



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-481-8 DOI 10.22533/at.ed.818191507 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. CDD 371.102
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 42 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
<i>Ana Luísa da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915071	
CAPÍTULO 2	8
A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	
<i>Mauro Sérgio da Silva</i>	
<i>Flávia Dias Coelho da Silva</i>	
<i>Izabella Gonçalves Bocayuva</i>	
<i>Lucas Evangelista Rangel</i>	
<i>Lucas Miranda</i>	
<i>Marcelo Visintini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915072	
CAPÍTULO 3	20
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	
<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915073	
CAPÍTULO 4	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> SALGUEIRO	
<i>Gercivania Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Wendel Gomes da Silva</i>	
<i>Sandra Regina da Silva Galvão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915074	
CAPÍTULO 5	38
A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Katia Fraitag</i>	
<i>Miguel Julio Zadoreski Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915075	
CAPÍTULO 6	43
A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR	
<i>Kátia Maria Abreu da Silva</i>	
<i>Janaene Leandro de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915076	

CAPÍTULO 7	50
A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA	
<i>Cristina Meyer</i>	
<i>Mariana Maria Rodrigues Aiub</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915077	
CAPÍTULO 8	61
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Francisca de Lourdes dos Santos Leal</i>	
<i>Vilmar Aires dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915078	
CAPÍTULO 9	73
REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i>	
<i>Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira</i>	
<i>Emilly Ganum Areal</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915079	
CAPÍTULO 10	107
ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150710	
CAPÍTULO 11	118
APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
<i>Luciana Silva Rocha Contim</i>	
<i>Luis Antônio Serrão Contim</i>	
<i>João Pedro Carmo Filgueiras</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150711	
CAPÍTULO 12	123
APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
<i>Laís Corrêa Lima</i>	
<i>Agatha Santos de Jesus</i>	
<i>Angélica Ferreira Carreiro</i>	
<i>Ingrid da Silva Rola</i>	
<i>Karolainy Teixeira da Conceição</i>	
<i>Maik da Silva de Souza</i>	
<i>Rafaela Nunes Santos</i>	
<i>Yasmim de Oliveira Paula</i>	
<i>Yhasmim Hellen Viana Scandian</i>	
<i>Marina Sousa Manoel Damasceno</i>	
<i>Karina Mancini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150712	

CAPÍTULO 13	135
AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI	
<i>Mirtes Gonçalves Honório</i> <i>Teresa Christina Torres Silva Honório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150713	
CAPÍTULO 14	146
AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI	
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i> <i>Maria do Socorro Leal Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150714	
CAPÍTULO 15	158
CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA	
<i>Fabíola de Fátima Igreja</i> <i>Gilma Gimarães Lisboa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150715	
CAPÍTULO 16	171
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS	
<i>Rodrigo Leite da Silva</i> <i>Fabiana Meireles de Oliveira</i> <i>João Paulo Buranelli Mantoan</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150716	
CAPÍTULO 17	180
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?	
<i>Luciana Silva Dias</i> <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150717	
CAPÍTULO 18	186
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Emmanuel Paiva de Andrade</i> <i>Jasmin Lemke</i> <i>Neide Lucia de Oliveira Almeida</i> <i>Maria Augusta de Castro Seixas</i> <i>Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150718	

CAPÍTULO 19	198
FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Isis Natureza Oliveira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150719	
CAPÍTULO 20	203
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	
<i>José Álbio Moreira de Sales</i>	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150720	
CAPÍTULO 21	215
FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
<i>Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira</i>	
<i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Erivania Melo de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150721	
CAPÍTULO 22	234
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Cíntia Fogliatto Kronbauer</i>	
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150722	
CAPÍTULO 23	245
MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA	
<i>Vera Maria Luz Spínola</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150723	
CAPÍTULO 24	256
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Fábio Brum</i>	
<i>Ellen Aniszewski</i>	
<i>José Henrique dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150724	
CAPÍTULO 25	267
NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
<i>Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos</i>	
<i>Andréa Borges Umpierre</i>	
<i>Francieli Chibiaque</i>	
<i>Otavio Aloisio Maldaner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150725	

CAPÍTULO 26	285
O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
<i>Jessé Pinto Campos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150726	
CAPÍTULO 27	297
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC	
<i>Jéssica Cremonini Caprini</i>	
<i>Mariana Donateli Gatti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150727	
CAPÍTULO 28	302
O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150728	
CAPÍTULO 29	313
O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA	
<i>Lílian Pereira Guedes</i>	
<i>Jorge Costa do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150729	
CAPÍTULO 30	321
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR	
<i>Lui Nörnberg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150730	
CAPÍTULO 31	332
OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150731	
CAPÍTULO 32	344
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE	
<i>Lourdes Cavalcante Couto de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150732	
CAPÍTULO 33	350
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Claudia Martins de Souza</i>	
<i>Rosângela Gasparim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150733	

CAPÍTULO 34	356
PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<i>Nancy Mireya Sierra Ramirez</i>	
<i>Joilson Silva de Sousa</i>	
<i>Ana Cristina de Souza Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150734	
CAPÍTULO 35	367
POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
<i>Simone Souza Silva</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Mateus de Souza Coelho Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150735	
CAPÍTULO 36	369
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO	
<i>Rosenilda Rocha Bueno</i>	
<i>Adelmo Carvalho da Silva</i>	
<i>Oscar Orlando Hoyos Gaviria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150736	
CAPÍTULO 37	380
PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	
<i>Cristiano de Assis Silva</i>	
<i>Carlos Luis Pereira</i>	
<i>Ângela Maria dos Santos Florentino</i>	
<i>Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150737	
CAPÍTULO 38	389
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO	
<i>Silvana Soares de Araujo Mesquita</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150738	
CAPÍTULO 39	399
PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO	
<i>Maria Janine Dalpiaz Reschke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150739	

CAPÍTULO 40	410
QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS	
<i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
<i>Marcelo Cristiano Acri</i>	
<i>Beatriz do Prado Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150740	
CAPÍTULO 41	417
SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO	
<i>Rosilda Arruda Ferreira</i>	
<i>Luiza Olívia Lacerda Ramos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150741	
CAPÍTULO 42	427
TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS	
<i>Eliana da Silva Neiva Brito</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150742	
SOBRE A ORGANIZADORA	436

O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR

Gilcilene Dias da Costa

Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário do Tocantins/Cametá, Faculdade de
Linguagem.

Docente do Programa de Pós-graduação em
Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA).

Cametá – Pará.

Jessé Pinto Campos

Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário do Tocantins/Cametá Mestre pelo
Programa de Pós-graduação em Educação e
Cultura (PPGEDUC/UFPA).

Cametá – Pará.

Professor de Língua Inglesa da rede de ensino de
Mocajuba – Pará.

RESUMO: A leitura e o *por vir*. Uma desterritorialização de sentidos usuais do texto-leitor. Um mergulho nos labirintos sensoriais da leitura. Leituras e escritas cartográficas que se deslocam por *Mil platôs* (DELEUZE E GUATTARI, 1995), veredas singulares, ensaios livres, onde o fio condutor é um *por vir* indeterminado, como em BLANCHOT (2010; 2011; 2013); NIETZSCHE (2003); DURAS (2011); SKLIAR (2014b), entre outras melodias cartográficas. Uma poética da transfiguração do texto-leitor em movimentos do *de vir*, que se avizinha aos abismos da imaginação criadora. Uma leitura *por vir* tecida nos interstícios da filosofia com a

literatura e a educação, em vertigens de fruição estética e deleite inquietante da palavra literária. A problemática do texto tensiona a figura do “leitor competente”, apregoado como exemplar na contemporaneidade escolar, geralmente um leitor apressado, utilitário, acomodado, que pouco experimenta a leitura literária como dádiva e fruição. O texto-andarilho caminha contrariamente na direção informe de uma poética da leitura por vir enquanto fruição de sentidos outros no limiar texto-leitor, eu-outro, silêncio-palavra. Pelos meandros da pesquisa cartográfica espreita-se uma poética da educação, um bordejar da leitura por vir como abertura aos labirintos da leitura literária em suas interfaces poéticas com a escola básica para pensar-sentir-criar potências literárias intensivas na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Por Vir. Travessias Cartográficas. Poética da Leitura.

ABSTRACT: The reading to come. A deterritorialization of the reader’s usual meanings. A dip in the sensory labyrinths of reading. Cartographical readings and writings that move through *A Thousand Plateaus* (DELEUZE AND GUATTARI, 1995), free essay where the thread is one indeterminate to come, as in BLANCHOT (2010; 2011; 2013); NIETZSCHE (2003); DURAS (2011); SKLIAR (2014b), among others cartographic melodies.

A poetic of the transfiguration of the reader-text in movements of the becoming, which is approaching the abyss of the creative imagination. A reading to come woven in the interstices of philosophy with literature and education, in vertigo of aesthetic enjoyment and disquieting delight of the literary word. The problematic of the text pressures the figure of the “competent reader” preached as exemplary in the scholarly contemporaneity, normally a rushed, utilitarian, accommodated reader who rarely experiences literary reading as a gift and enjoyment. The wanderer text runs contrary in the directing direction of a poetics of reading to come as fruition of other senses on the threshold text-reader, I-other, silence-word. Through the meanderings of the cartographic research intends to look for a poetics of education that brings a reading to come as an opening to the labyrinths of literary reading in its poetic interfaces with elementary school to think, feeling, and create others educations powers.

KEYWORDS: A reading to come. Cartographic Crossings. Poetics of Reading.

1 | VOOS INICIAIS

O texto potencializa uma perspectiva filosófico-literária da leitura em suas interfaces com a escola básica. Resulta de desdobramentos de atividades de pesquisas acadêmicas desenvolvidas na pós-graduação e na graduação, vinculadas ao Projeto de Pesquisa “Uma educação *no dorso do tigre*: literatura e mediações literárias”, Universidade Federal do Pará, Faculdade de Linguagem, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, coordenado pela Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa. O propósito do estudo incide sobre as potências estéticas da leitura literária na educação como um vetor de criação de outros modos de interação com a literatura em âmbito acadêmico e escolar, com intuito de desabrochar um pensar-sentir-existir poético-filosófico frente ao arquétipo do “leitor competente” prefigurado como exemplar na contemporaneidade escolar.

Tomando por base as interfaces entre filosofia e literatura, levantamos alguns questionamentos acerca da atividade e sentidos da leitura: Que tipo de leitores nos tornamos por meio da apreensão dos códigos da leitura? Em que sentido nos dizemos “leitores competentes”? De que modos a leitura como fruição adentra a nossa vida subjetiva e educacional? Como restabelecer a relação poética entre texto-leitor? Que travessias, transfigurações e abismos a leitura *por vir* entoa nos contornos de uma poética da educação?

Como caminho de pesquisa, tomamos o gesto filosófico-literário em torno da leitura por vir como abertura ao pensar, com vistas a perspectivar sentidos outros à relação intersticial texto-leitor; fruir experimentações poéticas e literárias para além da funcionalidade (escolar/acadêmico) usual da leitura; arremessar o leitor-andarilho aos seus abismos e aos horizontes desconhecidos da leitura por vir. Nesse sentido, caminhamos por itinerários filosóficos e literários com BLANCHOT (2010; 2011; 2013); NIETZSCHE (2003); DURAS (2011); SKLIAR (2014a, 2014b).

O estudo espreita sentidos outros de leitura na interseção filosofia-literatura-educação para, de modo afirmativo, perspectivar uma abordagem problematizadora e fruidora da leitura enquanto uma vivência singular, ao mesmo tempo subjetiva e coletiva, capaz de deslocar o pensamento e as ações em direção ao desconhecido. Rizomaticamente, experimentamos as potências poéticas da palavra literária com lentidão e ruminação, uma vivência educativa compartilhada no *entre* dos encontros do texto-leitor e seus abismos, de tal modo que as multiplicidades de leituras aqui produzidas se apresentem como um canal aberto para as margens do por vir da leitura nos movimentos da imaginação criadora.

2 | DESTERRITORIALIZAR A LEITURA

Iniciamos a tessitura deste estudo por um movimento de desterritorialização dos sentidos usuais da leitura escolar (comumente praticada como um recurso tácito para acesso aos códigos e conhecimentos linguísticos, suas estruturas e significados). Tal movimento de desterritorialização da leitura consiste em desestabilizar o sentido habitual da leitura, especialmente da leitura literária, para além da prática da aquisição cognitiva de conteúdos de ensino, afastando-a da funcionalidade meramente técnica baseada na produção e compreensão de textos com finalidades de conhecimentos gramaticais.

Suspeitamos que esta primeira aventura do ato de ler como forma de decodificação da linguagem pouco afeta a fruição dos sentidos do aprendiz leitor, pois enraíza significados que gradativamente cedem lugar a uma instrumentalização da leitura para se obter um “leitor competente” aos olhos da sociedade e da lógica funcional. Este leitor “que sabe ler em geral” – conforme afere Larrosa (2004) – produz conhecimentos predefinidos, decodifica a língua e seus significados usuais por alguma utilidade funcional. Assim vemos expresso nas palavras do autor:

Cada dia lemos, às vezes falamos de nossas leituras e das leituras dos outros, todos nós sabemos ler e, às vezes, ensinamos a outros a ler, habitualmente usamos com plena normalidade e competência a palavra ler... mas talvez ainda não sabemos o que é ler e como tem lugar a leitura. (LARROSA, 2004, p. 18)

Ávido por decifrar códigos linguísticos da leitura para fins de aquisição de conhecimento, o “leitor competente” restringe a leitura a uma prática utilitária que deve “servir” para algo, anseia por metas e então não se abre à fruição da leitura, ao enigma do desconhecido, ao seu não saber, às indeterminações da imaginação criadora. Junto com Larrosa (2004), distanciamo-nos desse arquétipo do leitor moderno que tudo lê, tudo compreende, tudo conhece, em tudo aplica o seu saber, para aproximarmo-nos de uma perspectiva estética e formativa da leitura como um gesto de desejo e abertura a um “ler sem saber ler”, para fruir e caminhar pela leitura em direção ao desconhecido, para despir-se da ideia de colheita, da aquisição e

apropriação de conhecimentos, com espírito aberto e livre das amarras da utilidade da informação.

Em nossas instituições de ensino comumente pactua-se uma visão de leitura em seu *sentido usual*, limitando-a à condição de instrumento de acesso ao conhecimento, por meio dessa visão, o “leitor moderno” – conforme diagnosticado por Nietzsche (2003) nos meandros institucionais da modernidade – limita-se a buscar sínteses, esquemas pragmáticos, enredos preexistentes, como um ganho imediato de tempo e produtividade. E para uma sociedade como a nossa que prima pela informação, um “leitor competente” é aquele que se apropria das mais variadas modalidades de leitura de modo pontual, acelerado, com uma finalidade ou aplicabilidade imediata em vista, é capaz de assimilar conceitos vastos e englobantes, de constituir-se como um ‘erudito’ para exibir sua vaidade e arrogância de saber.

Em consonância ao diagnóstico previamente feito por Nietzsche (2003) em suas *Conferências* sobre educação e cultura que receberam o título de *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (1872), prefigura de tempos passados aos atuais o arquétipo de um “leitor moderno” ou “competente”, como um leitor ensimesmado em sua “cultura” e em seu “saber”, que caminha para uma erudição funcional, “encerrado em um quadro de resultados”, que toma a si e a sua cultura como privilégio e soberba, que empresta à leitura um sentido usual em vez de um *sentido vivo*. Definitivamente, não é a este “leitor moderno” que Nietzsche escreve, pois, um “profissional da leitura” sempre lê sabendo, não cultiva a calma e a serenidade como condições necessárias para o gesto ruminativo da leitura. Em consonância ao pensamento nietzschiano sobre o gesto ruminativo da leitura, Costa (2016, p. 102) considera que “uma *leitura ruminativa* é aquela capaz de deixar-se afetar pelos signos do texto, do mundo; por obra de sua carga fisiológica, ela afeta nervos e entranhas, move o corpo e o espírito em múltiplas direções”.

Desse modo, distanciando-nos do arquétipo do “leitor moderno” celebrado como um leitor ‘exemplar’ na contemporaneidade e caminhamos, inversamente, ao encontro de um *leitor ruminativo*, calmo e paciente, capaz de pensar enquanto lê, que se prontifica a discutir seus posicionamentos em relação ao texto e a travar combate com seu saber e sua cultura, que experimenta o risco de viver no abismo do desconhecido bordejando o encontro com o *outro*. Nietzsche é enfático quanto às qualidades daquele que julga ser o seu leitor: “O leitor de quem espero algo deve ter três qualidades: ele deve ser calmo e ler sem pressa, não deve sempre privilegiar a si e à sua “cultura”, não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados” (NIETZSCHE, 2003, p. 46).

Nos movimentos de desterritorialização dos sentidos da leitura, seguiremos outras sendas em direção a uma leitura por vir que abrigue o *corpo vivo* do desassossego, do pensar-existir com o outro, na obscuridade da palavra e incertezas do ser. Por estas sendas seguiremos por voos e pousos da leitura em seus sentidos provisórios, por conceitos e potências que cotejem as melodias poéticas do texto-

leitor. Na companhia de BLANCHOT (2010; 2011; 2013), entre outras melodias, com NIETZSCHE (2003); DURAS (2011); SKLIAR (2014a; 2014b), os conceitos dançam a partir de movimentos de um devir: O *abismo* exige a coragem para sucumbir à iminência da morte no mergulho obscuro da profundidade das águas (leitura) onde a travessia faz brotar incertezas no leitor, que agora habita o abismo do desconhecido da leitura.

O leitor caminha nos abismos que se abrem na leitura, nos abismos, busca coragem de caminhar pelas singularidades que flutuam em meio às constelações das águas. O abismo é a cavidade rizomática que brota mortal dos desvios e incertezas. O abismo convida o texto-leitor a pertencer às profundezas do pensar inexplorado, um novo caminho, um desvio mortal dos sentidos, sensoriais e intempestivos, movimentos rizomáticos que adentram cavidades desconhecidas de uma desterritorialização do espaço-tempo da leitura. A *travessia* se dispõe pelo *meio*. Ao habitar a travessia o corpo reage às travessias das sensações do caminho e suas diferentes territorialidades. A travessia embriaga quem se propõe a atravessar o mar tempestuoso da leitura, dando o tom da transfiguração das melodias e seduções. O corpo então sente a iminência da transfiguração e se entrega à vertigem da leitura rizomática a se tecer pelo *meio*. O por vir abre perspectivas que desbravam os espaço-tempos do livro e da leitura em suas singularidades e multiplicidades de sentidos. Todos os caminhos! Mas não toda a rota, nem todo livro!

3 | A LEITURA E O POR VIR

A leitura *por vir* é “o movimento entre todos os sentidos possíveis” (BLANCHOT, 2013, p. 357), a mudança que propõe movimento dos sentidos por diferentes espaços e tempos. Os sentidos possíveis então expõem a possibilidade como o ponto de chegada e de saída, isto é, dissolve a unidade dos sentidos e recoloca o leitor ao mundo da possibilidade onde será ora embriaguez, ora lucidez da vontade de desbravar as singularidades da territorialidade do pensar. Um por vir no cerne singular do caminhar, sem regular as consequências ou perigos da aventura, e sem julgar de antemão quais sensações irá experimentar, que enseja ser surpreendido pelo interior do livro, um interior com rizomas dispersos de sentidos, sem início ou fim anunciado, livre da previsibilidade metódica, em movimentos de fuga, devir... Um por vir disposto ao meio, travessia e abismo.

O por vir devora o interior da leitura ou livro “sem autor e sem leitor, que não é necessariamente fechado, mas sempre em movimento” (BLANCHOT, 2013, p. 356). O por vir sem autor assinala a morte do escritor pelas mãos do leitor. A morte como possibilidade de viver agora na liberdade da criação livre, sem amarras. O leitor por vir ao predizer a morte do escritor desaparece na travessia das sensações do livro, todavia, nem todo livro é um por vir, isto é, há livros tendenciosos nascidos na

tormenta aprisionadora do pensar, livros produtores de superficialidades ardilosas sem movimento e criação. O leitor por vir caminha por entre veredas desconhecidas em movimentos de *devenir*, cavalga no dorso rizomático da imaginação criadora e experimenta o inusitado, o impensado por rotas e linhas de fuga sem ponto final, pois não persegue o caminho (e nem pretende limitar o caminho), apenas caminha entre as singularidades das sensações, transfigurações e deslocamentos de sentidos alhures.

O por vir dança no limiar do *devenir-outro* (DELEUZE, 2011), devora a leitura nas irrupções do movimento, um “movimento de diáspora que nunca deve ser reprimido, mas preservado e acolhido como tal [...]” (BLANCHOT, 2013, p. 345). O por vir e sua leitura de irrupção abraça o livro por vir (propulsor do movimento), e assim, temos um livro (leitura) “sempre em movimento, sempre no limite do esparso, será também sempre reunido em todas as direções, pela própria dispersão [...]” (BLANCHOT, 2013, pp. 345-346). O livro ou leitura por vir são criações de sentidos no limiar dos deslocamentos e desvios, “e todo o desvio é *devenir* mortal. Não há linha reta, nem nas coisas, nem na linguagem” (DELEUZE, 2011, p.12).

3.1 Ernesto e a Transfiguração do Livro Queimado

Talvez, *Ernesto*, a criança delineada por Duras (1991), tenha desconfiado dos sentidos superficiais, por isso, se lançou a ler um livro com seu centro queimando. A transgressão de Ernesto, o menino sem vontade de dominação, nem cultura dominante, sem presença forte a exercer sobre o outro... insurge por não desejar adentrar ao rígido sistema utilitarista do “aprender” hierarquizado no tabulador sistema do “certo” ou “errado”. Ernesto, desta forma, resiste à inserção na escola, ou talvez, nem tenha chegado a formular tal inserção. “O problema da escolarização das crianças nunca se colocou seriamente” (DURAS, 1991, p. 12), a família tentara pedir um professor para ensinar as crianças em casa, mas o governo pensou: Que pretensão! A família com a negativa não tentou outra vez. A família de Ernesto lia livros encontrados nos comboios, ou nos expositores em ocasiões itinerantes, ou livros próximos do lixo. Os irmãos de Ernesto em meio ao entulho encontraram um livro e levaram até o irmão.

O livro despertou a atenção de Ernesto, fitou-o por um longo período. O livro era grosso com capa de couro, o seu centro havia sido queimado, o instrumento que violentara o livro produziu marcas profundas nas páginas e em seus sentidos. Em sua experiência singular de leitura, Ernesto lê sem saber ler o livro queimado, para muitos um livro morto, com seu sentido geral negado. Um livro preso pelo sepulcro da incompreensão – diria o leitor ordinário. Mas um leitor ordinário leria um livro que não estivesse seu centro queimado?, já que para ele a competência de uma leitura se esmera na decodificação usual dos códigos da língua, algo que Ernesto não dispusera). Ernesto sem saber ler, “dizia que tinha lido algumas coisas do livro queimado” (DURAS, 1991, p.17). Desta forma, lia no rumor da palavra que (re)

desenhava a todo o momento, o centro do livro produzia desconhecidos. “Depois (Ernesto) compreendeu que a leitura era uma espécie de desenvolvimento contínuo no seu próprio corpo de uma história inventada por ele” (DURAS, 1991, p.17). A leitura nasce da invenção de Ernesto, na invenção brinca a leitura pela inocência do seu não saber, lendo sem saber ler, faz o corpo inventar uma linguagem da dispersão de sentidos, que, estando dispersos, inventam outros tantos sentidos e os acolhe na dança interior de seu ser e do livro queimado.

O livro sofre a violência de ser queimado. A violência ao livro nunca vista antes pelos irmãos de Ernesto, silenciosamente chora. O livro queimado vive o vazio deixado no meio do livro, “incompleto”, tendo em vista a ideia de completude que a unidade das palavras do livro forja, incompletude pressupõe haver uma lacuna a ser preenchida e sem a qual o sentido completo estaria “perdido”. Todavia, o vazio no centro do livro abriu outro horizonte a Ernesto, o vazio das palavras que Ernesto não tenta preencher e tampouco desconsidera, mas transfigura o vazio do centro do livro em novos sentidos não desenhados quando o livro fazia-se em “completude”. Uma leitura com um ser indigente nasce aqui, uma leitura que muda de rosto, transfiguradora dos sentidos, Ernesto transfigura “o luto pelo centro inexistente, converte-se na afirmação de suas personalidades, em sua dupla abertura ao começo e ao porvir” (LARROSA, 2004, p.56).

Na leitura por vir o leitor partilha a incerteza, a insegurança, o imprevisível. Talvez sejam essas sensações que Ernesto busca ao percorrer escombros, e o faz seguir sem destino, sem apropriação. Ernesto lê através do vazio criado no livro, o vazio que deixou rastros para que Ernesto pudesse debruçar-se na arte do criptograma, (des) orientado por falta de códigos, inventava – como Duras (1991) nos sugeriu – guiado pela vontade, transfigurou as frases até que os sentidos brotassem dos abismos, porém afastava qualquer sentido dominador; o primeiro sentido nasce, já era hora de que outros brotassem nas linhas de fugas, fazendo dessa devoração um desejo arbitrário, seletivo e vertiginoso de transfiguração:

Com esse livro... precisamente... é como se conhecimento mudasse de rosto, senhor professor... Mal se entra nessa espécie de luz do livro... começa-se a viver no deslumbramento... (Ernesto sorri). Desculpe isso é difícil de dizer. Aqui as palavras não mudam de forma, mudam de sentido... de função... Está a ver, deixam de ter um sentido próprio, ligam-se para outras palavras que não conhecemos, que nunca lemos nem ouvimos... nunca lhes vemos a forma, mas sentimos... suspeitamos... que tem o lugar delas vazio dentro de nós... ou no universo... não sei. (DURAS, 1991, p. 125)

O livro queimado para Ernesto é movediço, muda de rosto e sentido a cada leitura. Ernesto nada afirma, já que os sentidos do livro dançam nas melodias de centro desconhecido. O sentido do livro propriamente não se afirma na leitura, Ernesto, do sorrir dos sentidos, outrora construído, sorri da tentativa de gestar uma leitura do desconhecido, sorri do vazio que há em si e no livro, similitudes confusas.

Ernesto desenha uma incerteza difícil de gestar, parece que tudo muda aqui, as palavras desenhavam outras formas e sentidos, outras funções, outras melodias. O livro queimado com o seu centro negado se desconhece, e apresenta outros sorrisos alfáveis de leitura doce, desconhecida. Ernesto se desconhece, não tem idade, nem certeza de quem é, apenas sabe seu nome, assim o livro nasce, apenas com seu nome e incompleto por não ter mais sentido próprio.

Ernesto sorri, pois não sabe, sorri por não saber o que leu, viveu e/ou ouviu, ri da incerteza, companhia próxima de sua leitura-experimento. A leitura-experimento faz Ernesto abraçar a leitura na solidão de seu desejo, houve horas em que o silêncio de Ernesto falou mais que o próprio sentido que desenhara. Os sentidos desenhados por Ernesto dissolviam-se nas profundezas do livro, sentidos submersos, no mar do não saber, mar que Ernesto sorri... Dessa leitura, “tudo o que se pode saber quando não se sabe nada” (LARROSA, 2004, p. 57). Ernesto sabe, uma vez que ele entende que “a leitura não é experiência de plenitude, mas de vazio” (LARROSA, 2004, p. 57) pelo qual reconhece uma linguagem que inventa, que tampouco faz sentido para o leitor ordinário. Ernesto desconfia da profundidade da sua invenção e segue a perguntar pelo mundo se o que leu é realmente o que está escrito, todavia, desconfia do seu não saber e segue a perguntar.

O que podemos aprender com a sensibilidade leitora de Ernesto nestas travessias de uma leitura por vir? Talvez possamos aprender “a ler assim, sem se dar conta, articulando o vazio do corpo com a textura insignificante da língua, deixando-se levar por essa língua desconhecida” (LARROSA, 2004, p. 58). Ernesto, na inocência do seu não saber inventou o desenho de linguagem plural entre o seu corpo e o vazio. Aprendeu a ler em silêncio o vazio do livro, no alto da árvore ficava a ler, tateava as palavras na liberdade de sua criação. Talvez, essa sensação de “ler sem saber ler” que Ernesto aprendeu possa aproximar-se da leitura por vir. O olhar de Ernesto ao livro era enigmático, seu silêncio ruminava os sentidos desconhecidos, assim, continuou a ler, sem saber ler, um livro, um livro queimado, um livro que jogava na infância de menino sem marcas de tempo, cultura, passado ou certezas.

Ernesto lia o livro sem possessão. Algo que talvez o leitor ordinário não tivesse suprimido ao cobiçar das coisas, tendo subtraído a inocência do ler na tentativa de adentrar o jogo da escolarização, aceitado o jogo dos sentidos prontos e manipulados. Diferente desse leitor ordinário, Ernesto em seu primeiro dia de escola, regressa para casa e diz à sua mãe: “não volto à escola porque na escola ensinam-me coisas que eu não sei. Depois ficava dito. Ficava feito. Pronto” (DURAS, 1991, p. 24). Na escola todos os sentidos ficam prontos, enlatados e depois de dito tudo passa a se repetir, mais se acumula do que se esquece, “era tão fácil um esquecimento com Ernesto” (DURAS, 1991, p. 19). Ernesto esquece, e inocente dança a leveza da leitura sem ideia moldada em um passado ou formação. Mas o leitor ordinário, alheio à inocência ao longo da vida, quando abre mão do estado de infância acredita nos discursos produzidos por eruditos ou críticos e segue a repeti-los como verdades absolutas.

Talvez, Ernesto seja um leitor por vir que lê sem saber ler um livro queimado, pois nele há a liberdade do espírito de infância, um devir-Ernesto-criança que enseja pertencer não a uma “infância perdida”, e sim, a uma infância liberta na leveza de um voo por vir da imaginação criadora.

4 | TRAVESSIAS CARTOGRÁFICAS

Os movimentos cartográficos de uma *leitura por vir* percorreram distintas territorialidades, da pesquisa acadêmica veio a desembocar ações de pesquisa na escola básica, nas veredas da sala de leitura “Clarice Lispector” por onde percorreu interagindo com jovens estudantes ávidos de um desabrochar poético da palavra literária. O ensejo desta leitura desbravara horizontes, perpassando por três movimentos experimentais: 1) Pensar a leitura enquanto *por vir* e suas ressonâncias blanchotianas, com intuito de mergulhar nas profundezas da imaginação criadora, em suas melodias e abismos. 2) Adentrar aos abismos e transfigurações da leitura *por vir* como fruição, sensações e sentidos. 3) Interligar as melodias, transfigurações e travessias da palavra literária aos aspectos do aprender-ensinar, vislumbrando uma leitura enquanto poética *por vir* da educação.

A rota de navegação da pesquisa cartográfica, entre Universidade e Escola, percorreu conexões rizomáticas, em que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10), e pelos rizomas da leitura habitamos melodias, travessias e transfigurações do texto-leitor. O rizoma produz ramificações de sentidos em toda a parte, em movimentos de espalhar, camuflar, cortar, perfurar, vazar, abreviar, desviar, conectar platôs sempre móveis e flutuantes. Nesse movimento, o rizoma escapa às razões totalizantes, percorre por linhas de fugas, escapa aos pontos fixos das raízes, e por suas superfícies lisas libera outros rizomas. Os trajetos rizomáticos da pesquisa desbravam marés de águas profundas e superfícies de leituras, onde as correntes teóricas impulsionam a invenção de rotas, em meio aos rizomas das experimentações inscritas nos ensaios da escrita por vir.

Tal itinerário cartográfico adentrou no movimento livre da leitura, por suas linhas molares e moleculares, pois, apesar de livre, a leitura se estabelece em “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10). E assim mergulhamos nas águas turvas da palavra filosófica e literária por melodias ao lado de BLANCHOT (2010; 2011; 2013); NIETZSCHE (2003); DURAS (2011); SKLIAR (2014a; 2014b), entre outras melodias cartográficas, que agitaram as travessias e transfigurações da leitura, alçando voos leves e pousos provisórios entre territórios e desterritorializações, com o intuito de perspectivar uma leitura por vir nos devires da imaginação criadora.

5 | DESDOBRANDO O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA

Percorrendo os labirintos da pesquisa rizomática, em âmbito acadêmico e escolar, notamos que a leitura por vir lança o texto-leitor aos abismos do indeterminado, por movimentos de transfiguração, assim, outras possibilidades de leitura bordejam o desconhecido no limiar do por vir. A obra continua a liberar o fluxo poético do caminhar que ora voa ora pousa nas pulsações do livro. E “se quisermos ver mais de perto ao que tais informações nos conduzem, talvez seja necessário apurar onde elas têm sua origem” (BLANCHOT, 2011, p. 13). Há então que se caminhar rumo às origens dos abismos da profundidade, e assim, escavar mais a fundo, onde ninguém jamais escavou, ao encontro da dança redescoberta da leitura em seus devires.

O leitor que experimenta o desabrochar poético da palavra literária escava na leitura a abertura ao outro, e seu anseio enceta uma possibilidade de reconstruir suas relações com o conhecimento e com o outro no mundo, pronunciando uma palavra literária que ainda não é livro e, que quando for, os sentidos íntimos serão “de alguém que escreve e de alguém que a lê” (BLANCHOT, 2011, p. 13), ambos, escritor-leitor, partilham o início da jornada da escritura ou da leitura, onde os sentidos proliferam modos de pensar-existir muito além do espaço acadêmico ou escolar, por distintos canais de acesso, mesmo depois de ter lido, atuado ou acabado de escrever. Ao modo de Nietzsche, quando prediz: dizer-sim à criação, os sentidos seguem a percorrer abismos e transfigurações por onde o leitor transfigura-se na violência do passo inicial da caminhada. A própria vertigem dos abismos da leitura incide na violência contra o comodismo da leitura. Assim, o por vir da leitura implica abandonar a inércia da “leitura competente” como um dizer-sim à multiplicidade de sentidos e à alegria da criação.

A leitura, quando provocadora, abre o gesto da liberdade. Todavia, tal leitura “não é prometida a ninguém e não faz a felicidade de nenhum livro” (BLANCHOT, 2011, p. 219). A leitura, então, não promete salvar o mundo da produção, e toda leitura por vir é um caminho à liberdade que o leitor deve experimentar sem uma felicidade prometida, ou sucesso já predito, dizemos que a leitura está no desconhecido de si mesmo, sem sentido ou razão, assim, o livro se revela como obra, e “a obra não dura, ela é; esse ser pode abrir uma nova duração, é um apelo ao começo, recordando que nada se afirma senão pela fecundidade de uma decisão inicial” (BLANCHOT, 2011, p. 219), a leitura não dura, assim como a obra se move no espaço da obra, onde o leitor, pela leitura, não mede a duração do tempo e a leitura vislumbra cumes e sobrevoos de liberdade.

O aprender-ensinar *por vir* é “o educar com jeito de respirar: nada se aprende da asfixia” (SKLIAR, 2014b, p. 159), nada se aprende em gaiolas ou presos na inércia do pensar, nada se aprende sem liberdade, sem viver, sem experimentar. O aprender-ensinar é olhar as singularidades e experimentá-las nas vivências para além das amarras, assim, aprender o valor do pôr do sol, do movimento das cachoeiras, da

força do vento, das tempestades, das melodias, das transfigurações, da chuva, do mar, do pensamento. “O educar como jeito de escapar: da apatia, da tirania, da voz paralisante” (SKLIAR, 2014b, p. 154). O educar contra qualquer regime paralisante, para escapar da tirania dos discursos poderosos, para zombar da inércia do mero aprender-ensinar, para respirar outros ares e experimentar voos de liberdade, na amizade, na alegria da criação.

6 | POUSOS SEM FINS

O escrito chega ao seu pouso e nossa tentativa agora se pauta em entrelaçar os fios que estão abertos, para um provável fim, todavia, não almejamos amarrar os fios na teia da razão. A teia apresentada se tece sem instaurar um fim enquanto ponto final, pois o contínuo do caminhar implica o desenrolar dos fios.

Ao caminhar pelo por vir da leitura na escola básica encontramos Ernesto, a infância e a inocência a qual abandonamos precocemente por ambição aos valores prementes do utilitarismo da leitura e do ‘bem viver’. Aqui acolhemos Ernesto em sua inocência, acolhemos a palavra literária em seu não saber, em sua indeterminação, em sua não possessão, em sua aura poética inventiva ávida de palavra viva, um leitor e uma leitura em aberto, um canal por onde passam poéticas e artes literárias em devires de criação.

Experimentar ‘ler sem saber ler’ para desfazer o tempo escolar instituído, a cultura do saber reinante, a arrogância da produção, as linhas retas, o ensinar como repetição. Aprender no movimento poético da liberdade da leitura transfigurada, no deleite de um livro, de um poema, de um amor, de uma amizade, de uma perda, de uma conquista, de uma canção, de um encontro, de uma despedida, de um exílio, de uma brisa, de uma paisagem, de um nascer do sol ou cair da tarde, por entre abismos e incertezas, na dispersão dos sentidos... Uma poética do aprender-ensinar *por vir* da leitura para bailar melodias outras na educação.

Se assim experimenta a leitura, o leitor-andarilho já não sabe o que sucederá, mas suas sensações já estão transfiguradas por uma leitura imersa em abismos, profundezas, criação, destruição de valores, quebra da razão utilitarista. O leitor-andarilho caminha sem possessão do saber, sem ensejar que a leitura lhe seja meta ou guia. A leitura por vir se embrenha nos rizomas, dança no indefinido dos sentidos e sem-sentidos, entre palavras e silêncios, gestos e pulsações.

A poesia baila a magia das palavras, magia que transfigura o mundo dentro-e-fora da palavra literária. Como ler sem sentir a verdade do olhar? Como ler sem imaginar a poesia embrenhada no universo literário? Como ler diferentes mundos e cosmovisões? Ler o mundo como a uma biblioteca pode ser um convite interessante a desbravar o desconhecido da leitura por vir. A estante como possibilidade da surpresa (Que livro é esse? Do que trata?). A cada surpresa a paixão instiga um nascer singular do leitor no encontro com o (seu) outro. Um amor ao livro e à leitura, onde o *por vir*

descortina as potências intensivas e os devires da imaginação criadora.

REFERÊNCIAS

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**: ausência do livro. Tradução de João Moura Jr. São Paulo: Escuta, 2010.

_____. **O espaço literário**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **O Livro Por vir**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora WMG, Martins Fontes, 2013.

COSTA, Gilcilene Dias da. No quarto com Proust, Nietzsche, Deleuze: notas sobre o desaparecimento do leitor na literatura. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de; [et al]. (Orgs.) **Criações transversais com Gilles Deleuze**: artes, Saberes e política. Curitiba: CRV, 2016, p. 99-120.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.

DURAS, Marguerite. **Chuva de Verão**. Portugal, Lisboa: P.O.L. Editeur, 1991.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Nietzsche e a Educação. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho, Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

_____. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Tradutores Adail Sobral... [et al.]. Salvador: EDUFBA, 2014b.

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-481-8

