



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA CONSTANTIN POPOFF

COMO NASCEM AS FADAS DA LEITURA?

**EXPERIÊNCIAS LÚDICAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO DIDÁTICA
DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Salvador, BA
2017

SANDRA CONSTANTIN POPOFF

COMO NASCEM AS FADAS DA LEITURA?

EXPERIÊNCIAS LÚDICAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO DIDÁTICA
DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Faculdade de Educação
- FAGED da Universidade Federal da Bahia –
UFBA, como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Orientação: **Prof^ª. Dr^ª. Cristina D'Ávila**

Salvador, BA

2017

Ficha Catalográfica elaborada por Stella Dourado. CRB 7 – 6470.

Popoff, Sandra Constantin.
P829 Como nascem as fadas de leitura? Experiências lúdicas de leitura e mediação didática de professores no ensino fundamental II / Sandra Constantin Popoff, 2017.
132 f. ; 29 cm x 21 cm.

Orientadora: Cristina D'Ávila Teixeira
Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Federal da Bahia, Salvador, 2017.

1. Didática. 2. Leitura. 3. Práticas de Ensino – Experiências lúdicas. I. Popoff, Sandra. II. Cristina D'Ávila Teixeira. III. Universidade de Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD – 371.396

SANDRA CONSTANTIN POPOFF

**COMO NASCEM AS FADAS DE LEITURA?
EXPERIÊNCIAS LÚDICAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO DIDÁTICA DE
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade do Federal da Bahia, em 24 de março de 2017, pelas seguintes professoras doutoras:

Cristina Maria D'Ávila Teixeira – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Adriana Friedmann Garkov
Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Instituto NEPSID

Ennia Débora Passos Braga Pires
Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual do Sudoeste Baiano - UESB

Lúcia Gracia Ferreira Trindade
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos
Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB

Giovana Cristina Zen
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dedico este estudo a meu pai, João (in memoriam), homem simples que amava ler.

AGRADECIMENTOS

Enquanto houver fôlego e ainda além, celebrarei a bondade de Adonai na minha vida.
Grata sempre, meu Pai!

Agradeço ao meu esposo que sempre acredita que eu *‘posso mais um pouquinho...’* e me ajuda em mais uma milha! E aos meus filhos Matheus, Andrei e Andressa pelo apoio carinhoso.

Muitíssimo grata a Deus por este presente que é ser orientanda da Prof^{ra}. Cristina d’Ávila. Nela eu tenho um exemplo e uma referência de incomparável excelência, no trato com a produção de saberes e na sensibilidade de captar aquilo que escapa a ciência tradicional positivista. Muito obrigada, Cris, por praticar e lutar pelo que acredita, pesquisa e escreve. Gratidão, honra e alegria pelas maravilhosas professoras que aceitaram compor a banca de avaliação: Dra. Adriana Friedmann, Dra. Ennia Débora Pires, Dra. Lucia Gracia Ferreira, Dra. Giovanna Zen.

A minha gratidão às queridas Iara Ferreira, Professor Fernando, Marilete Cardoso, Zélia Palmeira, Denilze Gusmão, Stella Dourado, Silvia Garcia, Camille Viana, Jerusia Zavarize, Girlene Marcelo e Antonia Marques – de saudosa memória. Sidcley Caldas não poderia ficar fora desta lista, grata ela amizade e torcida.

Alegria e gratidão por todos e todas as pesquisadoras brincantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade – GEPEL, sem o qual este trabalho não seria possível.

Gratidão, também, aos mestres que com paciência tem investido em meu crescimento. Levo-os no coração para sempre: Profa. Maria Helena Bonilla, Profa. Dora Leal, Prof. Robert Verhine, Profa. Theresinha Miranda, Profa. Maria Couto Cunha, Profa. Regina Antoniazzi, Lícia Beltrão, Profa. Giovana Zen e Profa. Cilene Canda.

Gratidão é flor que espalha bom perfume pelo caminho. Assim, não poderia deixar de lembrar dos colegas do Programa de Pós-graduação, especialmente no componente Projeto de Dissertação, das suas colaborações valiosos para o aprimoramento da ideia e da forma na qual esta dissertação está apresentada. Igualmente grata, aos queridos servidores da secretaria do Programa de Pós-graduação, que acrescentam a presteza em ajudar, uma nota de doçura e simpatia em tudo que fazem. `

Gratidão a todos que contribuíram com a minha caminhada e eu, na pressa, não tive tempo de olhar nos olhos e desejar o bem e a todos que passaram os olhos por estas linhas, que seja bálsamo de esperançar.

Toda memória de um homem é sua literatura particular.

Aldous Huxley

RESUMO

O trabalho busca compreender como professores, que tem histórias de vida marcadas pela literatura ressignificam a ludicidade em suas mediações de leitura em ambiente escolar no ensino fundamental II. A pesquisa foi realizada com uma professora e um professor de escolas públicas, uma em Salvador e outra em Feira de Santana, mediante abordagem fenomenológica utilizando histórias de vida, com o auxílio dos instrumentos: observação participante, entrevista narrativa e texto autobiográfico. Os professores participantes da pesquisa não têm formação na área da linguagem, mas são licenciados em Biologia e Matemática. A ludicidade como premissa fundante da experiência com a leitura literária na vida dos sujeitos foi investigada, assim como, a sua expressão lúdica foi observada nas mediações didáticas e partilhas espontâneas de saber literário. Os resultados apontam as experiências de leitura como acionadoras da construção de um perfil lúdico envolvendo memórias afetivas e imaginário literário, que na dimensão do coletivo pode reverberar em partilhas de experiências literárias mediante mediação lúdica de leitura. Os conceitos que permitiram uma análise sensível da realidade estudada foram encontrados em Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004, 2016), Brougère (1998, 2002), Maffesoli (1998, 2001), Callois (1990), D'Ávila (2007, 2009, 2008, 2014, 2016) dentre outros. Concluiu-se que o “eu lúdico”, como impulso inicial do sujeito, mediante contínuas experiências afetivas com a leitura literária, concretiza um perfil profissional, que, por sua vez, influencia a forma e a qualidade das mediações didáticas.

Palavras-chave: Leitura Literária. Ludicidade. Mediação Didática. Histórias de vida.

ABSTRACT

The paper seeks to understand how teachers, who have life histories marked by literature, re - signify playfulness in their reading mediations in school environment in elementary school II. The research was carried out with a teacher and a teacher of public schools, one in Salvador and another in Feira de Santana, through a phenomenological approach using life stories, with the aid of the instruments: participant observation, narrative interview and autobiographical text. The teachers participating in the research are not trained in the area of language, but have a degree in Biology and Mathematics. Ludicity as the founding premise of the experience with literary reading in the subjects' lives was investigated, just as their playful expression was observed in didactic mediations and spontaneous sharing of literary knowledge. The results point out the reading experiences as triggers of the construction of a playful profile involving affective memories and literary imaginary, that in the dimension of the collective can reverberate in sharing of literary experiences through playful mediation of reading. The concepts that allowed a sensitive analysis of the studied reality were found in Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004, 2016), Brougère (1998, 2002), Maffesoli (1998, 2001), Callois (1990), D'Ávila (2007, 2008, 2014, 2016), among others. I conclude that the "playful self", as the initial impulse of the subject, through continuous affective experiences with literary reading, concretizes a professional profile, which, in turn, influences the form and quality of didactic mediations.

Keywords: Literary Reading. Ludicidade. Didactic Mediation. Life's history.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PESQUISA INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO 2012

TABELA 2 – NOTÍCIA SOBRE SEMINÁRIO ALFABETIZANDO A EMOÇÃO

TABELA 3 – MAPA MENTAL CATEGORIAS DE ANÁLISE

TABELA 4 – TEORIAS CLÁSSICAS DO BRINCAR

TABELA 5 – TEORIAS CORRENTES DO BRINCAR

TABELA 6 – TEORIAS MODERNAS DO BRINCAR

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – LOBA CAPITOLINA

FIGURA 2 - MENINA LENDO NA SALA DE LEITURA

FIGURA 3 – ADOLESCENTES NA SALA DE LEITURA

FIGURA 4 – BANQUETE LITERÁRIO NA SALA DE LEITURA

FIGURA 5 – FACHADA DA ESCOLA ESTDUAL EM FEIRA DE SANTANA

FIGURA 6 – SUCATAS NO PÁTIO DA ESCOLA ESADUAL EM FEIRA DE SANTANA

FIGURA 7 – CANTINA NA ESCOLA ESTADUAL E FEIRA DE SANTANA

FIGURA 8 – CORREDOR DE SALAS DE AULA

FIGURA 9 – PORTÃO INTERNO ESCOLA ESTADUAL FEIRA DE SANTANA

FIGURA 10 – EX-ALUNO DE FADA SORRISO

FIGURA 11 – PROF. DE HISTÓRIA EX- ALUNO E ALUNA DE FADA SORRISO

FIGURA 12 – ESCOLA MUNICIPAL EM SALVADOR

FIGURA 13 – SALA DE AULA EM ESCOLA MUNICIPAL EM SALVADOR

FIGURA 14 – REFEITÓRIO DA ESCOLA MUNICIPAL EM SALVADOR

FIGURA 15 - DESENHO DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÈRY

FIGURA 16 – O ESCRITOR E A ONÇA

FIGURA 17 - A ARTE DA GUERRA – RECOMENDAÇÃO DE LEITURA

FIGURA 18 – QUEM MEXEU NO MEU QUEIJO? RECOMENDAÇÃO DE LEITURA

FIGURA 19 – ACERVO DA ESCOLA MUNICIPAL EM SALVADOR

SUMÁRIO

1	ERA UMA VEZ - INTRODUÇÃO	11
1.1	A PROBLEMÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	14
1.2	JUSTIFICATIVA	20
1.3	OBJETIVO GERAL DO ESTUDO	24
1.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
1.5	COMO ORGANIZEI A DISSERTAÇÃO	25
2	METODOLOGIA	26
2.1	O SABER INTUÍDO	26
2.2	A FADA E O PRÍNCIPE: SUJEITOS, PERSONAGENS E CENÁRIOS	27
2.3	O ENCONTRO COM A FADA SORRISO	30
2.4	O ENCONTRO COM O PEQUENO PRÍNCIPE	38
2.5	O CORAÇÃO DA PESQUISA	42
2.6	A PARTILHA E OS DESAFIOS	44
2.7	CATEGORIAS DE ANÁLISE	48
3	DIMENSÃO LUDOPOÉTICA DA LEITURA	52
3.1	A LUDICIDADE, O JOGO E O BRINCAR - ALGUMAS TEORIAS	52
3.2	ORIGEM LÚDICA DA POESIA	59
3.3	A FORMAÇÃO LUDOESTÉTICA E A MEDIAÇÃO LÚDICA	63
4	EXPERIÊNCIAS DE LEITURA	68
4.1	A LITERATURA COMO SABER EXPERENCIAL	68
4.2	ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA	72
4.3	MEMÓRIAS AFETIVAS DE LEITURA	75
4.4	O IMAGINÁRIO E A EDUCAÇÃO	79
4.5	DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL CRIATIVO	81
5	ANÁLISE E RESULTADOS - TESOUROS REVELADOS	83
5.1	EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DO PERFIL LÚDICO	84
5.1.1	Memórias Afetivas – Afagos Literários	90
5.1.2	A Formação do Imaginário Literário	98
5.2	MEDIAÇÃO LÚDICA DE LEITURA	103
5.2.1	Partilhas do Saber Literário	106
	EM SÍNTESE – NOTA CONCLUSIVA	119
	FINAL (QUASE) FELIZ	120
	REFERÊNCIAS	124

ANEXOS 1	129
ANEXOS 2	132

1 ERA UMA VEZ - INTRODUÇÃO

ETERNIDADE

*Naquela época
conheci um bando de passarinhos.
Sentavam nos fios de luz
formando notas soltas.
A noite fria
chegava aos pouquinhos
completando a sinfonia
no final da rua.
Eu não respirava...
querendo roubar alguma coisa
que já era minha.
O nariz no vidro,
a visão embaçada
e eu quase tocando na fenda do tempo.
[a saudade era de eternidade]
Aquele bando de passarinhos sabia.
Eu sei.
(POPOFF, 2010, p.08)*

Ao refletir acerca do percurso e relação visceral que tive com a palavra, posso ver com clareza, a memória afetiva da primeira infância, os momentos de solidão criativa, de meditação poética intuitiva, mesmo em tenra idade. As sensações que descrevo no poema *Eternidade*, apresentam-se como uma tentativa de retratar um anseio indefinido na mente e nas emoções de uma criança de cinco anos de idade. A fruição estética da natureza despertava uma sede de saber, que por sua vez, apontava para uma transcendência impossível de explicar em palavras. Após esses estados de solitude, ocorria uma ânsia de ir logo para a escola para aprender palavras e dominar a leitura delas. A ingenuidade infantil supunha que todos os mistérios insondáveis, captados em entardeceres e instantes em que o universo parecia prender a respiração, estariam escondidos em saberes a serem aprendidos em ambiente escolar. Assim esperava! Quem sabe a agitação da realidade familiar fosse aplacada, e melhor ainda, resolvida com o conhecimento disponibilizado pelo Grupo Escolar Cândido Genro, meu primeiro espaço de aprendizagem formal?

A ligação intuitiva entre o saber e o lúdico foi raiz que vingou nos labirintos da consciência. A brincadeira de casinha interrompida pelas brincadeiras dos mais fortes: a cabeça da minha única boneca rolando no chão poirento como uma bola improvisada fazia rolar as primeiras lágrimas de impotência e só doíam menos, porque eu podia pegar um livro pesado,

talvez o único volume de uma velha enciclopédia, e imaginar os “como” e os “porquês” daqueles dois meninos estarem sendo alimentados por uma loba. Recorri ao meu pai, que para mim sabia tudo do mundo inteiro. Assim, conheci um pouco de mitologia romana: Rômulo e Remo, filhos de Marte e Réia Sílvia. Rômulo, dizia papai, foi o fundador de Roma e a sua voz contando fragmentos de um imaginário coletivo me fazia descansar.

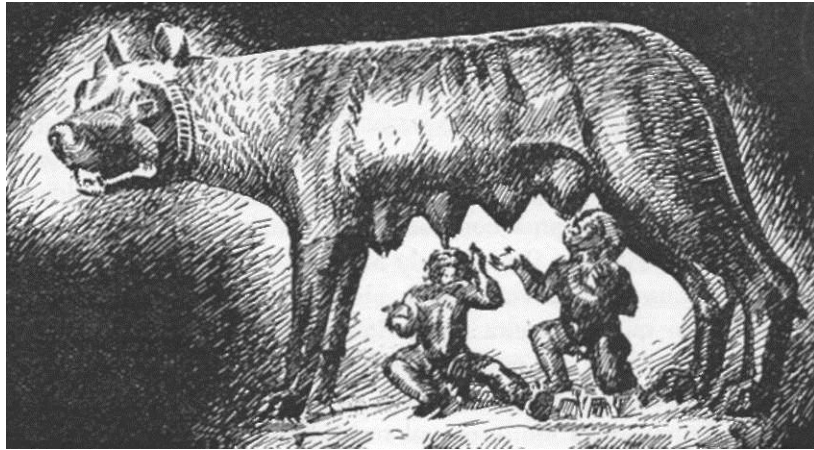


Figura 1: Loba Capitolina. Obra medieval que imita a peça original de origem etrusca

Eu, criança tímida, de mente fértil e alma sensível; fui para a escola apenas aos sete anos de idade e logo aprendi a ler, mas nunca compreendi de onde vinha aquela sensação que as palavras me causavam, os assombros e as delícias de imaginar mundos possíveis: *será que existo mesmo ou sou uma imagem no sonho de alguém maior do que o mundo? Será que um dia este Ser que me contém pode acordar?*

Já na adolescência, ávida de leituras, impressionava-me com a beleza de títulos e frases nas barracas da feira de livros em plena Praça Saldanha Marinho, na cidade de Santa Maria, RS. O sol a pino quase dissolvia as palavras que recreavam os meus olhos: *“Tudo que é sólido desmancha no ar, A insustentável leveza do ser”*¹. O gosto de reler e reler o título buscando uma compreensão que incluísse todos os sentidos, não apenas o cognitivo era algo que não se devia contar a ninguém. Segredos sorvidos como quem sorri no escuro, deleite sofisticado demais para uma aluna de escola pública, sempre há um passo de ser ridicularizada, num ambiente de exaltação ao esporte e nenhum projeto de incentivo à leitura. Esta lacuna por parte da escola, em fornecer um ambiente propício à formação leitora, vista pela perspectiva da

¹ Tudo que é sólido desmancha no ar - A aventura da modernidade de Marshall Berman, A insustentável leveza do ser de Milan Kundera editados no Brasil pela Companhia das Letras. Referência. Comprei-os na Feira do Livro de 1983, quando cursava o 2º ano do Ensino Médio. Os títulos pareciam irresistíveis e o conteúdo foi sendo “consumido” aos poucos durante aquele inverno.

liberdade de escolha do repertório, foi para mim um ganho. Considerando que não havia uma ação impositiva para a escolha de títulos, eu tinha a liberdade de fazê-lo pelo prazer e afinidade subjetiva com o título, o assunto, o autor ou qualquer outro aspecto que fosse ativador da fome e da vontade de conhecer realidade outras, e sempre que possível, com singular maravilhamento. Assim, nomes como Milan Kundera e Umberto Eco foram sendo agregados à intimidade da leitura dileitante. A Alemanha de Goethe habitou a simplicidade do meu quarto e as longas estradas caminhadas até a escola – “a pública”. Tantos personagens, como amigos invisíveis, protegiam o meu coração de querer coisas próximas e negadas, como a de estudar na escola das freiras – “a cara”.

A minha lista de autores favoritos seriam nomes improváveis, caso houvesse uma lista de leituras obrigatórias nas escolas públicas do RS, no início da década de 1980, além dos clássicos da literatura brasileira, como o Guarani de José de Alencar e o Ateneu de Raul Pompeia, que li e não os reconheci como grandes obras. As minhas escolhas, mais intuídas do que refletidas, incluíam Clarice Lispector, Lya Luft, Mário Quintana, Lygia Fagundes Teles, Kafka, dentre outros, numa mistura sem intencionalidade pedagógica.

Depois, nos primeiros anos da faculdade de Comunicação Social na UFSM, veio a ampliação do olhar em um espectro fractal, belo, mas desequilibrado pela ação caótica de dispersões, conflitos e desestruturações no seio familiar com o falecimento do meu pai, aos 56 anos. Tempo de dura negação da própria essência sobreveio, acrescentando peso aos anos, até que, das cinzas, surge o renascimento, tal qual um broto do tronco da árvore cortada, que ao cheiro das águas, ergue-se até florescer. Neste rasgo de vida nova, forjado com lágrimas e a determinação dos lunáticos, a minha identidade de escritora foi carimbada com o lançamento de um livro infantil: a identidade tomada à força.

A intuição foi organizando a razão num percurso novo e redentor de sete anos. Primeiro ciclo de contato com crianças em muitas escolas e novos lançamentos de livros. A contação de histórias foi surgindo de forma espontânea sem uma formação técnica formal, mas vinda da necessidade de narrar e servir banquetes de palavras vivas para as crianças ou quem mais quisesse ouvir.

Quarenta anos separam a criança que falava com os pássaros por telepatia e a escritora de livros infantis, mas a busca pelo conhecimento que deslinde a capacidade de exceder os limites da razão cartesiana, ainda não satisfeita, se apresenta agora como objeto de pesquisa possível e necessário no contexto do professor contemporâneo. Como pesquisadora, a criança continua a questionar saberes sensíveis não tratados pela escola. A pergunta atual é: “Como nascem as fadas da leitura?” A imaginação da criança interior insiste em ligar a criança que foi

ao professor que é; o professor “feliz leitor” com o estudante curioso, crítico e potente em possibilidades que ansiamos ver protagonizar relações de aprender.

Durante dez anos (2004 a 2014) publiquei livros de poesias, livros infantis e infanto-juvenis, num esforço de divulgação do trabalho literário e de promoção de leitura. Visitei escolas de educação infantil e ensino fundamental para contação de histórias, pequenas palestras e sessão de autógrafos. A acolhida nas escolas, de diversas cidades do RS, BA, SP, SC, PR e DF dava-se normalmente, abrindo sempre o mesmo discurso: as crianças não querem ler! Precisamos fazer alguma coisa! Assim, a autora adentrava a escola, como que para acender a tocha de uma maratona em que todos pareciam cansados antes mesmo da saída. Em cada evento, eu assistia à empolgação, muitas vezes, protocolar de professoras e coordenadoras que registravam os eventos com zelo. Contudo, ao apagar das luzes, eventualmente, apareciam alguns professores de linhagem “diferente”. Estes professores não estavam à frente da promoção da leitura oficialmente, mas amavam ler e espalhavam fartamente a felicidade literária por onde passavam. O olhar com brilho intenso ao falar de um autor, de um trecho já decorado de um texto, que falava à alma, os identificavam: eu conhecia bem o que havia de diferente nestes seres ludo-literários. Com esses, não precisavam longos e repetidos discursos; eles sabiam de trilhas imaginárias abertas em florestas literárias, intimamente, palmilhadas.

Em 2012, ao receber o Prêmio de Literatura Lauro de Freitas com o texto O PREÇO DE UM SONHO, passei a contar histórias também para as classes de 6º a 9º ano e os professores apaixonados por leitura, ficaram ainda mais acessíveis aos meus olhos, embora não fossem devidamente aproveitados pelas suas coordenações na área que mais amavam: a leitura. Desta forma, passei a colecioná-los em minha memória afetiva e constatei que esses leitores felizes eram, em muitos casos, professores de matemática, biologia, química e outras disciplinas que não a língua portuguesa. Enquanto isso, o discurso oficial sobre a realidade da leitura no Brasil tinha o tom de sombria fatalidade e realmente são verdadeiros, conforme o panorama que alguns estudos dão conta.

1.1 A PROBLEMÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

No final da década de 1970 e durante a década de 1980 as discussões sobre a importância da leitura literárias nas escolas tomou corpo entre intelectuais e pesquisadores brasileiros. O papel da literatura para um ensino significativo era exaltado num momento de retomada da cultura num país que dava os primeiros passos para uma abertura política e redemocratização,

após alguns anos em regime de exceção. Pesquisadores ligados à formação de pedagogos e professores de Letras mostravam com alarme os índices pífios de leitura no país e começam a organizar eventos voltados para a leitura. Zilberman, 2008, p.12 informa que:

São sintomas desse movimento iniciativas como a realização do I Congresso de Leitura (COLE), em Campinas, em 1978, do I Encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, em 1980, e a Primeira Jornada Sul-Rio-Grandense de Literatura, em 1981, em Passo Fundo, eventos que se mostraram frutíferos e duradouros.

Para Zilberman (2008) “muita água” rolou nos anos seguintes, e após a redemocratização do Brasil: seguiu-se o surto inflacionário; fez-se uma nova Constituição; a economia tornou-se globalizada e o ensino fundamental foi submetido a diversas reformas, algumas mudaram apenas o nome e outras estabeleceram parâmetros curriculares e o sistema de cotas em universidades públicas. No âmbito da cultura, as alterações foram substantivas com o avanço tecnológico e a comunicação eletrônica e em rede em ambiente digital chegando ao que temos hoje: a convergência de mídias em um único aparelho celular. Assim, o livro, que foi o receptáculo soberano do texto, vive um momento de transição que de muitas formas atinge e altera o modo de ler literatura. Apesar das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, a pesquisadora questiona a inércia da escola:

Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos estudantes, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação, para não se mencionarem as condições de trabalho, onde predomina a insegurança, e o espaço físico das salas de aula, degradado e degradante. Onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, os sentimentos de decepção e de fracasso. Com efeito, os problemas educacionais permanecem, tendo-se somado novas razões às antigas queixas. O empobrecimento da escola pública é visível em todo o país, ampliando-se a clivagem entre as instituições de ensino destinadas às classes pobres, localizadas na periferia urbana, e as que atendem as camadas superiores. A depauperação dos professores, submetidos a maus salários e ao desdém por parte do poder público, se evidencia em ambas as circunstâncias (ZILBERMAN, 2008, p.14).

Partindo do olhar macro, Regina Zilberman (2008) focaliza um pouco mais a visão para a problemática da leitura literária nas escolas públicas de educação básica, elencando alguns dos entraves mais frequentes como: fragmentação do texto literário oferecido em guizados entre as páginas de livros didáticos, não raro, de forma descontextualizada. A literatura adulterada passa a ser instrumentalizada para o ensino da gramática, na maioria das vezes; falta de liberdade de escolha dos livros, que um olhar crítico relevaria facilmente uma indústria

editorial, com lobby pesado, a negociar os seus produtos diretamente com instâncias governamentais. Assim, técnicos e pesquisadores decidem por livros que não irão ler e tiram a liberdade do leitor de escolher os títulos, configurando o que Magda Soares (1999) chamou de escolarização da leitura literária: “se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999, p.22). As limitações se somam ainda mais com: leitura literária como território restrito ao trabalho da disciplina de Português e por consequência, com ênfase na gramática normativa e, mais a falta de acesso ao acervo literário organizado nas escolas. A respeito disso, devemos lembrar que, nos últimos anos, tornou-se comum as escolas públicas terem salas abarrotadas de livros de qualidade gráfica e bons autores, empoeirados e sem um uso efetivo por falta de um projeto de leitura ou profissional dedicado a estimular a leitura literária. Por outro lado, quando a escola possui uma biblioteca organizada, muitas vezes, o ambiente é pouco acolhedor e com tempo restrito para visitas. Atividades obrigatórias e avaliativas de leitura, questionários prontos fornecidos pelas editoras sem muita liberdade para interpretação, criação e apropriações, a partir do imaginário do leitor; somado a isso, o fato de que muitos professores não tem hábitos de leitura literária; e por fim, a literalização de textos não literários: fenômeno encontrado em livros didáticos, em que ilustração e diagramação de textos dão a aparência de textos literários à cartilhas que são usadas no ensino gramatical ou doutrinário.

Todavia, apesar de tantos problemas para uma inclusão correta da literatura nas escolas, ainda há esforços da parte de alguns professores, no sentido de criar uma aproximação do leitor em formação com o universo do livro. Estas iniciativas me aproximaram destes cenários na condição de autora de livros de literatura infantil e juvenil, poetisa e produtora editorial. Assim, verifiquei de forma prática o que já foi relatado com base nas pesquisas e estudos de Zilberman (2008) e Soares (1999), além de outros pesquisadores como Lajolo (2001, 2006).

Estes professores leitores, muitas vezes, não possuem formação na área de linguagem, contudo demonstram a atitude e a paixão necessária para entender o imaginário literário e disposição para partilhá-lo informalmente. Nas conversas de “fim de festa” dos eventos literários, estes profissionais estendiam-se nas discussões sobre leitura e demonstravam, não somente a recorrente preocupação com os estudantes que não gostam de ler, mas também, traziam relatos de proezas feitas em salas de aula, de forma despretensiosa e, que acabavam por obter a atenção e a afeição dos estudantes em torno de livros, histórias e autores. Passei a reconhecer esta categoria de professores e me alegrar com a sua deliciosa felicidade literária e, aos poucos, já os procurava em cada escola que tinha oportunidade de visitar, contudo, a

“espécie” não é encontrada em todas as escolas, infelizmente. Carinhosamente, passei a chamá-los de fadas de leitura por causa do brilho próprio e originalidade que demonstram.

As fadas, seres mitológicos que povoam os contos de fadas, tem sua origem provável nos mitos dos povos celtas, anglo-saxões, germânicos e nórdicos. Etimologicamente, temos a raiz latina “*fatum*” (destino, fatalidade). Estes seres da imaginação, da fantasia, cheios de beleza, vivacidade e solução, no presente trabalho querem designar professores com um perfil especial, em que a ludicidade e a fruição da leitura se fundem e produzem uma interação com uma plateia que, seduzida, oferece-lhe uma escuta qualificada e receptiva. Esses professores, conhecidos durante o meu peregrinar com eventos literários em escolas, se destacaram por utilizarem cotidianamente a leitura literária de forma transversal em sala de aula, sendo muitas vezes, o pontapé para ações didáticas de assuntos outros. Por exemplo: A professora de Biologia abre o tema micróbios recitando um poema de humor negro e falando do gênero literário, antes de adentrar ao conteúdo curricular previsto sem, contudo, instrumentalizar o poema, porque “a arte faz parte da vida e até da morte” como explicou a professora. Outra característica que influenciou a escolha dos sujeitos foi o caráter espontâneo ou voluntário de suas ações de incentivo à leitura e finalmente, o êxito de suas mediações no despertar para a leitura em estudantes ao longo da carreira docente.

Usar a leitura literária, juntamente com o ensino de outros conteúdos, à primeira vista, pode parecer uma instrumentalização da arte em benefício do didatismo. De fato, é um risco, mas, no caso das fadas de leitura havia uma aura de paixão pela literatura, que não permitia a desvalorização do imaginário literário em prol de um imediatismo pedagogizante. O fato de a partilha literária acontecer de forma gratuita, sem a intenção de atribuição de notas ou outro tipo de cobranças, garantia o seu caráter lúdico, já que a ludicidade pressupõe a liberdade de ação; flexibilidade; relevância no processo sem que haja objetivos a serem alcançados; a incerteza de resultados; o controle interno estabelecido tacitamente e também, adesão voluntária (BROUGÈRE, 1998). Desta forma o uso da literatura em contexto didático toma um caráter autêntico, capaz de proporcionar uma transcendência inusitada, no sentido de que a matemática, que pouco compreende a literatura, pode ser compreendida pela ótica da literatura, que por sua vez, compreende bem a matemática e a amplia em conexões significativas com outros saberes, circunstâncias e dimensões simbólicas (GOMEZ, 2004).

A literatura é naturalmente transdisciplinar, quando abre portais de entendimento e mundos paralelos simples de serem acessados, porém complexos demais para serem objetos de racionalizações. Dessa maneira, o tema proposto neste trabalho perpassa a leitura literária, a

ludicidade, os saberes sensíveis, e deságua numa bacia semântica da mediação didática lúdica, particulares à realidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Necessário pontuar aqui, que este viés científico acrescido à sede de saber já tão profunda, recebeu a benfazeja influência do conceito de ludicidade luckesiana, em que a experiência lúdica se dá a partir de vivências internas em estados de plenitude do indivíduo, reverberando no coletivo. Esse sujeito que teve, no decorrer da sua vida, uma marca da leitura literária de forma lúdica, tem uma habilidade própria diante de um portal que transcende a decifração dos signos que codificam o discurso. Assim, vai sendo formado o gérmen de alguém apaixonado por leitura, que por sua vez, tem em si a capacidade da mediação lúdica da leitura transbordante, significativa e cativante e especialmente, transformadora, pois gera uma atitude política também.

Este conceito, apreendido na pós-graduação em Ludicidade e Desenvolvimento Criativo do Instituto Transludus foi, posteriormente, ampliado mediante a participação nas reuniões do GEPEL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade da UFBA. Em contato com os estudos e pesquisas da Prof^a. Dr^a. Cristina D'Ávila sobre as possibilidades didáticas da mediação lúdica e do saber sensível, no estudo do livro “Elogio da razão sensível” de Michel Maffesoli (1998), dentre outros, o quebra-cabeças de impressões coletadas pela experiência profissional com a literatura, finalmente começou a encontrar o devido encaixe. Esse encaixe, por sua vez, apontou para uma pesquisa exploratória qualitativa sobre o que tenho visto acontecer em alguns esforços bem-sucedidos por parte de professores do ensino fundamental mesmo, às vezes, sendo hostilizados por não atentarem para um enquadramento curricular e didático padrão na utilização dos textos literários.

Chegando ao mestrado, outro tema não poderia me mover tanto quanto a sede de investigar os mecanismos desta relação do professor, os estudantes e a literatura. Se a emoção move e motiva, de forma paralela, encontro respaldo em estudos da ludicidade como conteúdo necessário para alargar esta compreensão em novos espectros e conexões com outros saberes. Para tal, o Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA contribuiu de forma consistente para a adequação formal do projeto de pesquisa e também pelo refinamento conceitual do estudo. A disciplina EDC 557 – Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação, com os Professores Doutores Dora Leal e Robert Verhine, conduzida de forma elegante e comprometida, forneceu uma ampla visão da pesquisa científica tanto de abordagem qualitativa quanto quantitativa. Nesse componente, a proposta de pesquisa foi analisada no seu âmbito metodológico de histórias de vida, ratificando as escolhas e reforçando a posterior triangulação dos dados obtidos para análises, com a adoção de outros instrumentos de coleta de

dados. No componente EDC 603 – Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, ministrado pela Professora Doutora Theresinha Miranda, a proposta recebeu aprimoramento na perspectiva sociológica e na importância de pesquisas do gênero para o fortalecimento da cultura leitora e na formação do professor crítico e consciente de seu papel político na sociedade. Cito ainda o componente EDCC12 – TEE Docência do Ensino Superior, com a Professora Doutora Cristina Maria d'Ávila Teixeira, que teve uma importância ímpar para a minha formação como futura docente, a considerar a aprendizagem significativa em uma abordagem sensível que medeia a relação ensino aprendizagem.

No segundo semestre do mestrado, destaco a atividade EDC792 com as Professoras Doutoras Maria Couto e Regina Antoniazzi, que levaram o grupo a dissecar todos os projetos e a elaborar pareceres para cada uma das pesquisas propostas. A metodologia deste componente promoveu um amadurecimento importante na escrita do projeto para a qualificação de pesquisa. O componente EDC515 – Trabalho Individual Orientado desenvolvido com a Profa. Dra. Giovana Zen forneceu um caminho de pesquisa trazendo o conceito de Experiência ao rol de abordagens a serem desenvolvidas pelo estudo. O componente EDC939 – Estágio Docente Orientado desenvolvido com a Profa. Dra. Cilene Canda, me deu a oportunidade de contato com a docência no nível de graduação, que significou muito para o desenvolvimento necessário da percepção do trabalho do professor e da consequência da sua ação no contexto social. Por fim, a disciplina EDCA33 – Educação, Comunicação e Tecnologia ministrada pela Professora Doutora Maria Helena Silveira Bonilla trouxe uma larga compreensão sobre o papel do professor na contemporaneidade e as possibilidades e urgências de que se incorporem habilidades e competências de comunicação nas práxis docentes.

Finalmente, o processo de construção do projeto de pesquisa foi validando caminhos metodológicos e a questão de pesquisa: - Como as histórias de vida de professores leitores poderiam ser compreendidas como fonte de uma didática orgânica e criativa na mediação da leitura literária? A questão proposta não ignora a problemática apresentada, mas coloca a ênfase em professores que tratam o tema de forma pessoal e lúdica e abordam a formação do leitor em partilhas de caráter transdisciplinar e não avaliativo. Assim, caminho para uma justificativa coerente diante do desafio de produzir estudos sobre a problemática da leitura literária dentro da realidade atual da escola pública brasileira.

1.2 JUSTIFICATIVA

Existem poucos estudos² sobre o ensino enfocando a leitura literária dos professores de áreas, que não a da linguagem e a correlação com práticas escolares de leitura lúdica no desenvolvimento do leitor autônomo. Assim, reivindico ao estudo fundamento transdisciplinar (NICOLESCU, 2002) com os pilares de: níveis de realidade diversos coexistentes; complexidade dos fenômenos; a lógica do terceiro incluído, para uma melhor compreensão das ações dos sujeitos participantes. A lógica transdisciplinar contempla a própria natureza da literatura em sua polifonia e polissemia, que não privilegia a razão analítica como primeiro plano, mas abre espaço para uma harmonia entre mente, emoções e corpo. A ludicidade aproxima-se também desta postura diante do conhecimento e da arte. Portanto, qualquer indício destas duas categorias nas práxis de professores que partilham suas experiências com leituras merece ser investigado.

Este perfil de professores lúdicos, a que me refiro, não é encontrado com a frequência que seria necessária em função da excessiva carga de trabalho a que a classe vem sendo submetida. A baixa remuneração e a formação, muitas vezes deficitária, completam um quadro de desprestígio social e ainda, a estrutura inflexível do regimento escolar e suas formas de distribuição do conhecimento. Porém, esses professores lúdicos cultivam a autoeducação pelo imaginário literário, parecem transcender as consequências adversas já apresentadas, evidenciando uma atitude autêntica e orgânica diante do tema. Além disso, demonstram uma prática transdisciplinar, mesmo que esta seja manifesta sem uma intencionalidade rigorosamente planejada. Assim, faz-se necessário uma pesquisa qualitativa sobre a mediação realizada por estes sujeitos, esclarecendo possíveis caminhos para o incremento da leitura literária, que levem à autonomia do leitor em processo de aquisição de hábito de leitura.

Vale ressaltar, que iniciativas que envolvam o estudante, de forma mais orgânica poderão reverberar em mudanças nos índices e práticas de administração do acervo já existente nas escolas públicas do Brasil e, que em muitas escolas tem sido subaproveitado ou simplesmente, abarrotado salas de guardados e despensas.

Soma-se a isso tudo, o analfabetismo funcional, que tem sido apontado por estudos, como a pesquisa divulgada em 2011 sobre o INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional pelo Instituto Paulo Montenegro, organização do grupo Ibope, como um dos grandes problemas da

² No Portal de Periódicos da CAPES não foi encontrado nenhuma tese sobre a leitura na vida de professores licenciados em Matemática e Biologia com o recorte da experiência lúdica, da mesma forma, as pesquisas realizadas no Repositório UFBA, tiveram o mesmo resultado negativo para o tema.

educação brasileira. A pesquisa revela que apenas um em quatro brasileiros domina plenamente a leitura. Já os dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), de 2012 dão conta de um retrocesso na performance de leitura dos estudantes brasileiros, se comparados com dados de 2009. Em 2012 o Brasil somou 410 pontos em leitura, o que conferiu ao país a posição de 55º lugar entre os países participantes. Segundo o PISA, 49,2% dos estudantes brasileiros não conseguem compreender um texto nem estabelecer relações entre as partes do mesmo, por exemplo.

Os professores estão entre o público pesquisado, portanto, podemos inferir que a leitura por prazer não é uma realidade cotidiana para a maioria dos docentes em atividade no Brasil. Este fato insere-se na problemática de forma contundente, já que uma das funções primordiais da escola é a de formar leitores críticos e reflexivos, além de competentes e autônomos, mas se o professor não vive uma realidade satisfatória como leitor, assim, todo o incentivo que empreender em fazer novos leitores soará artificial. Queremos pensar a leitura literária como instrumento de transformação, capaz de desenvolver competências comunicativas importantes, não somente no período escolar, mas por toda a vida.

Apesar dos números alarmantes, não é difícil encontrar quem ateste os benefícios da leitura, mas os dados colhidos por uma ampla pesquisa publicada pelo Instituto Pró-Livro em 2012³ fazem pensar que a prática não revela o mesmo entusiasmo (FAILLA, 2012). O Brasil segundo a pesquisa tem um índice médio de 4 (quatro) livros lidos por ano, comparativamente atrás da Espanha (10,3 livros/ano), Portugal (8,5 livros/ano), Chile (5,4 livros/ano) e Argentina (4,6 livros/ano). Com relação ao uso do tempo livre para ler, apenas 28% dos brasileiros revelam, eventualmente, preferir a leitura, ao contrário da Argentina e Espanha, em que a leitura como forma de lazer no tempo livre é adotada por respectivamente 66% e 58% da população. A leitura no imaginário do brasileiro foi o tema de uma questão da pesquisa, verificando-se que atividades como assistir televisão, escutar música ou rádio, descansar, reunir com amigos e família, e assistir vídeos/filmes/DVDs ganham a preferência de boa parte da população antes

³ A metodologia foi desenvolvida pelo Cerlalc/Unesco, a partir de uma solicitação do Brasil (os dois pilotos foram realizados, entre 2004 e 2006, em Ribeirão Preto (SP) e no Rio Grande do Sul), com a finalidade de ter parâmetros internacionais de comparação entre os países da América Latina. E, de possibilitar construir séries históricas sobre o comportamento leitor. Metodologia/amostra: Pesquisa quantitativa de opinião com aplicação de questionário e entrevistas presenciais “face a face” (com duração média de 60 minutos), realizadas nos domicílios. Universo da pesquisa: População brasileira residente, com cinco anos ou mais, alfabetizadas ou não. Abrangência (Amostra): 5.012 entrevistas domiciliares em 315 municípios de todos os estados e o Distrito Federal. Intervalo de confiança estimado de 95% (ou seja, se a mesma pesquisa for realizada 100 vezes, em 95 delas terá resultados semelhantes). Margem de erro: a margem de erro máxima estimada é de 1,4 para mais ou para menos sobre os resultados encontrados no total da amostra.

da leitura. Perguntados sobre a razão de não ter lido mais nos últimos três meses os motivos apresentados são (mais citados em ordem decrescente):

	2011	2007
• Assistir televisão	↑ (85)	77
• Escutar música ou rádio	52	54
• Descansar	51	50
• Reunir com amigos ou família	↑ 44	31
• Assistir vídeos/ filmes em DVD	↑ 38	29
• Sair com amigos	34	33
• Ler (jornais, revistas, livros, textos na Internet)	↓ 28	36
• Navegar na Internet	↑ 24	18
• Praticar esporte	23	24
• Fazer compras	23	24
• Passear em parques e praças	19	19
• Acessar redes sociais (Facebook/ Twitter/ Orkut)	18	-
• Escrever	18	21
• Ir a bares/ restaurante	18	15
• Jogar videogames	13	10
• Viajar (campo/ praia/ cidade)	15	18
• Desenhar/ pintar	10	-
• Ir ao cinema/ao teatro/dança/concertos/museus/exposições	10	9
• Fazer artesanato e trabalhos manuais	6	12
Média de atividades por entrevistado	5,3	4,8

2011: Destes, 58% leem frequentemente

INSTITUTO PRO-LIVRO Base: População brasileira com 5 anos ou mais 2007(173 milhões)/2011(178 milhões) P.08A) Quais destas atividades você faz em seu tempo livre?

Retratos da leitura do Brasil
11. SEMANÁRIO NACIONAL
20 DE MARÇO DE 2012 - BRASÍLIA-DF

TABELA 1 - Pesquisa Instituto Nacional do Livro 2012, Leitura no Imaginário do Brasileiro. Instituto Pró-Livro

A leitura se faz presente em quase todas as atividades cotidianas e é determinante para a performance social, profissional e de autoconhecimento. Ainda, aprimora noções de estilo, de gênero literário e de muitas outras situações que interferem na relação do leitor com o texto e na postura do cidadão. O ato de ler envolve a cognição, o domínio da linguagem, o conhecimento de códigos literários, além do desenvolvimento da criatividade. Ler, portanto, representa um redimensionamento da consciência crítica do mundo e, não é ato neutro, mas político e ideológico. Assim, há uma necessidade de emprendermos estudos que, levantando a questão da leitura, façam uma ligação entre a experiência exitosa do professor leitor e a qualidade de sua mediação didática.

A leitura literária pode ser considerada um bem sociocultural que favorece a resolução de problemas cotidianos, aumentando a qualidade de vida e de atuação humana. O professor, líder por excelência, precisa refletir sobre a própria história leitora antes de elaborar estratégias de leituras para os seus estudantes.

Entendo a escola como ambiente formativo por excelência e, assim, qualquer que seja a concepção de leitura, a realidade brasileira não pode se dar ao luxo de desviar da escola esta função de formar leitores, pois há uma parcela significativa de crianças que somente tem contato com o livro e a dimensão artística do texto no ambiente escolar. Por outro lado, o artificialismo de muitas atividades escolares enfocando a leitura literária, a fragmentação de textos, exercícios descontextualizados servem para formar um leitor passivo. Há muito a atualizar na prática leitora tendo a arte como uma abertura para possibilidades libertadoras e afirmativas. Segundo, Duarte Jr.:

A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais estas ou aquelas formas de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós (2000, p. 25).

Há ainda mitos sobre a complexidade do ato de ler textos literários mais clássicos, que parecem acarretar mais prejuízo ao processo de aproximação da criança alfabetizada com os livros não “escolarizados”, ou seja, sem o tratamento e fracionamento realizado cotidianamente por procedimentos de cunho pedagógico. O livro não tem sido “espalhado a mão cheia, para o povo pensar”, como anunciava o poeta Castro Alves. Outra ideia questionável, que se revela, muitas vezes, em um preconceito, especialmente contra estudantes da rede pública de ensino, diz respeito à desconfiança na capacidade do estudante se interessar e compreender narrativas diferenciadas. Interessante observar que alguns estudantes em ambiente escolar não demonstram prazer ou interesse nas atividades de leitura propostas, porém fora da escola, leem sagas, trilogias e romances com centenas de páginas. Desta forma, parece evidente que o estímulo está intimamente ligado à abordagem adotada, portanto, seguir o interesse do estudante, oferecendo textos sem estabelecer discursos falaciosos, que partem de ralas críticas literárias, torna-se uma tarefa para o adulto que não arrefeceu na paixão leitora. Aí está um indicativo de que a arte da mediação entre o próprio leitor, um contexto lúdico e o texto pode ser o maior diferencial nessa problemática.

De maneira geral, a utilização do livro didático, como instrumento principal para a exploração do texto literário, com roteiros de interpretação estabelecidos, também empobrecem a relação do leitor em formação com a arte literária. Mas acima de tudo, a mediação didática parece ter um peso maior no cômputo geral de acertos, que marcam a história de cada leitor. O professor tem a chance de ser o diferencial da balança, se, como leitor for realizado, curioso, interessado e interessante e, no esforço para colocar abaixo todo o enfadonho processo de esquemas de interpretações, inocular o vírus da aventura de ler, valorizando as leituras prévias

e preferências de seus estudantes. Matos (1987, p.20) nos adverte que “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões”. Na interação lúdica entre leituras e leitores e uma atmosfera de prazer propiciada pela mediação didática, então, dos sujeitos que forneceram a motivação para este trabalho, espero extrair experiências, saberes relevantes para o estudo do tema: leitura literária no ensino fundamental da escola brasileira.

Urge lançar luz sobre a experiência leitora do professor na construção de um saber, que permita que a sua felicidade literária contamine a outros. Diante da problemática apresentada, ousou pensar na hipótese de que a mediação lúdica em leitura tem melhores resultados se feita por adultos leitores apaixonados, que foram profundamente impressionados por experiências de leitura no decorrer da vida. Especificidades desta associação de interferência entre a ludicidade e a mediação de leitura necessitam de estudos com a devida divulgação de resultados para o melhor aproveitamento do capital humano disponível nas escolas e que, muitas vezes não chega a ser utilizado.

Encaminhando a questão da leitura literária em ambiente escolar, os objetivos delineados buscam analisar a ludicidade (fenômeno interno do sujeito em que a plenitude do ser pode ser vivenciada acompanhada ou não por evidências externas) como contexto básico para o desenvolvimento da mediação da leitura. A etapa posterior, onde estes saberes literários do indivíduo transformam-se em possibilidades de partilhas e estímulo para novos leitores autônomos, completa o esforço de investigação, onde a busca de possíveis generalizações na abordagem didática, em uma relação claramente espontânea entre os sujeitos traz a potência de um viés inovador ao estudo. Desta maneira apresentamos os objetivos da seguinte forma:

1.3 OBJETIVO GERAL DO ESTUDO

- Analisar para compreender como a ludicidade se faz presente nas histórias de vida de professores, como elemento fundante da mediação de saberes literários no ensino fundamental II.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer, mediante histórias de vida de professoras, suas vivências lúdicas e literárias e relacioná-las a possíveis aportes no ensino da leitura literária;
- Identificar como professores, colaboradores do estudo, inserem atividades lúdicas em suas mediações didáticas;
- Reconhecer, através de suas representações, como a ludicidade pode ser inserida no cotidiano escolar através das leituras literárias.

1.5 COMO ORGANIZEI A DISSERTAÇÃO

Dividi o trabalho em cinco capítulos, em que procurei demonstrar a relação de proximidade entre a ludicidade e o universo manifesto no imaginário através da leitura literária e ainda, a ação decisiva da mediação de leitura realizada por professores que, independente da disciplina que atuam, transbordam felicidade literária por terem sido, eles mesmos, marcados e formados pelo ato de ler.

Início – capítulo 1 – mostrando a minha implicação com o tema e o objeto da pesquisa, a justificativa, problemática e objetivos a serem alcançados. No capítulo dois deste estudo, descrevo o projeto metodológico, desde a abordagem fenomenológica até a escolha dos instrumentos de coleta de dados nos lócus de pesquisa (duas escolas) e junto aos professores participantes, aos quais denomino Fada Sorriso e Pequeno Príncipe, salvaguardando as suas identidades e o sigilo das informações. O capítulo descreve as dificuldades, dilemas e decisões tomadas no decorrer da pesquisa e as categorias de análise que emergiram dos dados coletados mediante a teoria da triangulação de Bardin (2011). No capítulo três, trago um resumo das teorias formuladas em torno dos conceitos limítrofes e polissêmicos da ludicidade, do jogo e do brincar. Remonto à era arcaica para trazer a origem lúdica da poesia e encerro o capítulo refletindo sobre a necessidade de uma formação ludoestética para uma mediação verdadeiramente lúdica do professor. No capítulo quatro, abordo as contradições da escolarização da leitura literária, diante da literatura como saber experiencial. Além disso, discuto memórias afetivas de leitura e o desenvolvimento do imaginário e por fim, a qualidade dos vínculos afetivos no desenvolvimento do potencial criativo. No capítulo cinco, os dados da pesquisa são discutidos a luz dos referenciais teóricos e os resultados são apresentados.

2 METODOLOGIA

FORMAS

*Encontrei em cima
o que espelha embaixo
encontrei por dentro
o que do outro lado aflora
O universo é simétrico
e nada acontece sem sincronia
(...)
só encontro em ti
o que em mim já existia.
No teu dia agitado
fotografo traços
e quando sonhas
em uma noite tênue
crio quadros abstratos
Sem conseguir desviar a rota do sol
ou a trajetória dos astros
penso formas
e formas correspondentes
me pensam
me acham.
(POPOFF, 2010, p.14)*

2.1 O SABER INTUÍDO

Maffesoli (1998) trata o poético também como forma de abarcar um saber que vai além da razão instrumental. Segundo o autor de *Elogio à razão sensível*, a subjetividade é ampliada além da individualidade para ganhar uma dimensão de ancestralidade: “O poeta desperta, na subjetividade de cada um, as vozes imemoriais adormecidas na memória coletiva” Maffesoli (1998, p. 299) ressalta que:

É assim que procede a poesia. É assim, igualmente, que opera o mundo poético do conhecimento: fazer sobressair aquilo que é, já aqui, e dar-lhe um estatuto epistemológico. A poesia age sobre a subjetividade individual, o mundo poético do conhecimento mostra o significado da subjetividade de massa em ação em todos os fenômenos que constituem a vida social.

Diante desta possibilidade de incluir o poético e o subjetivo neste estudo, foquei as possíveis relações entre as vivências lúdicas pregressas e o ensino de leitura literária optando por uma pesquisa de cunho qualitativo para dar conta da indagação fenomenológica: estas fadas

da leitura, que ampliam o ser-fazer de professores e que contagiam aos estudantes, como vivem a leitura por prazer e a fruição estética da linguagem literária? Buscando a atitude apropriada a condição de pesquisadora, reflito mais uma vez com Maffesoli (1998, p.185):

Em suma, é necessário, antes de mais nada, saber colocando-se no lugar daquilo que se observa. Isso relativiza a pretensão - comum à cientificidade moderna - à objetividade, à distância, o que, de modo paranóico pôde ser denominado “corte epistemológico”. Tipo de visão impositiva que, a exemplo da deidade, estabelece distinções, faz classificações, nomeia e, portanto, conceitua as coisas e as relações que se estabelecem entre elas.

Assim, professores que tem diante de si uma gama de obstáculos para o exercício da profissão, e conseguem, não apenas êxito na formação do leitor em ambiente escolar, mas ainda um fazer com graça, com leveza, com um quê de poesia, ludicidade e autoestima mesmo em áreas de risco, de tráfico de drogas, de violência doméstica e social exercem o papel privilegiado de gerar empoderamento em camadas fragilizadas do extrato social. Estas características têm peso no que se refere ao resultado do trabalho de estímulo a leitura literária, pois leitores em estado de latência, sob a influência de fadas e príncipes de leitura, eventualmente, podem se transformar em leitores autônomos. Que elemento faz com que esse contágio tome as ruas das comunidades e mude mentes e corações?

O mapa do tesouro existe? É possível mapear este caminho cheio de interstícios entre a ludicidade e a leitura? São estes tesouros, os segredos que fazem desses professores, seres tão apropriados à mediação literária aos leitores pós-modernos? As indagações fizeram parte da caminhada e do paulatino entendimento das etapas das histórias de vida abordadas. Os questionamentos foram nascendo durante todas as etapas da pesquisa, norteando a escolha das categorias a serem analisadas, a partir da técnica de análise temática de Bardin (2011). No ouvir as suas memórias surgiram duas categorias gerais: 1) experiências de leitura e a construção do perfil lúdico e 2) mediação lúdica de leitura. Ao analisar os dados coletados e refletir sobre os contextos envolvidos, surgiram subcategorias derivadas destas: 1.1) memórias afetivas e 1.2) imaginário literário e 2.1) partilhas do saber literário.

2.2 A FADA E O PRÍNCIPE: SUJEITOS, PERSONAGENS E CENÁRIOS

Decidi selecionar professoras do ensino fundamental da rede pública de ensino, que tivessem, ao longo da carreira docente, desenvolvido de forma espontânea e voluntária o trabalho de estímulo à leitura literária e o tivessem incorporado em suas práticas didáticas em

disciplinas da grade curricular, não contemplando no estudo, profissionais da área de linguagem (Língua Portuguesa). Apesar de saber que, habitualmente, professores de português labutam pela causa da leitura, muitas vezes com êxito, preferi investigar professores de outras disciplinas em sua relação com a leitura e a mediação de saberes literários. Outro diferencial na escolha foi o êxito reconhecido, pelos pares e pelos estudantes, no trabalho de mediação de leitura utilizando métodos diferenciados.

Como lócus de pesquisa escolhi, inicialmente, uma escola pública, localizada em Feira de Santana, escola a que Fada Sorriso serve como professora de Biologia, pois ao final da presente pesquisa, se dará a aposentadoria por tempo de serviço da mesma. A outra escola municipal, localizada em Salvador, é o local de trabalho de Pequeno Príncipe, professor de matemática para todas as séries do fundamental II.

Os instrumentos da coleta de dados foram: entrevista narrativa, escrita autobiográfica (texto livre), histórias de vida, observação participante. Segundo Macedo (2010, p.18) o pesquisador fenomenológico é descrito nos seguintes termos: “Interessado em *descrever para compreender*, o pesquisador fenomenológico sempre está interrogando *o que é isto?* No sentido de querer apreender o fenômeno situado e o que o caracteriza enquanto tal”. Segundo Laville e Dione (1999, p.159) coletar informações mediante a narrativa de histórias de vida pode ser uma das melhores formas de captar nuances subjetivas de recortes sociais:

Os documentos redigidos a partir das histórias de vida são, muitas vezes, extremamente vivos: neles descobrem-se pontos de vista originais sobre experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada. Obtêm-se assim belas ocasiões de compreender como as pessoas representam esses fenômenos e acontecimentos históricos, sociais ou culturais, como passaram por eles, vividos na indiferença ou em uma participação mais ativa. É uma maneira de recolocar o indivíduo no social e na história: inscrita entre a análise psicológica individual e a dos sistemas socioculturais, a história de vida permite captar de que modo indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela.

Contudo, essa mesma potência que dá vida à narrativa do sujeito, recebe críticas pela possibilidade de trazer imprecisão ao relato pessoal. Alega-se que o sujeito pesquisado não tem um distanciamento do objeto de estudo, a sua própria história de vida. Diante do impasse, outro instrumento de coleta de dados, a observação participante, complementa o procedimento de coleta de dados e juntamente com a análise de textos produzidos pelos sujeitos permite uma triangulação dos dados da pesquisa para apresentação dos resultados obtidos.

A observação participante, neste estudo em particular, necessitou de autoanálise constante, pois eu não conhecia o grupo em profundidade, mas o grupo já me conhecia, devido

à repercussão nas escolas do meu trabalho como escritora e articuladora cultural. Tentar parecer igual ao grupo, portanto não caracterizaria uma ação autêntica diante dos grupos de estudantes. Assim, a exemplo de White (2005, p.304) mostrei-me aberta e autêntica nas interações: “Aprendi que as pessoas não esperavam que eu fosse igual a elas. Na realidade estavam interessadas em mim e satisfeitas comigo, porque viam que eu era diferente. Abandonei, portanto, meus esforços de imersão total”. Procurei participar das atividades de leitura e contação de história, contudo, sem usar a ocasião para enfatizar a condição de escritora, mas utilizando textos de outros autores.

As entrevistas narrativas e a escrita autobiográfica foram ferramentas não estruturadas, nas quais pude verificar, de modo profundo, o olhar dos sujeitos sobre si e a inserção dos mesmos no contexto social e histórico. Encorajei-os a contar com liberdade e autonomia o que fosse considerado importante na própria história de vida em conexão com as experiências de leitura que tiveram. Procurei apenas escutar, sem interromper para perguntar ou fazer qualquer tipo de observação. As entrevistas com o Pequeno Príncipe foram realizadas na escola municipal, em que trabalha. Os dois momentos foram realizados na sala dos professores no primeiro horário da manhã. O texto autobiográfico foi enviado por e-mail após algumas solicitações. A sua escrita autobiográfica foi sucinta e abordou os mesmos pontos narrados na entrevista.

O método narrativo mostrou-se rico e desafiador, pois precisei entregar-me ao processo, que não dá muitas indicações de como irá ser finalizado, mas, como processo, desdobra-se em singularidades trazidas à tona pelos sujeitos da pesquisa. Muylaert e al (2014, p.198) esclarece a importância da entrevista narrativa para que se rompa com o modo tradicional de pesquisa:

Ao romper com a tradicional forma de entrevistas baseadas em perguntas e respostas, o método das narrativas revela-se um importante instrumento para se realizar investigações qualitativas, dispondo para os pesquisadores dados capazes de produzir conhecimento científico comprometido com a apreensão fidedigna dos relatos e a originalidade dos dados apresentados, uma vez que permitem no aprofundamento das investigações, combinar histórias de vida a contextos sócio-históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam (ou justificam) as ações dos informantes.

A escrita autobiográfica, expressa com liberdade, torna-se um documento inscrito no tempo e no espaço, porém, permanece como possibilidade aberta, sem ponto final como a vida dos sujeitos que continuamente é construída. Na escrita autobiográfica, mais do que dizem as palavras, há um derramar da identidade pelo sujeito que recorta a própria história na tentativa de definir-se e mostrar-se em um autorretrato ao público. Todos os dispositivos de coleta de

dados descritos - entrevista narrativa, escrita autobiográfica, histórias de vida e observação participante - foram efetivos na realização do que havia sido projetado convergindo, assim, para que o método de pesquisa de Histórias de Vida demonstrasse cabalmente a sua potencialidade em captar as nuances subjetivas, que se fazem necessárias na objetivação da intercessão contida no tema da pesquisa, entre a ludicidade e a experiência de leitura.

Por fim, é possível perceber que a metodologia de Histórias de vida deve ser vista como possibilidade do professor ressignificar, o que, em sua memória, tornou-se importante e destacado, por consciente ou inconscientemente ter sido escolhido para se pôr sob os holofotes e ser, assim, narrado como parte da formação de si ou mesmo por ter sido calado, não mencionado. Desta forma, as narrações revelam singularidades e também os múltiplos sentidos do pensar ao longo da vida. Para Josso (2006), este trabalho é indispensável ao se pensar numa formação continuada propiciadora de formação e informação, e ainda, construção de uma identidade evolutiva, ou seja, uma invenção de si.

2.3 O ENCONTRO COM A FADA SORRISO

Eu conheci a Fada Sorriso durante um evento literário realizado na Escola Municipal Davi Mendes, no Distrito de Retiro, cidade de Coração de Maria, no interior da Bahia em novembro de 2013, quando após uma palestra e oficina de contação de história, a escola promoveu uma sessão de autógrafos dos meus livros infantis. A Fada Sorriso viajou de Feira de Santana à Coração de Maria para participar do evento, que traria uma escritora residente em Salvador. Neste primeiro contato, Fada Sorriso falou brevemente de seu envolvimento pessoal com a leitura e também da “menina dos olhos”, a Sala de Leitura, que organizara na escola municipal em que trabalhava em Feira de Santana e assim, fez um primeiro convite para que eu fizesse um evento literário nessa escola. A sala de leitura havia se tornado o ponto alto da escola e as crianças não perdiam a chance de dar uma “passadinha” para as leituras feitas pelo gosto de ler e não para ter nota ou fazer trabalhos. As cenas que presenciei nos primeiros contatos com o espaço eram como estas das fotos – crianças e adolescentes absortos com os livros:



FIGURA 2 – Menina lendo na Sala de Leitura



FIGURA 3 – Adolescentes na Sala de Leitura



FIGURA 4 – Banquete Literário na Sala de Leitura

Fada Sorriso, com muito entusiasmo fazia contatos regulares pelas redes sociais e comparecia a eventos literários em Salvador para partilharmos felicidades literárias. Sempre com simpatia e persistência, planejou e realizou um evento chamado **Seminário Alfabetizando a Emoção – Um guia de leitura para a família** em Feira de Santana, tendo como local a escola municipal, em 16/08/2014, com a participação de outros autores baianos.

Na ocasião, ao chegar à escola, percebi que a cena não era comum: num sábado chuvoso, o saguão lotado de estudantes com as suas famílias, e uma divulgação acima da média para um evento de escola pública em bairro popular. No decorrer das palestras, no intervalo lúdico, no lanche oferecido aos participantes, na visita a “famosa” Sala de Leitura, no apoio e cuidado dos funcionários da escola, pude perceber os desdobramentos de um trabalho esmerado e persistente pelo qual, a Fada Sorriso vinha lutando para implantar e expandir. Todavia, percebi a ausência da equipe gestora e de professores da escola. Percepções abafadas pela animação, mas não esquecidas, que foram importantes para a compreensão do que ocorreria mais tarde - o afastamento da Fada Sorriso da Sala de Leitura, a qual havia, diligentemente, organizado. O afastamento deu-se por determinação da gestora da escola, finalizando o trabalho prematuramente. Afastada da Sala de Leitura, Fada Sorriso voltou a lecionar Biologia para turmas do Fundamental II desta mesma escola municipal e na escola estadual, na qual também trabalhava, foi transferida do noturno para o turno vespertino, atendendo o Fundamental II e

algumas turmas do ensino médio. Neste retorno à sala de aula, na mesma escola em que organizara a sala e leitura, Fada Sorriso inicia a unidade propondo aos alunos uma leitura crítica do contexto escolar utilizando textos, filmes, música e pesquisas de campo. O projeto traz uma vivacidade, que pode ter sido mal interpretada por preparar os estudantes para o questionamento da realidade local (ANEXO 1).

A minha intenção inicial era pesquisar a leitura e a ludicidade tendo como lócus, a Sala de Leitura, pois, anteriormente, havia ali um acervo que jazia empoeirado em uma sala de entulhos e despojos e que, efetivamente, fora colocado à disposição de novos leitores. Era uma prova de movimentos do sonhar, projetar, realizar algo além, que movem inconformados.

A sala de leitura organizada por Fada Sorriso parecia ser um oásis escondido no deserto. Uma sala era limpa, colorida e organizada. Porém, a realidade das outras salas e espaços era diferente. Diante de quadros depredados e espaços entristecidos, a Fada continuou inconformada. Recusou-se a usar o quadro quebrado, por respeito aos alunos, e adquiriu um datashow. Assim, o peso a transportar até a escola dobrou, e considerando o fato de que a Fada Sorriso utiliza transporte público, o esforço torna-se ainda maior.

Após este período em sala de aula, após a saída forçada da Sala de Leitura, a Fada Sorriso tirou uma licença prêmio vencida e protocolou o a sua aposentadoria da rede municipal e também da rede de ensino estadual. Desta forma, a pesquisa precisou ser readequada a essa nova realidade, passando a considerar mais a história de vida da Fada Sorriso e as implicações e influências da ludicidade e leitura literária na sua forma de ensinar. Porém, pude acompanhá-la em aulas de Biologia na escola estadual e recolher dados importantes sobre a mediação didática utilizando o saber literário e a criatividade.

O Seminário Alfabetizando a Emoção – Um guia de leitura para a família rendeu algumas reportagens nos veículos de comunicação da cidade de Feira de Santana com citação no Diário Oficial do Município conforme postagem abaixo:



⁴ TABELA 2 – Notícia sobre seminário Alfabetizando a Emoção

A sala de leitura da escola municipal, apesar de não ter sido tomada como lócus oficial de leitura, forneceu muitos elementos para a compreensão da mediação de leitura e a construção de um perfil lúdico de Fada Sorriso. As observações foram realizadas antes da qualificação da pesquisa pela comissão avaliadora, assim, apresento como lócus de pesquisa da mediação didática, a escola estadual, mesmo assim, reitero a riqueza dos dados como ápice do sonho de uma educadora.

As escutas de relatos da Fada Sorriso ocorreram em datas e locais agendados e também em momentos informais. Os encontros agendados: uma hora de entrevista narrativa na academia de natação frequentada por Fada Sorriso; duas horas de conversas na sua residência; uma hora de conversa em minha residência. Todos os locais dos encontros foram escolhidos pela Fada Sorriso. A observação participante ocorreu na escola pública municipal na qual passou a trabalhar com turmas de 6º e 7º do ensino fundamental totalizando dez horas/aulas. Os encontros precisaram ser remarcados diversas vezes por motivos externos como: paralisação, falta de água ou outras atividades escolares. Contudo, pude ouvir e ter acesso a farto material sobre experiências de leitura da Fada Sorriso em encontros informais na Feira de Livro de Feira de Santana em 2014 e 2015, Flica – Festa Literária de Cachoeira 2014, Encontro de Escritores da Bahia 2015, Festa Literária da Escola Municipal Davi Mendes 2013, 2014, 2015, Feira de

⁴ Fonte: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/noticias.asp?idn=9829&materia=Promo%E7ao-da-leitura-e-tema-de-evento-na-Escola-Chico-Mendes.html#>. Acessado em 29/12/2016, 10:46

Autores Tabuleiro das Letrinhas no Shopping Itaigara 2015. Estes momentos, embora informais, serviram para identificar habilidades pessoais, que são igualmente empregadas nos contatos sociais com autores e na sala de aula com estudantes como: fluência, flexibilidade, senso de humor e originalidade. A escrita autobiográfica redigida por Fada Sorriso foi dividida em blocos de forma a detalhar suas relações com leitura na infância, adolescência e vida adulta e aspectos profissionais. O texto foi enviado por Fada Sorriso por e-mail um mês após ser solicitado.

O lócus de pesquisa referente a Fada Sorriso foi uma escola estadual de Feira de Santana localizada dentro da área do DERBA - Departamento de Infraestrutura de Transportes da Bahia que foi extinto em 2015 passando a chamar-se Superintendência de Infraestrutura de Transportes da Bahia (SIT). A escola possui 12 salas de aula, biblioteca com acervo predominantemente de livros didáticos. A área externa é bastante grande, aparentemente subaproveitada e com amontoados de sucatas de automóveis e diversos descartes. As fotos abaixo mostram um pouco da área externa da antiga autarquia em que predomina o trânsito dos alunos.



FIGURA 5 – Fachada da Escola Estadual em Feira de Santana



FIGURA 6 – Sucatas no pátio da Escola Estadual em Feira de Santana

Na parte interna da escola, há um número acentuado de grades nas áreas comuns e separando blocos de salas de aulas, o que provocou mal-estar em Fada Sorriso, no sentido de que estes espaços gradeados e fechado com cadeados não diferiam muito de presídios, segunda as suas palavras. Assim, ela conclui:

[...]é bastante sugestivo que a evasão escolar seja tão alta – turmas que iniciaram o ano letivo com 28 alunos chegam ao final do ano com 12 alunos em média. Da mesma forma, muitos professores chegam tarde e saem mais cedo sempre que podem.



FIGURA 7 – Cantina da Escola Estadual em Feira de Santana. Foto feita pela autora.



FIGURA 8 – Corredor de salas de aula da Escola Estadual em Feira de Santana. Foto feita pela autora.



FIGURA 9 – Portão interno da Escola Estadual em Feira de Santana. Foto feita pela autora.

Em um contraste com a formalidade do local, Fada Sorriso esbanja afeto e estabelece laços duradouros, pois estudantes do ensino médio não se furtam a abraçá-la, quando a encontram e um professor novato, diz, alegre e orgulhoso, que foi seu aluno e pede para registrar o encontro com a mestra como mostram as fotos abaixo:



FIGURA 10 – Ex-aluno de Fada Sorriso. Foto feita pela autora.



FIGURA 11- Professor de História (ex-aluno), Fada Sorriso e aluna. Foto feita pela autora.

2.4 O ENCONTRO COM O PEQUENO PRÍNCIPE

Depois da saída da Fada Sorriso da Sala de Leitura, na escola municipal, e a conseqüente mudança metodológica, pareceu bem encontrar novos sujeitos para compor o quadro de colaboradores. Da mesma forma que a Fada Sorriso havia chamado a minha atenção pela disposição, criatividade e perseverança no trabalho com leitura literária, Fada Marieta e Fada Olhos de Mel também mostravam um trabalho longo e consistente. Porém, ambas trabalham em escolas particulares de Salvador, e precisei abrir mão destas duas boas opções ao decidir pesquisar os sujeitos atuantes em escolas públicas. Cheguei a mais duas fadas de leitura: Fada Perfumada e Fada Estrela, porém, ambas consideraram difícil participar da pesquisa por trabalharem nos três turnos, como professoras de matemática da rede estadual de ensino de Feira de Santana, não dispondo, assim, de tempo livre para a elaboração do material sobre a

própria trajetória. Nesta fase percebi que deveria “flexibilizar” a questão do instrumento memorial que havia solicitado, pois as candidatas que se seguiram, igualmente lamentaram não ter tempo para elaborar mais uma tarefa, além das que, habitualmente, preparam para o trabalho em sala de aula. Desta forma, os sujeitos forneceram um texto no estilo livre escrito por eles, relatando os principais pontos de conexão da sua história de vida com a arte de ler literatura.

Sem outras fadas à vista, contatei gestoras conhecidas com a pergunta: - Você tem alguma professora na sua escola que demonstre amar a leitura e que, de alguma forma, tenha sido marcada pela leitura literária? No décimo contato efetuado recebi uma resposta inesperada: – Professora, não! Mas, serve um professor de matemática? Eu estava tão habituada a tratar com fadas (mulheres), que a primeira reação foi de recuo, mas - ato contínuo - percebi que poderia ser enriquecedor pesquisar a experiência de um príncipe e aceitei conversar com ele sobre a proposta de pesquisa.

Ao contatar o Pequeno Príncipe, eu percebi que o tema leitura também o mobilizava positivamente. Então, marcamos na escola municipal em Salvador, a primeira entrevista narrativa para uma segunda-feira, às 07:00 h da manhã. A convivência com a Fada Sorriso havia deixado uma expectativa inconsciente de que teria, ali também, fartos relatos de felicidade literária, mas, rapidamente, percebi que havia encontrado um personagem muito diferente: amável e receptivo, porém, menos falante e sem nenhum relato de experiência com a leitura em família ou na primeira infância.

Após o primeiro encontro, realizei cinco visitas a escola para observação participante em sala de aula na turma do 6º ano A, totalizando 12 horas/aula, e ainda, uma contação de histórias e uma oficina de leitura livre, completando 20 horas/aula com a turma.

Apesar de ter fotografado e filmado as atividades, optei por não utilizá-las por orientação da gestora da escola. Os estudantes levaram o termo de autorização para casa e a maioria retornou com o documento assinado. Segundo a gestora, alguns não entregariam o documento, mas insistiriam que não havia necessidade, pois os pais apoiavam a pesquisa. Dois estudantes que participavam ativamente das atividades propostas tiveram o comportamento previsto pela gestora e diante disso, ela sinalizou que aqueles costumavam autorizar “de boca” para depois reivindicar indenização por uso de imagem. Diante disso, optei por não usar qualquer imagem produzida junto aos sujeitos pesquisados e seus estudantes.

A escola da rede municipal em Salvador foi o lócus de pesquisa referente ao Pequeno Príncipe. A escola possui 12 salas de aulas amplas e com boa luminosidade, pátio cimentado e em rampas e um refeitório na área aberta, porém, coberta como podemos ver nas fotos abaixo:



FIGURA 12 – Escola Municipal em Salvador. Fotos fornecidas pela gestora da escola.



FIGURA 13 – Sala de aula na Escola Municipal em Salvador. Fotos fornecidas pela gestora da escola.



FIGURA 14 – Refeitório na Escola Municipal em Salvador. Fotos fornecidas pela gestora da escola.

Segundo a diretora, a área em que a escola está inserida geograficamente faz parte de território de disputa de tráfico de drogas, em que duas facções disputam e delimitam o espaço de ir e vir entre Brotas (Daniel Lisboa) e Cosme de Farias. Devido à situação de violência, a escola vem perdendo estudantes ano a ano, por causa das ameaças de traficantes, sendo que alguns traficantes, também são pais de estudantes na escola, o que torna a questão ainda mais delicada. A gestora da escola detalhou uma situação enfrentada nos seguintes termos:

Uma aluna me mostrou um “print” de conversa de celular entre traficantes que mandaram para ela. Era uma ameaça para tirarem ela da área, porque ela mora em Cosme de Farias e está frequentando a escola aqui desse lado. Os traficantes de lá desconfiam que ela é “olheira”. Os alunos não podem atravessar a passarela. É um submundo que a gente nem imagina! São famílias desestruturadas e que não sabem estabelecer limites. Os filhos não se submetem a nada e os pais estão perdidos quanto à educação doméstica. Não tem noção de boas maneiras. Eu trago palestras para ensinar o básico, imagine!

A fala da diretora foi confirmada por situações enfrentadas no entorno da escola. Algumas vezes precisei esperar o transporte na rua próxima à escola e fui advertida por moradores de que não ficasse ali sozinha, pois era perigoso. Ao chamar o serviço de transporte UBER, tive a solicitação cancelada pelo motorista por representar área de perigo.

2.5 O CORAÇÃO DA PESQUISA

A prática educativa pode ser entendida como constructo dentro da prática social de onde, paulatinamente, emerge a identidade do professor, como resultado de uma trajetória de vida, de trocas, de recombinações de saberes em si e com o outro. D'Ávila afirma:

A prática educativa é uma prática social. Assim sendo, a constituição da identidade docente só acontece no âmago dessa prática e em relação com outros, com o grupo de pertença. Assim, compreender o processo identitário passa pela compreensão do seu próprio caráter intersubjetivo e relacional. (2009, p.56)

As muitas influências, tanto pessoais quanto profissionais que formam as singulares histórias destes professores, sujeitos da pesquisa, são elementos essenciais na abordagem experiencial que pretendemos alcançar. D'Ávila (2009, p.57) esclarece ainda mais a questão:

Nas abordagens (auto) biográficas a questão do saber experiencial ganha relevo especial principalmente se considerarmos que o adulto, de modo geral, só retém, para si e em si, saberes ligados à sua identidade, ao seu modo particular de ser e agir. É muito importante, portanto, que os professores tomem consciência dos saberes dos quais são portadores, ressignificando-os, pois, do ponto de vista conceptual.

Assim, o que foi recolhido consciente ou inconscientemente na trajetória pessoal de cada indivíduo os forma e os ultrapassa, na medida em que irá influenciar e formar novas histórias na progressão de interações de toda ordem. Este saber acumulado, se acolhido como rico material de análise torna-se um patrimônio a ser acessado pela sociedade. A visão ampliada e o intercâmbio de saberes concebem então redes de informações qualificadas. As histórias de vida podem funcionar como repositórios de um saber coletivo, que parece corresponder ao que Maffesoli (1998, p.145) chama de um saber incorporado:

Pode-se até mesmo falar de uma “inteligência intuitiva” anunciada por várias gerações. Talvez se devesse falar de um saber incorporado, que é preciso compreender no sentido forte do termo, isto é, algo que “faz” o corpo social, que o constitui enquanto tal. A memória coletiva, assim como a “inteligência intuitiva” constituem, de certo modo, um terriço a partir do qual uma cultura pode crescer. Este vai sendo elaborado pouco a pouco, e exige séculos para tornar-se o que é.

Diante disso, estes instrumentos escolhidos para a colheita de dados parecem adequados para os objetivos em questão, por permitir captar as minúcias e os recortes da subjetividade particulares de cada uma das informantes. Todos os objetivos e questões elencadas confirmam

a necessidade de uma abordagem qualitativa, de forma a abarcar um projeto de pesquisa, que prevê a análise de subjetividades não mensuráveis e de difíceis generalizações. Para Galeffi, esta qualidade subjetiva não pode ser subtraída do indivíduo:

Se quisermos compreender o caráter qualitativo dos acontecimentos, precisamos não apenas de procedimentos lógicos formalizados em sua funcionalidade pragmática, mas também de preceptos, de juízos e de conceitos que configuram e conformam os dados imediatos de toda consciência viva e vivente (GALEFFI, 2009, p.33).

Assim, cabe ao pesquisador falar do ser humano em suas emoções, sentimentos e contradições, sem reduzi-lo em classificações e rotulações teóricas desnecessárias. As ferramentas de análise, por conseguinte seguem a mesma preocupação de estar o mais próximo possível da vida “real”.

Na pesquisa qualitativa há um desvelamento do imponderável perceptível das emoções, aspirações, motivações e convicções enraizadas na essência do sujeito. Sobre isso, Galeffi (2009) acrescenta que no decorrer da pesquisa qualitativa há o desvelar de conceitos que o sujeito expressa na sua maneira de narrar. Para Josso (2006) as narrativas tem o seguinte caráter:

Todos os relatos de histórias de vida, sem exceção, apresentam-se como uma sucessão ou uma co-habitação de buscas que valorizam aspectos particulares da existência: a felicidade, os conhecimentos sobre o mundo, o conhecimento de si e dos outros: pesquisa de vínculos férteis, o sentido da vida, e, finalmente, o desenvolvimento de uma melhor acuidade de nossa capacidade de observação ou dito de outro modo de nossa atenção consciente. (2006, p.34-35)

As histórias de vida ajudam a elaborar uma refinada compreensão da formação do professor como algo que se dá ao longo de experiências das mais variadas e que contribui para a formação e afirmação do corpo docente. Desta forma, as histórias de vida têm ganhado cada vez mais espaço como método de pesquisa qualitativa, notadamente, no campo da educação. A perspectiva biográfica traz o sujeito para a condição de ator no centro da cena, depois de uma longa hegemonia de modelos de concepções deterministas como os modelos marxistas e estruturalistas, por exemplo.

As pesquisas que tomam as abordagens de histórias de vida, nas últimas décadas, segundo Josso (2004, p. 23) tem buscado dois objetivos principais:

1. Assinalam um processo de mudança do posicionamento do pesquisador, por meio do apuramento de metodologias de pesquisa-formação, articuladas à construção de uma história de vida. [...]
2. Demarcam também a contribuição do conhecimento dessas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e as suas

características, bem como os processos de formação específicos voltados para públicos específicos.

A riqueza proporcionada por esta via de formação e produção de saber traz à tona a possibilidades de se trabalhar com as singularidades. Assim, seguindo a metáfora do mapa do tesouro, busquei nesta jornada investigar e recolher todos os indícios que levam a análise mais acurada do que sabemos existir, mas não sabemos como foi concebido nem como vem à luz. Afinal, como nascem as fadas da leitura? Este momento da mediação didática e da educação como um todo é bastante significativo e requer flexibilidade para fazer nascer algo de mais profundo que há muito já se presente, mas não cabem nas estatísticas quantitativas. Com esta visão transdisciplinar, optamos por colaboradores alinhados com a práxis anunciada até aqui e que não tenham graduação acadêmica na área da linguagem: uma professora de Biologia e um professor de Matemática que incluem a leitura literária em plano de aula e projetos pedagógicos.

2.6 A PARTILHA E OS DESAFIOS

Estive duas vezes na Sala de Leitura com a Fada Sorriso, antes de ela ser remanejada. O seu trabalho começava antes da chegada das crianças no cuidado com a limpeza, que muitas vezes, era realizado pela própria fada e incluía a insistência ranzinza para impedir que estudantes e professores usassem a sala para fazer lanches. A fada orgulhava-se de em dois anos à frente da sala de leitura não ter tido nenhum caso de depredação, livros rasgados ou rasurados. As normas da sala apontavam para a cidadania e desafiavam uma postura ética, sem amedrontar, tendo colocado, inclusive uma caixinha para que os alunos fizessem sugestões de melhorias para o seu trabalho.

A sua fala demonstrava, também, outros obstáculos, que havia enfrentado para concretizar o projeto: no início a sala era usada quando não tinha nada para fazer: aula vaga, principalmente. Então, Fada Sorriso resolveu organizar o acervo; fez um curso de auxiliar de biblioteca na Universidade Estadual de Feira de Santana, pois queria um trabalho de implantação sem “improvisação”. Segundo gosta de repetir: tudo o que faz parte das suas leituras, dessa forma o que se seguiu ao trabalho de catalogação, foi um planejamento detalhado do funcionamento da sala de leitura, para que contemplasse todos os estudantes, professores, funcionários e também a comunidade. A sala de leitura foi concebida com um sistema bem organizado:

O trabalho que eu imaginei tinha início, meio e fim. Era lúdico, mas não espontaneísta. Eu iria oferecer um cardápio das delícias e ter uma prateleira

com as indicações, ou seja, os pratos do dia. Visitas espontâneas nos intervalos e fim de turno (FADA SORRISO).

Rotineiramente, Fada Sorriso enviava e-mails para os professores mostrando os livros que poderiam ser utilizados nas disciplinas e também na formação continuada. Realizava saraus depois das provas, quando os estudantes eram dispensados e o trabalho tinha boa frequência. Avaliava o estado emocional do visitante ao chegar. Normalmente, os estudantes chegavam aborrecidos e ao final da sessão de leitura, Fada Sorriso repetia o procedimento e, em geral, os estudantes, estavam mais satisfeitos, pois escolhiam o *emoticon* da alegria ou felicidade.

Havia o Dia D, quando todos paravam na escola para ler: estudantes, professores e funcionários. Os livros eram espalhados pela escola, nas salas, corredores e pátio. Segundo a fada, estes projetos “sangravam para sair, como os doze trabalhos de Hércules”, pois, havia falta de integração por parte da gestão da escola; demora em receber respostas positivas e ainda, as ausências frequentes da gestora, em função das atividades paralelas com a empresa educacional privada.

Com um perfil de autonomia, Fada Sorriso, encaminhou projetos para a secretaria municipal de educação, que “até hoje permanecem engavetados”, assim, pouco a pouco foi implantando, à revelia, trabalhos inovadores que, segundo ela, desgostavam os professores preguiçosos. Do trabalho de integrar os setores da escola, o esforço estendeu-se para oficinas de formação docente e grupos de estudos.

Quando a encontrei, meses depois da saída traumática da sala de leitura, começando um novo esforço de sensibilização humana com grupos de estudantes, em sua maioria, apáticos, falou-me das primeiras impressões:

Quando cheguei aqui, olhei para este longo corredor com esta grade e portão de ferro com cadeado para separar as salas de aula do resto da escola e tive a impressão que era um presídio. Senti um mal estar por mim e pelos estudantes. Éramos presos deste sistema (FADA SORRISO).

Acompanhei-a até a sala de aula. A turma era de vinte e cinco estudantes, mas muitos haviam faltado. Tempo de recomeço com novos desafios: os estudantes do turno vespertino eram de classes especiais para casos de disparidade idade-série, média 16 anos, e agressividade exacerbada no tratamento interpessoal. Diante do quadro passou a falar das suas convicções como educadora:

Eu sou autora das minhas aulas. É um trabalho artístico, artesanal. As turmas não se repetem e o professor tem que ser um pesquisador, precisa estar pronto para sair da zona de conforto a qualquer momento. Eu já criei cartilhas com abordagens lúdicas. Eu crio os meus textos de acordo com as necessidades das minhas turmas. Tive problemas com muitas escolas por causa do meu perfil, mas os estudantes sempre se tornam meus parceiros. Em terra de cego quem

tem um olho é expulso. Por mim o livro didático acabava. Gasto de dinheiro! Obsoleto diante da internet. Eu passo bem sem ele (FADA SORRISO).

Na aula seguinte, a Fada Sorriso usou um espaço que parecia ter sido improvisado como auditório e também servia de depósito de cadeiras, velhas mesas e armários, dentre outras coisas. A turma de 20 estudantes comprimiu-se no vão em que ficavam as cadeiras e recebeu as provas e todos participaram da correção a convite da professora. A Fada Sorriso animava-os a pensar na melhor resposta e elogiava o esforço de alguns. Depois de finalizada a tarefa de correção, o projetor (data show) foi ligado com o tema da aula no primeiro slide: Órgãos dos sentidos. Antes de prosseguir com a explanação do conteúdo, ela lê pausadamente e com emoção o texto *Meu Cajueiro* de Humberto de Campos.

Observar os dois momentos da Fada Sorriso, como gestora de uma sala de leitura e depois como professora de turmas difíceis foi importante no sentido de ver na prática a concretização do discurso. Conheci a Fada Sorriso com um trabalho já organizado na escola anterior, mas nesta etapa não prevista no projeto inicial da pesquisa, havia o drama e o sabor de acompanhar os primeiros passos de um derradeiro desafio dentro do sistema escolar antes da sua aposentadoria prevista para final de 2016.

As narrativas da Fada Sorriso eram quase palestras, sempre respaldando as falas com citação de autores e pontuando emoções com a recitação de trecho de poemas ou textos que a marcaram. Por outro lado, a pesquisa junto ao *Pequeno Príncipe* foi mais comedida, e com insistência consegui que escrevesse o texto autobiográfico livre, como fizera Fada Sorriso. Recebi o texto elaborado por *Pequeno Príncipe* pelo correio eletrônico, juntamente com uma avaliação de matemática formulada para o 9º ano, porém não a utilizei como dado da pesquisa por não ser da turma em que efetuei a observação participante.

Em alguns momentos, senti-me constrangida por ter tanto material coletado junto a um sujeito e pouco com o segundo. Então, tive a ideia de ler o livro que o impressionara, o *Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry (2004). Percebi durante a leitura, que o personagem principal somente respondia às perguntas que queria. A partir deste momento passei a usar percepções fornecidas pelo livro *O Pequeno Príncipe* como ferramenta auxiliar no processo de entender o sujeito da pesquisa, concordando com Gomez (2004) no sentido de que a literatura transita bem entre todos os saberes e os transcende continuamente em dimensões cognitivas e também afetivas.

Antoine de Saint-Exupéry⁵ (2004), autor de O Pequeno Príncipe, conta a história de um príncipezinho vindo de um minúsculo planeta e o faz utilizando a sensibilidade sem nenhuma economia. A obra começa descrevendo o processo pela qual as crianças vão sendo convencidas a deixar de lado a criatividade. Através de uma situação da infância de Saint-Exupéry, um livro que mostrava florestas e numa delas uma jiboia que devorava um grande vertebrado sem nem mastigar, o autor descreve a forte impressão que teve ao contemplar a gravura e realizou o seu primeiro desenho – uma jiboia com um elefante no ventre.

Ao mostrar o desenho aos adultos, decepcionou-se com a dificuldade que as pessoas “sérias” tinham para visualizar a jiboia com o elefante em seu ventre. Na verdade, os adultos viam superficialmente, viam o exterior que parecia um chapéu. Estas pessoas, diz o autor, o aconselharam a dedicar-se a estudos mais “sérios” como a matemática e a geografia. Desta forma, lamenta Saint-Exupéry, teve que abandonar uma promissora carreira de pintor aos seis anos de idade.

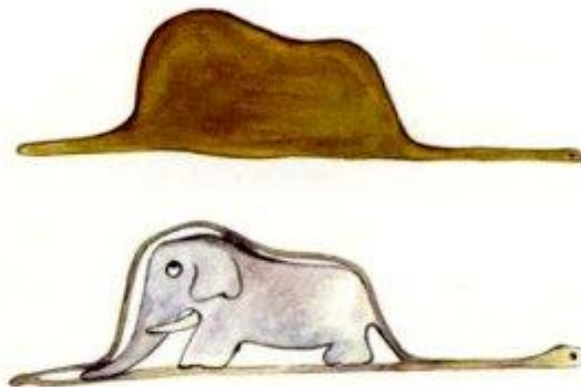


Figura 15 - Desenho de Antoine de Saint-Exupéry – Jiboia engole elefante.

A fuga da essência por parte dos adultos é retratada na obra O Pequeno Príncipe como uma espécie de embotamento, bem retratado pelas posturas compulsivas por coisas menores ou delirantes, como o rei sem súditos; o vaidoso que anseia por aplausos; o bêbado que se embriagava por causa da vergonha de ser bêbado; o empresário ocupadíssimo em contar milhões de estrelas que tomou para si; e o acendedor de lampião com a sua tarefa exaustiva e interminável de acender e apagar o lampião a cada minuto.

⁵ Antoine de Saint-Exupéry nasceu no ano de 1900 na França. Realizou o primeiro voo aos 12 anos e em 1927 assume o cargo de Chefe dos Correios Aéreos no Deserto do Saara. Antes da 2ª Guerra Mundial, no ano de 1935 sofre um acidente em que o seu avião fica em pedaços. Durante três dias, caminha pelo deserto sofrendo de sede, até ser resgatado por um beduíno. Por volta de 1942, exilado nos Estados Unidos, escreve *Le Petit Prince*. Em 1944, voa mais uma vez e nunca mais é visto.

O tipo de sensibilidade que o autor de *O Pequeno Príncipe* demonstrou em sua obra, também podia ser vista em sala de aula, entre o Pequeno Príncipe e seus estudantes. Em momentos de pequenos tumultos, em que todos os estudantes falam ao mesmo tempo, gritam e não ouvem, o professor baixa a voz e toca levemente no braço do estudante mais exaltado e diz: - Eu te darei a palavra em instantes. O toque - uma mistura respeito e afeto - surte efeito imediato e a classe acalma e volta a escutar.

Outra virtude que perpassa o conto de Saint-Exupèry é a responsabilidade com o outro, que não deixa de ser um tipo de alteridade. O Pequeno Príncipe de Saint-Exupèry sente-se comprometido com a sua rosa, mesmo ela sendo vaidosa, assim como o Pequeno Príncipe - sujeito da pesquisa, compromete-se com os estudantes, mesmo que eles pareçam muito aquém das expectativas das estatísticas e da sociedade. A responsabilidade foi uma qualidade encontrada na relação do Pequeno Príncipe e sua turma e talvez, esta seja uma das motivações principais de sua práxis educativa, pois, segundo depoimentos que analisaremos em capítulo posterior, não se restringe ao espaço escolar, mas extrapola a relação pedagógica imediata. Essa postura do professor gera segurança afetiva na turma, um sentimento de pertencimento e aprovação, que é sabiamente canalizado para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Na minha primeira aparição em sala de aula, após rápida apresentação pelo professor e, dadas as informações básicas sobre a pesquisa de campo, ouvi vários estudantes perguntando ao mesmo tempo: - *Você veio aqui no ano passado, não foi? Contou a história da vaca que voou... Outro grita do fundo da sala: - O preço de um sonho!* Foi um momento de impacto pelo reconhecimento da importância de contar histórias em escolas, como vinha fazendo há tanto tempo, apesar das dificuldades que tal atividade oferece, pois o imaginário daqueles jovens em situação de risco social, havia sido trabalhado de alguma forma e eles expressavam a alegria de podermos novamente nos envolver com boas histórias. Havia passado mais de um ano e o evento os impressionara a ponto de lembrarem, inclusive, o nome do livro no qual publicara o conto partilhado em visita à escola.

2.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Diante dos fatos empíricos, em processo de investigação fenomenológica qualitativa, os pressupostos foram sendo descobertos e intercambiados com teorias conforme a incursão do campo de pesquisa foi avançando e os dados puderam ser analisados à luz da análise de conteúdo. Bardin (2011) apresenta métodos e técnicas de análises, de forma que tem suprido a necessidade de uma sistematização dos dados de pesquisa, tanto qualitativa quanto quantitativa,

no contexto das problemáticas do campo metodológico. Segundo a autora, a função da análise de conteúdo presta-se ao desvelamento crítico no processo de organizar, codificar, categorizar, inferir e informatizar os dados. Além disso, as técnicas de análise propostas abarcam a análise categorial, de avaliação, de enunciação, proposicional do discurso, de expressão e das relações. O método empírico proposto por Bardin (2011) traz um conjunto de instrumentos de caráter metodológico que, por apresentar um aprimoramento constante, tem servido na análise de discursos em campos dos mais diversos.

A escolha pelo método de Análise de Conteúdo permitiu não apenas uma descrição dos dados, mas as inferências que esclarecem as causas por trás dos enunciados dos sujeitos e as consequências que podem produzir.

A manipulação dos enunciados resultou categorias temáticas com a devida confirmação dos indicadores, ou seja, os recortes feitos sobre os dados colhidos mediante a entrevista narrativa, a escrita autobiográfica e a observação participante. Seguindo os critérios de organização da análise, procedi a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a codificação e por fim, as devidas inferências. Na pré-análise organizei o material coletado transcrito em fichas manuscritas. Optei por fichas manuscritas pela comodidade material de dispor os diversos trechos de discursos, como um quebra-cabeça em que as peças podem, facilmente, ser reconfiguradas gerando novos desenhos de hipóteses. Assim, com todo o *corpus* da pesquisa materializado e uniformemente organizado, dediquei três semanas para a releitura constante e reflexão sobre os dados, até que os indicadores foram emergindo do texto da seguinte forma:

- **Categoria Geral 1 - Experiência de leitura e construção do perfil lúdico de leitura.** Desta categoria surgem as subcategorias, sendo: **memórias afetivas** e **imaginário literário**. Esta categoria geral e suas subcategorias apontam para o EU LÚDICO do sujeito, dando conta da construção do imaginário literário pessoal. Este bloco de categorias surgiu da análise das experiências iniciais de leitura literária e a partir deste envolvimento inicial, aparentemente, começa a construção de um perfil lúdico, envolvendo as emoções suscitadas por leituras. A interação com o objeto livro e por consequência, um acréscimo das memórias e vínculos afetivos com as histórias ficcionadas tomam forma. O repertório literário sofre uma apropriação e incorporação na autoimagem do sujeito

pesquisado sendo relevante nas decisões e posicionamentos tomados ao longo da vida.

- **Categoria Geral 2 - Mediação lúdica de leitura**, que aponta para as relações com o mundo externo dos sujeitos e assim, gera a subcategoria **partilhas do saber literário**. Esta categoria e sua subcategoria apontam para o OUTRO e buscam focar a alteridade nas relações interpessoais dos sujeitos. Este bloco de categorias surgiu diante do evidente transbordamento de uma felicidade literária constante e autônoma que o sujeito usufrui e crê ser possível como experiência estética, de autoconhecimento e ainda, norteadora de uma filosofia ética de vida para o outro. Assim, cada sujeito pesquisado, de uma maneira própria promove partilhas de saberes literários que marcaram a própria vida.

Durante a execução, prevista pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011), segui as regras da exaustividade, dedicando tempo e atenção a todo o material coletado; busquei a representatividade das amostras para que pudessem refletir a coerência do universo coberto pelo estudo; testei a homogeneidade, a partir dos indicadores escolhidos dos dados que, por sua vez, haviam sido recolhidos pelas mesmas técnicas mencionadas: as entrevistas narrativas, a escrita autobiográfica e a observação participante, igualmente com cada um dos sujeitos. Além disso, segui a regra da exclusividade, não submetendo os dados catalogados em mais de uma categoria. Após terminar o inventário das categorias, impus aos dados uma organização por tópicos utilizando a técnica de visualização por mapa mental (Tabela 3).

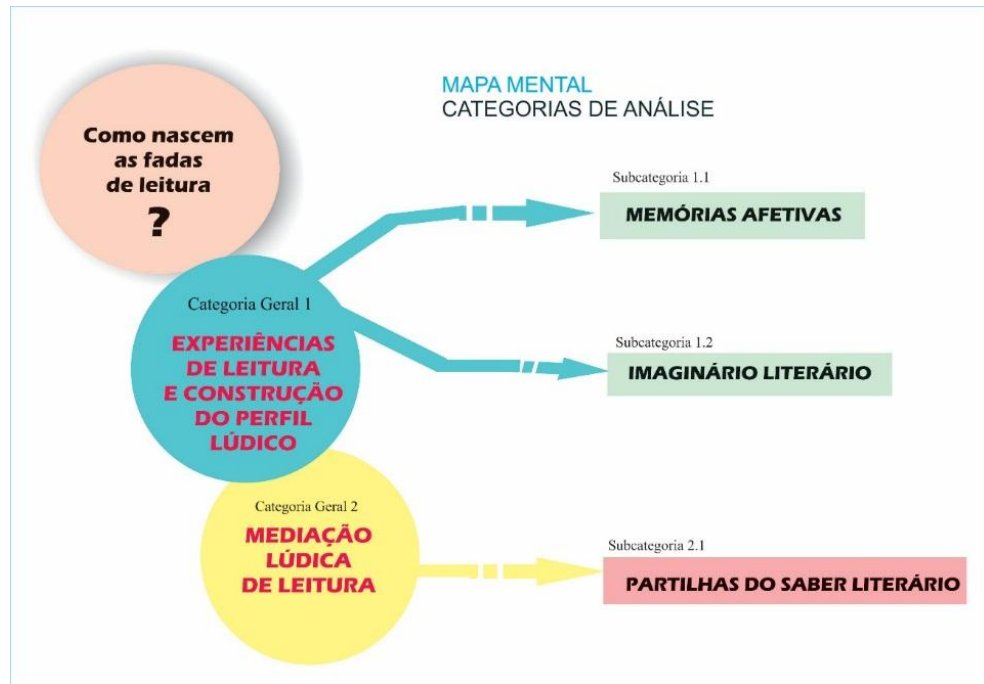


TABELA 3 – Mapa Mental Categorias de Análise. Elaboração própria.

Por fim, iniciada a interpretação dos dados, voltei ao referencial teórico, buscando respaldo para as minhas interpretações, a fim de aprofundar o estudo dos enunciados. Deste modo, no próximo capítulo apresento a dimensão ludopoética da leitura, conceituando a ludicidade, a partir do referencial teórico adotado pelo GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade, em que Luckesi (2000, 2002, 2004) esclarece a dimensão de plenitude interior do sujeito como parte inerente ao universo lúdico. O capítulo três também traz um resumo das principais teorias do jogo e do brincar como conceitos limítrofes e inter-relacionados e ainda, a origem lúdica da poesia.

3 DIMENSÃO LUDOPOÉTICA DA LEITURA

*O lúdico ri da lógica
adulta
Desnecessário, livre, pleno:
bolhas de sabão
sob o sol
de alguma infância.
(POPOFF, 2010, p.39)*

3.1 A LUDICIDADE, O JOGO E O BRINCAR - ALGUMAS TEORIAS

Ludicidade, brincadeiras, brincar, jogos, lazer, diversão, recreação, etc, são fenômenos que coexistem na fronteira tênue de conceitos polissêmicos, que cobrem áreas correlatas, mas não são sinônimos, apesar de suscitarem interpretações conflitantes. Inicialmente, se faz necessário esclarecer o que entendemos por ludicidade no presente estudo, pois não esperamos encontrar atividades lúdicas (brincadeiras, por exemplo) na mediação dos professores estudados, mas, certa atitude que emana de um ser em plena satisfação com a própria história leitora, ou seja, uma atitude lúdica de comprometimento que gera alteridade.

Luckesi inovou o estudo da ludicidade, tornando-o mais abrangente e inclusivo, para abordagens de todo o fazer humano. Entendo a ludicidade sob o ponto de vista que vem sendo desenvolvido por Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004, 2016), como experiência de plenitude e inteireza do ser e neste estudo a relaciono com a fruição estética da leitura literária acreditando que ler para alguém pode representar uma expressão de amor e de esperança na humanidade. Esse conceito de ludicidade não se restringe ao divertimento, mas é propiciadora de uma conexão profunda e harmônica entre a mente, as emoções e o corpo. Desta forma, uma experiência pode ser divertida sem ser lúdica; pode ser divertida e também lúdica e por fim, pode não ser divertida, contudo lúdica, como a vivência das emoções, que trazem dor emocional num primeiro momento e crescimento e paz no seu resultado final, de forma que o lúdico não é sinônimo de felicidade. Assim, possibilidades de uma didática lúdica em práticas de leitura favorecem o desenvolvimento humano do leitor, que se quer, competente e autônomo.

A consciência da arte literária e do espaço para a sua fruição pode ser a chave para que o gosto pela leitura seja vivenciado por crianças em ambiente escolar e essa chave, negligenciada muitas vezes, pode pertencer ao educador, como um mediador de saberes sociais. Um dos autores que fornece o pano de fundo para este alargamento das apreensões e reflexões é Maffesoli (1998, p. 21-22) do qual tomamos para aclarar este ensejo de reflexão:

Há aí um fecundo ensejo à reflexão. As coisas e as pessoas são o que são, procedem e organizam-se de acordo com uma disposição que lhe é própria. Assim, em vez de desejar “pegá-las no conceito, talvez valha mais a pena acompanhar a energia interna que está em ação em tal propensão (MAFFESOLI, 1998, p.21-22).

A leitura perpassa todo o fazer escolar e ultrapassa-o como fundamento de aprendizagem para a vida. Ao longo dos séculos tem sido escrito em corações e mentes: ler para alguém é antes de tudo um ato de amor. Diante do quadro em que procuro elencar as características da leitura lúdica, as fadas da leitura parecem apontar para uma terceira via na construção de uma didática lúdica que merece ser devidamente pesquisada.

Assim, a leitura lúdica como ato de ler que, além de decifrar os códigos formais da língua (lida ou ouvida/escrita ou narrada) propicia ao leitor uma gama de atribuições de significados permeados pela cultura, contexto e experiência com as emoções e afetos suscitados (FREIRE, 2001). A leitura lúdica pode promover a liberação da criatividade mediante a elaboração de imagens mentais e marcos afetivos que operam na construção da identidade. É um tipo de conhecimento integrativo - corpo, mente, emoções (DUARTE JR, 2000) construído e apropriado pelo indivíduo enquanto reconhece as veredas subjetivas a partir do ato de ler.

Desta forma, as adjetivações, normalmente atribuídas à ludicidade: ação e adesão voluntária, imbricadas com a leitura ajudam a formular o que pretendo dizer com leitura literária em mediação lúdica. O fenômeno da ludicidade, segundo Lopes (2004) possui uma natureza consequencial, ou seja, assim como se dá com o fenômeno da comunicação, assim, ocorre com a ludicidade, pois esta reside na própria natureza humana e é partilhada por todos, ao longo da vida e não somente durante a infância. Os processos relacionais e interacionais que o ser humano vivencia em sua trajetória podem fornecer o patrimônio lúdico de cada um e a cada comportamento, uma significação lúdica. Assim, a ludicidade tem uma importância capital na construção da condição do Humano. Para Lopes (2004, p.04), esta condição lúdica propiciadora do Humano tem sido negligenciada e pouco entendida, porém, jamais será insignificante ou poderá ser tratada como “reserva de infância, superficial ou irresponsável”. Para além de simples brincadeiras, recreação ou lazer, a “ludicidade é elegância da observação atenta e elegância da escuta ativa” que poderá propiciar significações lúdicas, a partir de comportamentos e processos.

O lúdico, então, nesta abordagem conceitual, habita o processo e atribui significação lúdica, estabelecendo uma rede de compromissos, livremente assumidos, no transcorrer das interações. Algumas teorias utilizam a mesma linha de pensamento, porém os vocábulos jogar, brincar, recrear, lazer não são totalmente aclarados em muitos estudos de referência, o que causa

uma polissemia, por vezes, dissonante. A despeito deste obstáculo epistemológico, Lopes (2004) faz um esforço no sentido de rastrear os percursos dos vocábulos que se referem ao universo lúdico propondo eixos de famílias semânticas, articulando-as com eixos de relação de vizinhança semântica, sendo: manifestação lúdica espontânea; manifestação lúdica pré-regrada; manifestação lúdica no intervalo; lazer; e objetos técnicos. Assim, Lopes (2004, p.10) esclarece que:

Contrariamente ao que é comum pensar-se, brincar está, como jogar, sujeito a regras. Contudo, no brincar as regras são construídas ao longo do processo de comunicação lúdica. São co-produzidas pelas pessoas envolvidas na mesma situação e permanentemente reajustadas, transformadas e/ou substituídas por outras.

Depreende-se daí, que brincar torna-se como um pacto com regras implícitas ou explícitas, seguindo uma lógica lúdica processual de resultados não previsíveis, em que todos os envolvidos ganham. Contrariamente, o jogar necessita de uma lógica de regramento previsível orientada para resultados, normalmente no sentido ganha-perde ou vencedores-vencidos. Por consequência, a ludicidade revela-se como o lugar da ação e da intencionalidade revelada nos códigos lúdicos criados ou interiorizados por cada um e expresso ao grupo. Esta ação lúdica, por sua vez, vai estabelecendo diversas conexões que quando manifestas podem também sofrer modificações, alterando o pacto lúdico inicial. Ao estabelecer uma situação lúdica, estabelece-se um “compromisso ético, assumido conjuntamente” (LOPES, 2004, p.12):

Nesta construção ficcionada da realidade, aprendem a reconhecer-se, a reconhecer os outros e a saber tornar previsível o seu comportamento e o comportamento dos outros. Aprendem a manifestar a sua ludicidade e a fazerem escolhas e a suportar criticamente os efeitos das mesmas, os desejados e os não desejados. Outras aprendizagens estão relacionadas com o uso da palavra em acção. A imaginação, a originalidade, a expressividade Humana são dinamizadas pela interacção lúdica. Experimenta-se a capacidade transformadora de reinvenção de um mundo (ficcional).

Além de equiparar a ludicidade à comunicação, Lopes (2004) estabelece a análise da ludicidade humana em três aspectos: a condição humana; as manifestações; os efeitos. Do exaustivo trabalho de delimitação semântica da autora, surge também o esquadramento da produção de conhecimento a respeito dos temas, em torno da ludicidade numa classificação baseada em estudos de Ellis (1973 apud LOPES, 2004) e Torkildsen (1983 apud LOPES, 2004), na qual a síntese toma o reconhecimento de instinto humano gerador de comportamento lúdico, do qual tomo algumas teorias clássicas produzidas nos séculos XIX e XX com o intuito de dar uma visão sistematizada das principais correntes de pesquisas que foram estabelecidas em torno

da questão da ludicidade e outros conceitos correlatos ao longo dos últimos séculos, conforme quadro abaixo:

TABELA 4 – Teorias Clássicas do Brincar. Elaboração própria, a partir de Lopes (2004).

TEORIAS CLÁSSICAS	AUTORES	CONCEITOS	CONTRADIÇÃO
Teoria da Energia Supérflua	Schiller Spencer	O brincar das crianças como prática estética e vaga. O jogo é visto como um meio de expressão e de libertação de energias excedentes não usadas habitualmente, que serão consumidas em atividades lúdicas.	A atividade lúdica não é a energia utilizada, mas a direção dada a essa energia.
Teoria da Relaxação	Patrick	O jogo como recreação e saída gratificante para recuperar-se do cansaço e tensão gerados pelo trabalho. A mudança da natureza da atividade a fonte regeneradora que lhe permite regressar ao trabalho.	A essência não tem necessidade de ser contra fadiga.
Teoria Instinto-prática	Carr	O jogo é um agente de desenvolvimento orgânico, que estimula o sistema nervoso e o desenvolvimento das bainhas ao redor dos cilindros nervoso (mielização).	Abordagem não científica por sugerir que a ludicidade é motivada por herança genética.
Teoria da Preparação	Gross	O jogo é fruto do esforço da criança; tem origem biológica e identifica a manifestação lúdica da criança com as atividades da vida prática. A ludicidade facilita a sobrevivência da espécie humana ao potencializar exercícios que mobilizam aprendizagens de habilidades.	As crianças continuam tendo comportamento lúdico mesmo após dominarem as habilidades que permitem a satisfação das necessidades básicas. Não é possível pressupor que os indivíduos herdaram a capacidade de prever quais as respostas que irão dar no futuro.
Teoria da Recapitulação	Darwin Stanley-Hall	O jogo é instintivo e resultante de uma herança biológica evolutiva da espécie humana, na qual os jogos reproduzem a ordem da sua evolução realizada ao longo de gerações passadas. Através da manifestação lúdica, a criança refaz o percurso da evolução humana.	Pressupõe o desenvolvimento humano como processo linear e ignora as influências da sociedade.

O fenômeno lúdico, sendo multidimensional e diverso em suas manifestações, não pode ser estudado, senão de forma múltipla. Assim, inúmeras correntes colaboram com o estudo das questões relacionadas ao tema complementado abordagens.

As teorias correntes, por sua vez, dão ênfase na interação humana e também nos efeitos da ludicidade no comportamento humano. Para esta linha de pensamento brincar e jogar são tratados como tendo o mesmo significado, o que dificulta o entendimento de suas manifestações, efeitos, assim como funções e origens. Segundo Lopes (2004) podemos destacar as seguintes teorias:

TABELA 5 – Teorias Correntes do Brincar. Elaboração própria a partir de Lopes (2004).

TEORIAS CORRENTES	AUTORES	CONCEITOS
Teoria da Aprendizagem	Ellis Teoria referida também em: Freboel; Dewey, Cousinet, Decroly, Wallon, Chateau, Freinet.	Ellis prossegue os estudos de Hull e Skinner sobre aprendizagem lúdica. A aprendizagem lúdica se manifesta a partir de comportamentos motivados do tipo estímulo-resposta. Ênfase na importância dos contextos situacionais e no papel dos educadores.
Teoria da Psicanálise e do Desenvolvimento	Erickson Winnicot	Seguem as teorias de Freud em que o brincar ultrapassa o princípio do prazer, apresentando a manifestação lúdica como tentativa do ego sincronizar os processos orgânicos e sociais com o próprio indivíduo tendo a função de sublimação. A importância do brincar no desenvolvimento criativo.
Teoria do Desenvolvimento da Inteligência Cognitiva	Piaget	Relaciona a manifestação lúdica da criança com o desenvolvimento cognitivo.
Teoria Cultural do Jogo	Huizinga	Jogo como base da cultura e como um fim em si mesmo. Atividade e ação voluntária, acompanhada de certos limites espaço-temporais com conjunto de regras livremente aceitas. Quem joga tem consciência de ser outro, diferente de quem é nos contextos não-lúdicos.
Teoria Sociológica do Jogo	Caillois	Atividade livre, circunscrita no espaço e no tempo, incerta, improdutiva, regrada e fictícia.
Teoria Sócio-Histórica do Desenvolvimento Humano	Vygotsky	O brincar social da criança como gerador de mudanças internas.
Teoria da Metacomunicação Lúdica	Bateson	Estudos das manifestações nas interações verbais e não-verbais, nos comportamentos e nas atitudes nelas contidas.

Teoria da Generalização-Compensação	Torkildsen	Analisa os comportamentos de satisfação em contextos de realização de trabalhos, que são generalizados para contextos de lazer e pressupõe que a ludicidade responde a necessidades não satisfeitas no trabalho.
Teoria da Catarse (Psicodrama)	Jacob Moreno	O jogo mobiliza a manifestação de sentimentos e emoções que se libertam pelo exercício lúdico reduzindo tensões acumuladas.

As teorias modernas abordam o objeto também na dimensão do desenvolvimento da criatividade, da autonomia, além de tratar de aspectos sociais, emocionais e concernentes ao trabalho humano. Na próxima tabela estão as correntes ligadas a esta teoria.

TABELA 6 – Teorias Modernas do Brincar. Elaboração a partir de texto de Lopes (2004).

TEORIAS MODERNAS	AUTORES	CONCEITOS
Teoria da brincadeira - Playfulness	Lieberman	Relaciona com o exercício da imaginação e da criatividade facilitando a apropriação do tempo livre ou tempo de lazer da criança. No brincar inclui a espontaneidade, alegria e sentido de humor como fatores importantes na formação da autonomia.
Teoria do brincar sócio-dramático	Smilansky	Parte da Teoria Cognitiva de Piaget e define o brincar como atividade complexa que mobiliza recursos emocionais, sociais e intelectuais da criança, especialmente a pré-escolar.
Teorias do recrear e o lazer	Releituras a partir de Aristóteles por: Nash Meyer & Brightbill Butler Neumayer & Neumayer	Recrear como oposição ao trabalho, realizada ativamente durante o tempo de lazer. Distingue brincar de recrear. Considera brincar como preparação da infância para a recreação na vida adulta e o exercício do trabalho.

Entre as muitas teorias e seus autores, destaco Roger Callois, que - inicialmente discípulo de Johan Huizinga - formulou a Teoria Sociológica do Jogo, partindo da oposição à visão cultural da obra *Homo Ludens*, que, por sua vez considera o jogo como anterior a cultura e originário de suas convenções, o que permitiria o estabelecimento e desenvolvimento das culturas. O princípio da compreensão do jogo, porém, para Callois permanece o de ser uma atividade livre, separada do real, incerta em seus resultados, improdutiva quanto aos objetivos, *à priori* e regulamentada ou fictícia. É o impulso lúdico que atravessa o jogo e também o cotidiano podendo gerar processos que ele chamou de contaminação. As atitudes psicológicas que formam a estrutura do jogo revelam esses impulsos primários: *agôn*, que confere o espírito de competição e a ambição de ganhar pelo mérito próprio; *illinx*, que confere a sede pela vertigem; *mimicry*, que é a base para o simulacro, a representação e o teatro e *alea*, que representa a sorte, que em si traz a ansiedade passiva pelo que o destino pode determinar.

Estes impulsos primários, incorporados aos sistemas sociais engendram valores instituídos em situações tais como: os esportes competitivos, as olimpíadas que são regidas pelo princípio de *agôn*, enquanto *alea* anima as loterias, os cassinos e todo jogo de azar; já o cinema, o teatro e o culto a personalidades e artistas estão sob o princípio *mimicry* e por último, *illinx* como princípio dos esportes radicais e de aventura. À exacerbação destes princípios, Callois (1990) chama de corrupção dos jogos e podem apresentar-se como a sede de poder, a violência, a superstição, os problemas com a identidade, o alcoolismo e as drogas. Desta forma, os jogos fazem parte de todas as sociedades sejam laicas ou religiosas, tendo as suas funções alteradas ao longo do tempo, mas conservando sempre a sua natureza primordial.

Segundo Callois (1990) o princípio original do jogo está bipartido em Ludus e Paidia, que postos em pólos antagônicos estão presentes nos jogos em diferentes níveis da escala representada por *agôn*, *alea*, *mimicry* e *illinx*. A *Paidia* reina sobre as manifestações espontâneas do espírito do jogo, tipificando a infância, da qual tem origem etimológica do nome de raiz grega. Em *Paidia* temos a liberdade, a fantasia e todo o alvoroço brincante. *Ludus*, etimologicamente de origem latina, por sua vez, tem a forma disciplinada, socializada, regrada e às vezes, estandardizada em seu comportamento. Fazendo alusão ao deus do jogo, *Ludus* exerce uma pressão disciplinar sobre *Paidia*, e corresponde à força civilizadora dos valores morais e intelectuais próprias da cultura estabelecida, dotando todas as categorias de jogos com o seu potencial de excelência e de pureza.

Diante da evidente polissemia no que se refere às concepções do brincar, da ludicidade, do jogo, do recrear e do lazer, propomos avançar na trilha que se abre na associação da ludicidade com a leitura. Antevendo a leitura literária como possibilidade de expressão e fruição

de um universo de apropriações do imaginário pessoal de cada leitor, ou ouvinte de narrativas orais, vamos, a partir do próximo tópico, conhecer a gênese brincante da poesia.

3.2 ORIGEM LÚDICA DA POESIA

Há séculos vivemos mergulhados em palavras, há mais tempo ainda fomos resgatados pela linguagem. Seria improvável viver sem metáfora, sem a poesia, sem o romance e todo o tipo de ficção e canções. O homem parece ser naturalmente literário numa concepção ampla do termo. A leitura solitária, aparentemente passiva, obriga o cérebro a realizar um exercício contínuo de criação de imagens e conteúdos internos para dar aparência, voz, entonação, gestos a todo o tipo de personagens. Há guerras de antipatias, paixões e identificações e, certamente, a leitura nunca deixou de ser uma diversão incomparável e igualmente, um construir do sujeito pelo sujeito e suas interações.

A literatura desembaraça o pensamento e tange novas compreensões de geração em geração, mediante o acervo simbólico herdado, acrescido de nossas singularidades e passado adiante como um presente ao futuro de quem vem através da vida que se impõe hoje. O potencial de denúncia e de reflexão da literatura parece ser inesgotável em todas as culturas. A literatura oral continua a colocar o bebê para dormir na cantiga tão antiga cantada por mães novatas ou experientes. Antes que a memória recebesse o acréscimo em sua capacidade de registro pela palavra escrita, trovadores informavam por versos na idade medieval, tais quais faziam os seus antepassados *rapsodos* na Grécia antiga. As piadas, charadas, as brincadeiras continuam uma tradição de oralidade. As lendas, os mitos, os dogmas religiosos também estão imbricados na gênese literária dos povos.

A narração de eventos sobrenaturais, lutas de deuses e semi-deuses estão no DNA literário dos povos antigos e perduram nos seus frutos. E ali, na fronteira entre a filosofia e a religião que encontramos a poesia. Huizinga (2001) dedica um capítulo do seu livro *Homo Ludens* para levantar a origem lúdica e sua natureza primordial de expressão do sagrado e do desafio. A *poiesis* é função essencialmente lúdica e de transcendência espiritual, e como tal apresenta uma peculiaridade: não sofreu o afastamento do jogo primordial como aconteceu com a religião e a política, que “sucumbiram” a complexidade dos processos civilizatórios como esclarece Huizinga (2001, p.133). A poesia e por consequência, a linguagem literária oral ou escrita exercem uma força sobre o espírito humano, de tal forma que o transporta para além do

corriqueiro e cotidiano, ou seja, da vida comum. Ela está para além da seriedade e ganha o status de função vital em civilizações em estado de vigor.

O poeta e a poesia não abandonaram a esfera lúdica e continuam a habitar o seu mundo próprio e a apontar para tudo o que não é comum, ordinário ou do cotidiano. A própria lógica e causalidade na *poiesis* tem outra dimensão, que garante a sua seriedade em termos diferenciados da concepção de seriedade da vida comum. Huizinga (2001, p. 133) liga este espaço-tempo primordial e originário à realidade pertencente à criança, ao animal, ao selvagem e ao visionário, com uma atuação concernente a região do “sonho, do encantamento, do êxtase, do riso”.

Quem compreende a poesia, se não ativar minimamente a criança interior e sem tomar a “capa mágica”, apetrecho que confere uma sabedoria pura e poderosa, da qual as crianças usam com destreza e graça? Huizinga (2001), diante desta compreensão da gênese lúdica da linguagem poética, a coloca como anterior a uma função meramente estética:

Em qualquer civilização viva e florescente, sobretudo nas culturas arcaicas a poesia desempenha uma função vital que é social e litúrgica ao mesmo tempo. Toda a poesia da antiguidade é simultaneamente ritual, divertimento, arte, invenção de enigmas, doutrina, persuasão, feitiçaria, adivinhação, profecia e competição (HUIZINGA, 2001, p.134).

Assim, o poeta arcaico é o *Vates* na figura mística do sábio inspirado por Deus, e que por ele é dotado de conhecimento extraordinário. No decorrer das eras, este poeta-vidente vem a ser o ancestral do adivinho, do mistagogo e do poeta atual, ainda, de alguma forma do filósofo, do legislador, do orador, do demagogo, do sofista e do retórico com suas derivações. Para Huizinga (2001, p.135) “sua função é eminentemente social, falam como educadores e guias do povo”. Esta declaração tem uma relação profunda com o educador que ousa ir além da pedagogia hodierna, mas insere-se na cultura e na raiz do folclore poético que toca a sensibilidade do indivíduo e ao mesmo tempo o situa na mística e no movimento do seu grupo e de sua comunidade, tal qual um sábio griô. O velho sábio era a memória do povo, a biblioteca da história e a tradição que atualiza as novas gerações no que foi conquistado e trilhado coletivamente, recitando “de cor a genealogia dos heróis e dos nobres”, enquanto move o mundo arcaico em concursos de sabedoria e ditos de competição tais quais os nossos bem conhecidos repentistas e declamadores.

Se hoje a poética ladainha serve de veículo para o ensino da capoeira e ao preparo de discípulos, na era arcaica já o fez, propondo enigmas, adivinhações, chegando a recitações de feitiços e também de profecias. Desta forma, se a poesia nasceu em torno do jogo e pelo jogo foi incorporando características de extravagância, alegria e divertimento, então temos o impulso

estético como derivação e com ele muito mais destas conexões viscerais entre a ludicidade e a arte literária. Seguindo o fio de água que brota desta fonte, bebe-se de estilos poéticos variadíssimos, “mas, sagrada ou profana, sua função sempre se encontra numa forma lúdica” (Huizinga, 2001, p.136)

A tradição poética oral surge com uma ligação com a memorização e comunicação do que havia de mais importante na vida e também como guardião de informações, procedimentos, fatos históricos, nomes, estoques e regulamentos, e até mesmo da diplomacia, pois se esperava do nobre uma performance poética em suas relações com outros líderes de clãs e nações. O que havia de importante, solene ou sagrado, necessariamente passava pelo tratamento estilístico da poesia arcaica.

As características do lúdico também estão presentes nas características da poesia: o ritmo e a simetria linguística, o enigma disfarçado no sentido, as construções das frases e rimas, assim, as suas réplicas atestam que a poesia é jogo, um exato jogo de palavras que requer a imaginação criadora. A relação entre a ludicidade e a poesia mostra-se completamente entrelaçada. Veja o que diz Huizinga (2001, p.149): “O que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta mistério em cada uma delas, de modo tal que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma”.

O professor que toma sobre si esta visão do narrador arcaico, guardião de segredos e enigmas e se põe como o sábio descrito por Huizinga, talvez possa atingir algo que é imperioso à aprendizagem significativa: a inteireza do sujeito com o qual divide a cena ludopedagógica. O ouvinte deixa de ser figurante para ser o protagonista do seu próprio aprendizado e da aventura para além do tempo cronológico, acima do que aparentemente é em nossas contingências diárias, adentrando no espaço sublime do “*era uma vez*”. Ouvir uma história bem contada torna-se então, na passagem, no cruzar o portal para uma experiência que é única e é coletiva, sempre diversa na construção de sentido pela imaginação. Para Maffesoli a função da cognição quando ligada ao prazer estético alcança uma dimensão superior:

Essa função cognitiva ligada ao prazer estético é, certamente superior a abstração do saber conceitual que, em última análise, é coisa recente e cuja modernidade constituiu o fundamento de todo conhecimento. Sabendo integrar, de um ponto de vista epistemológico, a experiência sensível espontânea que é a marca da vida-cotidiana, a progressão intelectual poderá, assim, reencontrar a interação da sensibilidade e da espiritualidade própria [...] (1998, p.305).

Este tempo fora do tempo, fala do universal presente na essência de cada um, unidos pela ancestralidade lúdica a falar com verdades profundas, que carregam combinações sutis, às vezes, surpreendentes e inesperadas; outras vezes, tão parecidas com o que se passou a centenas

anos em volta de uma fogueira. O ouvinte se apropria do que já é seu por uma herança que se atualiza em um rito intuído e presentificado pelo contador. Então, a história longínqua se faz real e presente e a dispersão desaparece, na medida em que o brilho do olhar denuncia o mergulho prazeroso no oceano mítico que irrompe das profundezas do longo labirinto semântico aberto na caminhada da humanidade até aqui. O inefável dom de maravilhar como matéria prima do ato de formar um novo leitor envolvido pela decisão de fluir em ressonâncias subjetivas, acionadas por imagens internas ressignificadas em contexto próprio. Estes suspiros da alma lúdica e sua poética estão acima dos planejamentos e objetivos escolares nossos de cada dia, isso quando há a permissão de que eles expressem o fôlego que lhe é próprio.

Podemos dizer que há um trânsito de uma imaginação para imaginações e janelas que se abrem para aprendizagens espontâneas e conexões entre saberes, que podem ser desenvolvidos há seu tempo em partilhas de significações particulares. Este saber que se quer orgânico é para Maffesoli (1998) terreno fecundo, conforme as suas palavras:

A ênfase posta sobre a “matéria viva” é, certamente, uma garantia de pertinência e, eu ousaria dizer, de fecundidade científica. Com efeito, sempre é tempo de encontrar explicações causais para coisas humanas; num primeiro momento é, sobretudo, necessário empreendê-las. E isso não pode ser feito a não ser que esteja atento à força vital que as anima e permite que sejam aquilo que são (1998, p.283).

É possível que cheguemos ao questionamento do despropósito de estudar literatura na escola e não, simplesmente, ler, pois o monitoramento avaliativo que se faz em cada milímetro do conhecimento trabalhado, ao que parece, serve para interromper ou diminuir a espontaneidade que a literatura desperta em cada leitor. Por outro lado, a busca por técnicas de ensino que entusiasmem os letárgicos estudantes tem sido uma tônica, como relata d’Ávila (2014, p.87) em artigo sobre Didática Lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior, onde pontua: “a ideia de que as técnicas pedagógicas são um poderoso elixir contra a monotonia ainda vigora como verdade para muitos”. Por estarmos tão acostumados ao silenciamento da linguagem sensível, que agreguem o pensamento e a construção do conhecimento em interações que envolvam o corpo e a emoção, se torna vaga e aflitiva a noção de uma mediação lúdica criativa, genuína e autoral.

O saber necessita de sua dimensão relacional e mutante, desta forma, o professor traz em si uma gama de saberes e também oportunidades de saber – as suas ignorâncias. Nas palavras de Zen (2007) “a prática docente é palco desses tantos confrontos e diálogos que montam a cena cotidiana da sala de aula”, não há meros executores de tarefas, mas criadores na relação pedagógica. A força humanizadora que advém da literatura torna-se reivindicação da

pesquisadora, como instância a ser devidamente trabalhada na grade curricular de instituições que acolhem cursos de Pedagogias e demais licenciaturas:

Os professores precisam apenas ter a oportunidade de reconhecer, em seu processo formativo, que o trabalho com a literatura não “acaba” com o aprender a ler e escrever. Se as instituições formadoras assegurarem aos professores o direito de experienciar a força humanizadora da literatura, já estarão contribuindo de forma significativa, para suscitar a reflexão acerca dos sentidos atribuídos à finalidade do educar (ZEN; SANTOS, 2009).

A leitura não estando restrita a decodificação da escrita, abre-se para a degustação de toda expressão de linguagem. A história da linguagem começa na oralidade, na beleza sonora do dizer no coletivo, desde a roda perto fogueira até o telefone móvel ou o face a face da mesa do bar. Narrar é da natureza humana, e ouvir é o seu complemento na cumplicidade da arte. Ler estende-se, então, a tudo que podemos perceber: o olhar expressivo ou não de quem fala; o movimento que faz com a boca e com o corpo, sua emoção e a emoção que produz. Atentando para uma simples conversa temos um coquetel de informações sendo escritos na mente, no corpo afetivo e na circunstância. A reflexão, possível durante tais leituras, faz parte da autoconstrução do indivíduo que acrescenta, recombina saberes de seu imaginário e do imaginário coletivo.

3.3 A FORMAÇÃO LUDOESTÉTICA E A MEDIAÇÃO LÚDICA

D'Ávila tem sistematizado o conceito de ludicidade desenvolvido por Cipriano Luckesi e alargado compreensões sobre a aplicação do conceito para as mediações didáticas. A autora ressalta duas dimensões em que a ludicidade vem sendo articulada em seus estudos (D'ÁVILA, 2014). A primeira dimensão de ludicidade diz respeito “a de que as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade”. Esta compreensão é basilar nos estudos de Gilles Brougère (1998, 2002), pesquisador da Universidade Paris 13, que vem estudando a cultura lúdica há algumas décadas. A segunda dimensão que dá corpo a abordagem conceitual de d'Ávila (2014, p.94) diz respeito à ludicidade como: “[...] estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo”. Esta segunda dimensão está fartamente registrada na obra de Cipriano Luckesi e deságua no profícuo trabalho de d'Ávila (2007, 2008, 2009, 2013, 2014) e também reverbera em trabalhos de outros pesquisadores ligados ao GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ludicidade da Universidade Federal da Bahia.

Como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo (d'ÁVILA, 2014, p.95).

Acredito estar na práxis do professor, a força motriz (LEAL; d'ÁVILA, 2013) que dinamizará o seu fazer, trazendo proatividade, a partir de um estado de ânimo propício e acionador do processo de encantamento do discente, a “alegria interna o impulsiona a ações desencadeadoras de aprendizagens” (d'ÁVILA, 2014, p.96).

Neste ponto, convém pontuar com ênfase a diferenciação entre atividades lúdicas e o conceito de ludicidade. Esta como experiência interna do sujeito, que pode ou não ser evidenciado no externo, pois há uma generalização da falsa premissa de que basta incluir uma dinâmica lúdica no plano de aula e a aprendizagem efetiva será conduzida a bom termo. Nem sempre a aprendizagem acontece na mesma medida que as expectativas pedagógicas imediatistas gostariam que ocorressem. Segundo d'Ávila em comunicação recente⁶ sobre a Teoria do Jogo nos estudos de Gilles Brougère “não há uma relação obrigatória entre jogo e educação” e prossegue a afirmação esclarecendo não haver evidência de que o jogo em si seja educativo. O risco de “pedagogizar” um jogo poderá, inclusive, trazer à cena o risco da atividade tornar-se um “não jogo” pela sua condição de obrigatoriedade, que por princípio é avessa à essência da ludicidade. Assim, o jogo não pode ser reivindicado como sendo do domínio da educação, apesar de ambos serem “situação de segundo grau”, ou seja, situação que simula o real. A afirmação pode parecer estranha, já que falo de forma tão incisiva na defesa de uma mediação didática lúdica, mas é preciso acrescentar que, se o jogo não garante um aprendizado ideal, a situação lúdica tem o poder de despertar no indivíduo o desejo e a motivação para aprender. O desejo pode alavancar a motivação correta e completar o ciclo do ato de aprender. D'Ávila (2014, p.96) esclarece ainda mais e potencializa a necessidade de mudança na abordagem da aquisição do saber:

A criatividade e a autoria são fatores estruturantes de uma ação educativa lúdica. [...] Incluímos aqui a dimensão da arte como ingrediente indispensável ao ensino lúdico. Daí a necessidade que temos de trabalhar, nas metáforas criativas, com a linguagem artística em suas diferentes nuances.

No processo de sensibilização pela arte, há um mergulho necessário e profundamente pessoal: o eu lúdico precisa aflorar numa caminhada inicial para si mesmo e como num círculo

⁶ Publicado no perfil de Cristina d'Ávila na rede social Facebook, no dia 18 de janeiro de 2016, Paris, França.

virtuoso, em um retorno que abarque a complexidade e potencialidade de cada um. Não se chega a um intelecto superior sem que se passe pelo corpo e suas emoções. A respeito disso, continuamos concordando com d'Ávila (2014, p.97) que diz:

É que o corpo tem razões que a própria razão desconhece num mundo onde o que vale é a supremacia do pensar lógico-matemático. Ora, pesquisas oriundas da ciência cognitiva vêm dando prova em contrário: a emoção é um modo de pensar também. E com a emoção, as outras dimensões do ser, a corpórea e a mental.

Se o aprender dá-se também no corpo, em todos os seus sentidos e não somente no nível mental, é possível inferir que, a autoeducação ludoestética do professor seja um processo contínuo. Parece improvável, ensinar com arte sem que estas mesmas dimensões artísticas tenham sido experimentadas numa dimensão pessoal pelo professor. Assim, ao trilhar o caminho da didática lúdica, o professor tem na sua própria história de eterno aprendiz, este estado de prontidão e sensibilidade que irá fluir para o estudante, sem que haja lacuna entre o que é conhecido e o que é vivenciado. Este elo perdido entre o processo didático que anestesiou os sujeitos do processo, estudantes e professores, para d'Ávila (2014) reside na arte como linguagem com potência equalizadora dos saberes didáticos pedagógicos e do saber ludo-sensível.

O que se espera do professor contemporâneo é uma postura inovadora e uma prática pedagógica criativa que resulte em aprendizagem significativa. Porém, o contrassenso está patente na formação docente marcadamente conceitual, teórica e fornecedora de um conhecimento fragmentado e alienante. Não é possível chegar até aqui sem assumir a tentativa de, também, refletir sobre como deveria ser a formação do professor numa abordagem pedagógica ludoestética. A educação da percepção artística do professor será determinante da sua visão integradora de potencialidades e emancipadora de possibilidades. Lanço mão de Schiller (1990, p.41) para dizer com beleza triste o que aspiro refletir:

Eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia de seu ser e, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência.

Eis o ser limitado à sua estreita e imediata circunstância, alijado de sua essência criadora. Todavia partindo da falta para, em contraste, lançar na correnteza do devir o desejo de transcender e ressignificar a prática docente a partir da formação ou até antes, no empoderamento do sujeito pela arte. Fazendo uma junção da ludicidade luckesiana, conceitualmente imbricada com a dimensão da experiência estética, Vieira Viana (2015)

defende a necessidade de projetos pedagógicos inovadores para a sociedade atual. A pesquisadora propõe uma formação ludoestética, entrelaçando ludicidade e experiência estética que reverbere na prática pedagógica. Segundo Vieira Viana, os espaços de ensino e aprendizagem permeados desta experiência estética propiciam uma educação integral:

Experiência estética ou percepção poética é aqui entendida como uma atitude intencional que não se restringe ao aspecto utilitário do que nos rodeia, uma atitude em que os sentidos e sentimentos são convidados igualmente nobres, no processo de conhecer, saborear, saber e aprender o mundo. Abre-se espaço para a captura do poético da existência, pois a imaginação e criação estão presentes (VIEIRA VIANA, 2015, p.09).

Concordo com Vieira Viana (2015) de que o saber sensível não precisa estar submisso ao saber inteligível. Encontro neste conceito um respaldo para observações de práticas ludoestéticas, que surgem de forma espontânea no ser-fazer do professor que se dedica ao ensino/vivência da leitura literária em ambiente escolar. Porém, em meio a todo tipo de obstáculos, salta aos olhos de quem ama a leitura, nascida de forma espontânea em muitas escolas: professores que medeiam leituras com postura lúdica, alegria, entusiasmo. Estes personagens que deram origem a este estudo, narram as suas próprias leituras, propõem desafios e voos mais altos aos estudantes. Dão sentido à atividade e envolvem o aprendiz, que, por sua vez, os segue na aventura proposta pela leitura literária.

A mediação da leitura lúdica ressignifica o ato de ler e trabalha a subjetividade do texto e do leitor. É o mediador que a criança precisa para a formação do gosto pela leitura na medida em que o constitui como aquele que completará a obra do autor conferindo um significado particular. Assim como D'Ávila penso que a mediação didática deve incluir o saber sensível de caráter ludoartístico:

A mediação do professor, no seio da mediação didática, deverá, pois, incluir três aspectos fundamentais: o domínio do saber, do saber-fazer, de ordem psicopedagógica (que permite compreender os processos de aprendizagem) e didática (que permite compreender, em decorrência do primeiro, os processos de ensino) e do saber sensível, de caráter ludoartístico (d'ÁVILA, 2008, p.46)

Diante deste tripé proposto ao professor, é possível aflorar um saber mais orgânico que é construído horizontalmente em trocas mais efetivas e conscientes, em ambiência de afetividade lúdica. Esta segurança psicológica proporcionada pela aceitação da dimensão subjetiva inerente ao sujeito que poderá reforçar a desenvoltura profissional mediante uma didática liberadora de potenciais latentes. Finalmente, alargar o pensamento criativo como impulsionador de ciclos virtuosos, de formação e empoderamento do professor parece ser um objetivo desejável. Tardif (2002) considera de extrema importância que professores

posicionem-se e expressem as ideias sobre o desenvolvimento dos saberes e de seus modos de ensino para o bem de todo o corpo docente. Da mesma forma, Santos (2013) atribui uma missão comum ao professor e ao contador de histórias: “Professores e contadores de histórias são guardiões da palavra e, quando se misturam, constroem através das narrativas, um movimento de fala e de escuta entre os seus interlocutores – seus estudantes” (SANTOS, 2013, p.118).

A mediação didática traz em seu bojo a abertura para uma ação autoral criativa que se firma na experiência pessoal do professor e por isso, recebe a bênção de ser diversa. Porém, muitas vezes o que se quer na afobação das pressões curriculares são os esquemas prontos e as grades justas. No próximo capítulo proponho pensarmos sobre estas questões em seus dois lados: o negativo, ou seja, a escola como espaço sabotador de potencialidades e o positivo, como espaço em que a qualidade dos vínculos podem sim fomentar o desenvolvimento criativo, integrando sensibilidade e apropriação de conhecimentos.

4 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

*Atrás da cortina do pensamento
sombrias singelas brincam inocentes
{pré palavras plenas}
- enquanto isso –
trocamos palavras gastas
de amor e de ódio
balançando sobre o fino muro
{entre o potencial e o imediato}.
(POPOFF, 2010, p.39)*

4.1 A LITERATURA COMO SABER EXPERENCIAL

Os saberes experienciais vêm sendo estudados e debatidos com certa frequência nos cursos de graduação em pedagogia, notadamente. Maurice Tardif problematiza o saber docente buscando o modo pelo qual ele é constituído. A tensão existente entre professores e saberes admite investigações que vão além do campo pedagógico ou do campo teórico das ciências da educação. Tardif (2002) além de levantar a problemática ‘professores-saberes’ faz uma análise do estado em que as pesquisas chegaram neste campo. Assim, temos o saber docente, como um mosaico de saberes, vindos de modos e fontes diferentes, a saber: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e por fim, os saberes experienciais.

Outra questão levantada, diz respeito ao fenômeno em que os saberes são altamente valorizados socialmente, porém o corpo docente é privado de valorização equivalente. Para o autor, a síntese destes saberes é, em última análise, o fundamento de suas práticas e competência profissional. Assim, mapeia o espaço da discussão dos saberes docentes usando três adjetivos demarcadores: plural, estratégico e desvalorizado.

Plural, posto que coluna de sustentação da sociedade contemporânea em que os saberes expandem-se exponencialmente em quantidade e qualidade. Estratégico, posto que estes saberes necessários aos processos de aprendizagens individuais e coletivas constituem a base da cultura intelectual e científica moderna.

O acesso amplo e contínuo aos saberes socialmente disponíveis, é garantido por uma rede de instituições que sustentam conjuntamente a pesquisa científica erudita e todo o sistema de formação e educação em vigor. Os saberes parecem estar dispostos como que em estoques para serem alocados para diferentes situações do cenário social, tomando, assim, um caráter mais técnico e estratégico, tal qual a produção de artefatos. Seguindo esta exposição, segue-se

o demarcador ‘desvalorizado’. A dimensão formadora do saber, que lastreava a cultura e balizava as formas de ser e de pensar já não exerce tanta influência e nem tanto poder de decisão nas grandes questões desta era. Segundo Tardif (2002) dentro do universo do saber já há uma clara distinção entre o grupo dos educadores (pertencentes a um corpo docente) e os pesquisadores (pertencentes a uma comunidade científica) sendo que cada grupo opera em tarefas especializadas que tem poucos pontos de contato. A comunidade científica como produtora de saberes e o corpo docente como transmissores de conhecimentos. Mesmo assim, este tem um papel tão importante quanto aquele e a sua prática produz um tipo de conhecimento concreto, porém ainda pouco verificado cientificamente.

Os saberes são destacados por suas fontes primárias (TARDIF, 2002). Assim, saberes da formação profissional procedem das ciências da educação e de ideologias pedagógicas e são saberes que podem promover a tecnologia da aprendizagem. Da pedagogia e de suas reflexões sobre a prática educativa resulta a promoção de uma sistematização da atividade. Ciências da educação e idealizações pedagógicas estabelecem uma forte articulação a ponto de tornar-se difícil discernir os contornos de uma e de outra. Destas articulações resultam legitimações de práticas sob a chancela de resultados de pesquisas.

Já os saberes disciplinares de cada área de conhecimento são inseridos pelos departamentos universitários (ex: matemática, português, geografia, etc) de forma, não necessariamente, vinculadas aos cursos de formação de professores (pedagogia). Os saberes curriculares, por sua vez, trazem recortes segundo os objetivos de cada instituição sob a forma de programas escolares. Finalmente, os saberes experienciais nascem da inserção do professor em seu trabalho cotidiano e na interação com o meio e o objeto de ensino. Para Tardif (2002) estes saberes dizem respeito à ‘saber-fazer’ e ‘saber-ser’.

Os saberes sociais, múltiplos, não organizados em ebulição e mudanças constantes são a matéria prima que será levada na esteira de produção para ser ‘manufaturada’ nas escolas. Então, os saberes são ordenados e renomeados como saberes escolares. Neste processo, alguns insumos são utilizados e são, justamente, os saberes disciplinares, os curriculares, doses de ciências da educação e saberes pedagógicos recheados e cobertos por saberes experienciais. Todos os saberes são mobilizados pelo professor que os articula e ressignifica. Diante disso, era de se supor que o valor social do professor fosse elevado. Isto não se dá, mesmo que, dentre os saberes, somente os experienciais tragam uma aura de originalidade e autoria, já que todos os outros saberes são apropriações, aquisições de segunda mão, para serem repassados, trazendo em si forma e conteúdo já definidos.

Tardif (2002) busca explicar a gênese deste quadro ambíguo retomando a divisão do trabalho numa linha histórica traçada desde suas raízes primordiais na universidade medieval, passando pelas corporações de artesãos e operários que geravam e geriam um conhecimento erudito de um lado e prático e utilitário, de outro. Chegando, porém, ao século XX é da psicologia e da psicopedagogia que a educação toma o seu novo paradigma com novos meios de intervenção e controles devidamente postos e com verniz, pretensamente, científico. Nesta fase, a formação do professor perde a sua característica generalista para transformar-se em formação por especialidade. Por outro lado, este saber mais especializado perde em relevância para o ato de aprender. Os holofotes são postos sobre a criança como modelo e princípio da aprendizagem. Como coadjuvante do ato de aprender, o professor possui um saber necessário, porém, não mais visto como decisivo no processo educativo.

O fenômeno seguinte na linha do tempo (séculos XIX e XX) surge com a massificação da educação escolar tomado como problema público e função de Estado. Agora a formação docente é alargada e se torna laica como exigência de um sistema moderno. A ampliação da atuação docente garantiu a categoria, ganhos trabalhistas e econômicos, mediante, principalmente a sindicalização. Porém, a melhoria dos salários não causou impacto positivo no que pese o poder de decidir sobre os conteúdos a serem trabalhados na escola. A partir deste momento histórico, a formação do caráter do indivíduo já não é mais da competência do professor.

Tardif (2002) interpreta a evolução histórica da transmissão do saber pela lógica de consumo. Esta lógica garante um mercado para ‘saberes-instrumentos’ e ‘saberes-meios’. Os clientes consomem o que pode garantir um posicionamento futuro no mercado de trabalho e no cenário social. O conhecimento é buscado sob a perspectiva do lucro.

Os professores são agentes educativos que não controlam os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional e por contingência produzem um saber para dominar a própria prática. Estes saberes experienciais não sofrem sistematização rigorosa nem chegam ao patamar de teoria. Como saberes práticos e não da prática, não derivam de uma reflexão e sim de uma adaptação ao meio. Esta adaptação traz em si algo de habilidade pessoal e de improvisação. Para Tardif (2002) este fenômeno se traduz como *habitus*, que consistem em disposições adquiridas na e pela prática real. No *habitus* é produzido um estilo, um conjunto de macetes e uma distinção personalista ou marca pessoal.

A docência é feita por intermédio de interações e personalidades com toda a gama de valores e sentidos. Neste campo fértil, o professor vai tecendo a sua rede de certezas, enquanto explora e adapta-se ao contexto. É neste ambiente, também, que se dá uma defasagem entre

saberes de formação e saberes experienciais. Os saberes de formação são passados pelas pressões das condições e relações com os demais atores do ambiente educacional, das normas e obrigações e da instituição como instância organizada e normativa. Deste embate, nasce o discurso da experiência, validado pelos pares num processo de objetivação, que deve ser transmitido para os novos professores e estagiários e partilhados em reuniões da classe.

Sob a ótica da experiência consolidada, então, os demais saberes são ressignificados e incorporados à prática conforme o grau de eficácia dos mesmos. A realidade da sala de aula, como processo de aprendizagem válido e significativo, que faz do saber docente algo essencialmente heterogêneo, o núcleo vital que trabalha todos os outros saberes, polindo-os e transcendendo-os.

Larrosa (2002) aborda a questão da experiência dando uma profundidade não encontrada na classificação de Tardif (2002), quando alia o conceito de experiência ao sentido, ou seja, a dimensão da qualidade existencial. Para este pesquisador a experiência é algo cada vez mais raro, não sendo, simplesmente, o que nos sucede, mas o que gera sentido e transformação. A raridade da experiência tem se dado, segundo Larrosa (2002) pelo excesso de informação e a obrigatoriedade de se emitir opinião. Ainda, diferencia experiência e trabalho e acrescenta que o excesso de trabalho, inviabiliza a experiência. No que se refere ao sentido, Larrosa (2002), colocando luz sobre o sujeito da experiência, ao que se abre para a transformação a partir de determinada experiência. A partir deste paradigma, Giovana Zen (2014, p.54) atribui à diversidade de experiências a definição das práxis do professor, mesmo quando essas não têm relação direta com a atuação profissional:

As relações familiares, a inserção nas práticas culturais, os gostos e costumes de seu grupo social também formam e transformam o sujeito. Portanto, o professor ensina com o que ele é, e não apenas com o que experienciou no contexto profissional.

Assim, compreende-se que o saber que vem da experiência ocorre na relação e na mistura entre o conhecimento e a diversidade da vida, que é única e é real. Macedo (2015) traz à discussão, neste sentido, do conceito de **vivido pensado**, como dinamizador dos saberes da experiência, onde a experiência não pode ser reduzida a quantidade de saberes, acumulados e estruturados no saber fazer. Assim, a compreensão deste vivido pensado anterior à experiência consciente e transformadora se dá no compartilhamento de sentidos e significados imersos em contextos socioculturais. A experiência sempre é autoral na sua expressão, pois sendo única, não se conforma em métodos de verificação, porém é passível de compreensão. Portanto, negligenciar essa experiência leitora do professor é alijar a construção de um saber estético, que

pode permitir que a felicidade literária expressa na mediação da leitura contamine a outros. As atividades lúdicas implantadas sem esta condição de experiência pessoal pouco ajudarão e poderá ser um item a mais no artificialismo reinante. Talvez este seja o principal filão da presente pesquisa e o que busco analisar através das histórias de vida expostas a esta pesquisa.

4.2 ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

No universo da leitura, o texto suscita liberdade na dimensão imaginativa, mas restrição, no contexto. Para ilustrar esta dupla face do ato de ler, trago a fala de Orlandi (1996, p.20), sobre o tema leitura como “um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um”.

Voltando à leitura na escola, sobre este pressuposto de conceituação aberta da leitura, surge a responsabilidade desta como instância formadora de seres capazes de pensar e operar na realidade que encontram, segundo a leitura que tiveram acesso. Ponderar sobre a própria história de forma crítica e utilizar a memória da humanidade pode ser parte da fruição de quem lê. Esta memória, que é, diuturnamente, remexida e aumentada pelas vozes de alguém que conta e reconta a vida, vai amarrando as pontas soltas da grande teia de interações ininterruptas.

[...] quem lê o faz com toda a carga pessoal da vida e experiência, consciente ou não, atribui ao lido as marcas pessoais da memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos. (YUNES, 2002, p.10)

Nesta proposição de trabalho, o texto literário é território propício ao sensível, além de criador de sentidos, espaço de experimentação fundamental à recuperação da inteireza do indivíduo no coletivo. No diálogo entre o sujeito e o texto podem ser tecidas as transformações de ordem imprevisíveis e imponderáveis, portanto não mesuráveis. Este exercício insere o sujeito na esfera da alteridade, enquanto toma para si vivências de outros. Barthes (1980, p.25) declara que a literatura é fundamental e não pode desaparecer do currículo, porque abre portas para muitas outras disciplinas.

Diante desta subjetividade exposta em muitos estudos sobre o tema, as fichas de leituras e assemelhados, formulados como questionários a serem respondidas pelo leitor iniciante após a leitura literária, causam arrepios em teóricos e literatos, mas sobrevivem com galhardia nas escolas de ensino fundamental e médio. A pergunta recorrente nessas fichas gira em torno da

“intenção do autor” e do “o que o texto quis dizer?”. A história da leitura nos diz que o autor já esteve no centro do triângulo autor - texto - leitor, porém hoje, neste contexto em que os aspectos subjetivos e os efeitos lúdicos do texto estão sob os holofotes, é o leitor que tem a primazia e para alguns, completa o texto. Partindo desse pensamento, alguns estudiosos que creem ser muito perigoso relegar à escola a formação do leitor, temendo o exercício da leitura sem alma e por consequência, o desvio de muitos do ato de ler por prazer. Entre estes está Pennac (1993, p.79): “[...] mas a vitalidade não esteve jamais inscrita no programa das escolas. A função é que está lá. A vida está em outro lugar”.

Se a insistência ranzinza sobre o dever de ler não produz muitos frutos, por outro lado, há uma unanimidade em favor da importância do mediador de leitura na iniciação do leitor. Este rito de iniciação não pode ser completamente institucionalizado e, normalmente, surge de forma espontânea em gestação amorosa e no colo quente de professoras que amam ler e tem boas experiências com leitura. Sobre esta condição de ser portadora da chave para uma nova dimensão de alimento intelectual, que irá influenciar a formação do sujeito, o mediador de leitura, diante de tantos obstáculos, bem conhecidos de todos que pensam a educação, faz lembrar uma história bíblica em que dois mendigos livram uma cidade da morte certa. A história registrada no Velho Testamento narra um tempo em que exércitos de uma cidade-estado declaravam guerra a outra e a sitiava, privando-a de alimentos e liberdade para ir e vir. Aqui, porém, há um desfecho espetacular. Os dois mendigos estando na cidade sitiada, resolvem procurar uma passagem nos muros e assim, deixar a fortaleza. Ali protegidos, porém sem alimentos e água, morreriam juntamente com todos os habitantes da cidade, tanto ricos quanto pobres. Saindo, também morreriam ao fio da espada nas mãos dos inimigos que cercavam e esperavam o momento para invadir com a população enfraquecida ou morta. Decididos pela aventura, saem e para espanto dos dois, o acampamento de seus opositores está deserto, contudo repleto de víveres e de manjares abandonados às pressas. Não vendo ninguém nas cercanias nem nas barracas, os dois desvalidos comem a fartar. Saciam-se à vontade até que a consciência os faz lembrar do povo condenado à morte por inanição. Apressadamente, os mendigos dirigem-se a cidade e a alegria transbordante dos dois, juntamente com a evidência da disposição física de ambos, faz com que a população acredite nas suas palavras e os siga até o acampamento, onde cada um recolhe o que parece melhor aos olhos e o que lhe permite o alcance das mãos. Guardada as proporções, a fome de leitura está presente em todos, mas precisa de alguém que aponte o caminho, que se arrisque fora do arraial curricular e entusiasme com banquetes fartos e sabores exóticos de forma inesperada e sem atentar para protocolos escolares.

Este prazer do texto é objeto de estudos do teórico francês Roland Barthes (2015) que conceitua a leitura dentro de um jogo de gozo erótico. No espaço da fruição da linguagem se chega ao imaginário e também ao ideológico. O autor faz uma distinção entre o texto de prazer e o texto de fruição. Para Barthes (2015, p.20), o texto prazeroso é “aquele que contenta, enche, dá euforia, aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura” (grifo do autor). Já o texto de fruição tem a capacidade de causar o estranhamento e o desconforto que faz o leitor ir adiante movido pela curiosidade pelo novo. Evocando o respaldo da psicanálise, Barthes afirma que “o prazer é dizível, mas a fruição não é” (BARTHES, 2015, p.28).

Considerando a interação leitor-texto literário é possível pensar que um texto pode suscitar uma infinidade de sentidos, na proporção do número de leitores que venha a ter acesso ao mesmo. Por consequência, o prazer de escrever não é correlato ao prazer de ler. Autor e leitor podem habitar o mesmo texto, porém, a partir de linguagens diversas e modos de fruição diferenciados, ou seja, o texto escrito com prazer não assegura uma leitura com prazer, mas o leitor ativamente preenchendo as lacunas que o texto fornece vai construindo o *seu* texto em conexão direta com outros textos consumidos anteriormente.

Partilhas de relatos mágicos estabelecem uma cumplicidade implícita que evoca o conforto dos acalantos dos primeiros dias e das primeiras impressões de vida e de mundo. Ler neste clima de aconchego ideal nem sempre é possível em ambiente escolar em que a pressa em cumprir o plano de aula e o que o currículo estabelecido impõe ao professor como obrigação inquestionável e ao estudante como pena inescapável. O exercício da sensibilidade parece requerer um espaço para si, onde o regramento com base em premiações por critérios objetivos não imponha índices de produtividade apressados.

Versiani (2012, p.122) propõe diante do problema avaliativo das atividades de leitura na escola, não apenas leituras silenciosas, mas leituras dramáticas, jograis, encenações e formação de júri para julgar personagens. Tais estratégias podem ser mais produtivas e estimulantes do que competições e prêmios. Segundo a autora, esta abordagem cuidadosa da arte literária e da leitura por parte da escola, que desobriga os estudantes de mostrar bons resultados imediatos, poderia ter o efeito de despertar o gosto por boa leitura em outros espaços como no ônibus, na praia, ou na cama antes de dormir. Parece bem razoável, mas bastará reunirmos um catálogo de boas práticas em leitura escolarizada sem tratarmos com o mediador de leitura, em sua condição de transbordar ou não a própria felicidade literária?

Lajolo (2006), pesquisadora da leitura no Brasil, por sua vez, faz coro com os seus pares na denúncia da leitura obrigatória como fardo pesado que impede a fruição e o prazer.

Defensora da leitura facultativa ou por livre escolha, como um direito do estudante, Lajolo alinha-se com Pennac (1993) em seu decálogo dos direitos imprescindíveis do leitor, que são: o direito de não ler; o direito de pular páginas; o direito de não terminar um livro; o direito de reler; o direito de ler qualquer coisa; o direito ao bovarismo; o direito de ler em qualquer lugar; o direito de ler uma frase aqui e outra ali; o direito de ler em voz alta; o direito de calar.

É necessário repensar o motivo da tácita restrição do exercício literário estar “oficialmente” ligado ao estudo da gramática da língua e menos do estudo da arte na grade de disciplinas escolares. E mais, questionar o motivo de não ser prática estabelecida na comunidade escolar, recorrer aos mediadores apaixonados por leitura, independentemente da formação ou função na escola. Estes direitos revolucionários opõem-se a realidade da prática de leitura mais comum em ambiente escolar. Diante disso, conciliar o saber estabelecido e condensado em grades curriculares e a construção do conhecimento mediado pela ludicidade, com ou sem atividades lúdicas, desafia educadores reflexivos.

4.3 MEMÓRIAS AFETIVAS DE LEITURA

Pennac (1993) em seu ensaio “Como um romance” destila a verve saborosa de quem tem a intimidade com o complexo universo da leitura e mistura sabores a este antigo saber. Desfiando a história de como nos tornamos leitores (ou de como somos abortados deste processo) o autor vai dissecando este intrincado sistema quase dogmático da necessidade da leitura, em que a instituição que mais zela pelo doutrinamento no ato de ler é, muitas vezes, a responsável pela aversão à leitura pelo seu público cativo.

Para a criança, o contato com o livro, pode ter início numa atmosfera lúdica e altamente afetiva pela mediação de um adulto: pai, mãe, ou outro familiar ou uma professora atenciosa, especialmente se pertencer à classe média ou alta. Nas classes mais populares, podemos encontrar este primeiro contato com os livros por intermédio das classes de escolas bíblicas dominicais em que as histórias épicas da Tanach (Velho Testamento) e dos Evangelhos (Novo Testamento) são contadas e lidas a cada domingo, garantindo assim, o contato da criança com a longa tradição da escrita. Da mesma forma, os espaços de cultos afro-brasileiros inserem narrativas de ancestrais e de deuses mitológicos criando identidade e senso de pertencimento que moldam a leitura de mundo pela tradição oral.

Certo é que a leitura, feita em voz alta, acalenta e vai construindo sentidos novos às experiências infantis. O envolvimento ultrapassa a dimensão emocional, adentrando a esfera

espiritual, ritualizando, assim, a entrega da criança ao sono, precedido pela leitura antes de dormir. A atmosfera mágica e povoada de seres imaginários faz descarregar as tensões do dia e abre um espaço apaziguador em que a harmonia entre o livro, o contador da história e o leitor ouvinte entram em sintonia e cumplicidade.

Este período rico dialogicamente na vida do iniciado na leitura literária é substituído por outro, muitas vezes, oposto da experiência estética, assim que a criança torna-se alfabetizada. A relação da criança com o livro modifica-se. Não mais a voz melodiosa e familiar ritmando as emoções da narrativa, mas a aridez da experiência solitária de uma leitura entrecortada feita com esforço e não raro, enfado.

A pressão que a escola coloca na prática da leitura e na “doutrina” do “é preciso ler” pode intimidar e até traumatizar este leitor iniciante que se vê perdido, e porque não, traído pelo objeto livro. A obrigação toma o lugar do prazer neste quadro dramatizado por Pennac (1993). Alfabetizada, porém, não pronta para a independência leitora, a criança terá pela frente os impedimentos à leitura por prazer, aplicados, pedagogicamente, pela escola ao longo do ensino fundamental, de forma bem menos colorida do que na educação infantil.

“O verbo ler não suporta imperativos” (PENNAC, 1993, p.13), porém, há uma saída e um caminho possível: o resgate da gratuidade, do lúdico perdido. “Uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca” (PENNAC, 1993, p.121). Assim, no lugar de cobrar fichas de leitura com a indefectível questão do sentido do texto, ou a resposta certa sobre o que o autor quis dizer, o professor abriria a “clareira” para, em torno dos seus estudantes, falar de suas leituras prazerosas e da própria felicidade literária.

Para Pennac (1993) a retomada da leitura em voz alta pode ter o efeito de reconexão com o fio partido dos primeiros anos de leituras, ouvidas em estado de maravilhamento. Então, o sentido do texto vai sendo entendido pelos estudantes na própria modulação da voz do professor que lê. A vida do livro e da leitura volta a pulsar. O saber e o poder nem sempre são sincrônicos conforme aponta Maffesoli e parece soar como um respaldo a mais à bandeira levantada por Pennac:

O saber e o poder estabelecidos continuam, é claro, a servir-se de seus parâmetros para analisar o estado e a evolução de nossa sociedade. [...] Mas é preciso reconhecer que não é aí que está a “verdadeira” vida, mas sim no particular, no concreto, no próximo, coisas que não adiam a fruição para hipotéticos amanhã mas, pelo contrário, empenham-se em vivê-las, bem ou mal, aqui e agora, num dado lugar e em dada sociedade. É isso, propriamente, que delimita uma criatividade existencial que já não em grande coisa a ver com o trabalho sobre si mesmo e sobre o mundo, próprio à ideologia moderna. É isso, propriamente, que apela para uma razão sensível (1993, p.295)

O professor que empoderado pela consciência da mediação lúdica e autoral, exerce a plenitude da presença, enquanto narra e o faz com intenção, conhecendo os recursos sensíveis e impalpáveis de sua atividade e das possibilidades que abre diante de si e do grupo. Esta presença que toma a cena de uma contação de história pactua com os ouvintes, pois há, a partir do consentimento dado pela atenção, um acordo tácito que aquieta a alma e os gestos em preparação clara para uma fruição que é proposta e aceita. O ritmo da voz, o timbre, as modulações em uma esquina da história e um cenário completo vai sendo desenhado na mente do que ouve e sorve em atenção focada e em suspense.

Estes professores que se parecem com “fadas da leitura”, que nascem aqui e acolá por este país, usam recursos internos que determinam a qualidade da escuta. Os recursos externos a serem usados parecem ser consequência dessa sintonia com a intenção e reforçadores do ritmo que se quer empregar. Assim, a leitura literária não pode ser ensinada como conhecimento estático ou formal, senão como uma das expressões da criatividade humana. Tal qual obras de arte, a poesia e a ficção trazem em si um potencial que permite ao sujeito a interação, a fruição do belo e a reflexão sobre o mundo e sobre si próprio. Do olhar reflexivo sobre a arte literária surgem ferramentas para uma leitura crítica do mundo.

A singularidade da poesia e das narrativas literárias podem abrir janelas para avaliações inusitadas e interpretações particulares e diversas. Assim, a questão da didática tradicional avaliativa em excesso é instada a abrir caminho para critérios diferenciados para o ensino ou vivência literária em ambiente escolar. O aprendizado proporcionado pela arte literária tem um caráter preponderantemente subliminar, cumulativo e sensibilizante, que conduz ao refinamento do pensar e do sentir. Diferente do texto didático que possui características formais permitindo assim, avaliações mais diretas. Nos textos literários, o diálogo que o leitor consegue desenvolver, a partir da leitura, o aumento do seu repertório linguístico, argumentativo e de afetividade aumentam as possibilidades de articulações mais elaboradas e podem produzir benefícios em outras áreas de estudos não diretamente tratadas. Este descompromisso inicial de mostrar resultados à vista está ligado a ludicidade, que a leitura rica em significações pode trazer. Esta realidade idealizada, de vermos muitos livros nas mãos de leitores competentes e autônomos, em espaços diversos e insuspeitos acalenta a esperança de muitos atores sociais. Mas, a bem da verdade, a escola ainda é o lugar primordial da leitura no Brasil e neste contexto se dá um impasse importante que merecerá uma reflexão mais profunda adiante.

A leitura de textos literários ultrapassa em muito a decodificação de sinais, letras e ilustrações. O conceito de leitura como processo subjetivo de ressignificação contextualizado,

de produção de sentidos e de apropriação de saberes e de transformações de ordem pessoal e coletiva. As linguagens têm os seus significantes na própria cultura de cada povo e nesta interação, o indivíduo “cria” o seu universo a partir das suas referências na língua. Esta teoria foi pensada pelo filósofo austríaco Wittgenstein (1889-1951) no século XX. Desde então, a recepção por parte do leitor passou a ser considerada com mais cuidado, acrescentando a carga do contexto e seus efeitos e historicidade.

Outros teóricos ocuparam-se da complexa relação que se estabelece entre texto e leitor, entre eles, destacamos Wolfgang Iser (1926-2007) que segundo Caldin (2012) está ligado a corrente filosófica da Estética da Recepção e da Fenomenologia. Iser defende que o leitor interage com o texto desenvolvendo uma fenomenologia da leitura. A escolha desta linha teórica representada por Wolfgang Iser permite investigar as atividades imaginativas e as perspectivas que o leitor é capaz de estabelecer frente ao texto. Maffesoli (1998, p. 207) reconhece no pensamento de Hans R. Jauss (1921-1997), escritor e crítico literário que, juntamente com Wolfgang Iser (1926 – 2007) consolidou as bases da crítica literária alemã, propondo a restituição dos direitos negados ao longo da história ao conhecimento intuitivo: “Deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente”. Em síntese anterior, Maffesoli (1998, p.206) diz: “Tudo isso remete para uma ética da estética, isto é, para um etos constituído a partir das emoções partilhadas em comum. É precisamente isso que nos força a renovar a percepção das coisas”.

A leitura traz consigo esta promessa de desvendar o que falta ao ser humano em um mundo repleto de falas, de vozes em discursos conflitantes sempre em busca do que é inteligível a partir do que é familiar. É a cognição em território de afetos, laços de cumplicidade e descobertas da poética do existir.

Paulo Freire (2001, p.22) alerta: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e ainda prossegue “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica percepção das reflexões entre o texto e o contexto”. A este axioma Yunes (2002, p.56) acrescenta: “[...] podemos pensar sem sobressaltos radicais que a leitura do mundo precede a escrita da palavra, como afirmou Paulo Freire, embora, no mundo letrado, a leitura da palavra condicione a leitura do mundo”. A este respeito pode-se encadear também as palavras de Lajolo (2006, p.07): “Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”.

Com o risco de parecer redundante, penso numa desescolarização da escola, para que a vida que borbulha em todo canto a dinamize, neste tempo de fronteiras líquidas, em que a criatividade e a imaginação são ativos de primeira ordem, em todo espaço em que a vida ocorre de modo fluído.

4.4 O IMAGINÁRIO E A EDUCAÇÃO

Morin (1970), Maffesoli (2004) e Durand (2011) abordaram a questão do imaginário como dimensão dinâmica. Durand (2011) formula o conceito de bacia semântica como um escoamento imagético contínuo de ciclos que variam de 150 a 180 anos, onde o imaginário familiar exerce pressão e modula transformações no imaginário coletivo. Maffesoli (2004) atribui à inundação da bacia semântica, a capacidade de originar um rio de continuidades, descontinuidades e recontinuidades que renascem em ciclos que se perdem no mar do imaginário coletivo. Para Morin (1970, p.251) este mesmo “imaginário confunde numa mesma osmose, o real e o irreal, o fato e a carência, não só para atribuir à realidade os encantos do imaginário, como para conferir ao imaginário as virtudes da realidade” no esforço de dar conta da complexidade tão humana de imaginar e gerar sentidos. O imaginário alimenta-se de memória, portanto de passado como afirma Bosi (2003, p.16) “do vínculo com o passado se extrai a força para a formação de identidade”, assim, não é possível buscar as paixões que movem pessoas e se oferecem como agentes de transformação sem considerar as pressões em torno das imagens internas e suas aplicações externas.

No imaginário coletivo moderno, a escola é reconhecida como uma instituição onde se dá a educação e, poucas pessoas refletem sobre a diferença entre o que vem a ser educação e um sistema de ensino. Apesar disso, nem mesmo os seus inúmeros fracassos conseguem tirar da escola, a supremacia oficial da distribuição dos conhecimentos. Para o senso comum, a educação é uma tarefa grandiosa, complexa, cara e às vezes, também misteriosa. Contudo, a maior parte dos conhecimentos e habilidades parece ser adquirida apesar da escola, muitas vezes em ambientes informais e de maneira bem casual sem que uma instrução programada tenha sido necessária. A leitura é um dos casos mais recorrentes, sendo adquirida em atividades extracurriculares. Illich (1985, p.39) protesta:

A simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são “acadêmicos”, outros não. O poder de a escola dividir a realidade social

não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não educativo.

Dentre os valores inculcados pela escola está a quantificação, onde as crianças são iniciadas na arte de medir e classificar. É certo que há o crescimento cognitivo, especialmente, mas não se questiona tanto quanto seria possível, que provavelmente, muito do poder imaginativo e criativo da criança vai sendo perdido e sistematicamente abafado. Segundo Illich (1985) para o ser humano devidamente escolarizado, tudo o que na vida apresentar-se fora do padrão utilizado por escolas parecerá secundário e até mesmo ameaçador. No jugo da instrução padronizada pode-se até não renunciar-se a todo o potencial de criatividade, mas a potência para a tomada de iniciativa deve acatar a métrica internalizada, pois o que já foi feito ou é permitido fazer, tem primazia e melhor respaldo retroalimentando uma lógica burocrática.

Em tempos de globalização, também as escolas tornam-se muito parecidas em qualquer lugar do planeta, no que diz respeito às estruturas e modelos pedagógicos, assim, a aprendizagem precisa ser cada vez mais auto motivada. A título de exemplo, tomo aqui a experiência de Steve Jobs, inventor e empresário americano do setor de informática, co-fundador da Apple Inc, que veio a revolucionar toda a relação que temos com a tecnologia da comunicação e ainda, por revolucionar os filmes de animação e as publicações digitais. Jobs (2005) pronunciou um discurso em que conta três histórias muito significativas sobre a própria formação. Steve Jobs, filho adotivo de um casal proletário ingressou na Reed College, mas abandonou os estudos formais ao ver todas as economias dos pais indo embora sem que ele encontrasse valor no conjunto das disciplinas requeridas: *I dropped out of Reed College after the first 6 months, but then stayed around as a drop-in for another 18 months or so before I really quit. So why did I drop out?*⁷ É importante perceber que Jobs, apesar de estar formalmente fora da formação universitária, continuou por seis meses seguindo, segundo ele, a intuição e matriculando-se em disciplinas impensáveis até então. Assim, frequentou a classe de caligrafia, a qual não oferecia nenhuma aplicação prática naquela época, mas 10 anos depois determinou a beleza e elegância que temos na tipografia disponível em nossos computadores pessoais.

Reed College at that time offered perhaps the best calligraphy instruction in the country. Throughout the campus every poster, every label on every drawer, was beautifully hand calligraphed. Because I had dropped out and didn't have to take the normal classes, I decided to take a calligraphy class to learn how to do this. I learned about serif and sans serif typefaces, about varying the amount of space between different letter combinations, about what makes

⁷ Eu abandonei a Universidade de Reed após os primeiros 6 meses, mas então fiquei por lá como um visitante casual por aproximadamente mais 18 meses antes de eu realmente sair. Então, porque eu abandonei?

great typography great. It was beautiful, historical, artistically subtle in a way that science can't capture, and I found it fascinating*⁸

Jobs (2005).

A ênfase dada por este gênio da indústria de informática em seu discurso famoso proferido na Standford University está na importância que teve para o que viria a fazer no futuro, a decisão de seguir a curiosidade e a intuição e não o que a sociedade lhe compelia naquele momento. Dar vazão ao senso de direção interior que, segundo as suas palavras, era algo que a ciência não podia captar, mas que o fascinava intensamente e, naquele momento, podia ser expresso de uma forma bela, histórica e artisticamente sutil pelas famílias tipográficas e suas combinações. A história mostrou que a intuição de Steve Jobs o fez pensar e desenvolver produtos acima da média e de significativo apuro estético.

4.5 DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL CRIATIVO

Ao longo da história da educação, centenas de pesquisadores sonharam com a escola aberta e democrática como espaço de protagonismos, aliando intencionalidade para dar acesso aos recursos materiais e intelectuais a todos que querem aprender; franquear espaço aos que querem partilhar com ou sem formação na área e voz, para que qualquer um possa mostrar o resultado de seus próprios desafios. Uma nova ética começa a tomar corpo com a emergência de uma escola que busca se reinventar para sair do anacronismo e andar conforme o ritmo acelerado e inovador imposto pela sociedade pós-moderna. Para Pretto (2013) há um caminho a ser implementado, em que os novos recursos de comunicação garantam uma nova etapa na educação. E neste novo tempo, por mais incríveis que sejam as tecnologias, nada será realmente inovador, se tanto as escolas quanto os professores não se reinventarem buscando em si mesmo, na própria história aquilo que amam fazer e teriam prazer em compartilhar.

Neste caminho a ser implementado, a qualidade dos vínculos no desenvolvimento humano precisa ser revista, e na prática, priorizada, de outro modo, a riqueza dos universos interiores secretos não poderão vir à luz, pois precisam de um ambiente de confiança e de trocas constantes. Para Friedmann (2014, p.07) o universo simbólico da criança assemelha-se a uma

⁸ A Universidade de Reed naquela época oferecia talvez as melhores instruções de caligrafia do país. Em todo o campus todos os cartazes, toda etiqueta em toda gaveta, era lindamente escrita com caligrafia manual. Porque eu tinha abandonado a universidade e não tinha que fazer as aulas normais, eu decidi fazer uma aula de caligrafia para aprender como fazer isso. Eu aprendi sobre as famílias tipográficas serif e sans serif, sobre variar a quantidade de espaços entre diferentes combinações de letras, sobre o que faz uma ótima tipografia ótima. Era bonito, histórico, artisticamente sutil de uma maneira que a ciência não consegue capturar, e eu achei aquilo fascinante.

casa com muitas portas, com segredos atrás de cada uma e quem entra não pode ter a postura de espiar, mas sim, o de “mergulhar em um universo que espelha a alma profunda deste tão grande pequenino ser”. O clima das relações interpessoais e a abertura para outras formas de construção de saberes tem uma ligação íntima com a finalização de um processo que mediado com satisfação explícita como atesta Morais (2004):

Em nosso dia a dia, muitas vezes não percebemos o quanto o sentir e o pensar estão biologicamente entrelaçados, enredados um ao outro. Muitas vezes nos sentimos emocionados e felizes em determinados ambientes ou em certos momentos e isto permite que certos pensamentos aflorem, facilitando a liberação da energia criadora anteriormente bloqueada e o encontro de soluções a problemas anteriormente insolúveis. É a sensação de profundo bem estar e de satisfação que faz com que se vivencie um processo criativo de geração de novas ideias, quando uma onda de criatividade inimaginável se faz presente (MORAIS, 2004, p.54).

Este processo de geração de novas ideias engendradas na sabedoria dos pequenos gestos cotidianos tem uma alma, um sentido, que protege o ser humano do turbilhão de informações da sociedade contemporânea, que às vezes, pouco ou nada constrói. Friedmann (2014, p.17) defende um espaço almado, onde “o educador poderia pensar em tornar o espaço cálido, aconchegante, familiar; poderia preocupar-se com a ambientação, as cores, as plantas, um mobiliário flexível e sua distribuição adequada a cada proposta, assim como com a diversidade dos materiais oferecidos” e desenvolver atividades que sirvam de canal de expressão e que levem “em conta o corpo, a mente, as emoções, o espírito da criança na sua inteireza”. Este não é um discurso racionalista, assim, não assegura a solução para tudo e todos, mas tateia em sensibilidades que ultrapassam o anseio sensualista, atravessa visões na inteireza que é a vida real.

Com este acalanto na alma, e esta esperança no olhar, eu convido ao próximo mergulho: as histórias de vida de dois professores, Fada Sorriso e Pequeno Príncipe, que de uma forma própria e sem um grande aparato ou projetos mirabolantes tocam almas antes de espremer mentes. Trago as suas falas, alguns gestos, uns poucos silêncios e evidências de que vale a pena olhar com respeito e generosidade para os estudantes das escolas públicas do Brasil.

5 ANÁLISE E RESULTADOS - TESOUROS REVELADOS

As palavras criam sentido e realidade e a própria força das palavras nos tomam e “fazem coisas conosco”. O pensamento nasce de palavras e não de uma genialidade abstrata, assim, Larrosa (2002) corrige a má tradução que atribuí ao homem o epíteto de “animal dotado de razão”, quando a expressão de Aristóteles para *zôon lógon échon* é melhor traduzida por “vivente dotado de palavra”, desta forma, o que chamamos de *logos* toma uma dimensão muito mais elevada do que *ratio*.

O que o sujeito traz de suas heranças familiares e práticas culturais enraizadas, muitas vezes, inconscientes, as preferências pessoais e o que é determinado pelo grupo de pertencimento, ou seja, todo este caldeirão de humanidades, de alguma forma, virá à tona nas práticas educativas e também no tipo de mediação que se fará – ou não se fará – da leitura de mundo e da leitura literária. Para Larrosa (2002, p. 21) a linguagem, muito mais do que uma ferramenta, é um elemento que constitui o homem:

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.

Entendendo a palavra e as palavras por este ângulo experiencial, compreendi os dados e resultados deste estudo com professores plenos de literatura. A entrevista narrativa dos sujeitos pesquisados – Fada Sorriso e Pequeno Príncipe – revelou-se como o tipo de comunicação primordial para a compreensão da experiência, que segundo Macedo (2015, p.21) opera de modo a constituir o próprio sujeito da experiência pela narração:

Tendo como premissa que as vivências acontecem no corpo e que tudo que passa pelo corpo e pode ser ou não simbolizado, ou seja, implica em produção de sentido e do sem-sentido, a experiência é possível porque o corpo existe; a experiência nasce, cresce e morre no corpo. É assim que a vivência corporal configura significativa a condição experiencial do ser humano.

Esta sinalização inicial, ao abordar experiência com leitura, faz-se necessária, pois é recorrente a tendência de associar o ato de ler apenas com processos mentais, sem considerar a experiência literária como uma vivência que inicia no corpo físico e somente a partir dele possibilita a transcendência para o mundo imaginado.

‘Experiências de leitura e construção do perfil lúdico’ foi a primeira categoria de análise que emergiu durante a fase de manipulação dos dados de pesquisa. Desta categoria geral partem

as subcategorias, memórias afetivas de leitura e imaginário literário que apresento na sequência. Da mesma forma, apresentarei a segunda categoria geral, a mediação lúdica de leitura e as suas subcategorias, partilhas do saber literário.

5.1 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DO PERFIL LÚDICO

No perfil lúdico de cada um dos sujeitos, Fada Sorriso e Pequeno Príncipe, eu pude verificar na própria ação de cada um, como um sinalizador das características básicas do jogo, tanto para Huizinga (2001) quanto para Callois (1990) como também para Brougère (1998) quais sejam: a atividade lúdica de leitura apresenta-se com a possibilidade de adesão voluntária, não obrigatória; há delimitação de tempo e espaço; é incerta quanto aos resultados – nos dois casos pesquisados – não sujeita a avaliação de resultados; improdutiva, no sentido, de não gerar um bem imediato, palpável, quantificável. A última característica do jogo é ser regrado ou fictício. Segundo Callois (1990, p.30) regra e ficção no contexto do jogo são excludentes, ou seja, a situação lúdica admite uma das características, regra ou ficção de cada vez. Para Callois (1990) o jogo suscita quatro estruturas a partir do princípio lúdico representado por *Paidia*, a exuberância da expressão lúdica e na outra ponta da escala, *Ludus* representando este mesmo princípio de forma estruturada e disciplinadora. As estruturas que nascem a partir desta escala são: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *illinx*, sendo representantes da competição, da sorte, do simulacro e da vertigem respectivamente (1990, p.32).

A respeito de *agôn*, Callois (1990) explica:

O interesse do jogo é, para cada um dos concorrentes, o desejo de ver reconhecida a sua excelência num determinado domínio. É a razão pela qual a sua prática do *agôn* supõe uma atenção persistente, um treino apropriado, esforços assíduos e vontade de vencer. Implica disciplina e perseverança. Abandona o campeão aos seus próprios recursos, incita-o a tirar deles o melhor proveito possível, obriga-o, finalmente, a servir-se deles com lealdade e dentro de limites fixados que, sendo iguais para todos, acabam, em contrapartida, por tornar indiscutível a superioridade do vencedor. O *agôn* apresenta-se como a forma pura do mérito pessoal e serve para o manifestar (1990, p. 35).

Alea, em oposição a *agôn* recebe a seguinte definição:

[...] *alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade e a qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade, o treino. Acaba por abolir num ápice os resultados acumulados. É uma desgraça total ou então uma graça absoluta. Proporciona ao jogador com sorte muitíssimo mais do que ele poderia encontrar numa vida de trabalho, disciplina e fadiga. Surge como uma insolente e soberana zombaria do mérito[...] na *alea*, conta com tudo, com o mais ligeiro indício, com a mínima particularidade exterior, que ele encara

logo como um sinal ou um aviso, com cada singularidade detectada com tudo, em suma, excepto com ele próprio. O agôn reivindica a responsabilidade individual, a alea a demissão da vontade, uma entrega ao destino (1990, p. 27).

Para Callois (1990) a ilusão e o imaginário tem uma correspondência em mimicry:

O jogo pode consistir, não na realização de uma atividade ou na assunção de um destino num lugar fictício, mas sobretudo na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento[...] uma variada série de manifestações que têm como característica comum a de se basearem no fato de o sujeito jogar a crer, a fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa. Esquece, disfarça, despoja-se temporariamente da sua personalidade para fingir uma outra (1990. p. 41).

Já a desestabilização da percepção e a busca da vertigem são representadas por illinx:

[...] o essencial reside na busca desse distúrbio específico, desse pânico momentâneo que o termo “vertigem” define e das indubitáveis características do jogo que lhe estão associadas, ou seja, liberdade de aceitar ou de recusar a prova, limites precisos e imutáveis, separação da restante realidade. O facto de a mesma prova poder dar azo a um espectáculo não diminui antes reforça, a sua natureza de jogo (CALLOIS, 1990, p. 47).

Ao buscar algum traço destas categorias nas experiências e representações dos sujeitos pesquisados, percebi que a Fada Sorriso apresenta mais situações lúdicas de ficção ou “faz-de-conta”, em seu universo imaginário, e o Pequeno Príncipe, a regra e a conquista de pódio pelos estudantes através da mudança de *status*. Ao que parece este modo de ver e agir no lúdico literário de cada um dos sujeitos sofreu uma influência direta do imaginário literário, que cada um conseguiu formar ao longo da vida, além das características pessoais de personalidade. Assim, por tratar a arte como uma forma de saber intuído tomo a liberdade para apresentar uma descrição poética ficcionada, escrita por mim e que pretende dar ênfase ao perfil lúdico e a expressão deste “eu lúdico” em cada um dos sujeitos da pesquisa, numa história em que os personagens Ludus e Paidia enamoram-se e dão a luz aos filhos: Agôn, Alea, Mimicry e Illinx. Esta família inventada é uma licença poética inspirada nas categorias apresentadas por Callois (1990):

I

Foi em tarde ensolarada
Que Ludus conheceu Paidia.
Ele já enrolava o fio da pandorga
Quando ouviu a cantoria,
E o festejo de dez cordas
Que o encheu de alegria

II

Ludus era moço aplicado e

Gostava muito de arte
 E de arte muito entendia.
 Guardava em seu baluarte
 E graça dava até ao descarte
 Fazendo brinquedos e adivinhas.

III

Antes de levá-los a feira
 Testava cada brinquedo
 Com destreza e maestria.
 E à sombra do arvoredor
 Criava formas e simetria
 Inspirado nos folguedos.

IV

Mas daquela tarde em diante
 Suspirou por vários dias.
 Lembrava ainda da algazarra
 E muito mais de Paidia.
 E suspirou pela musa da farra
 Que com um ofício de cigarra
 Em seus sonhos aparecia.

V

E de amor bem tranquilo
 Explodia em louca paixão.
 Queria tê-las nos braços,
 Queria tocar-lhe violão.
 Andava em novo compasso,
 Parecia estar fora do chão.

VI

Passou toda a primavera
 E Ludus procurava a donzela
 Que longa foi essa amarga espera.
 A saudade, a vida tempera,
 E quem ama pelo amor sempre zela.

VII

Foi então que Ludus ouviu
 Uma algazarra na vila.
 Farra de gente animada
 Em volta de uma andarilha,
 Que se agita e dá risada
 Dança, canta alto e muito brilha.

VIII

Ludus veio de mansinho
 Sem querer acreditar,
 Que a moça a qual amava
 Voltara àquele lugar.
 Ludus, a todos, declarava
 Que a levaria ao altar.

IX

Como parte de si mesmo
 Entregou-se a Paidia
 E ela o queria também
 E novidade lhe trazia,
 Para animar o vaivém
 E matar a apatia.

X

Ludus, por sua vez
 Com jeito lhe segurava
 Querendo-a só para si
 Criava palavras cruzadas.
 Paidia gostava muito dali,
 Mas também da poeira da estrada.

XI

Queria ela sossegar,
 Viver para o seu amado,
 Que meticuloso e presente
 Por todos era valorizado.
 Mas, se Ludus estava ausente,
 Paidia queria o que ficou sufocado.

XII

Mas amor sempre dá frutos
 E eles tinham a mesma essência,
 Nasceu o primeiro herdeiro
 E dos dois tinha aparência.
 Chamaram Agôn, o guerreiro,
 E as regras seriam a sua ciência.

XIII

Passou-se apenas um ano
 Para a nova barriga
 Com enjoos e desejos
 Anunciava-se a rapariga.
 Era Aléa que em bocejos
 Lançava sorte na vida.

XIV

Cresciam os dois irmãos
 Brincando e se dando bem.
 Apostando uma corrida
 Ou jogando por vinténs.
 Amigos fizeram na vila,
 Na cidade e até além.

XV

Pai, mãe, filhos e vem mais,
 Mais crianças para amar.
 Num ano veio Mimicry
 No outro era Ilinx a chorar.
 Toda a terra, exultai!
 Por tudo que ainda virá.

XVI

A casa é uma festa,
 Ludus vai organizando,
 A mãe espirituosa
 Segue a todos animando:
 Bela e espalhafatosa,
 Ri e canta, até chorando.

XVII

Mimicry quer mais brinquedos
 Quer bonecas, quer disfarces.
 Ilinx gira em piruetas
 E já se nota os disparates:
 Pula de cima de banquetas
 Rola sobre os abacates.

XVIII

Vão crescendo, vão crescendo
 E junto crescem as manias.
 Agôn, atleta de nome,
 Em angústia se consome,
 No frio bruto da academia
 Perder era o que mais temia.

XIX

Aléa, moça cativante que
 A todos assombrava,
 Pois bastava estar por perto
 Que as apostas duplicavam,
 Cassinos eram abertos
 E novas roletas tilintavam.

XX

Mimicry estreia uma grande peça
 Num luxuoso teatro famoso
 Está cheio de si, pois...
 O aplauso o faz vaidoso.
 O que virá depois?
 Espanta o presságio, nervoso!

XXI

Ilinx abriu um circo
 Para pular no trapézio.
 Já fez jump e alpinismo
 E corre do que dá tédio.
 Vertigem é o seu vício
 E perigo, o seu remédio.

XXII

O caminho do meio é perfeito
 Nele há pleno equilíbrio.
 Ludus e Paidia romperam
 Em um momento sombrio.
 Os filhos enlouqueceram
 E o divertimento ficou vazio.

XXIII

Ilinx perdeu a cabeça
 E veloz jogou-se nas drogas.
 Mimicry perdeu a identidade
 E ser deus a si mesmo arroga.
 Grande é a insanidade:
 Com reles mortais não mais dialoga.

Assim, como a trama desse cordel explica por imagens poéticas, o que foi conceitualmente formulado, a experiência com a leitura assemelha-se a contemplar uma paisagem nova, porém espelhada, na qual a carga pessoal de imagens conscientes e inconscientes, memórias e emoções vão dando tons e texturas ao que entendemos e este tipo de raciocínio elíptico confirma as palavras de Yunes (2002, p.10) em que declara que para ler temos que ter a disposição de nos desvelar como sujeitos. Portanto, existimos a partir de um ponto no tempo e no espaço, sendo que o núcleo familiar representa o ponto de partida na experiência de vida da maioria das pessoas. Dessa forma, instados a narrar livremente a sua experiência com a leitura, ambos, Fada Sorriso e Pequeno Príncipe, iniciaram suas falas com a memória da infância em família. Fada Sorriso lembra-se de seus pais semianalfabetos, porém, entusiastas da leitura. A ênfase dada em sua fala e na expressão facial e gestual remete a sensações de prazer envolto no ato de ler em casa. A cadeira “muito aconchegante” ganha uma dimensão de grandeza e parece anteceder o prazer envolvido na leitura em si.

Meus pais eram semianalfabetos: minha mãe era bordadeira e costureira e o meu pai motorista de ônibus. Davam muita importância à educação escolar e doméstica. Eu tenho certeza que tive o melhor. Os dois incentivavam a leitura dentro do lar. No ambiente doméstico tudo favorecia a leitura: a estante de livros e a cadeira do papai era muito aconchegante. Meu pai era freguês dos vendedores ambulantes de enciclopédias. Eu tive uma coleção de livros: “Como funciona? ”, “Por quê? ”, “O que é? ”, “Onde fica? ”. Eu lia e relia incansavelmente sentada na cadeira do papai (FADA SORRISO).

Para d'Ávila (2016, p.109) “o corpo conhece o mundo antes dos conceitos abstratos advindos dos processos mentais” e a fala da Fada Sorriso parece corroborar com este entendimento, que conceitualmente aponta para o raciovitalismo proposto por Maffesoli (1998) ao considera a centralidade da razão sensível para a devida compreensão de toda e qualquer realidade.

O Pequeno Príncipe igualmente inicia a sua fala evocando a cena prazerosa da vida familiar e sua ética moral, mesmo salientando não ter tido no espaço familiar uma iniciação à leitura literária.

A minha infância foi muito proveitosa. Naquela época era bastante prazerosa, por conta das relações interpessoais. Tudo era mais confiável e singelo. Éramos criados em famílias onde nossas mães eram presentes. Valores morais e princípios éticos orientavam as vidas mais do que hoje (PEQUENO PRÍNCIPE).

A experiência da Fada Sorriso e do Pequeno Príncipe não se apresentam nas narrativas como um relato linear de acontecimentos, mas como vivências que os tocaram, que implicaram na maneira de ser de cada um ao longo da vida. O relato aparece na incompletude da vida de cada um, mas organiza-se pela teia de afetos, que já foi posta em cada um pela relação estabelecida com todo o universo literário e nas particularidades do que foi lido e como foi lido, ou seja, que emoção suscitou e que transformação operou em cada um e que ao contar, faz emergir uma convicção própria da experiência primeiramente sentida e, agora, pensada. A experiência não pode ser repetida, mas o saber que parte da vivência significada faz com que a apropriação de si para uma dimensão de alteridade seja possível e igualmente lúdica. Do ponto de partido – a família – Fada Sorriso e Pequeno Príncipe desfilam as lembranças guardadas com afeto ao longo dos anos.

5.1.1 Memórias Afetivas – Afagos Literários

O que move o sujeito, ou seja, a sua “razão interna das coisas” (d’Ávila, 2016) é um dos princípios da razão sensível que imprime nos atos e apreensões dos sujeitos a sua percepção do mundo e de si mesma, enquanto traz em si a capacidade de moldar as circunstâncias e a memória dos fatos eleitos como mais relevantes. Assim, Fada Sorriso narra as suas primeiras experiências de leitura lançando mão da emoção como o elemento central de suas vivências em conexão com o outro. Tão importante quanto a leitura é o fato de partilhá-la e vivenciá-la com a corporeidade emocionada. Não falta o riso, não faltam lágrimas, não falta o pacto com os seus novos cúmplices, o autor e o texto, a amiga e um caminho de vida. Ser professora foi uma consequência emocionada de amores e cumplicidades. A leitura de Meu Pé de Laranja Lima foi feita nas férias escolares e não na solidão, mas em relacionamentos que vão alargando a vida

da menina leitora e definindo um caminho profissional. O relato traz a iniciação na leitura como que com a carga de vida a que Pennac (1993) garante estar em outro lugar, longe dos programas das escolas:

:

Certa vez, quando criança, fui passar férias em Salvador e tive uma experiência de leitura emocionante com o enredo do Meu Pé de Laranja Lima do José Mauro Vasconcelos. Eu e Cláudia, minha amiga, nos revezávamos na leitura de cada capítulo e as lágrimas rolavam pelas perdas e mortes vivenciadas pelo menino Zezé e o seu Minguinho – o pé de laranja lima. Foi este livro que despertou o meu amor pela natureza. Um dia, já professora, li um texto do Humberto de Campos – “O meu cajueiro” e senti a mesma emoção despertada pelo livro do José Mauro (FADA SORRISO).

A sociologia tem estudado a cultura da infância, revelando na criança características de protagonismo, em oposição ao paradigma tradicional em que a criança nada é e nada tem a oferecer como sujeito com autonomia. Segundo Cohn, este novo paradigma propõe “fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista” (Cohn, 2005, p.08). Assim, como Cohn, Friedmann (2014) defende um olhar de percepção afetuosa sobre a criança que se quer compreender:

As crianças naturalmente desejam entregar-se aos adultos. Estes têm mais resistência à entrega. Aqui reside a importância da flexibilidade na educação. Nas crianças pequenas é possível manter as imagens vivas trabalhando o símbolo. Este tem uma qualidade de ser. Uma simples imagem pode ser abstrata ou tomar vida: entrar na imagem, colocar-se no lugar. Para tal é importante aprender a linguagem dos gestos. Esta é a essência da educação: cada conceito que trazemos para a criança deve ter por trás um gesto. Se consigo trazer à vida este gesto interno ele poderá ser compreendido, mesmo que sem palavras. Tornando-nos as imagens desvendamos os segredos por trás delas. A criança presta atenção ao gesto que é o grande poder por trás do símbolo. (FRIEDMANN, 2014, p.24)

É possível, identificar no relato de Fada Sorriso e Pequeno Príncipe a ação da criança em sua liberdade de ser e de interagir, criando pontes de relacionamento e tomando decisões sobre o que lhes toca na leitura e em consequência, novas ações para um relacionamento de fruição com a leitura em pares, como a experiência de Fada Sorriso ou num caminho percorrido por conta própria e sem muitas interações sociais, como no caso de Pequeno Príncipe. Nenhum dos sujeitos apresenta passividade, mas a dimensão cultural da infância dos mesmos é marcada por decisões e preferências íntimas a partir de escolhas próprias.

Pequeno Príncipe revela as marcas de um leitor solitário, que foi despertado para a leitura, inicialmente pelo livro didático, em vivências não tão apaixonadas e interpessoais, mas sim, dando os primeiros sinais de que a leitura é percebida como uma forma de ascensão profissional e como parte do instrumental a ser usado no domínio da matemática por desenvolver o raciocínio lógico e para uma dimensão que ele não disse, mas está patente nos atos, a dimensão política e cidadã, quando fala e escreve:

Depois de descobrir os livros na escola, eu não parei mais. Li o Mulato, Grandes Sertão Veredas, todas as coletâneas do acervo... foram muitos livros. Então, o importante na minha história é que leitura era algo que a escola me proporcionava e foi muito importante para a minha formação profissional. Eu estudei economia e trabalhei com microeconomia por 15 anos e depois disso me dediquei a ensinar matemática. A formação de economia e a formação de matemática necessitam de uma habilidade de interpretação que vem da leitura (Pequeno Príncipe).

A potência do afeto, ou seja, o que cada um toma como prioridade no recorte feito nas lembranças do passado descontínuo da consciência pode ser reveladora, no que se refere às escolhas e delineamento das histórias de vida. A formação da memória da Fada Sorriso e do Pequeno Príncipe parte da atenção e do interesse que cada um demonstrou diante das circunstâncias afetivas. Estes afetos foram sendo amalgamados como um núcleo de personalidade. Ao longo dos relatos de ambos percebi que não houve mudanças significativas de rotas, mesmo quando as preferências ou repertório de leituras foram sendo diversificados. A percepção sensorial permeia os registros pessoais dos sujeitos e cada um à sua maneira foi tornando-se previsível e singular numa coerência mais intuída do que planejada. Fada Sorriso relaciona-se com os primeiros livros utilizando todos os sentidos, metaforizando as delícias de experimentar um banquete literário carregado de significação que alimentaram o imaginário infantil e mais tarde, ao ler para os estudantes em sala de aula, ainda alude as gostosuras, o prazer sensorial de ouvir palavras e reagir aos seus sentidos possíveis, conforme o texto biográfico e mais de uma vez narrado durante a entrevista:

Minha mãe sempre trazia do mercado alguma estorinha ou um conto de fada – “A sementinha bailarina”, “D. Baratinha”, “Chapeuzinho Vermelho”, e outras... eram gostosuras que também alimentavam e chegavam com as compras de alimentos. Me lembro quando comecei a ler: atravessava a minha rua sem calçamento, ia para a casa de Leninha, a minha professora de “banca” antes mesmo de frequentar a escola, ela me ensinou o “bê-a-bá” na cartilha. Eu devia ter uns seis anos (FADA SORRISO).

Para Pequeno Príncipe comprar uma miniatura de um livro que o marcou, juntamente com a miniatura da bíblia sagrada parece ter sido permitir-se ter um brinquedo e com um prazer recém-descoberto, compartilhá-lo com um continuador da própria história, o filho, que afortunadamente aceita percorrer o caminho da leitura, tal qual o pai, o agrada visivelmente. A fala predominantemente sóbria do Pequeno Príncipe torna-se um pouco mais divertida ao relembrar a cena enquanto conta a cena com entusiasmo:

O primeiro livro que eu li, após o contato com os didáticos foi “O pequeno príncipe” de Saint Exupery, que inclusive hoje eu sempre recomendo. Eu frequento feiras e bienais e encontrei um livro miniaturas do Pequeno Príncipe, há pouco tempo atrás e não resisti e comprei para o meu filho, justamente com miniatura da bíblia sagrada. O meu filho, graças a Deus se motivou para a leitura (PEQUENO PRÍNCIPE).

Nos relatos do Pequeno Príncipe, as ausências de variadas lembranças da infância parecem procurar um equilíbrio com a insistência e recorrência do referencial lúdico mais citado: o livro do Pequeno Príncipe. Desta maneira passei a considerar a paixão elementar, fundante ao próprio ser, no processo de constituir-se e traduzir-se. O sujeito Fada de Leitura elabora a sua história com impressões, percepções e sutilezas coletadas no ler, no ouvir histórias e na relação episódica com a literatura como uma hiper-realidade organizadora de repertórios lúdicos e de grande carga afetiva. Particularmente, o Pequeno Príncipe parece aderir mais ao seu personagem principal do que propriamente ao ato e ler como fazer essencial. Assim, o personagem passa a guiar a própria ética e os valores do sujeito. Contrariamente a lógica interna do Pequeno Príncipe, a Fada Sorriso expõe exuberância e fartura de relatos pontuando o envolvimento visceral com o universo literário e conectando-o com o outro, a prática coletiva, solidária e não solitária, mas de comunhão e construção de elos. A literatura para Fada Sorriso apresenta-se como central na sua vida e contexto propiciador de conexões e sentidos, em suas palavras e em seu texto confirma que:

Quando completei sete anos fui estudar no Grupo Escolar, lá conheci minha colega Suzi que já lia tudinho. Ela exibia para mim o seu dom. Foi a minha primeira incentivadora de projetos: se ela podia ler, eu também podia. Terminava o almoço, eu saía à caça de algum livro para que eu pudesse localizar a palavra “VOCÊ”. Eu riscava a palavra “VOCÊ” quando aparecia no texto. E, de repente, eu comecei a localizar outras palavras e me vi lendo e já não invejava Suzi. E aí, não parei mais (FADA SORRISO).

A triangulação dos dados provindos da observação participante, da entrevista narrativa e da escrita autobiográfica, me permitiu ver no todo, o universo de significados que, por fim, como um fio condutor, delineia um espaço de atuação que poderia ser aclarado com a noção de ludicidade desenvolvida por Cipriano Luckesi (1998) associando-a à dimensão da consciência do ser. Segundo Luckesi, as práticas lúdicas (no caso específico deste estudo, no jogo que a palavra literária traz a tona) são recursos que o ser humano utiliza no autodesenvolvimento e que afetam de maneira indissociável as dimensões corporais, emocionais e espirituais:

O desenvolvimento pessoal de cada um de nós pode ser compreendido a partir de dois princípios constitutivos: *o princípio formativo*, pelo qual admitimos que somos seres em movimento, seres em construção permanente, numa trajetória que vai do simples para o complexo, do indiferenciado para o organizado; e *o princípio organizativo*, pelo qual admitimos que nós nos desenvolvemos em nossas interações com o meio, onde se fazem presentes, além do meio natural e social em geral, que tem suas determinações dialéticas específicas, alguns personagens que representam funções essenciais e próximas (por sua vez, também, articuladas com as determinações naturais e sociais), tais como mãe, pai, configuração familiar nuclear e parental, amigos, professores, conselheiros, terapeutas, etc... Nós nos formamos nas interações que estabelecemos com esse meio e com a consciência que vamos desenvolvendo de nós mesmos através deste processo (LUCKESI, 1998, p.23).

Com o olhar luckesiano, podemos acompanhar o desenvolvimento da Fada Sorriso em interações intra e interpessoais mediadas pela literatura, como estado interior de plenitude lúdica, onde o corpo, a mente e as emoções apresentam-se alinhados trazendo completude e prazer de entrega. O escambo das revistinhas em quadrinhos é a garantia do prazer além do texto em si, mas a partir dele, pois a leitura também servia de pretexto e ponte para o estabelecimento de laços de amizade e expansão do círculo social. Fada Sorriso pontua com voz divertida:

Revistas em quadrinhos, ah, eu amava! A Turma da Mônica, Zé Colmeia, Mickey, Pato Donald, Zé Carioca, Lobinho, Pateta e o Tio Patinhas, Luluzinha, Bolinha França, Bolota e Brotoeja, Recruta Zero e o Capitão Tainha. Eu enchia uma caixa de papelão de revistinhas e aproveitava que a namorada de meu tio podia me levar à casa de sua prima Guegué e aí, o escambo de revistinhas corria solto (FADA SORRISO).

O ato de ler como fonte de prazer e interação foi vivido, inúmeras vezes e assim, passou a organizar a vida da Fada Sorriso como um hábito arraigado. A consciência impregnada por experiências leitoras, em plenitude do ser em circunstâncias variadas vai ao longo do tempo

formando um estilo de vida e uma forma de manter-se em sintonia consigo mesmo. Outros livros chamavam a sua atenção, alargando o círculo de sua atuação como leitora. O prazer estendido a outras estantes representava as aventuras e descobertas que fazem um intercâmbio incessante entre as páginas dos livros e a sua esfera de afetos. Fada Sorriso recorda, visivelmente satisfeita, as suas peripécias de adolescente mostrando um ecletismo nascente que mais tarde, parece ter sido incorporado ao estilo de mediação didática, pois Fada Sorriso não utiliza a literatura para promover algum conteúdo em especial de sua disciplina, a biologia, mas a todo tempo tempera a vida concreta com uma pitada de ficção sugerindo as leituras que a formaram e nas quais pontua o relato:

Da 5ª a 8ª série comecei a diversificar as minhas leituras. Comecei a desejar os livros da estante da casa da minha vizinha Dina: As crônicas de Drummond, do Rubem Braga, do Sabino e outros cronistas célebres. Os romances de José de Alencar – O tronco do Ipê, A pata da gazela, Lucíola, Senhora, Iracema, O Guarani. E aí veio Machado de Assis – D. Casmurro, Helena e outros. Raquel de Queiroz me trouxe O Quinze e as 3 Marias. Floradas na Serra de Dinah Silveira de Queiroz...que relata a história de uma jovem tísica. Muito lindo! Teve também São Bernardo de Graciliano Ramos e o meu preferido – Olhai os lírios do campo de Érico Veríssimo. Este eu li duas vezes. Ana Terra e a história de amor tão comovente de um amor proibido por causa das disputas de famílias (FADA SORRISO).

As disposições subjetivas das descobertas de menina moça, a menina adolescendo na Fada Sorriso, seguem o curso dado pelo brincar da criança. Repetir a leitura do livro que a comoveu, agora, proporciona a repetição do prazer vivido através do personagem. O brincar com o artefato lúdico, o livro preferido, apresenta como um contraponto da fase de diversificação bem coerente à idade, contudo fiel ao fio condutor inicial, a leitura por prazer e expressão do eu lúdico continua em expansão. Ainda com o auxílio de Luckesi (2016) vamos desvendando os caminhos de uma vida em suas particularidades e que pode ter um reflexo da disposição humana para o brincar:

Todos brincam, ou seja, todos, em conformidade com sua idade e seus processos de maturação, em seus processos criativos, transitam do subjetivo para o objetivo. Assim o fazem os cientistas, em seus processos de investigação; assim fazem os artistas em suas criações; assim fazem os criadores de artefactos tecnológicos; assim fazem aqueles que trazem a beleza a terra; assim fazem as crianças que brincam nas ruas ou nos parques; assim fazem os adolescentes que, irrequietamente, criam e recriam os seus dias alegres e sorridentes (LUCKESI, 2016, p.01)

A condição lúdica do ser, longe de ser uma dimensão menor e passageira, reserva da infância (LOPES, 2004), torna-se uma balizadora das atitudes genuinamente espontâneas. O caminhar da Fada Sorriso por obras, autores, os textos preferidos lembram a classificação de Roger Callois (1990) em sua teoria sociológica do jogo. Duas manifestações que polarizam uma tipologia social: *paidia e ludus*. *Paidia* representa o comportamento expansivo da exuberância, a alegria espontânea e da diversão contagiante e *Ludus*, no outro extremo da escala representa o comedido, o que tem regras estabelecidas, o jogo controlado. A manifestação lúdica da Fada Sorriso nas relações com a literatura e nos contágios que promove do ato de ler demonstra pura paixão. Fada Sorriso lia imagens, encadernações e relatos com a volúpia, que Callois (1990) atribui a *paidia*, conforme é possível notar no trecho do texto biográfico abaixo:

Depois de ter devorado o acervo literário da casa de Dina, passei a ler outros livros que encontrei ali. Li todos os volumes sobre a Escola Sumerhill de Alexander Sutherland Neil. Este autor contava histórias que se desenrolavam lá na escola, eram relatos, mas, pareciam obras de ficção, e por isso, eu apreciava. Também apreciava os livros que narravam a vida dos artistas: Monet, Toulouse Lautrec, Van Gogh, Michelangelo e outros. Estas obras eu tomava emprestado de outro vizinho, o Hélio, irmão de Leninha, minha primeira professora. Eram livros de encadernação luxuosa com ilustrações primorosas das obras destes artistas que me encantavam. Era uma leitura da imagem com riquezas de interpretação (FADA SORRISO).

A Fada Sorriso, da mesma forma que demonstra a alegria contagiante e sem regramento, também, demonstra, abertamente, o pouco apreço pelos métodos e abordagens que a literatura recebia na escola. Para Fada Sorriso “as leituras pedidas pela escola” parecem uma obrigação enfadonha que ela cumpria, salientando, porém, que aquela forma de relação escolarizada com o livro difere da relação que ela desfrutava e talvez a demovesse do hábito de ler por prazer, caso a prática não estivesse devidamente pavimentada pela longa experiência afetiva que mantinha com a literatura e com entusiasmo conta a cada encontro:

Com 15 anos começou a minha fase romântica. Fotonovelas e séries de romances – Sabrina, Bianca, Júlia e os livros da inglesa Bárbara Cartland. Eram tipo água com açúcar e se tornaram meus livros de cabeceira, de guarda-roupa, de bolsa.... Por anos passaram a ser minhas leituras mais frequente. Li bons romances também nesse estilo como Jane Eyre de Charlotte Brontë, que se tornou um clássico da literatura inglesa. Mas nem por isso deixava de fazer as leituras pedidas pela escola. Mas a forma com que os professores encaminhavam os trabalhos não era interessante. Se eu não tivesse uma história de amor com a leitura desde a mais tenra idade, certamente lá, na sala de aula, não teria tido nenhum envolvimento (FADA SORRISO).

Os professores, em geral, têm uma formação universitária em Letras, em que gramática e literatura são estudadas como blocos separados, como saberes paralelos, divididos. Desta forma, o exercício docente reflete a formação e cria a dificuldade de juntar os dois lados da língua e naturalmente, os conduz para a supressão da literatura ou na excessiva organização da mesma como um eixo histórico – cultural (COLOMER, 2007). Diante da dificuldade de dar um tratamento global ao conhecimento dos fundamentos da língua e da literatura, a abordagem privilegia a língua e pode ser a confirmação da fala insistente da Fada Sorriso quanto ao “desprezar” da leitura por parte da escola. A Fada Sorriso intui todas estas coisas por ter na literatura um valor formativo, um envolvimento integral. Segundo Colomer (2007, p.31) a educação literária deveria suprir este tipo de formação:

É a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolivelmente a construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

O Pequeno Príncipe, por sua vez, demonstra ser um tipo de mentor de seus estudantes. Ele sabe onde quer que os jovens cheguem: no IFBA – Instituto Federal da Bahia, ou em alguma graduação acadêmica, ou trabalho bem sucedido. Todos os seus movimentos apontam para a mentoria, inclusive, a relação com os livros. Porém, este esforço não pode ser visto de forma simplista, pois está implícito no esforço, a questão social: ascender pela leitura autônoma pode representar sair do abismo social, mas do que somente ter uma graduação acadêmica. Ao discorrer sobre o esforço de fazer os estudantes lerem mais, o Pequeno Príncipe finaliza enaltecendo os resultados a partir da própria ação didática tomando para si, a responsabilidade de estimular novas posturas.

Tenho boas lembranças das produções de meus estudantes. A qualidade da produção deles melhora na medida da qualidade do que eu entrego. Eles reconhecem e correspondem nas apresentações em oficinas e projetos. Pude acompanhar o progresso de vários. (PEQUENO PRÍNCIPE).

Em diversos momentos, o Pequeno Príncipe aconselha as alunas a não perderem tempo dando atenção demasiada aos livros românticos. Estes conselhos, a princípio, me pareceram demasiadamente moralistas, porém, diante da realidade crua estampada nos altos índices de

gravidez na adolescência na Bahia, me fizeram reconsiderar a questão e compreender o sentido em incluir estas sinalizações de prudência. Neste dia, durante a fala dirigida a toda a turma, foi clara a sua preocupação com a conduta desregrada, que os jovens podem ter, caso voltem a atenção para a questão sexual precocemente e mesmo ao longo da vida, pois, segundo ele, muitas oportunidades de ser alguém na vida podem ser negligenciadas e perdidas. Para ele bons livros são os que dão uma visão maior para a conquista dos objetivos. Essas preleções do Pequeno Príncipe evidenciaram as características de *ludus*, segundo a teoria de Callois (1990, p.32):

Numa extremidade, reina, quase absolutamente, um princípio comum de diversão, turbulência, improviso e despreocupada expansão, através do que se manifesta uma certa fantasia contida que se pode designar paidia. Na extremidade oposta, essa exuberância alegre e impensada é praticamente absorvida, ou pelo menos disciplinada, por uma tendência complementar, contrária nalguns pontos, ainda que não em todos, à sua natureza anárquica e caprichosa: uma necessidade crescente de a subordinar a regras convencionais e incômodas, de cada vez mais a contrariar criando-lhe incessantes obstáculos com o propósito de lhe dificultar a consecução do objetivo desejado. Este torna-se assim, perfeitamente inútil, uma vez que exige um número sempre crescente de tentativas, de persistência, de habilidade ou de artifício. Designo por *ludus* esta segundo componente.

Há um saber lúdico literário que nasce da consciência da relação estabelecida com o real e o imaginário, em que cada lado colabora com outro sem que haja uma disputa de território na consciência. Desta liberdade de ir e vir sobre o consciente e o inconsciente, o real e o universo ficcionado, e ainda, da presença ou da ausência de objetos tratados pela mente perceptiva, dá-se o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY apud LOPES, 2004, p.36) em que a imaginação se apresenta como uma instância do processo psicológico, na representação de uma atividade consciente.

5.1.2 A Formação do Imaginário Literário

A leitura literária está ligada ao imaginário como dimensão criadora de sentidos que segundo Durand (1997, p.432) aponta como “*intellectus santus*, como ordenança do melhor”. Esta é a primeira dimensão que se pode notar na narrativa de Fada Sorriso sobre os momentos representativos de sua atuação como leitora e declamadora de poemas que a emocionavam e ainda emocionam evocando uma série de imagens e sensações de seu acervo literário pessoal, que podemos também relacionar com o conceito de “*bacia semântica*”, desenvolvido por

Durand (1997). A bacia semântica é o lugar em que nos banhamos em sentidos dados e, ao mesmo tempo, criamos sentidos novos e particulares num espaço regado por imagens em constante movimento, fluxo e correnteza. Assim, temos “a faculdade de simbolização de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde cerca de um milhão e meio de anos que o *homo erectus* ficou em pé na face da terra” (DURAND, 1999 p.117). A fala a seguir tem uma solenidade que ultrapassa o próprio texto, pois impregnada com elementos da individualidade alarga a profundidade das palavras ditas por Fada Sorriso e demonstram a rica bacia semântica em que ela se banhou:

Aos nove anos comecei a ler poesia. Castro Alves foi o meu poeta preferido. Memorizava os versos e recitava em voz alta. Eu ensaiava, e com muita desenvoltura recitava para a plateia que ficava encantada. Eu me emocionava com o sofrimento dos escravos quando recitava: “ O escravo calou a fala/ porque na úmida sala/ o fogo estava para apagar/ e a escrava acabou seu canto/ pra não acordar com o pranto/ o seu filhinho a sonhar” (FADA SORRISO)

Visivelmente comovida, Fada Sorriso, com os olhos brilhantes, tal uma criança querendo compartilhar algo fantástico, pergunta ansiosa: - Diga aí, não é lindo? E então, satisfeita com a cumplicidade conquistada prossegue a narrativa:

Na 4ª. Série, eu e meus colegas encenamos duas peças com a ajuda da Profa. Adil José Porto: Chapeuzinho Vermelho e D. Baratinha. Eu fui roteirista, diretora e atriz principal. Os colegas, além de atuarem, fizeram o cenário e as máscaras dos personagens. Mainha era a figurinista. Não havia nenhum tipo de recompensa e nem era trabalho para nota. Puro protagonismo infantil (FADA SORRISO).

Os mundos possíveis do imaginário não estão restritos ao devaneio do sujeito, mas tem na formação do ego, conforme as teorias psicanalíticas de Freud e Lacan, uma âncora. O Pequeno Príncipe não evoca sensações arrebatadoras, mas de alguma forma transmite uma força que podemos pensar que foi ancorada no seu imaginário individual pela apreensão do imaginário coletivo (MAFFESOLI, 2001). A partir das pressões sociais, de expectativas de expansão no coletivo por vias éticas, parece ser a sua matriz que plasma os referenciais de imaginação e percepção das qualidades que se quer perpetuar pelo ato de ler. Para o Pequeno Príncipe o prazer de ler, reverbera em um prazer maior, o prazer de conquistar um espaço novo

e de maior relevância. Existe uma meta e a leitura é, sobretudo, meio. Ele defende a leitura e a leitura o defenderá no futuro numa progressão paulatina e isto fica patente em sua fala:

Então, a minha história de leitor teve um crescente: começou na escola no Fundamental I, cresceu no Fundamental II e diversificou no ensino médio. Na faculdade o volume de leitura foi consideravelmente maior, evidentemente. A leitura não é e não pode ser factível apenas na disciplina de Língua Portuguesa. Eu defendo a leitura – LER e INTERPRETAR – em todas as disciplinas. Para a matemática, a leitura é crucial (PEQUENO PRÍNCIPE).

O imaginário na narrativa do Pequeno Príncipe parte de um desejo social. A aura social que Maffesoli (2001, p.75) refere-se nestes termos:

O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. Na aura da obra – estátua, pintura – há a materialidade da obra (a cultura) e, em algumas obras, algo que as envolve, a aura. Não vemos a aura, mas podemos senti-la. O imaginário, para mim, é essa aura, é da ordem da aura: uma atmosfera. Algo que envolve e ultrapassa a obra.

A atuação ou expectativa de atuação no coletivo vem a ser o reflexo visto no espelho em que o indivíduo se mira e busca confirmação para a sua própria existência. O olhar da Fada Sorriso é direcionado para uma plateia, onde ela aprendeu a atuar e como numa retrospectiva renovada, vê-se aplaudida e amada. O coletivo de Pequeno Príncipe o faz mirar o que ainda não existe; o futuro sonhado para si e para outros, o idealista e sua alteridade. Na narrativa de Fada Sorriso há espaço previsto para o poema decorado e guardado com velhas lembranças da infância, com as reminiscências do passado, ela vai dando forma ao seu eterno hoje:

Aprendi um poema ouvindo o disco que meu pai presenteou Mainha no Dia das Mães, então me esforcei para fazer o melhor e comover enquanto recitava: “Mãezinha, querida! Sei que esta hora é de ficar alegre/ E nem sei como nem porquê esta palavra lágrima tombou dos meus olhos para os meus lábios. Quanto te devo, minha mãe. Devo-lhe de tudo: a começar pela vida.”(FADA SORRISO)

As frases relacionadas abaixo são do Pequeno Príncipe e foram coletadas na entrevista narrativa e nas observações participantes. O estilo conselheiro traz um tom motivador, que parte do “eu” testemunhal, conforme se pode notar no início de cada sentença. O Pequeno Príncipe

coloca-se como um referencial possível para jovens que vivem o drama da pobreza, do tráfico de drogas e da vida urbana excludente de uma metrópole que os atropela. Ingressar no Instituto Federal da Bahia é a garantia que o mestre pode oferecer para uma travessia bem sucedida para um novo padrão de vida. Pouco a pouco, Pequeno Príncipe pontua princípios de bem viver aos estudantes numa tentativa de transmitir autoconfiança e esperança no futuro.

Eu estou pensando no melhor para o meu estudante independente da escola em que ensino. Imagino ter 10 estudantes entrando no IFBA e depois em boas escolas, faculdades. Aqui nesta escola municipal, já conseguimos colocar três no IFBA.

Eu tenho bons momentos diariamente com meus estudantes. Não tenho problemas em lidar com eles e nem as práxis pedagógicas. Todo dia é um novo dia para comemorar tanto com as aulas tradicionais quanto com as atividades lúdicas.

Eu acho que para melhorar a qualidade da leitura de meus estudantes, eu preciso deixar claro que para entender matemática é necessário ler corretamente, interpretar o que leu e significar o que interpretou. Precisa contextualizar as situações problema. Precisa colocar textos nas atividades avaliativas e avaliações conclusivas (PEQUENO PRÍNCIPE).

Maffesoli (2001, p.76) esclarece que o imaginário é também o “estado de espírito do grupo, de um país, de um Estado, nação, de uma comunidade, etc” e esta perspectiva pode ser a pista para entender a relação da Fada Sorriso com os espaços oficiais de leitura, as bibliotecas. No imaginário literário de Fada Sorriso, como vimos até aqui está ligado à interação, a teatralização do texto, da emoção e do aplauso. A biblioteca, apesar de fornecer livros à degustação, exige o silêncio e o comedimento, assim, não despertou o interesse de Fada Sorriso, pois além da fruição, ela busca a conexão com o outro em suas leituras:

A biblioteca municipal e a biblioteca infantil de um modo geral não foram os meus lugares preferidos. Só as visitava para pesquisa escolar. Não eram os meus lugares de leitura e escrita (FADA SORRISO).

A universidade, ao contrário da biblioteca municipal, trouxe à Fada Sorriso novas relações com autores como Piaget, Marx, Chauí, Carl Roger, Saviani e novos modos de leitura: a leitura densa e o envolvimento político e a militância ideológica. O momento novo, porém, não a fez perder a afetividade bem desenvolvida na primeira infância, e assim, relembra a professora na primeira aula na Universidade Estadual de Feira de Santana e do texto recebido

como presente e guardado como relíquia. Fada Sorriso recitou parte do texto “A Palavra” de Rubem Braga em um de nossos encontros e depois o enviou completo por e-mail (ANEXO 2).

O Pequeno Príncipe segue na adolescência como o cavaleiro solitário, agora acrescentando a leitura de revistas jornalísticas semanais, forjando um perfil profissional que tem necessidade de se atualizar. Ele não se lembra de interações literárias com professores como havia acontecido com a Fada Sorriso:

Eu descobri as revistas semanais com material jornalístico aos 16 anos e não parei mais de ler e aprender, me atualizar. Quando era das séries iniciais não tenho muita recordação da leitura dos meus professores. A não ser, um pouco, pelos professores de português (PEQUENO PRÍNCIPE).

O Pequeno Príncipe enfatiza em sua fala uma progressão nas suas vivências de leitura: parte do livro Pequeno Príncipe para os clássicos da literatura brasileira e por fim, chegam matérias jornalísticas, artigos sobre economia e política, definindo assim, um perfil profissional nascente, que posteriormente seria a espinha dorsal de suas recomendações literárias para os estudantes sob sua tutela:

No 1º dia de aula eu faço questão de colocar um resumo no quadro: Para interpretar os problemas matemáticos é necessário ler bem e interpretar com clareza e somente depois disso tratar dos algoritmos matemáticos. Fala-se muito da dificuldade da matemática, porém, o embaraço fica por conta da interpretação do problema e menos na operação em si (PEQUENO PRÍNCIPE).

O Pequeno Príncipe demonstra, ratificando Aristóteles (2011) em sua clássica obra *A Poética*, que o conhecimento tem o seu início nos sentidos e mediante os sentidos são incorporados à memória. A memória classifica os dados, imagens e percepções separando-as por famílias afetivas, segundo o filósofo. Este repertório de imagens servirá de base para todo o raciocínio abstrato, indispensável ao estudo da matemática. Assim, a imaginação poética, possivelmente, interfira na lógica matemática, pois a organização do pensamento possibilita o esforço dialético de caráter científico. A mente preparada na liberdade que a fantasia permite, como espaço de transcendência humana primeira pode desenvolver as operações abstratas com maior facilidade.

5.2 MEDIAÇÃO LÚDICA DE LEITURA

A Fada Sorriso e o Pequeno Príncipe possuem abordagens diferentes em suas mediações de leitura, mas transmitem objetivos comuns. Sensibilizam pelo prazer de ler, porque ler é gostoso e faz bem à alma; mas não naturalizam o fracasso de seus estudantes, antes procuram educar o olhar para as oportunidades de promover a leitura como um portal para outros mundos possíveis, que alavancam políticas para lutas sociais, as quais fazem, na medida em que empoderam os estudantes para um novo modo de ser e estar no mundo. O leitor está no mundo exercitando sentidos, impressionando e sendo impressionado pelos seus contextos e contingências e é neste estar no mundo que a mediação de leitura se dá tanto em torno da lúdica expressividade de Fada Sorriso ou nas metas inspiradoras de Pequeno Príncipe. Nos dois casos, há em comum, o afeto e a alteridade, como é possível sentir as entrelinhas das suas falas:

Você não é obrigado a gostar. O estudante tem que ler um autor, tem que ler uma história por obrigação...? Parafrazeando Rubem Alves, eu acho que a leitura tem que ser vagabunda, né. E por incrível que pareça, eu tive uma professora da 8ª série que entregava o texto e usava esta técnica, né (demonstrando chateação) – “Eu quero que você diga quem é o autor, quem é o personagem principal, qual o enredo de FOGO MORTO”... e olha que eu era leitora, mas não consegui levar adiante a leitura. Eu começava e empacava (FADA SORRISO).

A leitura literária obrigatória nos moldes feito na maioria das escolas públicas do Brasil tem sido alvo de debates e críticas dos pesquisadores (LAJOLO, 2006) com um fardo pesado que impede a fruição do belo que há na arte literária. Marisa Lajolo pensa que a livre escolha de títulos pelo próprio leitor faz parte de um direito humano nos moldes dos 10 mandamentos elaborados por Pennac (1993) para quem o leitor pode, inclusive, ter o direito de não ler, pular páginas ou nem mesmo acabar de ler o livro iniciado. Reler por puro gosto também seria um direito, assim como, usufruir de realidades paralelas inventadas ou ler qualquer coisa que venha a mão, ler uma frase aqui outra ali, ler em alto e bom som ou finalmente, calar sobre o que leu.

Seguindo esta linha de pensamento dos sábios e estudiosos, Fada Sorriso e Pequeno Príncipe inserem o tema leitura em suas mediações didáticas seguindo a intuição de leitor experiente. Pequeno Príncipe reserva o início da aula para recomendar leituras e ouvir os estudantes sobre o que estão lendo no momento. Além disso, durante a aula de matemática faz referência à importância de ler para compreender enunciados e fazer boas escolhas na vida. Não

há uma utilização de textos literários para o ensino de operações matemáticas de forma específica. Por sua vez, Fada Sorriso, inclui textos literários, fatos e anedotas sobre autores e ainda cria textos literários de acordo com a necessidade da turma. Porém, a necessidade da turma não se resume à transmissão de conteúdo da biologia, mas também abrange a necessidade emocional, psicológica socializada pelo grupo. Foi assim que Fada Sorriso resolveu usar a última unidade para promover não apenas a leitura, mas a produção de cartas. Inicialmente explorou a obra de Fernando Pessoa com leituras e conversas a respeito do autor e explicando os seus heterônimos: Álvaro de Campos, Ricardo Reis, Alberto Caeiro, Bernardo Soares e divertindo-se com o fato de amar Alberto Caeiro, um autor que existiu dentro de outro autor.

Nas aulas posteriores, Fada Sorriso iniciou o projeto das cartas: cada estudante tirava o nome de um colega de uma caixinha e precisava manter segredo. Assim, cada estudante tornou-se o anjo escritor de um colega e o mesmo sorteio repetiu-se a cada semana até o final do ano letivo. O projeto foi bastante envolvente e gerou expectativas, pois, a cada aula de Biologia, todos queriam saber se havia cartas para ler. Cada anjo escrevia conselhos, palavras de estímulos e apoio para que o colega não desistisse de estudar e de fazer o que fosse melhor no seu momento de vida. A produção textual não revelou nenhum talento, pelo contrário, provou o quanto a escola precisa avançar na acolhida de todos, pois muitos estudantes do turno vespertino daquela escola não atingem o padrão de qualidade projetado pelo sistema escolar para a produção escrita. Porém, neste projeto foi possível ver o afeto sendo manifestado em turmas que normalmente tinham uma característica de violência verbal e física. As cartas tiveram um papel importante na educação da afetividade da turma, já tão diminuída pela evasão: de vinte e oito estudantes que iniciaram o ano letivo apenas doze permaneceram até o fim.

A autoestima dos estudantes foi trabalhada através das cartas, das interações com os textos lidos por Fada Sorriso e suas provocações. Diante desta forma apaixonada de lecionar, pude verificar uma mediação didática, que utiliza a leitura, não como um instrumento para ensinar biologia, mas como uma bandeira de ação afirmativa e uma declaração de amor a humanidade antes de tudo. Por conseguinte, a discussão sobre a validade de utilizar-se a literatura para o ensino de conteúdos curriculares parece inadequada, pois tanto o propósito quanto os resultados verificados na pesquisa de campo passam longe da discussão acadêmica a respeito do tema leitura, bem como, o quadro produzido em sala de aula desqualifica, o purismo literário propalado de forma pretensiosa pela crítica baseada nas teorias.

O que pode suscitar uma leitura ou a visão de alguém no ato de ler é bem maior do que o que está escrito? Pequeno Príncipe responde ao meu pensamento relatando uma experiência que desencadeou uma transformação na vida de Larissa, uma estudante do 8º ano do ensino

fundamental. Este relato foi especialmente comovente por conta do contexto social dos estudantes da escola em que se deu a pesquisa:

Um dia vi uma aluna chamada Larissa lendo e me chamou a atenção, então eu a chamei e comecei a investir na sua formação. Marquei com ela no sábado e a preparei para saltos maiores. Ela estava no 8º ano e estava lendo assuntos de economia, política, etc. Refiz provas de concursos com ela e pronto, ela está no IFBA e já pensando numa graduação. A leitura neste contexto precisa ir além do paradidático. Temos que dar aos estudantes acesso a boa leitura para que amadureçam e possam equiparar-se a países mais desenvolvidos (PEQUENO PRÍNCIPE).

A mediação praticada pelos sujeitos implicados nesse estudo configura-se, antes de tudo, uma mediação lúdica de leitura da vida e uma atitude política, que não delimita uma quantidade de conhecimentos a serem ensinados ou aprendidos, mas uma dinâmica que se alonga na vida em intertextualidades contínuas e dialógicas, num uso vital da leitura, promotora de envolvimento e social na dimensão das partilhas do saber literário que proporciona.

O imaginário literário brasileiro foi enfraquecido pelo excesso de crítica literária acadêmica, como citado por docentes à pesquisa de Rosemary Lapa de Oliveira (2015), e também pela preferência da crítica especializada e acadêmica por escritas vanguardistas, que, muitas vezes, inviabilizam a narrativa tradicional, que encanta a tantos leitores ao longo dos séculos. Há um distanciamento dos estudantes, de um modo geral, com a narrativa literária como parte das raízes e de uma ligação afetiva com autores locais. Dificilmente, no ambiente familiar ou escolar se ouve falar de autores e de textos de maneira aproximada em afeto ou referência de qualidade. Nesse contexto, ácido ao que não é de extremamente vanguarda ou experimental, professores que acrescentam à sua profissionalidade uma aura lúdica na mediação da leitura, dispõem de uma capacidade maior em ser ponte e conexão para uma relação poderosa entre o texto e suas possibilidades na vida afetiva e política do leitor iniciante.

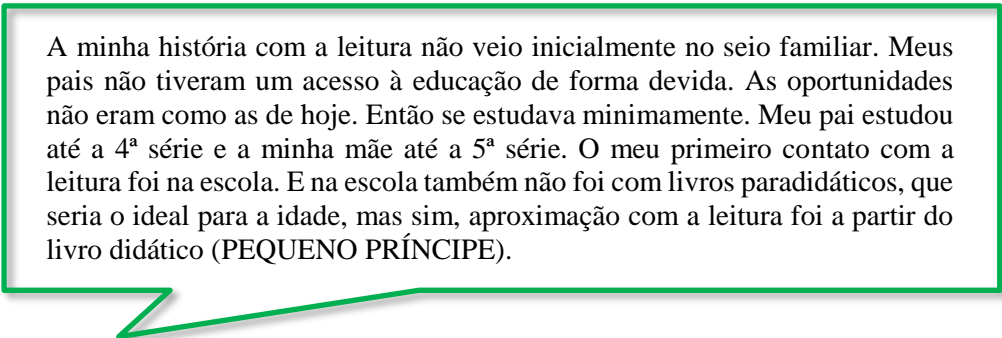
Sentir, metaforizar, imaginar, criar, são os quatro elementos de uma didática formadora defendida por Cristina d'Ávila durante a sua fala no XVIII ENDIPE 2016 – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino na cidade de Cuiabá, MT. Para entender o que na prática vem a ser esta didática formadora, nascida do raciovitalismo, é preciso praticar o **sentir** como possibilidade de ver, de tocar e de perceber sensivelmente; **metaforizar**, como o trabalho constante de criação de métodos de intervenção didática através de linguagens artísticas e lúdicas e, **imaginar**, como uma permissão a visualização compreensiva do conhecimento a

partir do contexto. Finalmente, criar, como um convite à ressignificação do conhecimento e emergência de novas compreensões, valores e atitudes.

5.2.1 Partilhas do Saber Literário

As experiências com leitura como laços de afeto geram memórias; essas memórias por sua vez geram o imaginário literário do sujeito, que pode determinar o tipo de mediação ou partilha que o sujeito promoverá ao longo da vida. Este caminho para Pennac (1993) é ler sem imposição, como uma saída pelo retorno da graça que vem de um lúdico quase de todo perdido. A condição primeira da boa leitura é ser feita por vontade, e não ter que ganhar, pagar ou trocar algo para vivê-la. Parece fácil, mas a escola tem, por condição de instituição regrada, uma dificuldade muito grande em promover este tipo de contexto de leitura. Contudo, as instituições são feitas de pessoas e são estas pessoas que se inserem em práticas sociais por seus gostos e costumes. É na instância primeira, no ser humano que se dá toda transformação, afinal, o professor “ensina com que ele é, e não apenas com o que experienciou no contexto profissional” conforme conclui Zen (2014). É o sujeito que mesmo em condições adversas tem o poder de fazer escolhas e reter o que é bom.

O Pequeno Príncipe teve o seu primeiro contato com o universo literário pela contramão do que vimos dizendo ser o ideal, no entanto, com o que estava ao seu alcance, ressignificou o pouco de arte que pode ter acesso, segundo as suas próprias palavras:



A minha história com a leitura não veio inicialmente no seio familiar. Meus pais não tiveram um acesso à educação de forma devida. As oportunidades não eram como as de hoje. Então se estudava minimamente. Meu pai estudou até a 4ª série e a minha mãe até a 5ª série. O meu primeiro contato com a leitura foi na escola. E na escola também não foi com livros paradidáticos, que seria o ideal para a idade, mas sim, aproximação com a leitura foi a partir do livro didático (PEQUENO PRÍNCIPE).

Magda Soares (1999) advertiu sobre os perigos do uso da literatura de maneira falsificada, deturpada, distorcida por ter sido vítima da pedagogização do literário em escolar, porém poderíamos pensar no efeito reverso, ou seja, que o escolar também seja literário, seja artístico, seja pulsante. Neste sentido, a Fada Sorriso mostrou-se estes dois lados da questão, como nesta fala:

Numa escola, com a ajuda de meus estudantes promoveu-se a Primeira Conferência do Meio Ambiente e encenamos um texto de minha autoria – um teatro ao ar livre – misturamos samba de roda, personagens do folclore brasileiro com ecologia. Foi maravilhoso! Houve considerável abstenção dos professores, infelizmente!

Houve considerável abstenção dos professores, infelizmente!” Apesar da Fada Sorriso alardear a alegria que foi misturar ecologia, folclore, samba de roda, e teatro com texto autoral fica o final amargo, a nota triste: nem todos estão vibrando juntos, nem todos querem as mudanças que agitam o ambiente. Como bem menciona Duarte Jr. (2000) a arte não está preocupada com verdades gerais e conceitos. A arte quer apresentar causas humanas, o estar no mundo na qual podemos nos reconhecer. Fada Sorriso permite-se e cria os próprios textos literários para os projetos pedagógicos, conforme nos informa o seu texto, numa postura que desdenha do que é imposto e arbitrariamente estabelecido:

Noutra escola o fato de não haver muitos livros didáticos resolvi produzir textos com os meus estudantes: “Uma madrugada, o escritor criava mais uma história de bichos...”. Veja o texto que saiu (mostrando o papel com o texto) (FADA SORRISO).

O texto da Fada Sorriso era um conto bem humorado chamado A onça e o sapo do escritor fictício Chico dos Bonecos, o qual li e transcrevo:

A onça muito xexelenta, achando que tem um rei na barriga, desafiou o coitado do sapinho para um duelo. Quem gritasse mais alto...

E o escritor quase gritou de susto quando uma onça pulou pela janela do seu quarto, parou do seu lado e puxou uma prosa:

- Pulei na horinha! Querido escritor, por que o senhor insiste em dizer que eu sou malvada, traçoieira e... xexelenta? Fiz algum mal ao senhor?

- Não, não, e não precisa me chamar de senhor, por favor. É que... Sim! Não! É que a senhora é assim, como é que eu falo? Forte, grande, veloz. Eu imagino que a senhora se daria muito bem no papel de guerreira impávida! É isso.

- Impá... O quê? Deixa pra lá. E não precisa me chamar de senhora, por favor.

- Sim, senhora!
- Se eu sou forte, grande e veloz é porque nasci, cresci e fiquei assim. De vez em quando, eu caço, mato e como um bicho. É o meu alimento, entende? Não mato por maldade. Aliás, maldade é coisa de gente. E como vocês gostam de sapear manias de gente nos bichos. Que falta de imaginação!

- É que... Quando eu era criança, minha avó já contava essas histórias e aí...

- E sua avó não é gente? Pois é. Mania de gente. Por que você não cria uma história diferente? Uma história em que os bichos... São bichos!

- Uma boa ideia, amiga Onça! E que tal uma história em que as pessoas são...
pessoas?
Uma boa ideia amigo escritor.



FIGURA 16 – O escritor e a onça.

Desenho enviado por Fada Sorriso anexo ao texto autoral. Não consta a autoria do desenho.

Criar o próprio conto é como oferecer uma vitamina de entusiasmo ao estudante, pois adotar estratégias tão arrojadas para necessidades imediatas solicita do sujeito um alto grau de envolvimento com um projeto maior do que passar algum conteúdo. A verdadeira vida (MAFFESOLI, 1998) é encontrada no concreto, no particular, no próximo, no aqui e no agora, onde há a urgência de viver melhor, sem que se delimite a criatividade existencial. Fada Sorriso continua a narrativa para finalizar com a declamação do poema de Olavo Bilac, Ode ao Bacilo:

Pretextando ensinar um assunto de Biologia – matéria que me dedico a ensinar nestes últimos anos – procuro um texto literário que me sirva como ponto de partida. Assim surge a sequência didática sobre micróbios com a Ode ao bacilo de Olavo Bilac:

“Tu bacilo malvado
o teu furor suspende
escuta o nosso brado
e a comoção de nossa prece atende:
Ó vírgula infernal!
Não te arrependes, pérfida e nutrida
como um ponto final
encerrando o período da vida”
(FADA SORRISO).

O Pequeno Príncipe não declama poemas, mas traz títulos que já leu para recomendar a turma. Um dos livros recomendados foi “A arte da Guerra” de Sun Tzu. Este livro data do século IV a.c e foi escrito por um estrategista militar. A primeira edição feita no Ocidente foi a de 1772 com quatro traduções russas, uma alemã e cinco em inglês, mas somente em 1927, o texto passa a ter uma tradução fidedigna, que é reeditada até hoje em muitos idiomas. Sun Tzu ensina estratégias para as guerras da antiguidade, porém hoje, séculos depois é amplamente utilizada no mundo dos negócios e de administração de empresas.



FIGURA 17 – A arte da Guerra. Livro recomendado por Pequeno Príncipe.

Outro livro comentado e recomendado por Pequeno Príncipe foi “Quem mexeu no meu queijo?”. A história se passa num labirinto e tem como personagens Haw e Hem, dois pequenos homens e ainda, Sniff e Scurry, dois ratinhos. Todos os personagens reagem de modo diferente ao mesmo desafio: encontrar o queijo. Sniff resiste às mudanças, Scurry age, Hem rejeita às mudanças por medo, Haw busca aprender e se adaptar. Cada um ao seu modo procura e todos precisam se encontrar no labirinto e serem bem-sucedidos nas mudanças que precisam fazer. Na primeira parte do livro, velhos amigos de escola se reencontram e contam sobre suas vidas pessoais e profissionais. Este é o mote para que um dos amigos comece a contar a história dos homenzinhos e dos ratinhos. Depois da história contada, cada um do grupo de amigos começa a associá-la com a própria vida.

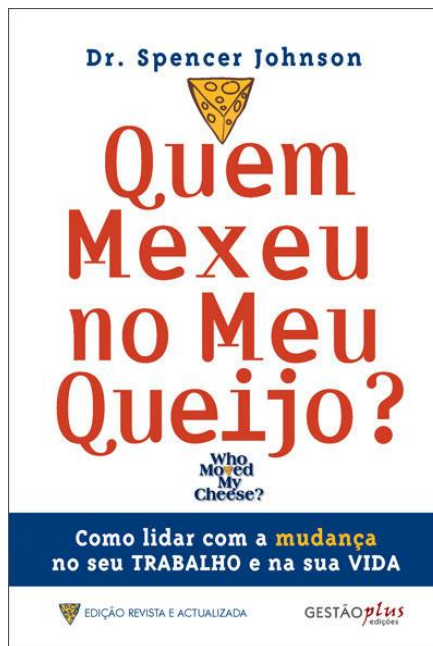


FIGURA 18 – Quem mexeu no meu queijo? Livro recomendado por Pequeno Príncipe.

No primeiro encontro com o Pequeno Príncipe combinamos realizar pelo menos uma oficina de leitura livre, em que os alunos pudessem escolher o livro preferido e ter um tempo para leitura. Pensamos, inicialmente, em levar alguns títulos de nossos acervos particulares, porém, optamos por solicitar o uso dos livros que fazem parte do acervo da escola, que até então, tinha sido pouco utilizado. Desta forma, com autorização da diretora abri o depósito do acervo literário da escola e tive dificuldades em seleccionar os títulos, pois havia muitos bons autores e títulos, mas não estavam catalogados. Escolhi 40 títulos para que os estudantes pudessem ter opção de escolha na Oficina Livre de Leitura. A foto abaixo é do acervo escolar:



FIGURA 19 – Acervo da Escola Municipal em Salvador. Foto fornecida pela gestora.

Os livros foram espalhados na mesa do Pequeno Príncipe e cada estudante pegou o que lhe agrava, sendo que alguns após ler a sinopse trocaram escolhendo outro título. Antes de começar a leitura silenciosa fizemos uma brincadeira: cada um escolhia uma palavra da capa do livro em mãos e com as palavras, fomos compondo uma história nova na roda, sem pensar muito. O resultado foi uma história engraçada em que um menino rico, teve que ser matriculado na escola pública, após a falência da empresa do pai. Na história inventada, o menino sofria alguns constrangimentos, mas logo fazia amigos e era protegido pelo grupo. Na sequência, quinze estudantes ficaram cerca de uma hora lendo em silêncio e cinco dispersaram, entre eles, duas meninas que saíram da sala. A maioria pediu para levar o livro para casa e trazer no próximo encontro, o que foi concedido pela diretora.

Fada Sorriso trabalhou estilos de vida saudáveis com intensa produção de textos. Os estudantes resistiram no início, porque não estavam acostumados com o método, mas finalmente, aderiram e fizeram uma paródia da música “Meu coração” de Pixinguinha:

Meu coração
para bem bater,
não posso fumar e nem beber.
Mas devo brincar e também correr,
saladas e frutas, eu vou comer...
pois isso aí, é bom pra mim.
Ah, se tu soubesses como sou tão cuidadoso.
saúde, saúde, é o que eu quero.
E como é saudável a minha dieta, s
ei que tu baterás sempre assim.
Bate feliz no peito meu
procurando aconselhar o seu:
não consuma gordura,
não pois lhe devora o coração.
E só assim, serás saudável e bem feliz!
(FADA SORRISO).

Segundo Fada Sorriso é com satisfação do dever cumprido, que ela fecha o ciclo profissional como professora de biologia e de leitura. A aposentadoria está próxima, mas não para ficar em casa sem desafios ou projetos novos. Para ela, a festa está longe de acabar e com uma grande sorriso vai listando as suas novas aventuras:

Para mim, a meta é um sonho com data marcada. Presentemente, aguardo a minha aposentadoria. Mas pretendo seguir com os projetos de incentivo à leitura e vou listando e sonhando...incentivar a criação de salas de leitura... promover e participar de grupos de leitura...fazer palestras...mediar encontros de escritores com os seus leitores...aliar a música e a literatura nos projetos, já estou aprendendo violão...ler muito. Uma fila de livros me aguarda!
(FADA SORRISO).

Em mais uma manhã ensolarada, o Pequeno Príncipe iniciou a aula com uma saudação afetuosa e em seguida recomendou:

Significar o que foi lido é essencial. Vocês devem estender a leitura para jornais, revistas e textos profissionais. Não podem ficar apenas na leitura de romances. Tenham em mente a questão de se atualizar da forma mais completa possível. (PEQUENO PRÍNCIPE)

Depois da abertura, eu participei da roda literária com um conto tradicional. Os estudantes ouviram com atenção. Em seguida, Pequeno Príncipe passou a palavra para os estudantes compartilharem o que estavam lendo no momento. Houve, então, um pequeno alvoroço quando todos queriam falar ao mesmo tempo, sobre livros e também sobre outras questões. O tom de voz apaziguador do professor acalmou-os e ficaram com a promessa de serem ouvidos um a um. A aluna C disse que estava lendo “A culpa é das estrelas” e foi narrando à história, enquanto o restante da turma, que nesse dia eram de 25 estudantes acompanhava com interesse. Ao finalizar, a aluna F tomou a palavra e não relatou o que estava lendo, mas fez algumas observações sobre o direito das mulheres lerem, pois “antigamente, nem o marido as mulheres podiam escolher. Elas eram obrigadas a casar com quem os pais queriam ou morriam”. A alusão à morte causou um riso nervoso na turma e logo depois ninguém mais quis falar.

O toque terno do Pequeno Príncipe no braço ou no ombro dos estudantes parece ser uma das chaves em suas interações em sala de aula e também no pátio da escola. Mesmo num dia em que a aula começou tumultuada, com entrega de documento convite para os classificados na Olimpíada de Matemática. Enquanto uma menina grita, o professor toca com uma gentileza incomum o seu braço e diz que dará palavra a ela em instantes. A menina cala e ele prossegue. Fala da beleza do Rio de Janeiro, local em que os classificados para a 3ª fase da Olimpíada – OBMEP irão. Alguns dizem que teriam medo de ir e o professor insiste que seria maravilhoso e que poderia acompanhar o estudante, caso alguém ali fosse classificado.

Num dos últimos encontros que tive com a turma, o Pequeno Príncipe abre a aula falando da importância de ter regras para a vida: “Buscar conhecimento para ter uma vida socialmente saudável na leitura autodidata. Sem esperar pelos outros ou pela escola. Vocês precisam ter o alvo de ler em inglês também”. Os estudantes se empolgam com a palavra do professor e contam que uma colega de outra sala tinha seguido os conselhos e não parava mais de estudar e diziam que “agora ela sabe muito”. Nestes encontros de observação participante

pude ter um vislumbre do ensino lúdico que vai além dos conteúdos, com métodos criativos que não dispensam o afeto, o respeito e a viva esperança que como d'Ávila (2007, p. 27) sintetiza tem “o enlevo em se ensinar e, principalmente aprender”.

Os professores em sala de aula comunicam a si mesmos nas entrelinhas das sequências didáticas e em suas ações pedagógicas. Para Lopes (2004, p.51) a comunicação é uma das dimensões encontradas na ludicidade, o que não quer dizer que toda comunicação seja lúdica. Analisado o tipo de comunicação de Fada Sorriso, encontramos um de seus bordões: “só não vai dizer, não li e não gostei”, demonstrando aos estudantes que a curiosidade pode ser uma chave para a criatividade. Fada Sorriso parece divertir-se com a dualidade entre a literatura recomendada em sala de aula e as “saídas secretas”, em que a sala de leitura representa a possibilidade para uma micro ação libertária. A sua fala remonta que havia um ar de cumplicidade entre a Fada Sorriso e os estudantes que frequentavam a sala de leitura transparecendo o ambiente escolar como uma relação teatral entre os sujeitos, tácita na sua teatralidade, onde nada é para valer, como a vida é, mas sim, o cumprimento regulamentar de inclusão e exclusão social, pois pouco será utilizado na realidade do mundo que os estudantes enfrentam. A narrativa de Fada Sorriso confirma a opinião que tem sobre a leitura obrigatória, quando diz:

Lá na sala de leitura todos tinham liberdade para ler e quando vinham com leitura encomendada pela professora e, portanto, obrigatória, eles (os estudantes) sabiam ser malandrinhos pra driblar a pró (de português). Pediam o livro, copiavam rapidinho os dados pedidos, a sinopse...pronto! e aí iam ler o que queriam mesmo. A leitura protocolar era para a pró de português, obrigatória...eles até nisso eram criativos para driblar a atividade chata (FADA SORRISO).

A fruição da leitura para Fada Sorriso é, segundo as suas palavras, vagabunda, no sentido anárquico do termo, comunica uma atitude diante da vida, mas este despojamento e irreverência não a fazem menos organizada quanto ao acervo bibliográfico sob o seu comando e as rotinas implantadas para o funcionamento sistêmico da sala e leitura. Num mesmo trecho da entrevista narrativa, Fada Sorriso inclui estes dois pilares de sua forma de trabalhar a leitura literária, que são confirmadas pelo texto que elaborou sobre sua própria trajetória:

A leitura vagabunda é aquela que parece quando a gente está num restaurante, aí tem um cardápio. No cardápio tem um bocado de pratos, mas você pergunta ao garçom o que é que tem de ingredientes no prato, né... Então eu ia falando os ingredientes...vendendo o peixe...falando este livro é assim, aquele é assado. A primeira coisa que eu fiz na escola foi conhecer o acervo e eu também procurava conhecer a alma do estudante. Então, você já sabe, né... eu conversava, fazia a anamnese, já entendia a pessoinha. Aí eu oferecia o catálogo-cardápio. Eu cataloguei todo o acervo da sala de leitura e isso é muito importante. Quem trabalha com leitura tem que conhecer o acervo e o leitor. Eu montei tudo, depois a direção resolveu mudar, voltei para a sala de aula...escolas também tem politicagem. Mas certo é que educar é um processo de parceria (FADA SORRISO).

O saber relacional lúdico advém de um acordo inconsciente inter-humano. Quanto mais uma relação lúdica é espontânea mais o aspecto lúdico é inconsciente (LOPES, 2004, p. 56). O tipo de educação proposto na prática de Fada Sorriso sugere uma formação integral do sujeito. A sua própria visão profissional extrapola a área de atuação segundo trecho de seu texto autobiográfico:

Tornei-me professora de biologia e de matemática, mas na verdade eu sempre ensinei leitura. Sou uma professora de leitura. A biologia e a matemática são instrumentos que eu utilizo para que se faça uma leitura melhor da natureza e dos sistemas de relação. Tudo pode ser lido e descrito. E, surge outra matéria que ensino, que é escrever. Leitura e escrita ajudam a pensar melhor. A leitura amplia o nosso horizonte íntimo e a escrita possibilita a expressão desta riqueza interior (FADA SORRISO).

Aqui podemos ver uma situação bastante interessante na práxis de Fada Sorriso, pois ela não utiliza a literatura para melhorar o ensino da biologia ou a matemática, disciplinas a que se dedicou durante a carreira no magistério, mas sim, faz da biologia e da matemática oportunidades de moldar a formação e a expressão dos estudantes pela literatura. Não é o posicionamento no mercado de trabalho, não é o futuro melhor que é posto sob os holofotes em suas disciplinas, mas uma perspectiva da educação integral do homem que nega a lógica que Tardif (2002) chamou de ‘saberes-instrumentos’ e ‘saberes-meios’, onde o sujeito precisa ser consumidor de informações que lhe darão acesso a determinado posicionamento no futuro mercado de trabalho. O conhecimento não tem sido apresentado como um bem desejável sem

que esteja atrelado a questão do lucro na sociedade contemporânea, com isso, a comunicação da Fada Sorriso se mostra lúdica ao promover o sujeito que busca um horizonte amplo e um autoconhecimento que talvez não lhe dê o melhor emprego, mas poderá dar mais sentido a própria existência.

Fada Sorriso, mesmo que fazendo um esforço para trabalhar as suas emoções e decepções, especialmente por ter sido afastada da Sala de Leitura na escola municipal, deu ênfase especial ao desenvolvimento integral dos estudantes sob sua tutela. Pude ver a dimensão desta intenção ao ler os objetivos da unidade escritos por ela, descrevendo as ações a serem desenvolvidas. Os objetivos eram: promover o protagonismo dos estudantes; estimular a integração entre a educadora e seus educandos; promover clima interno de satisfação e afetividade; orientar atitudes que vise estudo eficiente; valorizar a responsabilidade individual, o trabalho coletivo e a postura solidária e cooperativa. O conteúdo de biologia chegou como segundo plano, mas, chegou embalado por poemas, canções, conversas e filmes. Diante deste esforço humanizador, fica difícil identificar uma instrumentalização fria da literatura, pois ela está sendo contemplada por uma maneira muito peculiar de educar amando.

Se estivesse buscando a virtude de cada sujeito da pesquisa, não poderia atribuir tal gratuidade ao Pequeno Príncipe, pois todo o seu movimento tem foco e meta, mas poderíamos atribuir um esforço com a qualidade do trabalho que entrega em sala de aula, como também uma ação contundente com os pares e a administração pública da educação em prol de melhorias no sistema de ensino, inclusive, questionando os currículos do ensino fundamental e os projetos, que aparecem a todo instante nas escolas, sem que tenham continuidade ou resultado. O tom afetivo usado com os estudantes em sala e aula nem sempre é usado com os técnicos da secretaria de educação nos encontros de formação:

Eu participei de trabalhos nas escolas, na SMED, ajudei a elaborar currículos para EJA e outros. Nestes encontros de formação e planejamento, eu sou sempre muito enfático com relação à necessidade de planejar a leitura, dar importância à leitura. Para um bom trabalho com a matemática, eu necessito que o estudante leia bem e interprete (PEQUENO PRÍNCIPE).

Antônio Nóvoa, em conferência realizada em 07 de julho e 2016 na Universidade Federal da Bahia recordou que há 25 anos houve uma mudança de grande significado, com a adoção do paradigma do professor reflexivo. Segundo Nóvoa, a teoria do professor reflexivo é muito bonita, mas na prática irrealizável porque faltou o lugar institucional, o lugar de

convergência e de compromissos. A fala de Nóvoa, no entanto, não anula o seu pensamento de aprovação e busca pela construção de um professor reflexivo, mas quer dar ênfase para uma nova fase de profissionalidade dos professores. Além deste espaço institucional, Nóvoa alude à uma posição pública que comunica a identidade do professor. Ele prevê o fim de um ciclo e o aparecimento de algo novo; muito diferente de tudo o que foi visto e praticado nos últimos 150 anos de sistema escolar. A escola certamente irá mudar substancialmente e o lugar do professor na educação poderá ter uma virada onde será, mais do que nunca, importante ter a atuação de professores envolvidos e conscientes de que podem com palavras e gestos mudar rotas e criar janelas na sufocante rotina de estudantes da escola pública brasileira. A formação inicial dos professores não se dá apenas na universidade, mas é lá que a indefinição e fragmentação do saber e do ser poderá ser aplacada. O Pequeno Príncipe se vê como mediador na escola e atua também no pátio como um negociador de paz, o que no caso de escolas cravadas entre facções de narcotráfico não é tarefa simples ou fácil. Talvez esta postura seja um prolongamento da postura de um professor reflexivo, o de ser também, o agregador, como podemos ver nas entrelinhas do texto autobiográfico do Pequeno Príncipe:

Tenho uma relação muito boa com os meus colegas. Sou bastante agregador e de fácil trato. Contudo, procuro evitar polêmicas e fofocas. O professor é um mediador e colaborador na escola. Não consigo me omitir quando há conflito no pátio e ninguém quer se envolver. Chamo os estudantes, negocio a paz (PEQUENO PRÍNCIPE).

Tanto o Pequeno Príncipe quanto Fada Sorriso enfrentaram oposições e foram incômodos à estrutura educacional vigente, pois desautorizam o discurso pronto do fracasso escolar generalizado como a culpa do “estudante” desinteressado. O fracasso escolar é fato para muitas crianças e jovens, contudo, poucos têm coragem de abordar a questão por ângulos novos. O olhar deste estudo está posto sobre o poder da comunicação simbólica latente no trabalho dos sujeitos participantes e seus êxitos, quase que inesperados no cenário brasileiro atual.

Friedmann (2014) reconhece o conhecimento simbólico como uma necessidade de responder a significados, assim, o mundo “imaginal”, que Fada Sorriso e Pequeno Príncipe transitam com a sua mediação didática lúdica, carece de investigação e reflexão teórica mais abrangente, e portanto, faz-se com métodos próprios, com tentativa e erro, por filosofia de vida e às vezes, até com objetivos não elaborados a contento. A fala do Pequeno Príncipe é reveladora deste impasse:

Eu já vi estudantes problemas mudarem de rota e progredirem nos estudos. Aliás este é um dos méritos que eu tenho. Procuo ter um relacionamento amigável com meus estudantes independentemente da escola que eu trabalhe. Eu me aproximo e acabo conquistando a confiança. Esse é um dos papéis do educador. Eu sou um professor incentivador e falo com muito orgulho e não me importa se venho a incomodar a A, B, ou C por conta do meu perfil. Trabalhei em escolas particulares e sei que fiz bom trabalho. Meus estudantes, a maioria, são meus amigos no Facebook. Eu os estimulava muito e eles foram adiante nos estudos (PEQUENO PRÍNCIPE).

E cada um ao seu modo, Pequeno Príncipe e Fada Sorriso vivem o mesmo drama, os impedimentos impostos pela cultura escolar ou pela indiferença dos pares, conforme podemos perceber esta declaração feita numa das sessões de entrevista narrativa:

Gozado! Eu não parava muito em escolas. Ou me expulsavam ou eu mesma sentia que não tinha clima e saía “espontaneamente”. Na última escola não foi muito diferente. Mas dessa vez, eu ousei: criei uma sala de leitura com o objetivo de incentivar a leitura e formar leitores na comunidade escolar: as atividades de leitura eram diárias e davam assistência aos estudantes das séries iniciais e finais do ensino fundamental: saraus de leitura, dia de mobilização de leitura seminários, visitas à feira de livros. Também promovia a circulação de livros do nosso acervo através de empréstimos. O trabalho era intenso e movimentava os dois turnos (FADA SORRISO).

Assisto Fada Sorriso nos seus momentos derradeiros como professora de biologia na escola pública estadual, e o esforço para forjar mentalidades críticas parece presente em todas as atividades: depois de ler, pausadamente o texto “Qual a receita para se viver pouco? De Dante Serra, Fada Sorriso diz: *São as perguntas que movem o mundo!* Então, explica aos estudantes que todo perguntador é um pensador, para em seguida desafiá-los a problematizar as imagens que iria projetar:

Imagem 1 – Sedentário diante da TV com dezenas de controles remotos espalhados ao redor. Na porta, a imagem da morte com o sedentário apontando-lhe o controle remoto;

Imagem 2 – Pai gordo e filho gordo. Pai diz ao filho: - No meu tempo tínhamos que levantar para ligar o videogame. O filho responde: - Sério?!

Imagem 3 – Balas, doces e guloseimas;

Imagem 4 – Calabresas fritas;

Imagem 5 – Menino em frente ao prato saudável sonhando com hambúrguer doces e sorvetes

Imagem 6 – Macaco, homem das cavernas, homem gordo com copo de refrigerante na mão;

Imagem 7 – Cinco meninos em fila, de menos gordo para mais gordo.

Fada Sorriso animou-os a perguntar, somente perguntar, porém o que parecia simples mostrou-se difícil. Em primeiro lugar, os estudantes não entendiam a tarefa e depois não sabiam o que perguntar, não conseguiam problematizar.

Então, a professora fada me explica que, se fosse vinte anos atrás, a tarefa das perguntas seria mais facilmente resolvida, mas hoje em dia, tornou-se mais complexa, e necessita de abordagens novas, pois o público atendido por escolas como a que ela trabalha não possui um repertório crítico. Assim, a mediação necessita de inovações e de um olhar profundamente amoroso para que se possa contar uma nova história.

Diante da origem lúdica da linguagem poética e do brincar com palavras como princípio gerador da literatura, como instância que permite a transcendência podemos inferir que esta faculdade de transcender o real pelo imaginário, assegura que o acervo imagético seja possibilidade de ampliação da compreensão de si, do outro e dos contextos e até mesmo, da história que nos antecede. O fio condutor de momentos e a visão que Fada Sorriso e Pequeno Príncipe tem do todo e do particular, de algum modo, é possível mediante a bagagem que carregam de impressões sensíveis escritas pelo que vivenciaram e retiveram no fluxo ininterrupto das apropriações sinestésicas, metáforas e figuras de linguagem que possibilitam, a posteriori, o desenvolvimento intelectual.

O patrimônio lúdico da humanidade tem sido adquirido e acumulado de geração em geração pelas histórias que são contadas, seja pela literatura ou por outras artes. Dessa forma, mecanismos que atuam no “tempo fora do tempo” do faz-de-conta ampliam o espaço do real, permeando-o por mecanismos, que atuam no processo do autoconhecimento e da alteridade. A estabilidade de personagens em histórias que fornecem começo, meio e fim, maravilha nossa necessidade de conectar com rumos, com referências possíveis e com desfechos esperados coletivamente. Um dos palcos deste maravilhoso espetáculo silencioso, que é a constituição do humano em ser consciente e singular tem sido a escola e o seu ecossistema, pois neste espaço passamos os primeiros anos e constituímos alguns dos referências mais marcantes ou determinantes da história da vida.

EM SÍNTESE – NOTA CONCLUSIVA

A questão de pesquisa envolvendo a potencialidade da mediação lúdica da leitura literária feita a contento, foi respondida, na forma descentralizada e fluída com que os professores de disciplinas, que não tratam oficialmente da questão da aquisição leitora, organizam as memórias e as práticas leitoras, bem como as partilhas do que lhes é caro. Assim, pela constatação de que o “eu lúdico”, como impulso inicial do sujeito é acionador de habilidades e competências que, mediante contínuas experiências afetivas com a leitura literária enraíza a identidade e fornece asas para voos acima das cercas impostas pela profissão e expectativas sociais. Esta exposição às leituras e a todo um universo imaginado concretiza um perfil lúdico, que, por sua vez, influencia a forma e a qualidade das mediações didáticas, porém estas ficam à mercê do estilo próprio de cada um dos professores, assim como também da necessidade de educação integral do estudante. Os professores pesquisados, embora amantes da literatura não submetem os estudantes nem ao diletantismo literário, nem ao acréscimo de conteúdo a respeito de leitura, antes são guiados por uma sensibilidade tal que os faz agir com humanidade, ética e arte diante das limitações impostas a esta geração, oferecendo um pouco do que descobriram nos livros. Este impulso de doar poesia e visão alargada do mundo parte de professores-leitores-apaixonados, contudo é acionado pelo amor ao próximo e por uma postura política de fazer a diferença com o que for possível, numa mediação lúdica que reverbera na autoestima e na cognição dos estudantes.

A ludicidade realmente mostrou-se um elemento fundante dessa mediação dos saberes literários, como expressão da satisfação da necessidade de plenitude interior do ser humano. As histórias de vida de Fada Sorriso e do Pequeno Príncipe é a fonte primeira para a prática docente e permite-lhes um alargar da visão e da práxis ao considerar as necessidades dos estudantes em todos os aspectos transcendentais ensejando aportes o ensino da leitura literária. As atividades desenvolvidas envolvendo a leitura literária possuem um caráter de atividade livre, sem cobrança de notas, portanto, adesão voluntária e de consequências imprevistas, o que revela uma característica basilar do jogo como um círculo mágico (HUIZINGA, 2001). Os professores pesquisados inserem atividades lúdicas em suas mediações didáticas conforme o estilo próprio a cada sujeito e demonstram que a leitura literária tem um caráter agregador e desenvolvidor de potencialidades humanas, propiciando o amadurecimento das relações afetivas em ambiente e cotidiano escolar. Desta forma, penso ter respondido afirmativamente as questões propostas nos objetivos deste estudo.

FINAL (QUASE) FELIZ

No começo desta jornada de investigação científica, eu sabia que escondia no peito a necessidade de trazer leveza ao mundo. O meu velho coração de escritora, a tudo queria interpretar por metáforas, rimas e fábulas. Até que, ao mergulhar na história de professores sensíveis, vi na menina dos seus olhos, pulsar corações de estudantes bem reais, carne e osso, harmônios, contradições, desesperos, erros, ilusões e uma humanidade quase insuportável. Então, a frase bonita, repetida e decorada tornou-se palpável: “O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente aprender (D’ÁVILA, 2007, p.27)”. Levo deste estudo uma lição prática dos grandes mestres que pesquisei: o enlevo como substância, a permear relações e frear o refluxo das estruturas limitantes dos sistemas de ensino. O enlevo que permitiu ao “eu lúdico” de cada um, não sucumbir às circunstâncias adversas, mas a cada experiência significativa com a leitura ir moldando um perfil lúdico, que se derrama diante dos olhares que os acompanham. Desta forma, olhei para o que prende o olhar dos sujeitos fadas de leitura e encontrei o sentido que eles atribuem ao outro – aos estudantes – e esta foi a chave para compreender as suas práticas.

O que o saber sensível, a ludicidade e a leitura literária podem gerar de transformações no processo de educação integral, torna-se um discurso a mais a pesar sobre os ombros cansados dos professores, caso não brote de um fundamento interior, que impulsiona as ações “apesar de”. O fazer lúdico, transdisciplinar por natureza e político pela ética da alteridade, que flui nas relações amorosamente estabelecidas, quando se olha as possibilidades do outro, para além do discurso oficial, que diz na prática: *nada é possível, os estudantes não têm bagagem para receber mais, eles não querem ler.*

Diante das experiências relatadas neste estudo, fica patente a questão do desperdício de capital humano em nossas redes de ensino público. Há grandes esforços e recursos monumentais em aquisição de livros e implantação de projetos, que muito pouco fazem na “vida real” dos estudantes. Assim, como montanhas de livros apodrecem em salinhas e depósitos em escolas pelo Brasil, muitos professores de diversas disciplinas não são considerados como mediadores possíveis e nem mesmo como gestores preparados para liderar projetos de estímulo à leitura literária. Apesar de serem vistos como “fadas de leitura” nem sempre são levados a sério e respeitados como os mediadores lúdicos literários por excelência, mesmo tendo em si, as marcas de um imaginário de grande valor.

Os saberes intuídos destes sujeitos leitores, fadas de leitura, são abastecidos por uma gama de referências, não apenas cognitivas, mas de uma construção estética, artística e

intelectual que lhes permitem uma postura política generosa e atuante em favor daqueles que necessitam de mediação dos saberes que nem desconfiam existir. O impulso lúdico antecede a escolha de atividades lúdicas e as tornam apropriadas ao momento e à necessidade. A força da alegria interna vai moldando apropriações e desdobramentos, enquanto gera o protagonismo e a confiança, que os estudantes necessitam no contexto da escola pública no Brasil.

A poesia e a prosa literária estão na esfera do jogo, pois as palavras brincam e geram outras tantas conexões surpreendentes ao acessarem um tipo de imaginação criadora, que em nada se parece com as atividades protocolares de ensino de literatura, apontados ao longo desta pesquisa. Tentar implantar isto ou aquilo para melhorar o engajamento dos estudantes com a leitura, sem avaliar o grau de envolvimento do professor com a arte de ler literatura, continuará representando um risco de pedagogização excessiva nas abordagens. Além disso, o ecossistema escolar sofreu a progressiva dominação das imagens prontas e da massificação da comunicação globalizada sobre as antigas formas de narrativas, que permitiam produzir imagens mentais diferenciadas isentas de mediação tecnológica. Contudo, o fascínio destas narrativas persiste, justamente, por permitir a atenção do dizer do olho no olho e do arfar da palavra na pele e, ainda, o franquear a literatura universal, sem preconceitos sobre a capacidade de o estudante estar apto ou não, por causa da posição social que ocupa.

A linguagem dos gestos mostra-se fugidia àqueles que envolvem, apenas, a mente nas leituras literárias. Assim, a análise de como a ludicidade se faz presente nas histórias de vida de professores ampliou a minha compreensão dos fundamentos que medeiam os saberes literários em ambiente escolar. Bem mais do que recomendar este ou aquele livro, muito além de contar boas histórias está o pulsar das impressões de mundo e a qualidade da relação e dos vínculos afetivos com o ouvinte/leitor. Não é o saber enciclopédico ou diletante, ou as muitas dinâmicas possíveis de se fazer nas mediações, mas a carga de tantas vidas já visitadas nas leituras, que imprime a capacidade de ver no outro o que nem mesmo ele suspeita sobre si. A especialidade do leitor apaixonado é, antes de tudo, amar as almas humanas como elas são, pois a leitura já promoveu o seu autoconhecimento em suas qualidades e contradições.

Penso na ludicidade como se essa substância vital fosse um líquido amniótico, que tanto nos protege das agressões externas até que estejamos prontos, mas, a bem da verdade, nunca estaremos prontos, então, até o fim, que a ludicidade nos envolva e embale. A expertise dos professores, chamados fadas neste estudo, confirmou a importância das vivências lúdicas que tiveram, em seus contatos com a literatura, não somente na infância, mas ao longo da vida, sinalizando o propósito maior de cada um. Há uma sensibilidade evidente nos movimentos que os colaboradores do estudo inserem nas mediações didáticas, confirmando assim, a premissa de

que a ludicidade, tal como pulsão interior de inteireza e satisfação de “ser-estar” precisa estar presente e orienta o plano de aula.

A pesquisa que finalizo nada tem de conclusiva, mas carece de ser retomada em investigações posteriores para que as mediações didáticas lúdicas de professores possam gerar conhecimentos novos e inspiração para práticas inovadoras. As práticas demonstradas, talvez, não possam ser reproduzidas, mas, penso que o espírito que as fez surgirem possa ser disseminado como princípio, movendo outros sujeitos a buscar na própria história, um saber que seja a sua marca e a sua ponte para ressignificações de contextos.

O imaginário lúdico literário transita entre o espaço da infinitude e da finitude. Infinitude como dimensão não submetida ao tempo e ao espaço, em que habitam mitos, arquétipos, possibilidades e assombros, derivados de todas as mentes que a impressionaram com suas energias vitais o mundo real em todas as eras. Da mesma forma que, em qualquer mente, o fluxo de imagens não se interrompe, esta suprarealidade não pode ser interrompida, mas vai permeando a realidade bruta com cenas de um sonho coletivo em interconexões holográficas, cheias de respostas intuitivas e símbolos emocionais de dramas humanos conscientes ou inconscientes.

O relaxamento e bem-estar proporcionado por estes instantes de abertura da consciência podem potencializar aprendizados significativos, estruturando, assim, as bases para uma apreensão cognitiva e uma expansão intelectual e política. O processo, bem mediado pelo adulto da situação, pode conduzir as vivências sensíveis às compreensões racionais e uma progressiva autonomia do estudante que, em geral, responde bem ao ambiente pleno de confiança e não ameaçador. Disposições internas e ambiente externo negociam as percepções sensibilizantes, que como as imagens fugidias de um sonho podem ser facilmente perdidas.

Por conseguinte, o professor que assume as próprias possibilidades e desenvolve habilidades através da leitura literária, o faz como experiência de vida e assim, torna-se apto a entender o pulsar da palavra e seu tempo de lúdica lucidez como um profundo compromisso político. No movimento atávico ao ser, se faz consciente ao desafiar apatias, buscando a inteireza humana em si e no outro, num processo em que pensar, sentir, intuir, emocionar não são dissociados da dinâmica própria de educar, mas sim, como linguagens carregadas de significados e recursos.

A criatividade despertada pela leitura, não será um fim, ou seja, um produto de mentes dotadas de talentos inatos, mas um meio de organizar e reorganizar de forma dinâmica, a potencialidade latente e emergente do ser em seu desenvolvimento. A leitura literária tem o potencial de ser um eixo da autoeducação, em que o imaginário literário é como que um portal

de conexão aberto pela mediação lúdica e a didática criativa. Esta autoeducação evoca a antiga tradição socrática, em que todo conhecimento parte do autoconhecimento e ao mesmo tempo, transforma-se em conhecimento científico. Conhecimento que sabe reconhecer contextos e também a responsabilidade de atuar e mudar realidades, tão somente, porque consegue ver além da estratificação de papéis, que a estrutura escolar impõe, através de suas disciplinas.

O eu lúdico atuante dos professores pesquisados – Fada Sorriso e Pequeno Príncipe sinaliza a necessidade de que conceitos da educação se tornem, efetivamente, experiências existenciais contundentes em espaços almados (FRIEDMANN, 2014) para que as vidas reais possam ser enriquecidas com cores e nuances do imaginário.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2011

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. **O prazer do texto**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOSI, Eclea. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. IN: KISHIMITO, Tizuco. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A leitura segundo Wolfgang Iser**. In: **DataGramZero**, v.13, n.5, out. 2012. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out12/Art_04.htm>. Acesso em: 05 set. 2015.

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COLOMER Teresa. **Andar entre livros. A leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2007

D'ÁVILA, C. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB:EDUFBA, 2008, 190p.

_____. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164/8968> Acesso em 24 dez. 2014

_____. **Educação e ludicidade**: ensaios 04. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, GEPEL, 2007.

_____. **Ser professor na contemporaneidade**. Desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CRV, 2009. 153p.

_____. **Razão e sensibilidade na docência universitária**. Brasília: Revista em Aberto. V.29, n.97, 2016, p. 103 – 118.

DEWEY, John. **BV**. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DUARTE Jr, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2000.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Trad. Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O imaginário: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 276 Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratosleitura_IPL.pdf Acesso: 09 de março de 2016

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. São Paulo: Nepsid 2014.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-73.

GOMEZ, Margarita Victória. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Editora Cortês, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985

JOBS, Steve. **You've got to find what you love**. Standford: Standford University, 2005

JOSSO, Marie-Christine. A invenção de si como arte de viver o singular plural numa criatividade e numa imaginação ativa enquadradas por uma ética da relação inter-compreensiva. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS:EDUNEB, 2006 p. 21-40

_____. **O caminhar para si**: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbroke-Rosito. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf>. Acesso em: 07 out. 2015.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & leituras**. São Paulo: Moderna. 2001

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 5. ed. Mercado Aberto, 1985. p. 51-62

LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Luiz Antônio, d'ÁVILA, Cristina Maria. **A ludicidade como princípio formativo**. Interfaces Científicas, Educação, Aracaju. V1,2. P. 41-52, Fev. 2013

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**. Textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOPES, Conceição. **Ludicidade, contributo para a busca dos sentidos do Humano**. Aveiro: Ed. Univ. de Aveiro, 2004

LUCKESI, Cipriano C. (Org.). Estados de consciência e atividades lúdicas. In: **Ludicidade: onde acontece? Educação e ludicidade: ensaios 03**. Salvador: Faculdade de Educação, UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, Secretaria de Cultura e Turismo, 2004.

_____. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. Cadernos de Pesquisa, do Núcleo de FAGED/UFBA, vol. 2, n.21, 1998, p. 9-25

_____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Educação e ludicidade: ensaios 2: a ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Faculdade de Educação, UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2002. v.1.

_____. **Ludopedagogia: ensaios 1: educação e ludicidade**. Salvador: Faculdade de Educação, UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2000. v. 1.

_____. **Brincar: o que é brincar**. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso: 09 de março de 2016

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, 179 p

_____. **Pesquisar a experiência**. Compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A Transfiguração do Político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. **Perspectivas tribais ou a mudança do paradigma social**. Porto Alegre (RS), **Revista FAMECOS**, nº 23, abril 2004, p.23-29.

MATOS, M. **Reflexões sobre leitura. Ler e escrever: ensaios**. Lisboa: IN-CM, 1987.

MORAIS, Maria Cândida. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Ensaio de antropologia. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

MUYLAERT, C. J. et al. **Entrevistas narrativas um importante recurso em pesquisa qualitativa**. São Paulo: Revista Escola de Enfermagem da USP, n. 48, 2014. Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2002.

OLIVEIRA, Fernando Alves de. **O silenciamento do texto literário nos livros didáticos do Ensino Fundamental e a precária formação d leitores: uma reflexão sobre proposta de letramento**. MIGUILIM – Revista Eletrônica do NETLLI, Crato. V.4, n.3, p.29-42- set./dez. 2015.

OLIVEIRA, A **pedagogia da rebeldia e o enleituramento**. Salvador: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. 3.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

POPOFF, Sandra. **Olhar fractal**. Porto Alegre: Editora Balonito, 2010.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. Salvador: EDUFBA, 2013

SAINT-EXUPÈRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 48ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 2004

SANTOS, Luciene Souza. **A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador 2013.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1990.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VERSIANI, Daniela B., YUNES, Eliana, CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo, Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura; PUC-RIO, 2012.

VIEIRA VIANA, Camile da Cunha Silva. **Formação de professores em uma perspectiva ludoestética: contribuições para a prática pedagógicas de docentes na Escola Waldorf Dendê da Serra/Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.**

WHYTE. Willam Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZEN, Giovana Cristina. **A formação continuada como um processo experiencial: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim**. Salvador: Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2014.

_____. **Confabulações na formação de professores: a experiência e o saber ético como saberes docentes.** Salvador: Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2007

ZEN, Giovana Cristina, SANTOS, Stella Rodrigues dos. **A força humanizadora da literatura.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.18, n.31, p. 173-181, jan./jun. 2009.

ZILBERMAN, R. **Letramento literário: não ao texto, sim ao livro.** In: PAIVA, A. et al. (Org.). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005. p. 245-266.

_____. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

_____. O papel da literatura na escola. Porto Alegre: Via Atlântica, n.14, 2008

YUNES, Eliana (Org). **Pensar a leitura: complexidade.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

ANEXOS 1

DISCIPLINA DE CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS
PROFESSORA-ORIENTADORA:
IARA MARIA FERREIRA BATISTA
SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
SEMANA DE ACOLHIMENTO

JUSTIFICATIVA

A PALAVRA ACOLHER SIGNIFICA OFERECER REFÚGIO, ABRIGAR, AMPARAR, SER HOSPITALEIRO. NESTE ANO DE 2015, A PROFESSORA-ORIENTADORA DA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS, IARA MARIA, PRETENDE SER ISTO MESMO - O REFÚGIO E O AMPARO PARA AQUELES QUE VEEM EM BUSCA DO SABER.

ACOLHER OS QUERIDOS E AS QUERIDAS ESTUDANTES CUIDANDO PARA QUE TENHAM UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE QUE LEVE À PLENITUDE E À INTEIREZA DE TODOS E TODAS.

INTRODUÇÃO

É PREOCUPANTE O ELEVADO NÚMERO DE ESTUDANTES QUE MANIFESTA DESMOTIVAÇÃO PELOS ESTUDOS, AUTOESTIMA BAIXA E INDISCIPLINA, RECUSA EM CUMPRIR AS TAREFAS ESCOLARES, RESISTÊNCIA À AUTORIDADE DOCENTE, AGRESSIVIDADE. TODO ESSE CONTEXTO PROVOCA UM CICLO DE EVASÃO E REPETÊNCIA QUE PRECISA ACABAR. O FRACASSO ESCOLAR NÃO PODE SER ENCARADO COMO INEVITÁVEL, POIS ESTA CRENÇA GERA APATIA E ABULIA SEM PERSPECTIVAS DE MELHORAS. QUALQUER COISA QUE SE FAÇA SÓ TERÁ ÊXITO QUANDO OS ATORES SOCIAIS ESTIVEREM ENVOLVIDOS.

FAMÍLIA, O PODER PÚBLICO, EQUIPE PEDAGÓGICA, EDUCANDOS E EDUCADORES DE FORMA PACTUADA EM TORNO DE UM PROGRAMA QUE PROMOVA UM MELHOR DESEMPENHO ESCOLAR.

EM UM RELATÓRIO DE 1999, A UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA PROPÔS QUATRO PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS NOS QUAIS SE SUSTENTARÃO TODAS AS AÇÕES EDUCATIVAS NO SÉCULO XXI: APRENDER A CONHECER, APRENDER A FAZER, APRENDER A SER, APRENDER A VIVER COM OS OUTROS. GARANTINDO PRÁTICAS QUE PROMOVAM O ERGUIMENTO E SUSTENTAÇÃO DESTES PILARES É QUE PODEREMOS CONSOLIDAR UM PROGRAMA EDUCACIONAL BEM SUCEDIDO.

OBJETIVOS:

- PROMOVER O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES;
- ESTIMULAR A INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCADORA E SEUS EDUCANDOS;
- PROMOVER CLIMA INTERNO DE SATISFAÇÃO E AFETIVIDADE;
- ORIENTAR ATITUDES QUE VISEM O ESTUDO EFICIENTE;
- VALORIZAR A RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL, O TRABALHO COLETIVO E A POSTURA SOLIDÁRIA E COOPERATIVA.

O EVENTO ACONTECERÁ DURANTE AS SEIS PRIMEIRAS AULAS DE CIÊNCIAS DA I UNIDADE, SEGUINDO A PROPOSIÇÃO TEMÁTICA ABAIXO RELACIONADA:

I. ESCOLA É...

- ESTUDO DE CASO: PROFESSORES À BEIRA DE UM ATAQUE DE NERVOS (EXIBIÇÃO DE VÍDEOS)
- ESTUDO ICONOGRÁFICO DA SITUAÇÃO DO PRÉDIO DA ESCOLA AO FINAL DO ANO LETIVO DE 2014
- MÚSICA ESTUDO ERRADO – GABRIEL, O PENSADOR.
 - a. QUE PREJUÍZOS À APRENDIZAGEM DECORREM DAS SITUAÇÕES EXPOSTAS?
 - b. COMO OS ESTUDANTES PODEM CONTRIBUIR PARA MELHORAR AS RELAÇÕES SOCIAIS NA SALA DE AULA?

II. SER ALUNO OU SER ESTUDANTE, EIS A QUESTÃO:

- MOSTRA DE SLIDES COM O TEMA;
- DISCURSO DE MALALA YOUSAFZAI'S PROFERIDO NA ONU
- ANÁLISE DO QUADRO APRENDER
 - a. MONTAGEM COLETIVA DO PAINEL O NOSSO COMPROMISSO COM O ATO DE APRENDER

III. A PAZ NO MUNDO COMEÇA EM MIM

- MÚSICAS: PAZ PELA PAZ (NANDO CORDEL); A PAZ (ROUPA NOVA).
- VÍDEO - GENTILEZA GERA GENTILEZA
- LEITURA DO TEXTO – RETORNO AO EVANGELHO
- ORAÇÃO DO ESTUDANTE

a. MONTAGEM COLETIVA DO PAINEL: PACIFICO E PACIFICADOR

IV. CONCIÊNCIAS COM CIÊNCIA

VÍDEO – OPORTUNIDADES

LEITURA DE TEXTO EXTRAÍDO DO LIVRO DE CIÊNCIAS:

- ✓ ERA UMA VEZ A ASTRONOMIA (5ª SÉRIE)
- ✓ O QUE É VIDA (6ª SÉRIE)
- ✓ BIOTECNOLOGIA E MEDICINA MOLECULAR (7ª SÉRIE)

MONTAGEM DO PAINEL - CIÊNCIAS

O QUE SE PASSA PELA SUA MENTE

CONHECENDO VOCÊ

V. MOTIVOS PARA GOSTAR DE LER

- ORIENTAÇÕES PARA UM ESTUDO EFICIENTE
- RELATOS DAS VIVÊNCIAS NA SALA DE LEITURA

VI. QUEM É A PROFESSORA DE CIÊNCIAS

- O VERSO E O REVERSO
- PERFIL DA PROFESSORA IARA MARIA
- OBJETIVOS E METAS DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS PARA ESTE ANO LETIVO DE 2015
- OBJETIVOS E METAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS SEGUNDO OS PCNS

ANEXOS 2

1 A PALAVRA – RUBEM BRAGA

Tanto que tenho falado, tanto que tenho escrito - como não imaginar que, sem querer, feri alguém? Às vezes sinto, numa pessoa que acabo de conhecer, uma hostilidade surda, ou uma reticência de mágoas. Imprudente ofício é este, de viver em voz alta.

Às vezes, também a gente tem o consolo de saber que alguma coisa que se disse por acaso ajudou alguém a se reconciliar consigo mesmo ou com a sua vida de cada dia; a sonhar um pouco, a sentir uma vontade de fazer alguma coisa boa.

Agora sei que outro dia eu disse uma palavra que fez bem a alguém. Nunca saberei que palavra foi; deve ter sido alguma frase espontânea e distraída que eu disse com naturalidade porque senti no momento - e depois esqueci.

Tenho uma amiga que certa vez ganhou um canário, e o canário não cantava. Deram-lhe receitas para fazer o canário cantar; que falasse com ele, cantarolasse, batesse alguma coisa ao piano; que pusesse a gaiola perto quando trabalhasse em sua máquina de costura; que arranjasse para lhe fazer companhia, algum tempo, outro canário cantador; até mesmo que ligasse o rádio um pouco alto durante uma transmissão de jogo de futebol... mas o canário não cantava.

Um dia a minha amiga estava sozinha em casa, distraída, e assobiou uma pequena frase melódica de Beethoven - e o canário começou a cantar alegremente. Haveria alguma secreta ligação entre a alma do velho artista morto e o pequeno pássaro cor de ouro?

Alguma coisa que eu disse distraído - talvez palavras de algum poeta antigo - foi despertar melodias esquecidas dentro da alma de alguém. Foi como se a gente soubesse que de repente, num reino muito distante, uma princesa muito triste tivesse sorrido. E isso fizesse bem ao coração do povo, iluminasse um pouco as suas pobres choupanas e as suas remotas esperanças.