradas e ministradas por mim em uma escola municipal. Essas aulas foram planejadas e inspiradas pelas proposições de Deleuze, principalmente aquelas retiradas da obra: *Abecedário* e outras já discutidas nos ensaios anteriores. Entende-se que as ideias filosóficas resultantes da interpretação que se fez do autor, quando mobilizadas para o contexto escolar e para guiar as práticas pedagógicas do professor, conduzem a novas possibilidades de vivências e experiências dos alunos e incentivam a criação de espaços de resistências e construção de novas perspectivas para o ensino.

A elaboração do ensaio guiou-se pela intenção de descrever e refletir sobre os “afazeres” e o “ofício” do professor, conforme descritos por Larrosa, “aquela ideia de que o professor não busca resultados, mas provoca efeitos, os quais são sempre imprevisíveis e inesperados” (LARROSA, 2018, p.149).

No início de fevereiro de 2019, iniciei meu primeiro ano, como professora de uma escola da rede municipal na cidade de Sertãozinho, fundada em 2007, que oferece ensino fundamental regular do 1.º ao 5.º ano e educação de jovens e adultos (EJA).

A escola conta como uma construção térrea extensa com 24 salas de aulas amplas, além de uma quadra bem projetada, um parquinho de areia, um refeitório com cadeiras giratórias, um palco para diversas apresentações dos alunos, uma sala de informática, uma biblioteca dinâmica, entre outros espaços. O pátio da escola é repleto de flores e verdes, jardins decorativos naturais, que os alunos podem regar com a mangueira. Atravessando o refeitório, um corredor médio cruza com um corredor maior, que levava até às salas de aulas, onde o 2.º ano E, vespertino, era minha turma. A classe era composta por 27 alunos, sendo 12 meninas e 15 meninos.

A docência, o ofício docente, abriu a possibilidade de pôr em prática o panorama filosófico de Deleuze para encorajar o processo de alfabetização e letramento que ocorre, em geral, nos primeiros anos do ensino fundamental. Direcionei meu olhar, inicialmente, para aulas que trabalhassem a leitura e oralidade dos alunos, pressupondo as teorias de Deleuze sobre a educação que favorecem, para o professor e para os alunos, a construção do conhecimento orientado pela prática do criar. Tratava-se de adotar “a experiência como conhecimento prático, derivado de uma relação ativamente comprometida com mundo” (LARROSA, 2018, p.251) para mim própria e para os alunos.

Muito se discute sobre ações pedagógicas lúdicas que, atreladas ao planejamento do professor, podem trazer um melhoramento no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos sobre alfabetização e letramento.

A contação de histórias que adota a leitura em roda é uma das atividades práticas utilizadas para alfabetizar letrando os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, tal prática pode se tornar mecânica e enrijecida se não potencializar a criação no aluno ou oferecer espaço para suas experimentações com a literatura, isto é, permitir aprendizados que ultrapassem as fronteiras da normatização apresentada somente pelos (códigos, letras, números...). A leitura de Deleuze inspira a pensar que o percurso da alfabetização deve ocorrer entrelaçado com processos artísticos, em que os alunos façam parte de uma rede tecida incessantemente pelo ato de criar.

Nesse movimento, a leitura e escrita devem estar aliadas à invenção criativa, em que os erros são problematizados e enfrentados como situações que resultam da construção, produção e intuição. Os erros podem abrir caminhos para que o aluno encontre sua própria narrativa, permitindo também o agenciamento do inesperado e a vivência de inúmeras situações experimentadas pelo aluno fora da escola.

Dado que alfabetizar não é tarefa fácil, seu objetivo nem sempre é alcançado ou pode se dar mecanicamente. Outra tarefa nada fácil é levar os alunos expressarem a história lida, seja na escrita ou de forma oral, habilidades cobradas pela gestão escolar, pelos professores e pelos pais em relação à alfabetização e ao letramento durante o processo escolar. Essas marcas foram observadas por mim na sala de aula com minha turma, que não se engajava nas leituras de forma espontânea e criativa. Eles podiam pegar emprestados da biblioteca, uma vez por semana, um livro para ser lido em suas casas, mas, demonstravam desinteresse e encaravam essa atividade como

obrigatoriedade. Eu percebia, então, que as escolhas eram aleatórias quando os alunos chegavam dizendo que o livro foi escolhido porque a capa era colorida, porque tinha um desenho que gostavam, ou por ter poucas páginas; às vezes, o mesmo livro era retirado mais de uma vez, aparentando somente o cumprimento do protocolo de empréstimo.

A partir dessas observações, sem desconsiderar os limites e recursos da rotina escolar e do planejamento curricular, comecei a pensar como poderia organizar uma aula que despertasse em meus alunos o interesse por uma leitura sensível, apresentando a eles novos modos de efeitos e aceitação de procedimentos. Não queria propor apenas leituras expositivas, leitura de histórias para os demais colegas de sala com final estanque, como vinha acontecendo em muitas atividades de Língua Portuguesa.

Obrigatórias no programa escolar, pensei em utilizar as leituras expositivas, como ponto inicial e não final, para que assim, os alunos pudessem criar sobre as leituras novas percepções, modificando-as, transformando-as, dinamizando-as e objetivando-as num movimento múltiplo, rizomático, contendo idas e vindas que conferissem potência criativa à atividade. Para traduzir esse sentido de movimento nomeei a aula de *Roda Literária*. O nome *Roda* foi baseado no conceito de potência descrito por Deleuze, que é a efetivação de saberes que se conjugam no envolvimento de sistemas de criação plurais, múltiplos e infinitos. A roda aqui não tem o sentido de movimentos que se repetem como círculos viciosos, mas sim como figura capaz de trazer em seus movimentos uma roda que está aberta, querendo criar novos formatos de pensar a vida. A roda por sua vez, promove no ensino amparado na lógica das pedagogias estáticas, melodias e danças. Nesse sentido, o adjetivo: *Literária* foi colocado para indicar que o movimento a ser produzido pela roda para atividade criativa plena dos alunos ao lerem um livro ou uma história.

Desse modo, o objetivo da roda literária foi propor para os alunos um espaço para se tornarem coautores de histórias, saindo da atitude estática, fixa e contemplativa que, muitas vezes, é habitual no contato com a leitura. Projetar em cada aluno seu espaço de criação, em que pudesse criar sua própria melodia mediante a leitura de um livro literário. Propor também, a compreensão da história lida, colocando o aluno na presença de um enredo que o levasse a exprimir pensamentos visíveis e tangíveis, saindo das abstrações e desenvolvendo sentidos práticos e materiais, como é visto na seguinte perspectiva:

O ofício de professor tem a ver com mostrar (e fazer falar) imagens do mundo (o *Orbis Pictus* de Comênio seria aqui a referência essencial) e também com ler (e comentar) textos sobre o mundo. Poderíamos dizer então que a escola depende da gramatização do mundo, sim, da constituição de um determinado arquivo, também, mas que sua história está ligada às diferentes formas de gramatização (e de arquivo) entre as quais a imagem e o texto continuam sendo fundamentais (LARROSA, 2018, pos. 1972).

Para a obtenção desses objetivos fundamentais descritos por Larrosa, que assemelham-se às ideias de Deleuze, a roda literária foi dividida em dois momentos: o primeiro definido como o anúncio e princípios, e o segundo como organização estrutural acompanhada do desenvolvimento das apresentações dos alunos. O anúncio e princípios consistiram na minha comunicação aos alunos que teríamos uma aula ampla denominada roda literária, juntamente, com os princípios para sua posterior organização. Na organização, primeiramente, escolhemos dois dias da semana para as apresentações – segundas e quintas-feiras - dias da semana que não cruzavam com outras disciplinas e nos quais a turma tinha horário específico na biblioteca. Foi combinado entre nós, as primeiras aulas das segundas e quintas-feiras, isto é, tempo de 50 minutos que poderia ser utilizado totalmente ou não.

Os alunos poderiam escolher um livro de sua preferência - emprestado da biblioteca, do acervo da sala de aula ou de acervo pessoal – para apresentá-lo na roda literária. Feita a escolha, teriam que me procurar para notificar o título do livro e o dia da apresentação. Fora do ambiente escolar, teriam que realizar a leitura e organizar livremente a apresentação (poderia ser: narrativa, expositiva, teatral, musical, circense, entre outros modos). O único requisito, é que deveria ser utilizado algum objeto ou caracterização, construído por eles ou já existente, que remetesse à história.

O aluno responsável pela roda do dia poderia chamar colegas para participarem da apresentação, mas o mesmo deveria ser o coautor da história e seu organizador. Esse convite poderia ser no dia da apresentação ou antecipado, todavia, para que o aluno convidasse os colegas, teria que ter lido a história, assim a participação dos colegas, seria organizada na sala de aula, pouco antes da exposição.

Nas rodas literárias, minha função como professora, seria equalizar e dirigir conotações para o aluno atuar como uma espécie de autor literário do livro apresentado. O aluno autor da roda do dia, em sua apresentação poderia acatar as ideias dos outros participantes e também dos demais alunos ouvintes. Assim, a roda literária passaria a ser uma criação da história previamente lida, juntamente com os improvisos,

adaptações, criatividade, repetição das falas, que poderiam surgir no momento da apresentação, como um texto que pudesse ser apagado e reescrito.

Para desvelar as vivências e os movimentos vividos da aula prática denominada roda literária, foi essencial utilizar como dispositivo de escrita as memórias de cada roda apresentada pelos alunos, considerados aqui como matéria de reflexão sobre o ofício do professor, amparada pelas fontes teóricas apresentadas nos ensaios anteriores. Ou seja, um encontro das ideias nos achados na obra *Abecedário*, com a prática ou o ofício do professor na sala de aula, tendo por finalidade elaborar propostas inovadoras pedagógicas e didáticas, abrir espaço para os alunos no improvisado, invenção, intuição, potência, entre outros conceitos, contrapondo-se aos métodos conservadores pedagógicos já utilizados e consagrados na escola.

Na descrição a seguir, baseada nos meus registros, os alunos são identificados por letras do alfabeto, segundo a ordem de apresentação das rodas literárias, em aulas que se estenderam por 3 meses no segundo semestre letivo de 2019. A Tabela 1, abaixo, sintetiza a escolha dos livros, feitas pelos alunos. Vejamos primeiramente, a escolha dos livros, mostrando que a maioria dos alunos optou por escolher no acervo da sala de aula o livro para a roda literária.

Tabela 1 - Seleção de livros feita pelos alunos e localização do acervo.

Aluno	Acervo Biblioteca	Acervo Sala de Aula	Acervo pessoal	Título do Livro
Aluna A	X			Piratas
Aluna B		X		Branca de Neve e Sete Anões
Aluno C		X		A Boca do Sapo
Aluna D	X			Barbie e o Portal Secreto
Aluno E			X	O Pequeno Príncipe para crianças
Aluna F		X		A Bela e a Fera
Aluna G		X		A Pequena Sereia
Aluna H	X			Quem Tem Medo do Coelho Valentão?
Aluno I	X			Abelha Abelhuda
Aluno J	X			A Vaca Rebeca
Aluno K	X			O Vento e o Sol
Aluna L		X		O Rabo do Gato
Aluno M		X		O Gato de Botas
Aluna N		X		O Rato de Chapéu
Aluna O		X		O Balaio do Rato

Aluna P		X	Rapunzel
Aluno Q	X		Bicho Feio, Bicho Bonito
Aluno R	X		Lobisomem

Fonte: Elaborada pela autora.

De modo a oferecer dados sobre os livros utilizados nas apresentações das rodas literárias, a Tabela 2 apresenta as referências dos livros selecionados.

Tabela 2 - Dados bibliográficos dos livros selecionados por cada um dos alunos.

Rodas Literárias	Título	Autor	Editores	Ano
Aluna A	Piratas	Sueli Briazeni Carvalho	Ciranda Cultural	2012
Aluna B	Branca de Neve e Sete Anões	Col. Disney Clássicos Ilustrados	Girassol	2015
Aluno C	A Boca do Sapo	Mary França e Eliardo França	Ática	1999
Aluna D	Barbie e o Portal Secreto	Brian Hohifeld	Ciranda Cultural	2014
Aluno E	O Pequeno Príncipe para crianças	Antonie de Saint- Exupéry, (autor) Geraldo Carneiro e Ana Paula Pedro (tradutor e adaptadora)	Agil	2017
Aluna F	A Bela e a Fera	Elizabeth Rudnick (Autor), Cely Couto (Tradutor)		2013
Aluna G	A Pequena Sereia	Nana Toledo	Col. As princesas	2015
Aluna H	Quem Tem Medo do Coelho Valentão?	Steve Smallman e Caroline Pedler	Ciranda Cultural	2012
Aluno I	Abelha Abelhuda	Heliana Barriga	FTD Educação	2006
Aluno J	A Vaca Rebeca	Regina Siguemoto	Scipione	2008
Aluno K	O sol e o Vento	Julia Alba	Callis	2010
Aluna L	O Rabo do Gato	Mary França e Eliardo França	Ática	1998
Aluno M	O Gato de Botas	Charles Perrault (Autor), Tatiana Belinky (Tradutor)	Sabida	2013

Aluna N	O Rato de Chapéu	Mary França e Eliardo França	Ática	1998
Aluna O	O Balaio do Rato	Mary França e Eliardo França	Ática	1998
Aluna P	Rapunzel	Charles Perrault (Autor), Tatiana Belinky (Tradutor)	Sabida	2013
Aluno Q	Bicho Feio, Bicho Bonito	Mary França e Eliardo França	Ática	1999
Aluno R	Lobisomem	Equipe Girassol	Girassol	2010

Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira roda literária teve início com uma longa história intitulada *Piratas*, da escritora Sueli Briazeni Carvalho, apresentada pela “Aluna A”. No dia de sua apresentação, a aluna chegou nervosa, comentando com seus amigos de sala o quanto estava receosa de não conseguir contar a história para todos. Sutilmente, a “Aluna A” veio em minha direção e disse que talvez não conseguisse apresentar. Nesse momento, disse para ela ter tranquilidade e não ter medo de errar. Além de seu nervosismo, todos os alunos assim como ela, estavam apreensivos, afinal, a dinâmica de exposição ainda era desconhecida.

A aluna fez o empréstimo do livro na biblioteca com alguns dias de antecedência e, quando perguntei a ela o motivo da escolha, respondeu que o interesse no livro foi pela ilustração, que a fazia pensar tratar-se de uma história legal e cheia de aventuras. Apesar de ter muitas páginas, o que não era escolha habitual entre os alunos, no dia posterior ao empréstimo a “Aluna A” comentou comigo que já havia lido todo o livro. Essa antecipação da leitura deixava a ela, dois dias para elaborar a apresentação, demonstrando também que a aluna estava motivada para expor suas criações em sua roda.

Embora estivesse nervosa, a exposição foi bem articulada e o empenho na leitura do livro, realizada fora do ambiente escolar, permitiu que a aluna realçasse a história e trouxesse elementos do enredo de forma rica e significativa. Ela contextualizou os acontecimentos utilizando o modo de narração direta, expondo-os pausada e compassadamente. Durante a exposição, toda turma concentrou-se redobradamente e todos apreciavam e assistiam sentados nas cadeiras da sala.

Desse modo, conforme a aluna ia prendendo a atenção de sua plateia, durante o andar da história, acrescentava ludicidade por meio de objetos que usou na cabeça e nos olhos. Sua mãe confeccionou um kit de piratas composto por um tapa olho de feltro e uma bandana de cor rosa, presa por fitas brancas de cetim, tendo ao centro o símbolo de uma caveira. Segundo a aluna, o kit de piratas foi costurado especialmente para a apresentação da roda literária e foi inspirado na ilustração da capa do livro. Para encenar um dos principais personagens, o *Barbatã*, a aluna contou com a ajuda de um colega, seu melhor amigo de atividades em grupo ou duplas. O amigo escolhido teve como função definida pela “Aluna A”, interpretar o *Barbatã*, além de dar toda a assessoria quando solicitada como, por exemplo, centralizar a mesa e varrer o chão da frente do local da apresentação. Essas atribuições foram combinadas em uma reunião prévia.

O personagem do Papagaio, diferente do *Barbatã*, teve sua participação por meio de um desenho feito pela aluna na lousa. Uma vez que desenhar era uma das atividades que ela gostava de fazer, aproveitou a ocasião para ilustrar a história, ideia dada por um grupo de alunas que, atentas à organização, sugeriram que ficaria ótimo um personagem feito de giz na lousa. Todas as vezes em que o papagaio mudou de cena no livro, a “Aluna A” apagava-o para fazer outro diferente, na medida da necessidade da atuação. Era nítida a participação da sala toda na apresentação da “Aluna A”, e a recepção que a mesma obteve de todos eles consistiu numa somatória de ideias que agregou e avolumou a roda.

A “Aluna A” trabalhou em sua roda, inúmeras vezes, com a improvisação - na falta de um canhão, perguntou se alguém teria alguma garrafa de água para emprestar, e dentre muitas garrafas que surgiram oferecidas pelos colegas de sala, escolheu uma cor de rosa para combinar com seu kit de piratas. Após encontrar a garrafa que ilustraria o canhão, surgiu outra necessidade, a ausência de munições. Então, os colegas de sala sugeriram que ela utilizasse folhas amassadas para fazer as bolinhas que saíam do canhão. No ápice da história, entre a luta do *Pirata* e *Barbatã*, foi identificada ainda outra necessidade: a falta de uma espada, pois a aluna havia trazido de sua casa apenas uma feita de papel laminado. Sem tempo para construírem, os alunos pegaram uma régua e fizeram de espada.

Quando começou a narrativa, a aluna se arriscou a contar a história sem o auxílio do livro, deixado sobre a mesa, usando sua própria voz como a ferramenta de maior expressão.

Um ponto importante a ser destacado em relação à aprendizagem é que a história dos *Piratas* utilizava em seu texto muitas frases que empregavam regras de concordância verbal, conteúdo que ainda não havia sido trabalhado no programa curricular da turma. No entanto, a “Aluna A” mesmo sem o aprofundamento da regra, passou flexionar alguns verbos após apresentação da roda, que normalmente não sofriam concordância entre sujeito e verbo quando a mesma utilizava-os antes da roda, por exemplo: “os meninos não param de conversar”, “meus pais são legais”, “meus avós cantam para mim”.

Foi possível observar que, após a primeira apresentação, os demais alunos sentiram-se encorajados e incentivados para prepararem suas rodas também.

A próxima roda literária foi sobre a história *Branca de neve e os Sete Anões*, realizada pela “Aluna B”. No dia da escolha do livro, no acervo da sala, a aluna estava em dúvida entre duas histórias preferidas - *Branca de neve e o sete anões* e *A Cinderela*. A escolha recaiu sobre a primeira história, uma vez que a aluna considerou que apresentar o livro da *Cinderela* seria trabalhoso. Não achava provável conseguir um sapato de cristal ou produzir uma abóbora. Assim sendo, a escolha da história *Branca de neve e o Sete Anões* foi reforçada, pois a fruta maçã a aluna tinha certeza que teria na geladeira de sua casa, quando fosse apresentar.

Durante a escolha, a “Aluna B” comunicou a alguns alunos que eles iriam participar de sua roda e eles aceitaram prontamente. Os demais não escolhidos se manifestaram querendo participar e, acentuando o quanto gostavam da Branca de Neve, muitos deles gritavam: “Me escolhe, me escolhe também!”. Outros diziam: “Quero ser um dos anões, o Dengoso!” A “Aluna B” não quis abrir mão dos participantes já escolhidos, total de dez alunos, porém, três deles, por conta do alvoroço, desistiram do convite para que ela pudesse colocar outros que estavam insistindo. Embora a “Aluna B” não tivesse inicialmente gostado da desistência dos três, ela propôs que os desistentes indicassem quem seriam os novos participantes.

No dia da apresentação, tendo nos cabelos uma tiara de laço, a “aluna B” não escondia o entusiasmo trazendo de sua casa uma das maçãs da geladeira, conforme havia imaginado que teria. Aparentando segurança com os alunos escolhidos para lhe ajudar na roda, a “Aluna B” chama-os à frente, um de cada vez, até totalizar os 10, e lhes atribuiu seus papéis e funções na história. Para surpresa de todos, o personagem do príncipe foi designado ao aluno com quem ela mais entrava em conflito na sala de aula.

Muitas dessas situações conflitantes já haviam sido observadas por mim e giravam em torno de discussões nas atividades gerais na escola, onde um e outro não cediam o lugar em que queriam sentar; gritos entre os dois nos finais de conversas; empurrões nas filas, que começavam como brincadeiras e acabavam com minha interferência para trocá-los de lugar. Ninguém estava esperando que, com tantos motivos negativos de convivência a “Aluna B” fosse escolher esse colega para um dos principais personagens a contracenar com ela e, apesar do estranhamento, o aluno aceitou e agradeceu o convite.

O enredo do livro *Branca de Neve e os Sete Anões* conta sobre uma menina que se tornou odiada pela rainha, sua madrasta. Todos os dias a rainha, que tinha um espelho mágico, perguntava: “Espelho, espelho meu, existe mulher mais bela do que eu?” Por muito tempo o espelho respondeu que a rainha era a mulher mais bela entre todas do reino. Um dia, para surpresa da rainha o espelho mudou a resposta dizendo que a mulher mais bela era a princesa Branca de Neve.

Diante disso, a rainha que ficou enfurecida pediu a um caçador para matar Branca de Neve. A princesa, ao saber da tentativa de sua madrasta má, fugiu para a mata e encontrou uma casa de sete moradores anões que, pela graciosidade da menina, acabaram considerando-a como irmã. A madrasta, sabendo que o caçador não conseguiu matar a sua enteada, elaborou outro plano após descobrir onde Branca de Neve estava morando. Levou lindas maçãs como gesto de desculpas, mas uma das maçãs, a mais avermelhada, estava envenenada e, ao dar uma bocado, Branca de Neve caiu morta no chão. Os Anões entristecidos colocaram a princesa Branca de Neve em um caixão de vidro e, quando um príncipe passando por ali, se encanta com a beleza da filha do rei e se aproxima, beija seu rosto e devolve, em forma de amor, a vida para Branca de Neve.

Apesar de o enredo ser longo e possuir muitas nuances, a “Aluna B”, em sua roda literária, fez um recorte da história e enfatizou a parte em que Branca de Neve morde a maçã envenenada e as consequências da mordida. Contando com a ajuda dos colegas para viver os personagens dos anões, da rainha Má, do príncipe e do caçador, quem interpretou a Branca de Neve foi a própria “Aluna B”, e fez de toda sua apresentação uma verdadeira peça teatral, onde ela incorporou a personagem de maneira realista, pois no momento ápice da história em que Branca de Neve é envenenada pela rainha, a aluna não se intimida em embarcar no clímax da narrativa deixando os demais alunos compenetrados.

Nas várias camadas do conto expressadas na roda literária, os alunos divertiram-se dando muitas risadas, principalmente, quando a aluna mordeu a maçã que trouxe de sua casa. Ao morder a maçã, a aluna começou a mastigar bem devagar o pedaço, antes de engolir, para evidenciar que o veneno levava um tempo para se espalhar pelo corpo. Durante as lentas mastigadas, a aluna ia movimentando todo seu corpo de um lado para o outro, tonteando a cabeça até cair espatifada no chão, ficando lá por alguns minutos, deitada, esperando o beijo do príncipe.

Os minutos de espera foram longos, o personagem do príncipe ficava esfregando as mãos na cabeça, dando voltas e voltas na personagem da Branca de Neve evitando o momento do beijo, mesmo sabendo qual era o seu papel. A “Aluna B”, caída no chão, começa a se mexer expressando impaciência, e aí, uma aluna que não estava entre os participantes da roda, ajuda o aluno aflito em seu personagem de príncipe envergonhado, e diz a ele que o beijo poderia ser dado na mão, mas que ele não demorasse, pois, já havia um tempo em que a “Aluna B” estava desmaiada e a Branca de Neve da história não ficava tanto tempo, desacordada.

O príncipe aliviado com a solução, finalmente, dá um beijo na mão da Branca de Neve, e ela acorda dizendo: “Até que enfim, meu pescoço já estava doendo, e ande logo, pegue seus cavalos para irmos nos casar, estamos atrasados!”. O príncipe responde: “Que cavalos? Não tem cavalos aqui na sala!” e a “Aluna B”, sem paciência, mostra com as mãos que os cavalos eram duas cadeiras enfileiradas, que ela já havia preparado antes da apresentação. O aluno, rindo, disse baixinho, quase para ninguém ouvir: “Nem pensava que essas duas cadeiras eram cavalos”. Após a bronca, o aluno entendeu a dinâmica, sentou na primeira cadeira e utilizou os pés para imitar o andar da carruagem acelerada. Branca de Neve, que já estava sentada de lado na cadeira de trás, reclamou pedindo que ele fosse mais devagar, que diminuísse o bater dos pés no chão. Então, o príncipe fala: “Mas você não disse que estávamos atrasados para o casamento?” A cena gerou uma chuva de risadas e percebia-se, apesar dos risos, que a atenção inicial da “Aluna B” não era criar uma versão de comédia para a história.

A roda literária propiciou à “Aluna B” uma forma de expressão que ela, normalmente, só encontrava nos desenhos. As rodas literárias acomodaram multiplicidades de expressão, conseguindo dar aos alunos participantes, autonomia para entrelaçarem muito de si nas interlocuções, conferindo potência a habilidades muitas vezes adormecidas.

A terceira roda contou com a apresentação do “Aluno C” que apresentou o livro *A Boca do Sapo*, de Mari França e Eliardo França, onde animais eram personagens. No enredo, o Bode, o Tatu e o Gato, ao encontrarem com o Sapo, diziam a ele o quanto sua boca era grande. O Sapo respondia a todos afirmando que sua boca não era grande, apontando que boca grande teria outro animal.

Ao final, surge o Coelho e, diferentemente dos outros animais, faz uma proposta tentadora: “Vai ganhar o bolo quem apagar as velas com um sopro só!”. Então, o Sapo, todo contente, falou: “Ora, quem tem a boca grande sou eu!”. A história já era conhecida pela turma, fazia parte do acervo da sala de aula e já tinha sido lida em outros momentos de leitura expositiva. Logo que o “Aluno C” escolheu a história os demais sugeriram que ele mudasse o livro, mas, indiferente aos comentários dos colegas, o aluno colocou o livro dentro da mochila afirmando, num tom descontente, que não mudaria de ideia.

No dia da apresentação o “Aluno C” mostrou-se mais inquieto do que normalmente se mostrava e, preocupado, veio até a mim, dizendo que não tinha trazido nenhum objeto que remetesse ao livro e que, por conta disso, não queria mais apresentar. Perguntei a ele como seria a apresentação se tivesse trazido algum objeto e ele respondeu que precisaria de um sapo, mas que não tinha nenhum em sua casa. Nesse momento, no fundo da sala um aluno falou diretamente para o “Aluno C”: “Se você não tinha Sapo, porque escolheu esse livro?” Como resposta, o “Aluno C” perguntou-me se poderia emprestar um sapo de pelúcia que havia na biblioteca e era usado em contações de histórias.

A biblioteca da escola é um local acolhedor, com cadeiras coloridas e, num espaço amplo, o acervo literário possui potencial riquíssimo por abarcar variados gêneros textuais. Minha turma envolvia-se nesse espaço com facilidade e ficava chateada quando, por algum motivo, a aula na biblioteca era cancelada. Justamente nesse dia, a biblioteca estava fechada devido a uma reunião, devendo voltar após o recreio. Combinamos, então, que o aluno poderia ir à biblioteca solicitar o sapo, quando ela reabrisse.

Com o recreio finalizado e a biblioteca aberta, o aluno, aliviado por ter conseguido o sapo, iniciou sua roda literária, e a desenvolveu sozinho, do começo ao fim. Os colegas questionaram porque ele não escolheu pelo menos uma pessoa para participar e lembraram que as rodas literárias já apresentadas tinham feito assim. O

“Aluno C” se manifestou, incisivamente, dizendo que sua roda seria apenas ele e o sapo. Essa decisão provocou certa dispersão, mas com o sapo em cima da mesa e o livro na mão, o “Aluno C” pediu silêncio para começar a apresentação por duas vezes e, não conseguindo, perdeu a paciência, empurrou a mesa e gritou que não iria apresentar mais. A “Aluna A”, foi até ao “Aluno C” para acalmá-lo, enquanto os outros, espantados com essa reação, pararam de conversar. A aluna abaixada ao lado da mesa conversou pedindo que ele se acalmasse, argumentando que a classe já estava quieta, incentivando que o aluno voltasse para frente da sala.

Esse episódio foi interessante por evidenciar o valor que os alunos que já haviam feito a roda atribuíram à atividade. Em primeiro lugar, valorizaram a participação do grupo e, ao convencer o “Aluno C” a “Aluna A” aproveitou para dizer que era difícil contar uma história diante da turma e que deveria ser respeitada a escolha do colega pela apresentação individual.

Ao reiniciar sua roda, o “Aluno C” pediu que todos prestassem atenção, pois ele iria mostrar as ilustrações, assim como eu, professora, fazia ao trabalhar com algumas histórias. Essa solução, embora fosse espelhada numa ação docente, introduziu modificações próprias, moduladas pela atenção que a classe dispensava à história e à apresentação. Quando sentia que haveria alguma distração dos colegas, pedia silêncio seguido da frase “Pessoal, eu estou apresentando!”. O ponto interessante dessas interrupções, é que, ao voltar, à história iniciava do começo, sempre de modo diferente, introduzindo situações e personagens novos para alongar o enredo. Manejando a ferramenta do acréscimo do Papagaio, do Rato e do Esquilo, a história já conhecida pode se tornar nova e interessante e foram instituídos novos arranjos e possibilidades de imaginário.

Na roda literária da “Aluna D”, o livro exposto foi *Barbie e o Portal Secreto*, escrito por Brian Hohifeld, que resume um dos filmes da boneca Barbie’ lançado em 2014. Desde que a atividade foi proposta, “Aluna D”, anunciava que escolheria na biblioteca o livro da Barbie, gerando conversas sobre o tema na sala de aula.

No dia em que a “Aluna D” tomou o livro emprestado, as meninas da sala começaram a falar sobre a quantidade de bonecas Barbie que tinham, juntamente com os meninos. Uma das alunas disse: “Minha mãe meu deu no natal uma Barbie fashionista e agora eu tenho uma coleção, mas a que eu mais gosto é a Barbie veterinária, ela vem com um gatinho”, em resposta um aluno disse: “Eu sei qual é essa,

eu já brinquei com a minha prima com essa Barbie”. Assim, alguns alunos começaram a rir e dizer que menino não brinca de boneca, ao que ele questionou: “Não tem essa de menino não poder brincar de boneca, o que adianta existir um brinquedo se nem todas as crianças podem brincar?”.

Num silêncio na conversa dos alunos, em forma de suspense, perguntei: “Vocês sabiam que a professora já teve uma Barbie noiva, que ganhei do meu tio na minha festa de nove anos?”, perplexos eles olharam para mim, expressando certa surpresa, como se a Barbie fosse uma boneca atual. Continuei relatando que, apesar de ter tido uma em minha infância, não havia tantas opções temáticas de Barbie como existem nas lojas de brinquedos hoje, e, por isso, eu transformava a minha em várias: Barbie professora, dentista, cabeleireira, dona de mercado, cozinheira, médica, motorista de táxi, e até dona de posto de gasolina. Expliquei a eles que para trocar as profissões da Barbie usava os objetos que encontrava e, quando não queria que ela tivesse profissão, simplesmente, colocava a Barbie na cesta da minha bicicleta para passear comigo no bairro onde eu morava.

O livro *Barbie e o Portal Secreto*, basicamente, apresenta a história de uma princesa, Alexa (Barbie), que vivia em um reino sofrendo ameaças. Alexa descobriu um portal secreto em seu jardim e percebeu que tinha poderes mágicos, vivendo muitos momentos de aventuras, magias e amizades. Para contar a essência dessa história, a “Aluna D” no dia da apresentação, escolheu suas duas melhores amigas de sala para ajudar a segurar um cartaz que a aluna havia preparado em casa. Era um cartaz de cartolina branca dividida em três partes coladas uma na outra, na qual a aluna empenhou-se em desenhar as principais partes da história.

A aluna apresentou-se dizendo seu nome e o título do livro, explicando em seguida como seria a dinâmica de sua roda. Relatou que, em casa, fez os desenhos sequenciando as principais partes da narrativa e que a ideia inicial era que os desenhos estivessem em folhas separadas e, por isso, ela cortou a única cartolina que tinha em três partes. Porém, depois dos desenhos prontos, notou que estavam pequenos e talvez ficassem melhores um ao lado do outro para os colegas enxergarem com mais facilidade. Como não tinha mais uma folha inteira de cartolina, a “Aluna D” disse que se lembrou de uma aula que eu dei em *banda desenhada*. Banda desenhada é um gênero textual caracterizado por ser uma narrativa icônica e literária, uma espécie de história em quadrinhos.

O jogo da linguagem desse gênero propicia a construção de uma história em sequência de tiras em um plano de enquadramento (em uma folha sulfite, por exemplo, o mesmo plano pode ter diferentes enquadramentos, contando que o plano não seja desmembrado). Sendo assim, a “Aluna D” pensou em colocar as partes recortadas do cartaz para obter novamente um plano inteiro tornando a cartolina uma história em banda desenhada.

O primeiro momento ilustrado no cartaz foi um castelo e um arco representando um portal secreto e a aluna explicou que o desenho configurava que no reino havia uma malvada princesa a ser detida; na segunda ilustração, Barbie aparece com unicórnio em cima do portal e a aluna explicou que é nesse momento em que a Barbie descobre seus poderes mágicos; na terceira ilustração, a aluna desenhou somente o portal, um coração e um sorriso, e explicou o desfecho da história com um final feliz.

Sobre os movimentos da roda literária da “Aluna D”, é válido ressaltar o uso de recurso vivenciado pela aluna, aplicando a situação para um problema novo, indicativo de aprendizagem e da capacidade de criação. Pode-se destacar que, para Deleuze (2001), ser um leitor que conta uma história lida, também é uma forma de ser um escritor, pois o aspecto rizomático entre leitura e escrita torna o processo múltiplo e reflexivo. A escrita é inseparável da leitura e a leitura torna a escrita uma poderosa estação de criação. Quando se constrói uma narrativa verbal, se escreve o enredo no pensamento e trata-se de buscar a vida, a potência da vida. Não é apenas narrar sonhos ou lembranças, mas transcrever a visão do mundo. O aluno que conta uma história usufrui de uma missão de curar, ele pode ser como um médico que através da literatura pode curar a si próprio e os outros. Ele pode sanar um cruel sintoma do mundo, que é estar preso, inventando caminhos para a liberdade.

Como de costume, às segundas-feiras os alunos entravam na sala de aula e a organizavam para a roda literária. Normalmente, um aluno escrevia com giz na lousa - *Roda Literária*, com letras grandes, e outros, rapidamente, alinhavam as carteiras quando as mesmas estivessem desorganizadas pela turma do período da manhã. Os papéis picados espalhados no chão, eram jogados na lixeira e uma mesa do fundo da sala era trazida à frente para servir de bancada para o aluno que fosse apresentar.

Apesar de a dinâmica das rodas estarem internalizadas pelos alunos, eles variavam, por exemplo, a cor do giz para escrever *Roda Literária* na lousa, bem como o formato padrão e a posição do escrito na lousa. O arranjo das mesas também

comportava movimentações de acordo com o gosto autor da roda, gerando assim, aspectos estéticos variados no espaço.

A roda que apresentou a história do *Pequeno Príncipe* foi feita pelo “Aluno E”. O livro era do próprio aluno e lhe foi dado pelo pai, assim como outros livros que ele pedia para ser adquirido. Esse aluno era um leitor assíduo, todos os dias, pegava no fundo da sala na caixa disponível para leitura gibis para ler. Nos recreios, o aluno também consumia os gibis da geladeira personalizada com a imagem da “Alice no País das Maravilhas” que ficava no pátio da escola, em cima do palco. Era nítido perceber que o gênero literário de sua preferência era os quadrinhos. No entanto, ele surpreendeu a todos escolhendo um gênero literário diferente do habitual, um dos clássicos mais vendidos do mundo, lido por muitos adultos, mesmo sendo uma literatura infanto-juvenil.

O *Pequeno Príncipe* foi uma obra escrita por Antonie de Saint- Exupéry numa época que estava vivendo período de guerra. A história retrata um menino que deixa seu asteroide para viajar pelos planetas até chegar à Terra onde conhece o aviador que, em uma de suas viagens, perde o controle de seu avião e cai no deserto do Saara. A narrativa da história é feita pelo aviador. Em uma das passagens da obra o pequeno príncipe pede ao aviador para desenhar um carneiro para ele e, a partir desse pedido, muitas aventuras surgem, ilustrando os questionamentos que as crianças podem fazer sobre a vida e o mundo.

O envolvimento dos alunos nas narrativas orais durante a roda literária objetivou aspectos positivos em vários âmbitos do cotidiano da sala de aula, assim como nos outros espaços sociais, como exemplifica o comportamento do “Aluno E”, posterior à sua apresentação, mostrando melhoras nas relações interpessoais com os colegas de classe. O “Aluno E” tinha um histórico de relatórios médicos que indicavam possíveis graus de transtorno do espectro autista. No início do ano, fui avisada por seu pai sobre cuidados que deveria ter em relação ao comportamento social de seu filho, pois, caso o aluno ficasse nervoso com os barulhos da sala de aula, poderia bater nos colegas.

Como não se tratava de avaliação conclusiva e não obtendo um laudo clínico, o aluno não frequentava o Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora recebesse alguns acompanhamentos esporádicos do AEE. Sempre que solicitado a fazer tarefa ou trabalho de casa, o aluno não correspondia, e para a roda literária não foi diferente: não trouxe nenhum item que remetesse à história. Os colegas, preocupados

com ele, encontraram no armário um chapéu azul de *gliter* feito de EVA que foi fixado na cabeça do “Aluno E” com fitas verdes de cetim.

Com o chapéu azul brilhante na cabeça o “Aluno E” não quis escolher colegas para ajuda-lo na apresentação, iniciando sua roda solando as seguintes palavras: “Boa tarde, alunos. Atenção! Gostaria de silêncio. Hoje vou apresentar minha história do Pequeno Príncipe. Um príncipe muito esperto que gostava de conversar com um adulto que deixou seu avião cair, o aviador. Vou começar!” Então, o aluno começou de forma enfática e articulada a narrar a história, interpretando e mudando o tom da voz para marcar os diálogos entre os personagens, respeitando as pontuações.

Quando o pequeno príncipe aparecia na narrativa, o aluno interpretava de modo que evidenciasse a personalidade do personagem, da mesma forma fez com a raposa, a rosa, o piloto, o rei, o bêbado, o homem de negócios, o astrônomo, o vaidoso, tornando abrangente cada personagem da história. Apesar da falta de objetos que remetessem à história, o “Aluno E” utilizou como ferramenta, elementos da oralidade para expor as cenas, sua voz e as nuances das narrações atraíram os colegas que, concentrados na roda literária se encantavam com a história.

Quando o “Aluno E” disse que o Pequeno Príncipe viajou para outros planetas até chegar à Terra, um aluno levantou a mão e perguntou: “Se ele veio no planeta Terra, será que conheceu o Japão?”; a aluna sentada ao lado respondeu: “Ele deve ter vindo aqui no Brasil primeiro, depois ele foi para África ajudar as crianças carentes”. O “Aluno E” ouvindo os comentários e perguntas dos colegas, encerrou o assunto, dizendo que experimentar alguns fatos através da imaginação poderia ser interessante, mas também comprometeria a história do livro.

O encontro dos alunos com as rodas literárias dos colegas era sempre muito atrativo, eles se motivavam e torciam pelo outro, havia elogios, encorajamento e senso coletivo.

A “Aluna F” para sua roda literária veio com um vestido florido e o cabelo amarrado com uma presilha de flor e um cavalinho de pau de cor azul na mão. A turma toda disse que ela estava bonita para a apresentação da história a *Bela e a Fera*, escolhida no acervo da sala de aula. Após o elogio da turma, a aluna respondeu que para ser a personagem Bela ainda faltava um detalhe, passar batom. As colegas ouvindo-a ofereceram batons de variadas cores, que traziam em suas mochilas, mas a aluna disse diretamente para mim, com sorriso desconfiado, que preferia usar o meu batom e a cor

que eu estava usando. Então, rapidamente peguei o batom na minha bolsinha, abaixei-me alegremente na altura da aluna e passei-lhe batom como desejado.

Pronta para a apresentação, a “Aluna F” escolheu três alunos para ajudá-la na roda literária, designando para cada um, um personagem que interpretariam. Sabendo que a história contaria com a presença de uma bruxa, os alunos foram até meu armário pegar um chapéu feito de cartolina branca. É importante observar que os alunos se lembravam dos materiais e objetos que estavam no armário, o famoso armário da professora, que constituía um acervo para suprir esquecimentos ou improvisações de materiais para ser utilizado nas rodas literárias. Não havendo máscara monstruosa para o personagem da Fera, o aluno que interpretou esse personagem, decidiu que trabalharia com caretas. Então, treinou várias expressões faciais para conquistar a careta mais assustadora, pedindo a opinião da turma. Em uma primeira tentativa, um dos alunos disse: “Não está assustadora, parece mais a cara de um ursinho faminto do que uma Fera. Acho melhor você abaixar mais as sobrancelhas para aparentar malvado”. Continuando os ensaios de expressões, o aluno pensou em imitar um Leão, e disse: “Leão dá medo, ele quando demonstra que é o rei da selva faz todos os outros animais correrem”. Decidida a expressão para interpretar o personagem, o aluno pediu que os colegas no momento que ele imitasse o Leão, fingissem que estavam assustados para ficar ainda mais verdadeira, desse modo, a turma, com exceção de alguns, concordaram e toda vez que o aluno encenava a Fera os alunos se expressavam demonstrando medo.

Quando falamos de leitura devemos considerar que o leitor cria sinais visuais expressivos de compreensão, quando a história é verbalizada os sinais podem ser muitos, as expressões faciais, sonoras, dão fluência às inferências do leitor.

A “Aluna F” para começar sua apresentação, fixa seu olhar em mim como se só eu estivesse na sala sendo plateia. Inicialmente, foi possível perceber que a aluna começa a contar a história de forma decorada, pois ela tentava repetir exatamente como estava escrito no livro e por várias vezes, precisou voltar ao início da história quando notava uma palavra esquecida na narrativa que fazia parte da história. Uma aluna, percebendo o nervosismo da colega sugeriu que ela não se prendesse ao texto, dizendo: “Sei que você está nervosa, mas pensa que a história a *Bela e a Fera* está dentro de sua cabeça. Não tenha medo de errar, assim você vai conseguir lembrar cada parte”.

De modo geral, os alunos ficam apreensivos nas apresentações e cada um reage de uma forma diferente. Eles se sentem, ao mesmo tempo, protagonistas e agentes

observadores daquilo que está acontecendo. As múltiplas situações vividas pelos alunos, ocasionadas pelo imprevisto, concebem possíveis desdobramentos, não imaginados previamente, para expor o enredo. Os alunos são marcados pelas histórias e podem modificar a essência da narrativa do autor do livro, para compor, de forma polissêmica, suas próprias interpretações concebidas. A roda literária da “Aluna G” exemplificou essa possibilidade, pois ela contou a história sem se prender fielmente ao texto, embora, respeitando a essencialidade da história.

O livro escolhido pela “Aluna G” foi a *Pequena Sereia* porque ela adorava a personagem Ariel. Recordo-me de quando a aluna chegou à escola, no 2º bimestre, vinda de uma cidade próxima da capital de São Paulo, sem ainda ter o uniforme da escola, chegou com uma blusa estampada da Sereia, predileção que podia ser observada também nas estampas de seu material escolar.

No dia de escolher o livro para a roda a “Aluna G” queria emprestar um livro da *Pequena Sereia* que tinha visto na biblioteca, mas o mesmo não estava disponível para empréstimo e, por isso optou por um do acervo da sala de aula, que integra a coleção Princesas inesquecíveis, da Editora Rideel. A adaptação narrativa da escritora Nana Toledo é uma síntese que prioriza o fato de Ariel se apaixonar por um príncipe humano, Eric. Apesar de o livro ser bem resumido, a aluna acrescentou elementos que conhecia de filmes e episódios assistidos.

Trazendo maiores detalhes, a história da *Pequena Sereia*, na versão contada pela aluna na roda literária, retratou além do encontro de Ariel com um humano, outros personagens, como o Linguado, um peixe aventureiro e melhor amigo de Ariel; Sebastião, um caranguejo-vermelho, amante da música e ajudante de Ariel em suas aventuras; o rei Tritão, severo, e imponente pai de Ariel e a Seis Irmãs que ajudam a pequena sereia a tornar-se humana.

Para viver a personagem teimosa e aventureira da Sereia Ariel, a “Aluna G” trouxe de casa uma blusa rosa clara, a qual colocou por cima do uniforme, juntamente com uma saia, cor *pink*, de babado que os alunos reconheceram ser uma cauda ao dizerem: “É a cauda da pequena sereia!”.

Antes de iniciar, a aluna chamou três colegas que se tornaram os personagens: Eric, Sebastião e Linguado. Na atuação do Linguado, que não estava com nenhuma caracterização visual, uma aluna ofereceu seu moletom para que fosse usado como barbatana do peixe. Para a atuação do Sebastião, o Caranguejo cantor do desenho

animado, foi usada a habilidade de canto da aluna que fez o personagem. Todas as vezes que Ariel suspirava de amores pelo príncipe Eric, a aluna cantava com a ajuda da sala toda. As cantorias começaram sem seguir um tema, até quando um aluno comentou que poderiam cantar músicas que tivessem as palavras mar e peixe, dispondo também da ideia deles fazerem o uso do rádio da sala para tocar o repertório musical que costumavam ouvir. Nesse repertório havia algumas cantigas de roda gravadas na versão da *Palavra Cantada*¹¹ e de outros grupos musicais. As músicas escolhidas para serem cantadas da Palavra Cantata foram: *Peixe vivo*, *A canoa virou* e *Caranguejo*.

Esse cenário musical, que apareceu na roda da “Aluna G”, demonstra que os subsídios e elementos de letramento na alfabetização podem ser enriquecidos quando não limitados a apenas a um gênero. A sonoridade, letras e melodias da música foram usadas como linguagem visual, como recursos para compor a narrativa da história o que ampliou os sentidos do texto, tirando-o do previsível.

Com o redimensionamento do estático, surgem muitos outros elementos de uso pouco comum na alfabetização e letramento, como o espaço para o inventivo. A roda literária apresentada pela “Aluna H” desenhou movimentos de inventividade na história *Quem Tem Medo do Coelho Valentão?* dos autores Steve Smallman e Caroline Pedler, que trata da história de quatro coelhos famintos que saltam para uma horta protegida em busca de cenouras. O livro já tinha sido lido pela aluna e ela não teve dúvidas em emprestá-lo novamente da biblioteca para sua apresentação.

No dia da apresentação a “Aluna H” chegou à sala muito falante, encaminhou-se até minha mesa dando-me um abraço como de costume e disse: “Professora, por causa dessa roda literária, eu acordei às 9 horas da manhã para organizar tudo como vou querer fazer. Sei a quantidade de personagens, e para cada um fiz umas orelhas de coelho com o nome de identificação para ninguém pegar orelhas trocadas. Eu também organizei o que cada ajudante vai falar na minha roda. Arranquei algumas folhas do meu caderno, desenhei as cenouras, recortei cada uma e depois colori com o lápis de cor, estão aqui na sacolinha! Você acha que eu fiz certo?”. Nesse momento não quis falar como resposta afirmativa, então respondi em forma de pergunta: “Você acha que fez?”.

¹¹ Palavra Cantada é uma dupla musical infantil composta pelos músicos: Paulo Tatit e Sandra Peres formada no ano de 1994. A dupla precede de muitos elogios por compor letras poéticas e sensíveis para o público infantil.

Os alunos esperando a roda começar e atentos ao diálogo que acontecia em minha mesa, responderam no lugar dela: “A “Aluna H” sempre se organiza e se prepara!”. Com um sorriso confiante, a aluna chamou os colegas que escolheu para ajudá-la na roda literária. Foram cinco alunos no total e, conforme eles iam se levantando das carteiras, a “Aluna H” ia pintando o nariz de cada um com caneta de tinta azul e desenhando a barba nas bochechas; depois começou a distribuir as orelhas de acordo com a identificação que havia preparado e colocou na cabeça dos colegas dizendo que tivessem cuidado para não rasgar. Em seguida, reuniu-se no canto da sala para explicar os momentos das histórias e a participação de cada um.

Essa organização parece ter gerado segurança para todos os participantes, principalmente, para a autora da roda. Apesar de ter sido uma apresentação mais dirigida, os alunos/personagens tiveram autonomia para criar. Um exemplo desse movimento aconteceu numa cena em que um aluno distribuiu as cenouras para os coelhos de maneira alternada e não sequenciada, conforme o combinado. Isso gerou um momento lúdico, pois além da alternar a distribuição, ele brincava que ia dar e não dava, provocando risadas na turma.

A “Aluna H” tornou-se a personagem-narrador, que dirigia os acontecimentos da cena e dos participantes; no entanto, as diferenças entre o que foi projetado pela aluna e o que foi desenvolvido pelos colegas garantiram dimensões novas para história. A “Aluna H”, ao aceitar as modificações, no andamento das cenas, parece ter compreendido que, trabalho em grupo, constrói-se em torno de um texto e não, necessariamente, do autor do texto, e que a autoria coletiva comporta também a criação do outro, do outro que é leitor.

O “Aluno I” ainda não estava alfabetizado quando chegou sua apresentação na roda literária. Além dele, havia na turma quatro outros alunos não alfabéticos, mas dentre eles, o “Aluno I” foi o único que manifestou interesse em fazer uma apresentação afirmando que não teria problema, não saber ler, uma vez que sua mãe lia o livro para ele em casa.

Partindo da concepção de Deleuze (2001) sobre literatura, pode-se pensar que as contações de histórias realizadas através de leituras de um livro não são destinadas somente aos alunos que decifram os códigos das letras, pelo contrário, o exponencial literário também pode passar por aqueles que estão iniciando esse processo.

O “Aluno I” tinha muita vontade de ler, sempre dedicado às atividades, às vezes, frustrava-se por não conseguir realizar a leitura das palavras. Quando surgiu a roda literária, sentiu-se motivado, escolhendo na biblioteca o livro *Abelha Abelhuda*. No dia da apresentação o “Aluno I” chegou com uma sacola branca cheia de flores colhidas na casa da sua tia. A água derramou-se dentro sacola, mas o aluno disse que era para as flores não morrerem. Trouxe também um potinho transparente para colocar as flores e pegou emprestado da biblioteca uma abelha de pelúcia muito parecida com a da história.

Com a ajuda do livro, o aluno apegou-se às ilustrações e foi contando, a partir delas, cada momento da narrativa, como se realmente estivesse lendo. Em cada página, o aluno passava os dedos nas palavras, até terminar cada uma delas, criando um determinado intervalo entre uma e outra para aparentar uma experimentação de leitura do texto, a seu modo.

As ilustrações do livro tornaram-se possibilidades de leitura, para que o aluno conseguisse desenvolver a ideia contida no livro, associada a uma compreensão subjetiva construída a partir das imagens. Até porque, o aluno disse que sua mãe não teve tempo de ler o livro para ele, conforme planejado.

Após a roda, “Aluno I” disse que havia reconhecido algumas palavras, por exemplo, “caneluda e botas”. Sobre a interpretação do aluno, feita mediante as ilustrações do livro, o interessante a destacar é que apesar de a essência da história ser mantida, ele criou outra versão da história na oralidade, começando assim: “- Era uma vez uma Abelha abelhuda. Uma abelha preguiçosa, que não gostava de sair da colmeia e queria ficar deitada na sua cama. A abelha abelhuda era preguiçosa e mandona. Todos os dias a abelha abelhuda arruma uma desculpa para não fazer mel. Suas irmãs cansadas de trabalharem sozinhas resolveram falar para ela parar de tanta folga. Mas, a abelha não queria saber de nada, e dava ordens às outras sobre como tinham que trabalhar. Um dia, as abelhas tiveram uma ideia, um plano, pensaram que se a abelha abelhuda fosse embora da colmeia se livrariam daquelas ordens. Fizeram para ela um chá amargo. Quando a abelha abelhuda tomou o chá saiu voando para fora da colmeia e triste, nunca mais voltou para lá vivendo para sempre com as flores”.

No livro da autora Heliana Barriga, a história inicia-se diferentemente, evidenciando as características da abelha abelhuda, que era muito diferente das outras. Nascida num jardim, a abelha só tinha quatro patas, era caneluda e nariguda, usava botas de veludo, óculos e flores na cintura e na cabeça. A abelha não gostava de

trabalhar. Não gostava de fabricar mel, e sim mexericar na vida alheia. Expulsa da colmeia e de tanto conviver com as flores acabou se transformando em uma linda flor.

O artifício do “Aluno I” “ler” as ilustrações do livro, mesmo ainda não totalmente alfabetizado, possibilitou a ele uma fruição criativa. A fala do aluno mesmo pautada nas imagens-desenhos mostrou que ele havia incorporado percepções da prática de quem lê, pois, no final da roda literária, uma aluna perguntou como ele tinha aprendido a ler tão rápido.

Outra roda literária também expôs a tessitura entre linguagem verbal e visual, a intertextualidade e outros gêneros literários. O “Aluno J” escolheu na biblioteca o livro *A Vaca Rebeca*, uma história com rimas sobre uma vaca sapeca que ganhou na loteca um inusitado presente, uma linda cueca. No entanto, o que a vaca Rebeca queria ganhar era uma boneca soneca, então um jacaré chamado Zeca propôs uma troca a ela, ele daria a sua boneca em troca da cueca e assim foi feito.

Para a roda literária o “Aluno J” trouxe de casa, escondida em uma sacola branca, uma cueca temática com desenhos de bonequinhos, que ele disse ter ganhado de seu pai em um de seus aniversários. O aluno estava envergonhado, comportamento que não era comum nele, pois contar histórias era uma das atividades que ele mais gostava de participar na sala de aula.

Um dos maiores desejos do “Aluno J” era ser narrador de futebol ou apresentador de televisão. Sempre pedia para falar algum recado para turma e era um dos primeiros a levantar a mão quando havia perguntas nos espaços abertos de fala nas assembleias no final da aula. Muitas de suas falas consistiam no relato de episódios tristes vividos com sua família, eram relatos repletos de detalhes e de imagens de realidade. Ao longo do ano, foi possível perceber que o aluno gostava de contar histórias, que inspiravam seu melhor amigo da sala e motivava outros alunos a fazer o mesmo.

Essas características do aluno aliadas à curiosidade gerada pela cueca trazida na sacola garantiram a atenção para a roda literária. Uma aluna disse, no momento da apresentação, que achava corajoso e criativo alguém levar uma cueca para a roda literária, essa ação do aluno abriu possibilidades de recepção ativa, em um objeto de outro contexto de uso.

Antes de começar a história, o aluno recordou que não trouxe uma boneca, mas um grupo de alunas lembrou que na biblioteca havia uma boneca de pano, a Emília do

Sítio do Pica Pau Amarelo. Trazida à boneca, o aluno convidou seu melhor amigo de sala para manusear a boneca na roda que iria ser apresentada. Os alunos não seguraram as risadas quando a cueca foi tirada da sacola e fizeram sugestões de quem iria colocar a cueca do *Toy Story* e um aluno gritou do fundo da sala: “Que engraçado, será que é a Emília que vai usar a essa cueca?”.

Curiosa, a turma pede para que comece logo a história. O aluno inicia dizendo que a Vaca Rebeca sapeca ganhou uma cueca na Loteca e, ao mostra-la, a turma, em uma só voz disse: “ohhh”. Naquele momento a cueca deixou de ser do aluno e passou a ser da Rebeca e, ao final, passou a ser do jacaré Zeca.

Nessa roda literária, os aspectos lúdicos da rima evidenciaram o entrelaçamento das linguagens verbal e visual, sendo que textos com rima já haviam sido trabalhados na classe. Durante o andamento da roda surgiu a seguinte dúvida: quem é que dá uma cueca para uma vaca? Em seguida, um aluno responde: “Nem sempre um presente precisa ser legal para todo mundo, se você não gostou do presente pode trocar igual a vaca fez!”.

A roda literária do “Aluno J” mostrou como modos diversos de falar enriquecem a narrativa, provocando muitos comentários e intervenções ricas de metáforas e alusões. Uma aluna disse o quanto era interessante a boneca Emília viajar para uma história diferente da que ela fazia parte, outra aluna, complementando, disse: “Ela deve estar contente de ter saído um pouco daquele sítio amarelo, aqui a Emília nem falou ainda”.

Na roda literária do “Aluno K”, a mãe ajudou seu filho a construir a fantasia para a apresentação. A fantasia de sol era um cartaz de cor vermelha, na lateral os raios do sol foram pintados de tinta guache amarela, no centro, na parte superior, havia dois furos para o aluno encaixar os olhos. Antes da apresentação do “Aluno K”, a mãe me direcionou um recado através do caderno do aluno: “Professora, por favor, o que é para fazer nessa roda literária? Podemos marcar um horário, não sei como posso ajudar meu filho”. Apesar de a dinâmica ter sido explicada em sala de aula, alguns alunos expuseram dúvidas quando iam organizar e preparar as rodas em casa. E algumas mães, conseqüentemente, enviavam recados, o que é indício do envolvimento de quase todas as famílias com a aula propositada.

Agendei com a mãe um horário em HTPC¹² da escola e pudemos conversar sobre a roda. Ela disse que o filho não parava de falar sobre a roda, que precisava comprar um sol, mas não tinha dinheiro para comprar nada. Expliquei que o objetivo não era comprar, dispor de dinheiro, ao invés, a proposta era que eles construíssem os adereços com materiais que tivessem em casa, podendo desenhar, inventar, recriar, usar revistas, algum brinquedo não usado, tecido antigo, enfim, qualquer item.

O livro escolhido no acervo da sala pelo “Aluno K” foi *O Sol e o Vento* que discorre sobre a rivalidade surgida entre esses dois personagens. Os dois queriam saber quem era o mais poderoso, então, decidiram apostar qual conseguiria primeiro arrancar o casaco de um viajante. Para tentar vencer o sol, o vento utilizou sua força assoprando sem parar no viajante. O viajante, porém, ao sentir o vento, se prendeu ainda mais em seu casaco; o sol por sua vez, agiu naturalmente com seus raios fazendo o viajante tirar o casaco por sentir muito calor.

No dia da apresentação a sala estava quente e o ventilador ligado na velocidade máxima. Então, um aluno que estava sentado, após ter ouvido o nome da história, parou na frente do ventilador e disse: “Seu eu ficar rodando aqui na frente do ventilador, poderei participar dessa roda sendo o vento” e, assim foi. O “Aluno K”, aceitou a participação do colega que, de tanto girar se sentiu tonto.

Uma camisa sem manga foi mencionada no enredo, porém, o “Aluno K” não havia trazido nenhuma blusa regata e ninguém da sala tinha para emprestar. Nesse instante, um dos alunos pediu autorização para pegar uma das sacolas de supermercado, que ficavam guardadas na gaveta.

Com a minha permissão, o aluno pegou a sacola e, surpreendendo a todos, cortou um círculo no fundo, transformando a sacola em uma camisa sem mangas. Vale realçar, nessa apresentação, a convergência das percepções para o mesmo objetivo: as contribuições da família, dos alunos, o conhecimento dos objetos no ambiente e suas múltiplas possibilidades de transformação, sensibilizados e acionados para extrapolar o senso comum e as convenções estáticas das coisas.

A apresentação do livro *O rabo do gato* de Eliardo França e Mary França, escolhido no acervo da sala de aula pela “Aluna L”, utilizou vários itens que trabalharam o valor estético dos objetos em consonância com a linguagem oral. A história se restringe a um sapo que, ao ver o rabo de um gato, toma-o para si. Conforme

¹² Hora de trabalho pedagógico coletivo - Formação continuada.

discorre a narrativa da história, animais vão surgindo para dialogar com o sapo. O primeiro foi o tatu, que ao ver o rabo do gato no sapo disse: “Olá, gato!”. O sapo, rapidamente, respondeu que não era gato e sim um sapo. Então, em resposta afirmativa, o tatu disse que sapo com rabo de gato, é gato. Posteriormente, um gato encontra o sapo de rabo de gato e o cumprimenta dizendo: “Olá, sapo!”. O sapo responde: “Eu sou um gato!”. E, o gato firmemente diz que gato com cara de sapo, é sapo. Por fim, depois de tantas dúvidas do sapo, surge uma sapa que ao ver toda aquela conversa faz uma pergunta: “você é um sapo ou é um gato?” o sapo respondeu, rapidamente: “Eu sou um sapo, eu sou um sapo”.

Para ajudar na apresentação, a aluna convidou seu amigo de sala para segurar um gato feito de folhas de EVA. O gato foi emprestado pela bibliotecária da escola, assim como o sapo de pelúcia que também foi usado na apresentação. No início da construção, a “Aluna L” coloca sobre a cabeça uma coroa de brinquedo que trouxe de casa. A turma, curiosa com a coroa, apostava para descobrir qual seria o enredo do livro, se poderia ser uma história parecida com a da Cinderela ou da Bela adormecida. Mas, para a surpresa de todos, o motivo da coroa não era necessariamente para ilustrar uma personagem rainha ou princesa e, sim, caracterizar o romance entre o sapo e a sapa, que fica subtendido no final da história. É evidente que, apesar de a história não trazer diretamente uma personagem princesa ou rainha, a aluna utilizou a coroa para substanciar o romance, numa alusão aos contos de fadas que transformam sapos em príncipes.

Para encenar o rabo do gato no sapo, a “Aluna L” pediu se alguém da turma tinha uma blusa para se tornar o rabo do gato. Em seguida, um aluno disse que em sua mochila teria um uniforme de manga comprida, que sua mãe deixava guardada para os dias frios. Ao emprestar a blusa, a aluna a enrola até ficar bem fina, como um rabo longo, e amarra no sapo de pelúcia. As mangas eram presas ao sapo toda vez que ele dizia ser um gato e desprendidas quando ele dizia ser um sapo.

A narrativa visual construída por meio de objetos aliada ao texto colabora para dar vivacidade à interpretação literária. De igual modo, ocorreu o mesmo movimento na roda literária do “Aluno M”, onde um tênis de uma aluna passou a ser uma bota. O *Gato de botas* foi a história escolhida no acervo da sala de aula. O livro conta a história de um moleiro que deu uma herança para seus três filhos, sendo que o terceiro filho ganhou apenas um gato. Sentindo-se injustiçado, ele reclamava dizendo que os outros irmãos

havia recebido presentes mais valiosos. Chateado com o pai, o garoto que sempre o ajudou trabalhando no moinho, pensou o que iria fazer com o gato, mas, para sua surpresa, o gato começou a falar dizendo para o garoto não ficar tão triste. Após esse primeiro contato, o gato pediu ao garoto um saco e um par de botas e foi para floresta. Lá conseguiu capturar muitas lebres que ofereceu ao rei. Com essa astúcia, o gato conseguiu aproximação com o rei, Marquês de Carabás, e sugeriu que seu jovem dono se casasse com a filha do rei. Ao final, o menino enxergou com bons olhos o presente e entendeu como foi positivo receber aquele gato.

No dia da apresentação o aluno trouxe de casa apenas um boné preto, dizendo que não tinha encontrado nenhum objeto que remetesse à história. Desanimado, também falou que sem uma bota a história iria ficar sem graça. Naquele dia, nenhum aluno estava de botas. No entanto, a turma começou a planejar uma saída, e um aluno disse: “Se gente colocasse o apagador da professora para fingir ser a bota do gato?” outro aluno respondeu: “Ah, não! Ficaria melhor o sapato da professora”, uma aluna continuou a conversa: “A professora veio de sandália, e tem salto, acho que não ficaria legal”. Por fim, outra aluna disse entusiasmada: “Já sei! Que tal a gente usar o meu tênis de cano alto, ele parece uma botinha mesmo!”. Para complementar o cenário, o gatinho da biblioteca de folha de EVA foi emprestado, o boné se tornou o chapéu do gato e um barbante se tornou a aliança do casamento.

Assim sendo, o aluno pode determinar novos horizontes de sentidos para uma leitura que já tem uma definição e significado cultural, provocando transformações e rupturas no espaço formal da criação de texto. Infelizmente, esse é um aprendizado que nem sempre é franqueado ao professor nas escolas. A formatação e a definição do conteúdo conduzem os alunos para a estabilidade do ato criativo no processo escolar. Se as estratégias pré-determinadas para o ensino, forem rompidas, os alunos atravessam fronteiras inimagináveis de pensamentos, afetos, potência e autoria.

É relevante destacar o salto de aprendizagem observado no “Aluno M” posteriormente à roda literária. Ele não costumava ser receptivo às atividades que envolviam escritas e leituras, tinha mais interesse pelos números e cálculos. Em muitas atividades planejadas de leitura, o aluno dizia não querer participar, pois se perturbava com os erros, mas, nas assembleias desenvolvidas em sala e nos outros espaços nos quais predominava a oralidade, queria sempre ser o primeiro a manifestar opiniões.

Após a roda literária ministrei uma aula destinada à produção de texto, em que os alunos teriam que escrever uma carta-resposta ao Rei de Portugal, na voz de Zumbi dos Palmares. Na história real, em 1685, o rei de Portugal, D. Pedro II, escreveu uma carta a Zumbi propondo-lhe perdão, porém Zumbi não respondeu à carta o que fez com que os ataques a ele e a seu povo prosseguissem.

O “Aluno M”, antes de escrever sua carta-resposta na folha atividade, passou em algumas carteiras de seus colegas para perguntar o que eles escreveriam no lugar de Palmares. Dentre seis alunos, o primeiro teve a seguinte resposta: “Se eu fosse o Zumbi escreveria uma carta falando que estava muito cansado de sofrer na mão dele, ele me bateu muito com chicote e não aceito perdão.” O segundo disse que escreveria da seguinte forma: “Caro rei, quase que não escrevi essa carta, mas resolvi escrever pra deixar claro que não vou aceitar o pedido de perdão, estou cansado demais, então eu não posso te desculpar.” O terceiro aluno disse que responderia para o rei apenas para ele deixar de fazer mal às pessoas, porque todos têm direito ao respeito. A quarta aluna falou que em sua carta escreveria que o que rei fez, com todos os negros, era grave e fazer o seu povo de escravo, batendo e humilhando não merecia perdão. Outra aluna, a quinta, disse que se fosse o Zumbi, falaria na carta das inúmeras vezes que tinha ficado triste e chorado pela maldade do rei e por ele ter sido rude com o seu povo. O sexto aluno, claro e direto, disse que escreveria o seguinte: “Não tem pedido de perdão, o meu povo agora vai atacar você!”.

Portanto, O “Aluno M” mostrou-se motivado a escrever a sua carta e, apoiado nos alunos, instaurou seu pensamento na correlação de opiniões dos colegas e concluiu que escreveria: “Você bateu, judiou do meu povo que confiou em você, por muito tempo você traiu a nossa confiança. Quando confiei na sua pessoa, você me tratou como um escravo. Torço para que você não faça isso com mais ninguém”.

Na próxima roda, da “Aluna N” o livro *O rato de chapéu* ganhou a atenção unânime. Escolhido no acervo da sala de aula, a história conta sobre um rato que amava chapéus. Entre todos os chapéus, o preferido do Sr. Rato eram os grandes e os de palhas. Um dia, andando pela cidade, o rato encontrou alguns de seus amigos que fizeram chacota de seu chapéu, dizendo que era muito grande, desajeitado e feio por ser de palha. Desapontado, o ratinho seguiu sua caminhada de cabeça baixa, até que armou uma chuva no céu e seus amigos ratos aflitos correndo de um lado para o outro,

encontraram naquele chapéu, enorme proteção. Assim, todos eles se protegeram da tempestade no grande feio chapéu de palha.

A “Aluna N” iniciou sua roda literária com um chapéu de palha na cabeça, e disse entusiasmada que assim como o rato ela amava chapéus. Em sua casa ao organizar a estrutura da roda pegou de sua mãe o chapéu que achava mais belo, o chapéu de palha com pedrarias em volta. Os alunos participantes da roda, que foram quatro ao todo, começaram a pedir se poderiam colocar o chapéu na cabeça. A “Aluna N” respondeu que teria um momento específico da história em que todos poderiam colocar o chapéu. Esse momento, onde o chapéu passaria em cada cabeça dos alunos participantes da roda, enfatizaria ao tamanho que o livro remetia ao chapéu, que serviu para proteger todos os ratos. A narrativa visual, que traz objetos, cores e formas, prende a atenção dos alunos e dá suporte à narrativa verbal; relacionadas permitem construir outra história, fora do livro. Dessa maneira, foi possível perceber que as emoções dos ratos, no momento da chuva, foram sentidas por todos os alunos.

Recém-alfabetizada, a “Aluna O”, apresentou em sua roda literária o livro *O balaio do rato*, escolhido no acervo da sala de aula. A história trata de um rato que foi enganado por um gato quando deixa o seu balaio cheio de goiabas para o gato cuidar.

Na apresentação, a aluna leu o livro sem chamar ninguém para ajudá-la. Primeiramente, leu pausada e concentradamente; depois deu um limão para cada um dos alunos que chamou para fazer parte de sua roda. Eram vários limões em uma cesta de madeira que a aluna trouxe de sua casa. Nesse momento, alguns alunos começaram a dizer que os limões eram goiabas e outros refutavam, dizendo que eram limões. A “Aluna O” começou a explicar: “Pessoal, na história as frutas que aparecem são goiabas, só que na minha casa não tinha goiabas e então a minha mãe teve a ideia de eu trazer limões e na nossa geladeira era a fruta mais parecida que tinha”. Depois da explicação, um aluno que havia recebido um limão disse: “- Vou precisar tomar cuidado para não dar uma mordida nesse limão”.

O aproveitamento que teve a “Aluna O” para construir sua roda usando no lugar de goiaba, os limões, pode ser entendido como uma capacidade de potencializar a imagem da história sem fazer dela pequena e sem significados pela falta de objeto específico. Na fase de alfabetização, a criação do aluno não é superior ou inferior àquela do aluno alfabético; o que desencadeia a potencialidade para construções, além das próprias percepções, são os espaços para que a criação aconteça.

O aluno que está recém-alfabetizado apresenta uma *performance* ainda incipiente na leitura. Todavia, a leitura do texto pode ser manifestada de diversas maneiras e as ilustrações de uma história podem ser silenciadas se a atenção do aluno está demasiadamente centrada na decodificação das palavras. No entanto, a leitura apoiada na ilustração estimula o aluno a criar outra versão da história. As duas linguagens - texto e ilustração - são igualmente significativas no processo inicial para o aluno recém-alfabético.

A “Aluna P” escolheu, em sua casa, a história da *Rapunzel*, para sua roda literária. Uma história clássica, onde uma princesa com longos cabelos está presa em um castelo, se apaixona por um príncipe e deseja encontrar-se com a liberdade do mundo. Como a aluna também tinha cabelos longos, a maioria dos alunos dizia que ela não precisaria trazer nada de casa já que seu cabelo era perfeito para a apresentação.

O cabelo longo da aluna não se tratava de associar-pegar os objetos, mas de usar como recurso visual sua característica física. No entanto, durante a história, tiveram algumas adaptações. A roupa da personagem bruxa, se tornou uma capa de chuva roxa, que, no improviso, uma das alunas teve a ideia de pegar, dizendo: “Ficaria perfeita essa capa como roupa de bruxa, o capuz serviria como chapéu”.

Na versão do livro da aluna, a história apresentava que Rapunzel tinha uma tia à espera de um bebê. Os alunos participantes da roda não esperavam essa parte da história, e apreensivos pensaram como poderiam interpretar uma gravidez, como fariam uma barriga na aluna que encenava a tia grávida. Nesse instante, todos olharam para mim, esperando que eu resolvesse o problema, desse uma resposta pronta, porém, os conduzi a observarem o contexto da sala de aula atrelado a uma solução. Foi assim que um dos alunos pensou na seguinte resolução e disse: “Eu já sei, a gente pega uma mochila de alguém e coloca debaixo do uniforme para fingir que é uma barriga”.

Após, solucionado, a “Aluna P” gritou: “Em cima do armário da professora tem vários castelos, vamos escolher um para servir de cenário”. A ideia de ter um castelo na apresentação surgiu ainda na montagem do cenário, assim como a escolha da tesoura para cortar o cabelo da Rapunzel, que por sinal foi bem demorada. A dúvida era: seria a tesoura pequena de um aluno, ou a temida tesoura grande da professora da sala ao lado? Um aluno pediu a fala dizendo que para um cabelo longo combinaria uma tesoura grande, e então todos concordaram. Na cena mais esperada, onde a bruxa corta os

cabelos da Rapunzel todos os alunos queriam fazer a cena do corte. A Rapunzel aflita dizia a todo o momento: “Tomem cuidado para não cortarem meu cabelo de verdade”.

A intencionalidade interpretativa de uma leitura de texto comporta no aluno, ao mesmo tempo, aproximação e distanciamento da realidade concreta, como na cena do corte de cabelo da Rapunzel. Cabe ao professor exercitar a escuta do que cada aluno enxerga do mundo, ou seja, moldar variados retratos de percepção. A literatura provoca no leitor, a experiência de sentir-se uma espécie de aventureiro e, tomado pela narrativa, ele faz escolhas, traça caminhos, desloca-se para outros mundos. Ao ler um romance, pelos olhos do autor, o leitor pode apurar os sentidos e as impressões deixadas pelas palavras e, à medida que constrói sua interpretação ou vivência uma criação textual, pode humanizar-se.

O “Aluno Q” foi um dos únicos que reagendeu a apresentação e dizia que não sabia se gostaria de apresentar na roda literária. Tinha dúvida e insegurança se conseguiria contar uma história para todos ouvirem. No entanto, foi ficando à vontade a cada roda, demonstrando motivação. Quando escolheu o livro *Bicho feio, bicho bonito* no acervo da sala de aula, o aluno percebeu após algumas horas, que não teria os objetos que apareciam na história e, desanimado, foi até minha mesa dizendo que queria desistir e eu sugeri que ele perguntasse aos colegas se poderiam ter algum dos itens.

Ele perguntou à turma se alguém tinha um cachorro de pelúcia para emprestar, pois, na história, o personagem principal era um cachorro. Imediatamente a “Aluna H” disse que na falta de um, ela traria dois, e que ele poderia ficar tranquilo. Durante a apresentação de sua roda literária, a “Aluna H” vivenciou sentidos novos e foi afetada por essa ampliação, daí colocar-se em posição de ajuda.

Resolvido o problema do cachorro de pelúcia, o “Aluno Q”, mais aliviado, pediu com educação para a “Aluna H” não esquecer as pelúcias. A incerteza permanecia em sua expressão e, para adquirir segurança, dedicou-se a centralizar e definir a estrutura da apresentação durante as aulas.

No dia seguinte, lá estavam duas sacolas com dois cachorros de pelúcia na mão da “Aluna H”. A turma elogiou o comprometimento e a solicitude dela com a apresentação do colega e, depois dessas intempéries, o livro *Bicho feio, bicho bonito* de Mary França e Eduardo França foi apresentado pelo “Aluno Q”.

A história tem como personagens três crianças e dois cachorros. Para contar a história, o aluno empregou o modo narrativo para caracterizar as crianças da história, e

pensando dar uma roupagem tecnológica, trouxe de casa um celular com o fone de ouvido, referenciando o grupo de amigos e crianças do qual ele faz parte na sua vizinhança onde os mesmos têm seus próprios celulares.

A última roda literária desenrolou-se de modo complexo e evidenciou a importância para a aprendizagem quando o professor remete ao aluno a recriação de uma história evitando assim atos sistemáticos e previsíveis, delegando a eles a autoria narrativa. Os pressupostos de Deleuze (2001) desestabilizam a rigidez das formas acabadas e indicam a possibilidade de levar o aluno a descobrir o caráter inacabado das palavras. Por isso, o professor, apesar de ser o regente da sala, é autorizado a colocar-se como um compositor que cria espaços para novas melodias.

É evidente que a tarefa não é fácil para nós, professores. Durante o andamento de algumas rodas, eu ficava com a impressão de que havia notas destoantes e desafinadas; contudo, gradualmente, as notas iam criando música, harmonia, melodia, ritmo, compasso e emoção. Nesse processo cabe muita esperança e desejo do encontro do aluno com a criação. O faz-se isso ou deixa-se a vida aprisionar os movimentos criativos dos alunos.

As andanças do “Aluno R” para preparar a roda literária provocava muita incerteza porque, sempre que assumia uma atividade, ele energizava todo o espaço da sala tumultuando o andamento das aulas. Nesse caso o objetivo da roda literária era canalizar sua potência criativa para a arte, para a linguagem literária.

O “Aluno R” foi o último a apresentar a roda literária e a escolher o livro. Sua mãe, sabendo – por meio da reunião de pais - o que estava acontecendo durante o bimestre, mandou uma mensagem no caderno avisando que estava ajudando o filho ensaiar a roda. Mas, o “Aluno R” nunca estava pronto, dizia sempre que não tinha lido a história.

Nos últimos dias letivos, agradei a todos pelo engajamento e pelos resultados positivos. O “Aluno R” interrompeu-me pedindo, por favor, se eu poderia dar uma chance para ele apresentar a roda. Caso eu deixasse, iria organizar os materiais que usaria e preparar a leitura no fundo da sala sem atrapalhar ninguém. Ao ouvir o pedido do “Aluno R” os demais alunos perceberam seu interesse, e disseram: “Professora, deixe-o apresentar, a gente ajuda!”. Para não descumprir o combinado de forma imediata, pedi para que os alunos levantassem as mãos se achavam que o “Aluno R” poderia apresentar fora dos princípios iniciais. Ao concordarem, o aluno se encaminhou

até o fundo para ler o seu livro, e algumas alunas, voluntariamente, foram buscar materiais em meu armário para compor a roda.

Após a leitura do livro, o “Aluno R” disse que precisava construir orelhas de lobisomem e uma capa. As alunas pegaram uma capa vermelha que usamos em uma dança medieval no *show de talentos* da escola e construíram com EVA as orelhas do lobisomem. Um dos alunos que foram convidados pelo “Aluno R” faria papel de estudante utilizando como ilustração, sua mochila, que era bem grande, usando-a nas costas. As outras alunas seriam as amigas do personagem.

O “Aluno R” fez uma introdução formal, apesar de lúdica, pois após dizer seu nome e o título do livro, o aluno uivou. O livro *Lobisomem* da coleção Itaú, conta a história de um menino que, perto dos treze anos de idade, descobre a lenda do lobisomem. O garoto da história tinha medo de se tornar um desses seres. Infelizmente, seu grande receio acaba concretizando-se, numa sexta-feira de lua cheia o menino foi transformado em lobisomem. Mas, segundo a lenda contada no livro, caso fosse dado sete voltas no cemitério antes do nascer do sol, o feitiço acabaria.

Para fazer essa cena, o aluno deu sete voltas dentro da sala correndo sem parar. Cansado de tanto correr, o aluno pede para ir beber água. Na volta, retoma sua roda literária e continua contando que o menino depois de dar sete voltas no cemitério, deixou de ser lobisomem. No final do livro, a história conta de um campeonato de corrida onde o garoto, juntamente com os seus amigos participariam. Com o objetivo de causar espanto nos amigos, o garoto afirma que ele iria ser campeão já que tinha corrido sete voltas no cemitério. Perplexos, os amigos saem correndo deixando o garoto ganhar.

Para esta cena, o “Aluno R” procurou um objeto para transformar em um troféu e, fez uso da minha garrafa de água congelada. Pegando a garrafa, subiu em uma cadeira e, com os braços erguidos, encenou a felicidade de erguer um troféu. A cena foi curta porque a garrafa estava muito gelada. Terminando a roda, o aluno leu a última fala da história: “Preste atenção! Nas noites de lua cheia pode haver um lobisomem perto de vocês! Ele pode estar disputando uma corrida ou passeando pelos cemitérios” e todos na sala uivaram juntamente “- auuuuuuuuu...auuuuu!!!”

O processo de criação dessa roda literária revelou grandes dimensões coletivas. A prática de uma turma que se envolve na narrativa do outro gera estímulos literários em todos. A coparticipação em uma roda é também uma coautoria. Assim, no processo de criação literária, o uso de um objeto pode ser ampliado e ter seu significado

diversificado a partir de contextos diferentes. Esse processo criativo pode ser exercido pelo aluno, desde que o espaço seja oferecido pelo professor no processo de alfabetização e letramento. Assim, pode-se afirmar com Larrosa (2018, p.12) que, “a-forma-de-ser-professor é gerada sendo professor, em uma determinada maneira-de-ser-professor, de fazer-de-professor ou de viver-uma-vida-de-professor no exercício cotidiano do ofício”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui tiro minhas sandálias e coloco-as para empréstimos, de modo que o caminho percorrido por mim continue e seja conhecido por outros. Entende-se, assim, que os ensaios desta pesquisa possam ser continuados e que os mesmos reivindiquem outros movimentos pedagógicos que dê-lhe prosseguimento.

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão (DELEUZE; GUATTARI, 2016, [1992] p.240).

Conforme supracitado pelos autores e grifado em sua filosofia, todo processo de vida são ensaios passíveis de mudanças, são ocasiões e encontros que podem modificar pensamentos. Nada é fixo, todo conceito possibilita a existência de outro e, por assim dizer, não é possível falar em conclusão de um trabalho.

As interpelações vistas aqui, por tomar como roteiro as ideias do filósofo Gilles Deleuze, almejam resgatar ressonâncias de uma pedagogia destinada a operacionalizar movimentos múltiplos. Logo, para dar sentido aos conceitos filosóficos do autor, foi preciso ensaiar um ofício amparado em suas ideias sobre educação abrindo portas para continuidades de escritas e de práticas.

Essa dissertação aplica-se, portanto, à necessidade de entrelaçar a filosofia de Deleuze nas práticas pedagógicas do professor, abrindo possibilidades para gerar novos caminhos para o pensamento e para criação do aluno.

Sabe-se que o professor é figura essencial no processo de aprendizagem escolar, visto que muitos dos seus aspectos de trabalho denominam e compõem rizomas novos na educação, por isso, o *Abecedário* de Gilles Deleuze, traz em cada verbete a voz do Deleuze-professor, que propõe estruturas de linguagens filosóficas relativas à humanidade, vida e mundo, tríade que também se expressa como objetivos na estrutura curricular proposta aos alunos. Ou seja, os aspectos artísticos e filosóficos dessa obra podem transformar o padrão pedagógico na educação.

Nesse sentido, o entendimento advindo da pesquisa bibliográfica permitiu pensar um novo modo de ser professor, cuja ação e relação traziam a marca de um processo de reflexão filosófica, poética e de resistência que intenta gerar potência em seus

participantes. Não se trata de propor mudanças percebidas imediatamente no conjunto do sistema escolar, pois:

Nada se passa, e, todavia tudo muda, porque o devir não para de repassar por seus componentes e de conduzir o acontecimento que se atualiza alhures, a um outro momento. Quando o tempo passa e leva o instante, há sempre um entre-tempo para trazer o acontecimento. É um conceito que apreende o acontecimento, seu devir, suas variações inseparáveis, ao passo que uma função apreende um estado de coisa, um tempo e variáveis, com suas relações segundo o tempo (DELEUZE; GUATTARI, 2016, [1992] p.188).

É importante destacar que o ato de aprender do aluno, conforme a filosofia deleuziana, ocorre na relação com a vida e com os objetos. Deleuze, enquanto professor expressou essa relação de vida e ensino em suas aulas. As falas do filósofo expressadas no corpo desse texto trazem a essencialidade do que é uma aula, sendo ela uma organização para um encontro do aluno com a vida. O *Abecedário* sugere a possibilidade de operacionalização de novas práticas docentes em que o professor pode se debruçar criativamente em seu ofício e atuar como regente de acontecimentos. Por isso, além das revisões de literatura e dos levantamentos bibliográficos, próprios de toda pesquisa acadêmica, o relato de algumas aulas, por mim coordenadas, integraram o resultado final aqui apresentado.

Considera-se que a narrativa das aulas é um acento das filosofias de Deleuze. Nas aulas tenciona-se breve experimentação de uma filosofia repleta de afetos, imbuída de partículas que delineiam possibilidades múltiplas de incursão na pesquisa. Sob a luz da filosofia de Deleuze, o processo de desterritorialização no ofício docente caracterizou-se por permitir renovação dos acontecimentos no espaço da sala de aula. A aplicabilidade dos conceitos de Deleuze nas rodas literárias possibilitou o exercício de entrar no território do aluno, desapegando-me de sentidos estéticos e interpretativos já construídos e constituídos, das vontades e dos desejos de interromper as experiências dos alunos.

Durante esse processo foi possível ceder também a argumentos imperativos, cotidianamente, na relação com os alunos e, a cada passo das aulas, essa transformação na ação docente provocou sensibilidade no olhar e uma compreensão maior da dimensão do papel do professor.

Quando o aluno enfrenta o silêncio do professor sobre regras e interpretações há, no início, uma estagnação, pois não lhes parece habitual e correto conduzir os

próprios pensamentos, sem que haja uma ordem do professor. Meu silêncio se tornou uma realidade nas rodas literárias, para provocar a sensação de que a sala de aula se tornava um mundo de vida potente, onde o desnorтеio dos roteiros, dos dramas, dos vazios, acontecia sem interrupção. Ao final, isso trouxe harmonia aos acontecimentos.

Ao trabalhar, simultaneamente, com os textos de Deleuze para a realização da dissertação e com o planejamento e a organização das aulas que havia assumido pela primeira vez, fui guiada pela tentativa de estabelecer devires. No processo das rodas literárias, tratava-se de criar territórios para que os alunos pudessem ter espaço para participarem da criação e se tornaram coparticipantes no andamento das aulas. Nesse ofício foi possível compreender que o professor não é um agente que precisa ser imitado e obedecido a todo momento, nem aquele que sistematiza todo o aprendizado. E durante as apresentações, percebia que os alunos entendiam cada vez mais que para criar era preciso começar de alguma forma e que essa criação poderia ser realizada por eles.

Mesmo brincando e divertindo-se, foi possível perceber que existia uma seriedade nas histórias contadas. As histórias já ouvidas anteriormente pareciam inéditas e, de fato eram, pois, em cada uma das rodas literárias havia novidades dos cenários, nas falas, na estrutura como um todo. E os aspectos inéditos eram incorporados por todos.

Com a mediação das rodas literárias, houve um benefício na composição das aulas de outras disciplinas, a criação e o andamento delas modificava-se com a confiança adquirida por todos os participantes na elaboração das rodas literárias. A mudança docente ampliou-se, na medida em que minhas ações foram capturadas pelas novidades das rodas literárias e pelos movimentos positivos dos alunos. A alegria de ter visto os alunos criarem suas próprias histórias tornou a ação docente mais potente, criando um circuito que afetou todos.

Outro ponto importante a ser salientado, é que por meio do próprio currículo escolar foi possível criar modos novos de práticas pedagógicas. A resistência, nesse sentido, dialoga com os pares não se tornando um ato de desobediência. Em decorrência disso, o professor consegue negociar um trecho do currículo escolar e, com cuidado, encontra nele uma brecha para elaborar novas maneiras de ensinar.

Desse modo, a aula descrita em formato de rodas literárias permitiu, em curso, que essa pesquisa pudesse frequentar e viver as perspectivas da filosofia de Deleuze em densidades práticas. A partir dessa pesquisa, foi possível pensar que uma aula deve ter a capacidade primeiramente de afetar e produzir contentamento no professor. Igualmente,

há de se enfatizar, que é impossível prever o que irá acontecer em uma aula, pois ela abre caminhos para imprevistos, mistérios e criações para o aluno enveredar.

Em linhas gerais, a caracterização filosófica do *Abecedário* tornou possível o conhecimento de que o polo da sala de aula é passível das mais variadas ações. Neste sentido, é na aula que acontecem possibilidades de aprimorar conhecimentos, além de ocorrer um encontro com o saber-viver. Destarte, na aula é possível o imprevisto, atuar sem medo de errar, com apresentações que acontecem como se as cortinas estivessem fechadas e o tempo fosse cúmplice dos movimentos. Em outras palavras, a sala de aula torna-se um palco livre, que é possível preencher com movimentos múltiplos.

Assim, o contato com as leituras de Deleuze permitiram também coreografar paisagens distintas e sempre novas. Parte de seu dispositivo conceitual, usado nesse trabalho, pode instalar novos rumos escolares para o professor, levando-o a construir atravessamentos diferentes no ofício docente. O professor pode nutrir-se da própria companhia, ser afetado pela própria alegria da vida latente que existe nesse fazer, pois, mesmo com as angústias da educação, “o vazio colorido, ou antes, colorante, já é força” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, [1992] p.214).

Nesse ponto, o tempo delimitado pelo currículo escolar pode ser alimentado, quando, numa aula se aceita o que não é corriqueiro e sua rotina é redesenhada e alargada com imprevistos. Ademais, existe uma alegria inusitada em recomeçar, em pausar uma cena, em estar totalmente inteiro no lugar em que escolheu ficar.

Em síntese, pisar nas terras de Deleuze é permitir-se sonhar, suprir vazios, celebrar desejos genuínos e inacabados que ecoarão constantemente de forma mais bonita. Somado a isso, aprender é o processo mais belo que pode acontecer. Desse modo, os caminhos e trajetos por onde o professor percorrerá buscando o aprendizado, não será silenciado, pois o aprendizado passeia por todos eles, entra em contato em cada um, trazendo profundas experiências.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva *et al.* **Conselho Escolhar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BADIOU, Alain. **Deleuze** - clamor do ser. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel. **Pequeno manual de inestética.** São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BLANCHOT, Maurice. **L'Amitié.** Paris: Gallimard, 1971.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, v., n. 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In: O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANTET, Laurent; CAMPILLO, Robin; BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola.** Paris: Haut et Court, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Brasília: CNPq/Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à filosofia: dos Pré-Socráticos a Aristóteles.** V. I. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CLARETO, Sônia Clara. Como alguém aprende a ser professor? Políticas cognitivas, aprendizagem e formação do professor. In **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/** Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (Orgs.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 50-6.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles. Spinoza e as três éticas. Tradução Peter Pál Pelbart. In: **Crítica e clínica**. São Paulo: editora 34, 1997. p.156-170.

DELEUZE, Gilles. **O bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34. [1966],1999.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza: filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015. 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación FFYL · UNAM · ALFE.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. O. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista em vídeo. França, 1988.

DELEUZE, Gilles; Claire.. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G.Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, [1992], 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 4. São Paulo: Ed. 34, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. V. 1. 34. ed. Rio de Janeiro: Letra, 2011.

DIAS, R. O. **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012a.

DIAS, R. O. A produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & Sociedade**. 24(n.spe.): 2012b, p.67-75.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari**: Biografia cruzada. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. O planejamento da prática docente. *In*: Isabel Maria Sabino de Farias [et al.]. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 107-136, cap. 4.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Primeiro tópico da Parte I – A gênese social da conceitualização**. *In*: Mediação Pedagógica em sala de aula. 4. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005. p. 176.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política (2. ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRANCHI, Carlos. “**Mas o que é mesmo gramática**”? *In*: POSENTI, S. “Mas o que é mesmo gramática?” São Paulo: Parábola, 2006, p.11-33.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. Pensamento e casuística: por uma Filosofia da Educação imanente. *In*: 2.º Congresso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, 2013, Montevideo. **Anales del 2.º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación**. Montevideo: Depto. de Historia y Filosofía de la Educación - UDELAR, 2013. v. 1.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. **Transversalidade e Interdisciplinaridade**. Ensino Net, www.ensino.net, 30 nov. 2000.

- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *In*: SE/SP/FDE. Revista IDEIAS n. 22, p. 51-59.
- KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal, Rev. Psicol*, v. 25, n. 2, 2013.
- KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid Müller (Orgs.). **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? *In*: **Educação**, São Paulo: Segmento, v.6, p. 48-57, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.
- LAGO, Sylvio Jr. **A arte da regência**: História, técnica e maestros – Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2002.
- LARROSA, Jorge & RECHIA, Karen C. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 532 p.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar: **políticas, estrutura e organização**/José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 3. ed. – São Paulo: Cortez, p.342 e 343, 2006. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- LISPECTOR, Clarice. **A maçã no escuro**. 7. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

MACHADO, Roberto Cabral de Melo. **Nietzsche e a verdade**/ Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública** Belo Horizonte Autêntica Editora, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Ponhamo-nos a caminho. *In*: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten (Org.). **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 9 – 26.

MOURA, Daniela Pereira de. **Pedagogia de Projetos**: contribuições para uma educação transformadora. Só Pedagogia, internet, 29 out. 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Cia. das Letras, 2000. Tradução de Paulo César de Souza.

PESSANHA, José Américo. M. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Cadernos ANPED**, n. 4, Porto Alegre, 1993.

PIMENTA, Selma, G.A. **A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau**. Ideias n. 8, 1990, p. 17-24.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual (trad. Lilian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RESENDE, L.M.G. de A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Ed. 23, São Paulo, Cortez, 2007.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez.2005.

SILVA, Edileuza Fernandes. **A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos o que queremos**. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. Cap. 6 p. 131-152.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TASSIN, Etienne. **Filosofia, Educação, Formação**. São Paulo: FEUSP, 2017.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering toward utopia: a century of public school reform**. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

VEIGA. Ilma Passos. Escola: **Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, Papirus, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.21, n. 2, Jul./Dez., 1996, p.161-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *In: Educação e Sociedade*, 2002, v.23, n.79, p. 163-186.