

FORMAÇÃO: POR QUE PROBLEMATIZAR É PRECISO?

FORMATION: WHY IS PROBLEMATIZING NEEDED?

Flávia Lopes Lobão 1
Iduina Mont'Alverne Braun Chaves 2
Marcio Mori Marques 3

Resumo: O objetivo geral deste estudo é o de compreender como o poético, entrelaçado ao prosaico, pode contribuir para o despertar poético dos discentes e auxiliar nas formações acadêmica e pedagógica do docente. É uma pesquisa realizada com as produções escritas/artesanais dos discentes – as marcas sociais e históricas, dialogando com esse irracionalizável de Morin, e trazendo a dimensão poética para problematizar a formas/método de harmonizar e de enfrentar as vias da formação humana e profissional. Trata-se de um estudo ancorado nos pensamentos de Edgar Morin, de Gilbert Durand e de Gaston Bachelard, entre outros. A dimensão poética pode favorecer o desenvolvimento do sentir aliado ao pensar. Assim, a aventura entre emoção e razão pode ser constelada, construindo pontes e preparando os discentes para a travessia. Este estudo está aberto a novas investigações, a fim de que outros também busquem estrelas para alumiar o cenário educacional – tão carente de ilumin(ação).

Palavras-chave: Formação. Dimensão Prosaica. Dimensão Poética.

Abstract: The general objective of this study is to understand how the poetic, intertwined with the prosaic, can contribute to the poetic awakening of the students and assist in the academic and pedagogical training of the teacher. We think of understanding – in the students' written / handicraft productions – the social and historical marks, dialoguing with this irrationalizable of Morin, and bringing the poetic dimension to problematize the forms / method of harmonizing and facing the ways of human and professional formation. It is a study anchored in the thoughts of Edgar Morin, Gilbert Durand and Gaston Bachelard, among others. We believe that the poetic dimension can favor the development of feeling allied to thinking. Thus, the adventure between emotion and reason can be seen, building bridges and preparing students for the crossing. This study is open to new research, in order that others also seek stars to illuminate the educational scenario – so lacking in illumination (action).

Keywords: Formation. Prosaic Dimension. Poetic Dimension.

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF (2016). Professora EBTT no Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI/UFF – e cursa o pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, no campo Políticas, Educação, Formação e Sociedade. Pesquisadora do grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9410-0736>. E-mail: flavialopeslobao@gmail.com

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) do Mestrado e Doutorado. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado Sanduíche na Universidade de Illinois, U.S.A. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq). Pesquisadora Colaboradora do Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), França. Pesquisadora do GRIFARS-UFRN-CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4732-8436>. E-mail: iduina@globo.com

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Comunicação e Expressão no Centro Universitário Carioca – UniCarioca –; mediador a distância da Fundação Centro de Ciências e Educação do Estado do Rio de Janeiro (CECERJ/CEDERJ/UNIRIO). Pesquisador do grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5133-747X>. E-mail: profmarciomori@gmail.com

Introdução

A sabedoria pode problematizar o amor via a poesia, mas o amor e a poesia podem reciprocamente problematizar a sabedoria [...] Devemos fazer tudo para desenvolver nossa racionalidade, mas é em seu próprio desenvolvimento que a racionalidade reconhece os limites da razão, e efetua o diálogo com o irracionalizável. O excesso de sabedoria pode transformar-se em loucura, mas a sabedoria só a impede, misturando-se à loucura da poesia e do amor (MORIN, 2005, p. 10).

Se a esperança é tida como horizonte de futuro contrário à destruição, é porque sob esta perspectiva existem processos que a fazem real. Ao advogar pela esperança, identificamos as possibilidades de ação e o empenho humano que pode potencializá-las para assumir os riscos e produzir as mudanças que impeçam a catástrofe, que abram os caminhos das solidariedades e das iniciativas criadoras (MORIN, 2016, p.5)

Este artigo – com os estudos que o possibilitaram – surge do desejo de relançar, rediscutir, de ampliar, tornar a ver certas indagações sobre a docência. Em linhas gerais, pensamos em compreender – nas produções escritas/artesanais das crianças – marcas sociais e históricas, dialogando com esse irracionalizável de Morin e trazendo a dimensão poética para problematizar a sabedoria e as novas formas/método de harmonizar, enfrentar os caminhos da formação humana e profissional. No nosso caso, a formação docente. Assim, o objetivo geral é o de compreender como o poético, entrelaçado ao prosaico, pode contribuir para o despertar poético dos discentes e auxiliar nas formações acadêmica e pedagógica do docente.

Mas como? Com as indagações a seguir, iniciamos o primeiro contorno necessário.

Até que ponto olhar o texto dos estudantes, o que eles dizem – o simbólico ali manifesto e/ou latente – não ajudaria os professores a repensarem suas práticas, estabelecendo conexões, diálogos mais efetivos com os sentidos experimentados por eles? Até que ponto, a leitura e a escrita podem acontecer na escola, como práticas sociais de emancipação, descoberta de potencialidades, experiência de criação e beleza?

É certo que toda essa problemática traz em si um conjunto complexo de relações, ao pensar, por exemplo, o que faz com que tenhamos essa quantidade de meninos e meninas entrando e saindo da escola sem aprenderem a ler, a escrever e ainda terem comprometidas as possibilidades de leitura do mundo? Que papel cumpre a literatura, especialmente, no Ensino Fundamental? Favorece a fruição? Temos sido capazes de valorizar o que da leitura literária ficou no estudante, considerando a importância do imaginário para completar a compreensão da(s) realidade(s)? O que dizer, também, de seu valor conotativo, lúdico e criativo?

Bachelard (2008, p. 10) traz em uma síntese, inacreditavelmente contundente, essas ideias e ajuda a nos livrar da tendência de asfixiar as palavras, da pretensão de capturar o real.

A imagem poética é uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significante. Ao viver poemas temos, portanto, a experiência salutar da emergência. Trata-se, sem dúvida, de uma emergência de pequeno alcance. Mas essas experiências renovam-se; a poesia põe a linguagem em estado de emergência. A vida se mostra nela por sua vivacidade. Esses impulsos linguísticos que saem da linha comum da linguagem pragmática são miniaturas do impulso vital. [...] Um grande verso pode ter grande influência na alma de uma língua. Tornar imprevisível a palavra não será uma aprendizagem de liberdade?

A realidade/crise do ensino não será, também, inseparável de uma crise da cultura? Há esperança? Há possibilidades de ação para potencializá-la?

Seguimos confiantes na necessária problematização promovida pela importância do poético, como nos alerta o pensamento moriniano. Portanto, a reflexão aqui proposta tenta ir além da percepção do aspecto denotativo da língua, porque é muito mais do que ela nos oferece. Morin, (2016, p. 7) afirma que “para abrir caminhos à metamorfose da humanidade é preciso reinventar a educação [...] avançar pela via que enlaça a cidadania com a transformação da política e com as reformas do pensamento e do ensino”.

Vida, vivacidade, impulso vital, amar o que lê, alegria da criação, vivenciar poemas, tudo isso significa aprendizagem de liberdade. Assim, é inevitável pensar a responsabilidade e a possibilidade de a escola promover essa experiência, como tempo e espaço para cuidar do que acontece com cada um.

Sabemos, ao contrário do que vislumbra Bachelard, que as práticas de leitura e de escrita, tão importantes na vida real para cumprir diferentes propósitos, aparecem na escola como atividades, cujo único objetivo é o de ensinar e aprender a ler e escrever – e durante tantos anos de escolaridade! Os livros didáticos, com os quais as crianças são iniciadas, trazem uma concepção de texto e também uma concepção de infância que precisam ser reconhecidas, pois são correlatos! Quanto ao texto, há certa ideia de que traz em si o significado/sentido exclusivo de suas palavras, não levando em consideração que o texto escrito não é simplesmente uma sequência de palavras/frases e, sim, relação entre elas, relação entre tantos textos e contextos, trabalho ativo do leitor na produção de sentido. No entanto, desde os primeiros anos de escolarização, as crianças são expostas a um determinado modelo de texto, agora escrito, e acabam construindo os seus escritos de modo a combinarem com esse modelo, cuja maior característica parece ser a banalização ou o abandono da possibilidade de construções de sentidos.

Quanto à concepção de infância correlata, uma concepção comprometida com o “vir a ser”, pode-se dizer que ela é prisioneira de um tempo progressivo e linear, *ponto zero* de um processo de desenvolvimento. Teremos, então, inaugurando a relação com a leitura e a escrita, estudantes fazendo não mais que uma espécie de iniciação com “textos fáceis e simples”, esperando, talvez, que possam fazer algo de mais efetivo e afetivo, quando forem maiores e já estiverem “amadurecidos”, crescidos.

E, assim, diante de modelos de texto empobrecidos e desqualificados em sua possibilidade de dizer/escrever algo que tenha algum valor, nossos alunos vão abrindo mão das suas próprias narrativas, quando se trata de escrever *para* a escola. Vemos seu potencial poético ignorado pelas práticas ordeiras e fragmentadas, fartamente reproduzidas na escola. Carlos Drummond de Andrade¹ (1974), poeta sensível e comprometido, deixou-nos palavras encantadoras, ao escrever, no antigo *Jornal do Brasil*, as palavras que se seguem:

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem fazê-lo através da poesia da matemática, da poesia da geografia, da poesia da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.

O problema é que a forma como a linguagem tem sido hegemônica e historicamente tratada na escola não escapa a uma perspectiva catalogadora, organizadora, que faz da palavra instrumento de assujeitamento, morta que parece estar nos exercícios de repetição, nas práticas de higienização dos textos, em geral, a serviço das intermináveis correções. Os ‘significantes’ poderiam ter nos espaços privilegiados para o ‘ensino’ terreno fértil para as tantas ressignificações infantis – “conspirações” entre os jovens estudantes, com a insistência e a transgressão de que são capazes – e os sentidos que também insistem na multiplicidade, na polissemia. Ao invés do encontro palavra-participação, a escola tem propiciado preponderan-

¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro – RJ, 20/ 07 / 74 <http://www.contioutra.com/a-educacao-do-ser-poetico-por-carlos-drummond-de-andrade/#ixzz3vYL9z0nG>

temente o encontro palavra-paralisação.

O olhar, aqui, é justamente para esse potencial poético que parece ignorado. Sabemos que a escrita é uma forma de expressão dos sujeitos no mundo e que um texto também pode ser resultante de um pensamento simbólico.

A expressão poética do homem – e podemos nos remeter ao seu momento mais primitivo ou ao mais atual – é reveladora da confluência linguagem e imaginário. Na infância, aprendemos a realidade de modo emocional e globalizante, afetivo e condensado; com a experiência de contemplação, conseguimos conciliar, entre tantos dualismos, o mundo real e o mundo imaginário. Emblemáticos os textos dos meninos Paulo e Tom, que parecem fazer do mundo outro menino. Um traz, graciosamente, por escrito² o que o outro contemplou e revelou oralmente.

Meu irmão diz cada uma...

[...] eu tenho um irmão de 5 anos que se chama Paulo. [...] Nós somos muito amigos e eu me divirto muito com ele. Ele, às vezes fala algumas frases/palavras bem engraçadas. Quando tinha três anos, fomos para Tiradentes, e ele cismou que a gente estava em “escova de dentes”. Foi aí que começou essa língua doida. Outra vez nós fomos para Visconde de Mauá, e ele quis chamar de “se esconde de Mauá”. Até que faz sentido, nós sempre vamos para lá para nos escondermos do barulho e da movimentação da cidade grande. Mas o meu favorito é o “fio de pombo” que quer dizer, na verdade, o fio de eletricidade. Quando ele chegou em Visconde de Mauá, disse: “– Ué?! Em Se Esconde de Mauá” tem fio de pombo sem pombo?” Mais uma da lista é o que ele chama de “árvore de ilha”. O que é? Se falou coqueiro, acertou! E rosbife no almoço? A gente demorou muito para adivinhar que o que ele queria mesmo era arroz com bife [...]

Observamos, na experiência relatada por Tom, que mesmo o conhecimento da linguagem para a criança é, em primeiro lugar, uma forma de (re)criar o mundo e que saber das coisas não significa, necessariamente, classificá-las, catalogá-las, dar-lhes nomes adequados, dicionarizados. Parece que o que está em jogo não é uma busca de explicações sobre o uso das palavras, os seus significados, mas a interação, a relação, a analogia, a imagem-ação.

Imagem-ação que Manoel de Barros (2010, p. 340-341), que tem o dom divino do poético, nos traz nos seguintes versos:

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um
sabiá

mas não pode medir seus encantos.

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
existem

nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o condão de
adivinhar: divinare.

Os sabiás divinam.

² Tom Zonenschein, na época em que produziu esse texto, tinha dez anos. Ele era blogueiro do Globinho e esse foi um dos seus textos publicados, em 11/3/2008.

A imagem-ação do poeta põe em lume estelar a criatividade. Criatividade que se manifesta num bailar de palavras, fazendo-as se movimentar, iluminadas pelo brilho da engenhosidade, muito comum ao que experimenta a linguagem com encanto de melodia de sabiá. E é por isso que “divinam”.

No que tange a essa criatividade, Montero (2019, p. 105) afirma que a criatividade é:

uma tentativa alquímica de transmutar o sofrimento em beleza. A arte, em geral, e a literatura em particular, são armas poderosas contra o Mal e a Dor. Os romances não os vencem (são invencíveis), mas nos confortam do espanto. Em primeiro lugar, porque nos unem ao resto da humanidade: a literatura nos torna parte do todo e, no todo, a dor individual parece que dói um pouco menos. Mas a magia também funciona porque, quando o sofrimento nos alquebra, a arte consegue transformar essa ferida feia e suja numa coisa bela.

É em meio ao conforto trazido para amenizar o espanto que nos unimos: os sentimentos do “eu” e do “nós” se emaranham numa alquimia balsâmica, fortalecendo os “nós”, encadeando laços. Laços atados mesmo em face de incertezas, de crises. E é com a criatividade, essa engenhosidade humana, que superamos crises, que enfrentamos incertezas.

Também, é pensando nessa criatividade visceral que indagamos se a relação com as crianças, com os jovens, não nos proporciona a ruptura com o que costumeiramente é posto e estabelecido. E se não é justo aí, no encontro,

que experimentaremos a fragilidade de nossa solidez, a interpelação de nossas certezas, a atribuição de novos sentidos, o questionamento sobre as nossas boas intenções. Talvez, nessa relação aconteça algo no âmbito da interrupção e/ou da inauguração, sobre a qual não damos a devida atenção, mas deveríamos. Quem sabe nos aproximando dos exercícios de ser criança poderíamos enxergar a complexidade de seus saberes, por exemplo, da língua, na expressividade de seus recursos. Não é difícil flagrá-las transgredindo e criando outras figurações.

Vimos que Manoel de Barros, em sua poesia, expressa essa inauguração de sentidos, modo próprio às crianças e aos poetas ao bulirem com os significados, com os sentidos sisudos, arbitrários e cristalizados. Há aí uma deliciosa riqueza polissêmica na construção de seu linguajar e de suas ideias, animando pedrinhas, sucatas e palavras. Essa percepção também não escapa a outro poeta, já mencionado, Drummond³:

Por que motivo as crianças de modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os elementos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma?

A essa altura, pensamos que se faz necessário um outro conjunto de questões que auxilie no contorno da intenção de trazer a poesia como problematizadora. Até que ponto o trabalho com a literatura, porque plurissignificante, pode contribuir para a compreensão do universo simbólico dos estudantes? E, ao mesmo tempo, favorecer as produções escritas dos discentes como marcas de autoria, porque capazes de se inscrever num processo de discursividade – movimento/momento de reconhecer a palavra do outro e de dizer a sua. Não será nessa experiência de dizer/escrever a palavra que flagramos as suas cosmovisões? E nesse processo, que requer mediações atentas, não terão os estudantes a possibilidade de mobilizar contrapalavras, garantindo, no espaço pedagógico, avanços e transformações, que o fariam

³ ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro – RJ, 20/07/74 <http://www.contioutra.com/a-educacao-do-ser-poetico-por-carlos-drummond-de-andrade/#ixzz3vYL9z0nG>

(re)encantatório? E já não teríamos tão poucos episódios guardados na memória, nesse tipo de escola apontada por Hillman (s/d, p.2)⁴, cujo teor não nos causa nenhum estranhamento:

“em verdade, o ensinar e o aprender escondem-se nas brechas laterais e em ocasiões secretas. Dos longos anos transcorridos na escola, quão poucos episódios de iluminação são conservados na memória, quão poucos momentos de ensinamentos acenderam uma chama”.

Recorremos, então, às indagações de Teixeira⁵ (2006), que questiona se “é possível ensinar alguém a se comportar imaginativamente” ou, em outros termos, se é possível estimular a função imaginante na escola; assim, pensamos, como pressuposto, que a Literatura pode favorecer a construção dessa ambiência (re)encantatória, porque é capaz de regar a imaginação – e, com essa vivência, tamborilar insistentemente a nossa natureza poética. E se pressupomos que a literatura pode favorecer a função imaginante na escola, conciliando inúmeros dualismos, é porque o texto literário é capaz de entrecruzar saberes instituídos e patentes dos adultos e os saberes latentes, afetivos dos estudantes, pois há aí um encontro de saberes, de sentidos produzidos.

Para isso, e vislumbrando compreender a cultura e o imaginário de jovens estudantes atravessados pela leitura, aproximamo-nos de seus textos escritos, de suas dicções, de suas narrativas, em interface com a Literatura, sempre tendo em vista os seguintes aspectos: a escola como espaço que mobiliza, paradoxalmente, práticas de continuidade e de descontinuidade, da ordem da História e também da ordem do acontecimento; o acontecimento poético que corre entre os estudantes, expresso em suas produções escritas/artesanais e os seus sentimentos com relação a elas; a literatura como elemento de compreensão do universo simbólico. O estudo dos seus ‘trabalhos artesanais’/‘Cadernos de Memórias em Construção’, nos seus aspectos patente/latente, expressão de sua razão(sabedoria)/emoção(amor) foram matéria-prima muito especial nesse sentido⁶.

Importante destacar que o autor é aquele capaz de perceber que a leitura e a escrita (do mundo) são sempre movimentos inacabados, exercícios de imaginação, de ‘inter-ação’. Cabe, agora, fazer um aparte e frisar o nosso pensamento antes de apresentarmos o material coletado.

Presos em teias tecidas fortemente e emaranhadas somente pela lógica formal, o sujeito não desata nós e não constrói laços. No entanto, quando a lógica – a racionalidade – está atrelada à criatividade – à emoção –, surge a ousadia, o romper com o estabelecido, com o já sentido – amarras de nós múltiplos que prendem e não permitem ultrapassar obstáculos. Nesses tempos em que vivemos, ultrapassar obstáculos é condição para a formação. É preciso o fazer-se sentir. E o fazer-se sentir implica mudança de pensamento.

Nesse cenário, Perniola (1993, p. 103) nos alerta para a necessidade do *fazer-se sentir*, que significa agir sobre si mesmo “de modo a sair da impassibilidade metafísica e do dualismo entre atividade e passividade”.

Clarifica (idem) esse ‘fazer-se sentir’ da seguinte maneira:

O sentir implica um querer sentir: a sensibilidade, a afetividade, a emoção, não são comparáveis a uma matemática inativa que é plasmada por uma forma ideal e imaterial. Elas nascem de uma decisão, consolidam-se com a prática [...] O sentir é seletivo: somos nós que estabelecemos quais são as portas que devemos abrir ou fechar. [...] Fazer-se sentir é oferecer a nós próprios, para que algo possa encontrar em nós uma possibilidade de estar no mundo [...] A experiência do fazer-se

4 www.himma.psc.br

5 Referência ao texto “Pedagogia do Imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação, de Maria Cecília Sanchez Teixeira. Olhar de Professor, vol. 9, número 002. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2006.

6 Para este artigo, devido ao número de páginas, apresentamos excertos dos cadernos de memórias.

sentir equivale a um dar-se, a um conceder-se que, através de nós, o outro, o diferente, se torne realidade, acontecimento, história.

Esse autor (ibidem, p. 104) afirma que o fazer-se sentir “é inseparável da experiência do presente”, e não um sentir definido, passado, repetitivo.

Assim, cremos que o fazer-se sentir reabre as portas para a experiência, para o pensar.

Vale destacar que, como salienta Morin (2000, p. 96), “a reforma do pensamento não é programática, mas paradigmática”, o que traria consequências existenciais, éticas e cívicas – complementa.

Nessa formação, alguns poucos escapam de tal racionalidade – aqueles que são tocados na alma pela beleza da arte, do poético, aqueles que tiveram a oportunidade de sentir que o imaginar é um ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova, como nos alerta Bachelard (2009). Enfim, aqueles que foram tocados pela ousadia de criar. Isso tem sido nossa esperança.

Esperança para desatar nós e construir laços. Afinal, nascemos para certa heroicidade, mesmo em face dos problemas econômicos, sociais e políticos que enfrentamos nessa emblemática segunda década do terceiro milênio – abismos que se alastram no país –, um país em que o problema da formação (*bildung*) do homem também tem se configurado como abismo. Abismo, queda, que precisa ser eufemizada.

E o entrelaçamento do poético (o conotativo, o sentir, a emoção) e o prosaico (o denotativo, o racional) se faz primordial. Nas palavras de Morin (2020, p. 77), “as bipolaridades antropológicas *sapiens/demens, faber/religiosus, oeconomicus/ludens* devem ser englobadas na bipolaridade prosa/poesia, rememorando o verso de Friedrich Hölderlin: *é poeticamente que o homem habita a Terra*”. E complementa (idem):

Mais importante do que a felicidade e o que condiciona toda felicidade é a qualidade poética da vida, que surge e se desenvolve em toda comunhão, em toda fraternização, em todo amor, em toda alegria, em todo maravilhamento, em toda criatividade, em todo dom, em toda brincadeira, que atinge sua realização suprema no êxtase poético. Mas a prosa e a poesia mantêm relações dialógicas frequentes.

Com relação à formação (*bildung*), acreditamos que o elemento ousadia não pode faltar – no intuito de englobar as bipolaridades antropológicas ao poético e ao prosaico. Essa é a via estratégica para o abraço da formação acadêmica com a formação pedagógica. Formação que carece de outros olhares, de outras possíveis lentes para vislumbrar que “a gente não quer só comida/ a gente quer comida, diversão e arte”⁷.

A escola em cena: a linguagem em travessia – outras possíveis lentes

Fundada em 1948 e situada na cidade do Rio de Janeiro, trata-se de uma escola com base pedagógica que sempre privilegiou a música, o teatro, a dança, as várias linguagens, algumas vezes identificadas, outras vezes afastadas das experiências escolares vigentes na sociedade. Um fato importante é que por lá a música nunca parou de tocar, tantos sons e ritmos presentes, a cultura popular, suas festas e tradições. Desse modo, a fonte parece inesgotável, assim como as possibilidades de criações, ressignificações, relações. O teatro, por exemplo, ampliou o repertório narrativo, permitindo a vivência de personagens de mundos e tempos longínquos e também do aqui e do agora. As artes plásticas chegaram em cores, formas, texturas, volumes na apreciação e interação com obras de diferentes artistas, escolas, movimentos, que traziam inspiração para produções autorais dos estudantes sobre muitos suportes e materiais. E a dança... Do balé clássico e da dança espanhola até o movimento de dança livre de Klaus e Angel

⁷ Composição: Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto. Disponível em: Comida - Titãs - LETRAS.MUS. BR. Acesso em 20.1.2021.

Viana, enveredou pela dança contemporânea – coreografias de Pina Bausch, Deborah Colker, dos irmãos Pederneiras, entre outros. O corpo nesse espaço sempre seguiu desassossegado, contagiando-se com a batida do samba, do *funk* e da *street dance* e nunca parou! Muitos anos de trabalho nessa escola nos proporcionaram o acompanhamento e a participação em vários projetos. Com relação à Literatura, houve uma variedade enorme de autores e títulos habitando as salas de aulas e a biblioteca. Desde tão pequeninos, quando chegavam à escola, alguns na condição de bebê, histórias encantadas foram contadas por tantas vozes. Vale ressaltar que o cinema e as tecnologias de informação e comunicação ampliaram as possibilidades de criação, apresentação de ideias e sentimentos.

O desafio de remar contra a maré não foi pequeno, pois, ao longo dos anos, o esforço maior girou em torno da manutenção de seu ideário, que é a Educação por meio da Arte. Assim, houve a promoção do desafio estético: a utilização da linguagem, favorecendo a autoexpressão e a aprendizagem; a leitura crítica e sensível do mundo; a provocação da curiosidade sobre os fenômenos da natureza e da sociedade; a divisão da responsabilidade com o espaço coletivo.

As artes, a pedagogia de projetos e a concepção de infância/adolescência formaram um tripé, o solo fértil para que a educação acontecesse na escola.

Nesse contexto, é que o estudo foi realizado, ao longo de dois anos, com os mesmos estudantes (quando cursaram o oitavo e o nono anos), nas aulas de Português, especialmente, em torno dos escritos nos trabalhos de arte em palavras-objeto e nos cadernos de memórias a seguir.

Cumpre-nos, primeiramente, trazer à tona uma explicação sobre a escolha do nome dos trabalhos de arte em palavras-objeto. Para tal, recorremos a Ferrater Mora (1982, p. 2906-2907) que faz a seguinte afirmação: “entendido em um sentido muito amplo, o saber é um ‘contato com a realidade’, no intuito de a discriminar”, isto é, “ver ou perceber dois conceitos ou duas realidades como diferentes”⁸. Para esse autor (idem), “a terminologia ‘saber’ está relacionada com ‘sabor’, e este último indica que se trata de ‘provar’ uma coisa e ter informação sobre ela”. No entanto, complementa (ibidem), “este sentido de saber não é exato”. Tomamo-lo nesse inexato, impreciso sentido, e o trabalho foi denominado “*Você tem fome de quê?*”, no intuito de mesclar o saber com o sabor.

Essa foi a nossa linha-mestra, a nossa teoria para a realização do evento. Alves (2011, p. 90) afirma que as teorias “são óculos de palavras através dos quais vemos o mundo de uma forma escondida aos olhos comuns”. E as experiências, como relatadas a seguir, mostrou-nos outras possíveis lentes, pois atçou, instigou a imaginação, soltando-a como balão de gás nos ares da criação.

Quando a Mostra de Artes se aproximava – um evento que integrou toda a comunidade escolar em torno das produções feitas nas aulas de Artes: Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas, Literatura – encontramos o momento oportuno para dar alguma visibilidade às produções dessas memórias famintas. Resolvemos servi-las, enchendo os pratos com os alimentos que saciam. Tínhamos, assim, memórias-objetos. As aulas de língua transformaram-se em aulas de preparação do banquete. Utilizamos técnica mista para preparar os pratos com as iguarias. O texto escrito apareceu de muitas formas diferentes – na frente, no verso, em ambos os lados, complementando-se nas bordas. Pensar em imagens que ajudassem a revelar, muitas vezes, reconstruir, o próprio texto escrito, para que ele fosse mais ‘signo-ficante’ no objeto prato, também foi um desafio. Cuidar da organização do espaço, do tamanho da fonte, da cor, tudo isso esteve em jogo, pois tudo isso produz sentido, tudo isso é texto! Prato partido em dezenas de pedaços, prato transformado em vinil, transformado em roda, em partitura. Essa foi uma oportunidade importante para ampliar a reflexão em torno da leitura.

Nas fotos, a seguir, o trabalho realizado.



Quando tudo estava pronto e as mesas foram postas, muitos se deliciaram. Deliciaram-se com as suas produções, saborearam-na como se estivessem diante de “pratos refinados, como o *cailles au sarcophage*”, especialidade de Babette⁹, que começam por dar prazer ao corpo e terminam por dar alegria à alma” (ALVES, 2001, p. 49). Isso, talvez, porque, em sua complexidade e força simbólica, tornam flagrantemente a beleza e que podem se tornar outro em razão de alguma coisa que se aprendeu. Não se trata de qualquer relato “mas um que fala de origens e visiona um futuro, um relato que constrói ideais, preceitua regras de conduta e, acima de tudo, transmite uma impressão de continuidade e propósito” (POSTMAN, 2002, p.12).

Mesas postas. Na mente, um turbilhão de imagens. E “às vezes, entendemos por imagem uma maneira de ver e ouvir” (BERRY, 2014, p. 119). Essa compreensão de que é possível compreender a imagem como maneira de ver e de ouvir, ataca-nos, às vezes, talvez pela como-

9 Filme dinamarquês de 1987, “A festa de Babette” foi dirigido por Gabriel Axel, baseado num conto de Karen Blixen. Disponível em: <https://www.filmin.pt/filme/a-festa-de-babette>

didade. Entretanto, essa autora (idem) adverte que:

a imagem é uma complexidade de relações, uma inerência de tensões, justaposições e interconexões. Uma imagem não é apenas significado nem apenas relações, nem apenas percepção. Ela não é nem mesmo apenas reflexão, porque nunca se pode dizer com certeza que isto é 'a coisa' e aquilo é uma reflexão da coisa. Nem podemos dizer que a imagem é isto literalmente e aquilo metaforicamente. Essas dualidades – coisa *versus* reflexão, literal *versus* metafórico – não são imagens, mas antes, maneiras de estruturar imagens. O imaginal nunca é virginalmente puro, mas sempre ambíguo, duvidoso e ligeiramente indecoroso, uma mistura de escuro e claro, contorno e sombra. Com a imagem, modalidades impõem-se. Significados interpenetram-se. Fantasia e percepção forçam-se entre si. Ideia e fato transgridem um o limite do outro.

Nas mesas postas, em oração, o pão nosso de cada aula, cada encontro: redemoinho de palavras. Palavras, significados interpenetrando-se e dançando, suavemente, entre o claro e o escuro, entre luzes e sombras. Revelando. E tornando-se corpo – “um corpo psíquico que suporta tensão e suporta existir” (BERRY, 2014, p. 120). É... A Literatura é capaz de fazer isso: proporcionar experiências.

Entre elas, uma se tornou icônica, representativa da engenhosidade e da compreensão das solicitações. A seguir, apresentamos a foto.



Nesse trabalho, a discente afirma: “– *Eu tenho fome de um pouco mais de poesia*”. E complementa “– *A verdade é que estou completamente faminta*”.

Segundo Alves (2003, p. 104-105), “o ato de comer vem antes do ato de falar. E a fala, ao longo de nossas vidas inteiras, é uma forma de comer”. E complementa (idem) com a afirmação de que “é na boca faminta que a primeira lição sem palavras sobre a vida é dada, uma lição que acontece antes de qualquer palavra, e que será o princípio de todas as palavras”. Ainda de acordo com esse pensador (ibidem), “todas as palavras a serem escritas no futuro serão variações sobre o tema da fome, ainda que pareçam totalmente esquecidas desse momento

inaugural”.

Creemos que o sentido impreciso do saber, citado anteriormente, está aí, no sabor. Saber/sabor que gera fome: fome de conhecer, fome de aprender, fome de ousar, fome do poético no viver, fome de literatura para a experiência que alegra a alma.

E por mencionar o fato de a literatura proporcionar experiências para esses discentes, pensamos que possivelmente dê um sentido para a escola, pois a Literatura tem sido fonte, alimento. Mas não nos iludamos, obcecados que somos pelo controle! A Literatura é sempre uma experiência diferente do que podemos antecipar, pois dissolve a solidez do nosso mundo e, muitas vezes, suspende a certeza de que temos de nós próprios.

Cadernos de memórias em construção – excertos para uma via

Não houve resistência no processo de elaboração do *“Caderno de Memórias em Construção”*. Inicialmente, embora não estivesse muito claro para os estudantes o porquê do trabalho, a ideia, a começar pelo próprio nome do caderno, eles pensavam: *“– Será que é para escrever as coisas que já aconteceram comigo?” “Como assim em construção?”* Foram feitas reiteradas explicações, mas parecia que nenhuma delas era suficiente. Toda a compreensão possível naquele momento inicial – e por um bom tempo – passava pela ideia de escrever as lembranças, as coisas que já haviam vivenciado. Assim, percebemos que era preciso experimentar, propor leituras e motivos de escrita que desconstruíssem essa ideia de memória/lembrança, para fazê-la construção, experimentar o que Bosi (1995, p. 55) nos auxilia a enxergar: *“na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”*.

Foi fundamental para que pudessem tecer as suas memórias, para compreenderem por onde passava a tal construção do ‘Caderno de Memórias’, ler Manoel de Barros, em suas *“Memórias Inventadas”*; José Saramago, em *“Pequenas Memórias”*; Eliane Brum, em *“Meus desacontecimentos”*; Michel Laub, em seu *“Diário da Queda”*; entre outros. Vale ressaltar que essa compreensão veio por meio da iniciação do trabalho, do fazer. E, mais, já incluindo uma certa percepção de que *“o exercício da memória nunca poderá efetivamente resgatar o fato tal como ele se deu em todas as suas injunções presentes e futuras. A memória fabula”* (YUNES, 2009, p. 22). Ainda bem que fabula, cremos, pois só assim é que pode favorecer a constituição de (inter)subjetividades.

A seguir, apresentamos dois textos, que são exemplares do que esse registro criativo pode ter representado para muitos deles: uma ideia sedutora, diferente dos padrões bem-comportados dos textos que andavam escrevendo em anos anteriores.

Primeiramente, o texto escrito por Maria, codinome dado à produtora do texto, intitulado *“Passos – memória de um caderno de memórias”*. Ei-lo:

Um pequeno passo para a vida e um grande passo para o futuro. *“A história dos homens é um instante entre dois passos de um caminhante.”* Foi isso que um pequeno incentivo pôde provocar. A reflexão de uma única realidade intercalada entre os meios pessoais e coletivos, uma realidade contada de diversas formas, diversas opiniões, são diversas formas de expressão. Igual, mas diferente, igual porque todos tratavam da mesma proposta, mas diferente porque constituíam diferentes formas de escrita. É esse o contexto da sala abarrotada de livros e de alunos nos dias de terça-feira, na biblioteca.

“Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória.” É essa memória que usamos para a escrita, a escrita que nos fez crescer e quebrar o gelo de nossas mentes, provocando a reflexão dos pensamentos. Tudo iniciado por um incentivo necessário que chegou de repente. A pessoa certa com dedicação e persistência, que conseguiu atingir bem no fundo a turma novamente.

“A partir de certo ponto, não há retorno. Este é o ponto que é preciso alcançar.” E foi a esse ponto a que chegamos, o de não conseguir retornar, mas simplesmente alcançar.

Maria trouxe à cena, com originalidade, a *“memória de um caderno de memórias”*, antecedido da palavra *“passos”* e da provocação para a escrita. Dar passos é caminhar, é buscar uma via. Nesses passos, percebemos que as memórias do caderno se mesclavam à memória da

narradora ao afirmar que a escrita fê-la crescer e ‘quebrar o gelo’ da mente para a escrita – e isso graças a um incentivo que chegou ‘de repente’. E nos passos dados com a escrita – esse caminhar por uma outra via –, concluiu que seria impossível retornar, isto é, parar, interromper o ato, pois esses passos possibilitaram atingir o que se tinha como intento.

Trouxe, também, imagens: sala abarrotada, livros, biblioteca, gelo quebrado. Em uma sala abarrotada de livros, em uma biblioteca, com várias pessoas, há livros abertos e livros fechados.

No que se refere aos livros, na biblioteca, abertos ou fechados, em uso ou não, Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 555-556) advertem que seria simples afirmar que os livros simbolizam a ciência e a sabedoria, pois ele é o símbolo do universo. Segundo esses autores (idem), “em certas versões da Busca do Graal, o livro é também identificado com a taça. O simbolismo, então, clarifica-se: a busca do Graal é a procura da *Palavra Perdida*, da sabedoria suprema tornada acessível ao comum dos mortais”.

Esses autores (idem, p. 556) tecem considerações sobre o fato de o livro estar aberto ou fechado: “um livro fechado significa a matéria virgem. Se está aberto, a matéria está fecundada”. E acrescentam (ibidem): “fechado, o livro conserva seu segredo. Aberto, o conteúdo é tomado por quem o investiga. O coração é, assim, comparado a um livro: aberto, oferece seus pensamentos e sentimentos; fechado, ele os esconde”.

Como estão trabalhando com livros abertos, o “alcançar” pode significar que a matéria está fecundada. E trará frutos no tempo certo.

Quanto ao gelo, primeiramente, “sendo a água o símbolo da conexão do formal e do informal [...], o gelo representa principalmente duas coisas: a modificação da água pelo frio – o congelamento de seu significado simbólico – e a petrificação de suas possibilidades” (CIRLOT, 1984, p. 271). Vale ressaltar que esse autor (idem) afirma que, por isso, “foi definido como o estrato rígido que separa a consciência do inconsciente ou qualquer plano de determinação de seu dinamismo”. Assim, o fato de “quebrar o gelo” nos remete à passagem dos labirínticos pensares do inconsciente a trafegar pelo consciente.

A seguir, um outro trecho retirado do início do ‘Caderno de Memórias’ de Pepê, pseudônimo dado ao participante, que nos brindou com suas sinceras palavras. Ei-lo:

O menino escrevia bem, segundo a maior parte da família. Desde pequeno, era muito agitado, não conseguia prestar atenção direito na hora dos aprendizados. Ele era desatento, mas na hora de fazer argumentos, ah!, fazia bem. O período de aprendizado era difícil, mas quando você via, ele sabia. Quando entrou na escola, os professores já perceberam que era uma peste, mas quando rendia, rendia muito. E, desde então, as perguntas passaram a ser as mesmas: “Como ele consegue aprender sem prestar atenção?” E a segunda era: “se quando ele quer, é muito esperto, porque ele não pode querer sempre?” Um dia, perguntaram as mesmas coisas, e a resposta foi: “– Eu posso conversar, mas ao mesmo tempo, presto atenção ao conteúdo”. E a questão da atenção, eu não sei o que acontece, eu venho todo dia decidido a mudar meu comportamento, mas quando paro para ver eu já estou no meio da confusão. É como se eu fosse seduzido. Ele tinha um caderninho, no qual escrevia memórias. Os pais nunca abriram para ver o que havia, e quando abriram, olharam e se admiraram com sua produção e organização dos trabalhos. Até aquele dia, só o que viam era o caderno normal, de matéria, que era uma bagunça. Novamente surgiu uma dúvida. Se o seu caderno de memórias é tão organizado, por que você não faz do outro caderno organizado? A resposta foi simples. Ele disse que era porque o caderno de memórias ele tinha muito prazer em fazer, e o outro não tanto.

Interessante a mudança pronominal nessas memórias. Inicia-se a escritura contando algo sobre alguém – “ele” – e, posteriormente, aparece a primeira pessoa, o narrador – eu. O “ele” é descrito como agitado, desatento, embora tenha domínio da escrita. O “eu” é confessional. Quanto ao “ele”, é também definido como bom argumentador. Mas os professores o percebiam como “peste”. Isso nos levou a pensar, inicialmente, que se tratava de um pequeno Hermes – haja vista que trafega em várias vias, desdobra-se.

Doty (1997, p. 153) afirma que essa polinomia [...] “simboliza a Experiência de Hermes, o muitos-no-único”. Se por um lado era considerado o transgressor pelos professores, por outro, ao executar a sua tarefa no caderno, era um subordinado pela afeição. O pequeno “muitos-

-no-único” fez tentativas de mudanças de vias – tantas que ele se perdeu no caminho. No entanto, sagaz, sempre percebeu para onde as vias o levavam e seguia as da afeição, do prazer.

Lendo os estudantes contando sobre a experiência da construção de seus cadernos, ficou claro que se tratava de um espaço/tempo do reimaginado muito próprio deles, talvez até um modo de tecer poeticamente a existência naquele momento. E Bachelard (2009, p. 115) nos ajuda a entender isso ao afirmar que:

Devemos reforçar a união da imaginação com a memória. Para isso é necessário desembaraçar-nos da memória historiadora, que impõe os seus privilégios ideativos. [...] No devaneio que imagina lembrando-se, nosso passado redescobre a substância. Para lá do pitoresco, os vínculos da alma humana e do mundo são fortes. Vive então em nós não uma memória de história, mas uma memória de cosmos.

Cabe lembrar que os temas propostos para a escrita estiveram relacionados às vivências do grupo – discussões, conversas, curiosidades, afetos.

Considerações finais: entre sentidos visíveis e invisíveis – a inquietação crítica e a abertura a novos pensares para a formação

Ensinar a ler é sempre ensinar a transpor o imediato. É ensinar a escolher entre sentidos visíveis e invisíveis. É ensinar a pensar no sentido original da palavra ‘pensar’ que significa ‘curar’ ou ‘tratar’ um ferimento. Temos de repensar o mundo no sentido terapêutico de o salvar de doenças de que padece. Uma das prescrições médicas é mantermos a habilidade da transcendência, recusando ficar pelo que é imediatamente perceptível. Isso implica a aplicação de um medicamento chamado inquietação crítica (MIA COUTO, 2011, p.10)

Nesses anos de trabalho com os estudantes, acreditamos que ensinar a ler é também ensinar a transitar pelos sentidos e que isso não pode ser feito sem a inquietação crítica, sem problematização da realidade, sem atuação de uma razão que também é sensível. Sem inquietação crítica não há formação acadêmica e pedagógica – insumos da formação humana de professores – para dar conta das incertezas que nos rodeiam.

Este estudo se iniciou pensando a relação amor/sabedoria – e o compromisso com a compreensão: dos outros e de nós mesmos. Agora, nestas considerações, reiteramos a urgência de alargarmos essa vontade de fazer florescer o amor e a poesia na alma humana, quando se trata de Educação, por menor que possa parecer a possibilidade de atuação. E isso, como bem aponta Morin, ao apresentar “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, não se faz sem o conhecimento que conduza à antropoética.

Nesse sentido, Larrosa (2014, p. 130) também afirma:

o amor à vida e o amor, por que não dizê-lo, aos jovens, aos que começam, aos que chegam às aulas com vontade de aprender, de ler, de escrever, de conversar, de pensar, com vontade de viver. Já sei que parece vulgar, porém algo como o amor, como a amizade, está na própria raiz dessa palavra, filosofia, na qual ainda me reconheço.

Já tínhamos claro – e há algum tempo – que não há ciência livre de subjetividades, muito embora isso seja ainda uma mistificação no mundo acadêmico, e que não há pesquisa/análise sem imaginação (afinal, a própria ciência trata de elaborar um sistema simbólico para entendimento e apreciação do mundo). Mas o que de fato este estudo nos ensinou – talvez seja possível falar de uma reaprendizagem profunda nesse aspecto – foi a pensar o processo de construção do imaginário. E também a questionar como o processo criador, potencializador de invenções, pode transformar e reconstruir o real.

Laplantine e Trindade (1996, p. 27) não nos deixam esquecer, por exemplo, que “Júlio Verne transgrediu através do imaginário as possibilidades técnicas de seu século e construiu o possível real do futuro: o submarino ou a viagem aérea que permite conhecer o mundo em oitenta dias”.

Aprendemos que a “imagem habitual detém as forças imaginantes; a imagem aprendida nos livros, vigiada e criticada pelos professores, bloqueia a imaginação” (BACHELARD, 2001, p.12). Também aprendemos com o pensamento bachelardiano que existe uma dimensão ontológica do Imaginário, ou seja, um real tão verdadeiro quanto o da realidade. Trata-se de um saber, de um território, refinado para se pensar o mundo e, portanto, a educação – tão ensinmada no patente, distante do latente.

No que tange ao patente e ao latente, de acordo com os estudos de Paula Carvalho (1990, p. 19), a cultura patente – os modos de pensar – pode ser associada à explicação. Já a cultura latente – os modos de sentir – pode ser associada à compreensão. Na esteira do pensar desse pesquisador (idem), o patente é o “nível racional”, o “polo técnico”; o latente, “o nível afetivo”, o “polo fantasmático das interações”.

Assim, ao tratarmos da escola, o desafio parece residir em praticar a resistência aos modelos utilitários, bloqueadores, e alimentar o imaginário, contribuindo para o desenvolvimento da função simbólica humana. No caso específico do trabalho com a literatura, pode-se dizer que isso é feito por meio de imagens poéticas.

Esses registros são uma expressão bastante forte do que podem os jovens no sentido de também nos educar. E se, ao menos, de vez em quando fossem os nossos mestres? Quantas coisas já poderiam nos dizer sobre educação, sobre relação ensino-aprendizagem, sobre a língua, a escrita e a leitura, sobre si mesmo, sobre a alma humana! “Temos tanta necessidade das lições de uma vida que começa, de uma alma que desabrocha, de um espírito que se abre!” (BACHELARD, 2009, p. 127). Buscar iluminação no que os jovens dizem já é um primeiro passo para nos desviarmos de tantas armadilhas e ciladas, com as quais vamos nos defrontando quando o assunto é Educação, é escola. Buscar essa iluminação, mesmo em contextos cheios de contradições, porque sempre assim serão, é força vitalizante. Quando tudo parece barulhento demais, entupido de novidades – inovações tecnológicas para todos os lados, consumidas rapidamente e, a seguir, promotoras de enfado e tédio –, o desafio de educar talvez passe pela disposição de lidar com o mistério denso das coisas simples. Importante sempre lembrar que o real também se compõe do mistério.

Sobre isso, é importante destacar que, na palavra poética, mora o ato de imaginar e que há por aí a possibilidade de inventar prestigiosas ampliações do humano, se realmente intencionamos/trabalhamos por uma escola que resista ao modelo pragmático e utilitário com o qual lidamos hoje. Na grande maioria dos casos, é um espaço onde pouco se aprende e, na melhor das hipóteses, muito se acumula de informação – às vezes, nem isso. É porque o valor da palavra tem sido perdido que aqui queremos restituí-la (como leitura e escrita) como espaço de articulação entre o vivido e o sonhado, nas palavras certeiras de Bachelard (2001, p. 257):

A imaginação, em nós, fala, nossos pensamentos falam. Toda atividade humana deseja falar. Quando essa palavra toma consciência de si, então a atividade humana deseja escrever, isto é, agenciar os sonhos e os pensamentos. A imaginação se encanta com a imagem literária. A literatura não é, pois, o sucedâneo de nenhuma outra atividade. Ela preenche um desejo humano. Representa uma emergência da imaginação.

Nesse cenário, a força das palavras de Mia Couto (2011, p. 60) se presentificam: “poesia e ciência são entidades que não se podem confundir, mas podem e devem deitar-se na mesma cama. E quando o fizerem espero bem que dispam as velhas camisas de dormir”. São vestígios/marcas do que foi possível criar – e quem sabe possam ecoar.

Mas para que ecoem as palavras, é preciso buscar nos vazios, cavar no patente o que está latente (PAULA CARVALHO, 1990, p. 23). Somente assim, a aventura entre emoção e razão na prática docente (o ato de construir a ponte e promover a travessia) poderá ser constelada, iluminada por estrelas-guia, estrelas de esperança, cujo brilho delineie, no escuro da formalidade racional, uma via. Uma via por mares ainda pouco navegados, passando por ilhas desconhecidas, quem sabe. Ilhas em que o poder das palavras seja fértil, inimaginável, ressonante.

E quem sabe, ainda, esses pensares, apenas sementes, soltos aos sopros de Éolos, possam cair no solo fértil do pensamento de outros professores, que, percebendo que este estudo acende a chama e que está aberto a novas pesquisas, busquem também estrelas para alumiar o cenário educacional – tão carente de ilumin(ação).

Referências

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *Lições de feitiçaria: meditações sobre a poesia*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Palavras para desatar nós*. Campinas: Papyrus, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A educação do ser poético*. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro – RJ, 20/ 07 / 74 <http://www.contioutra.com/a-educacao-do-ser-poetico-por-carlos-drummond-de-andrade/#ixzz3vYL9z0nG>

BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos*. Ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

BERRY, P. *O corpo sutil de Eco: contribuições para uma psicologia arquetípica*. Petrópolis: Vozes, 2014..

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças dos velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: Ed, Moraes, 1984.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 26. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DOTY, William G. Heterônimos de Hermes. In: HILLMAN, James. *Encarando os deuses*. São Paulo: Ed. Pensamento: 1997.

FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofia*. Barcelona: Alianza Editorial, 1982.

LARROSA, Jorge. **Tremores. Escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LAPLANTINE, F; TRINDADE, L. **O que é imaginário.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

MONTERO, Rosa. **A ridícula ideia de nunca mais te ver.** São Paulo: Todavia, 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Amor, poesia, sabedoria.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A aventura de O Método e para uma racionalidade aberta.** São Paulo: Edições SESC, 2020.

MORIN, Edgar; DIAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade.** São Paulo: Palas Athena, 2016.

PAULA CARVALHO, J. C. **A culturálise de grupos: teorias e heurísticas em educação e ação cultural.** São Paulo: USP, 1990, mimeo.

PERNIOLA, Mário. **Do sentir: hipóteses actuais.** Lisboa: Editorial Presença, 1993.

POSTMAN, Neil. **O fim da Educação: redefinindo o valor da escola.** Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados.** Curitiba: Aymar, 2009.

Recebido em: 30 de janeiro de 2021

Aceito em: 15 de abril de 2021