



PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

Fernanda Alves Borges
Graduada em Letras – Uni-FACEF
fernanda.alborges@gmail.com

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Uni-FACEF
sheilafacef@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por tema pedagogia e didática, que remetem o desempenho docente de maneira afetiva e não autoritária. O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver reflexões para orientar leituras que promovam o encontro do leitor com a estética e com a crítica, a fim de evitar a perpetuação do analfabetismo existencial, tratado na Pedagogia do Encontro de López Quintás. Para tanto, inicialmente, é realizada uma pesquisa bibliográfica que discute pedagogias que defendem o humanismo e a afetividade, na perspectiva de Dewey (2008), Alves (2008), Quintás (1995) e Perissé (2008). Também refletir sobre os atos de leitura, em perspectiva artística, filosófica e científica, com base em Kleiman (2000), Paulo Freire (1988), Eni Orlandi (2003), dentre outras. Em um segundo momento, é apresentado o livro *A parte que falta*, de Sheldon Silverstein, que reúne personagens, tempo e espaço que permitem olhar para elementos da pedagogia do encontro. Logo, apresentar uma proposta de Sequência Didática, baseada na proposta explicitada por Schneuwly, Dolz e colaboradores, juntamente com as reflexões de âmbito, encontro e a liberdade criativa, propostas na Pedagogia do Encontro. As contribuições deste trabalho é levar reflexão afetiva aos docentes, a fim de pensar em uma educação humanista, mesmo não sendo possível de ser realizada por completo, mas que jamais deixem de acreditar na humanização de ensinar.

Palavras-chave: Educação humanista. Pedagogia do Encontro. Didática. *A parte que falta*. Sheldon Silverstein.

Resumen

Este trabajo tiene el tema pedagogia y didáctica, de que envía la enseñanza del funcionamiento de la manera afectiva y no autoritaria. El objetivo general de esta investigación es desarrollar reflexiones para dirigir las lecturas que promueven la reunión de el lector con el estético y el crítico, para prevenir el perpetuation del analfabetismo existencial, tratado en la Pedagogia do Encuentro, del López Quintás. Para de tal manera, inicialmente, hace una investigación bibliográfica, que lleva con discutirse las pedagogias que defienden el humanismo y la afectividad, en la perspectiva de Dewey (2008), Alves (2008), López Quintás (1995) y Perissé (2008). También para reflejar en los actos de la lectura, perspectiva artística, filosófica y científica, en base de Kleiman (2000), Paulo Freire (1988), Eni Orlandi (2003), entre otros. Despue, la pieza que carece, de Sheldon se presenta el libro Silverstein, que junta los personajes, el tiempo y el espacio que permiten mirar para los elementos del pedagogia del encuentro. Pronto, presentar una oferta de Sequência didáctica,

PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

basada em la teoria de Schneuwly, Dolz y los colaboradores, junto con las reflexiones del ámbito, de encuentro y de la libertad creativa, ofertas en el Pedagogia de Encuentro. Las aportaciones de este estudio es tomar la reflexión afectiva para maestros, para pensar en una educación humanista, aunque no es posible realizarse plenamente, pero que nunca dejan de creer en la humanización de la enseñanza.

Palabras-llave: Educación humanista. Pedagogia de lo Encuentro. Didáctica. A parte que falta. Sheldon Silverstein.

Submissão: 22/10/2018 **Aprovação:** 06/11/2018

1 Introdução

Observa-se, atualmente, um número significativo de indivíduos que não sabem ler e escrever. Ainda, outros que detêm a escrita e a leitura não conseguem compreender ou interpretar um texto. Cotidianamente, recebemos da mídia informações sobre os resultados negativos, obtidos pelos estudantes brasileiros da educação básica, em avaliações internas ou externas.

Exposições diárias de docentes e gestores educacionais demonstram a preocupação e a relevância em mediar leituras que despertem o pensamento e a criatividade de seus estudantes. As dificuldades que os professores enfrentam para despertar interesse e aquisição de novos saberes, em seus estudantes, está cada vez mais polêmica, visto trazerem o analfabetismo existencial (LÓPEZ QUINTÁS, 2013).

O analfabetismo existencial não está diretamente ligado a apenas o não saber ler e escrever. Não saber interpretar a vida é um dos fatores mais presentes que atualmente atingem o ser. A pessoa não compreende a própria vida, sua existência e a grandeza de sua dignidade. Enfim, o analfabeto existencial pode ser visto como aquele que não saber ler a si mesmo. Não tendo noção desta perda de conhecimento da vida, o indivíduo não sabe lidar com o jogo da realidade (PERISSÉ, 2017).

Para López Quintás (2013), não somente existe o analfabeto existencial. Apresentam-se também, na sociedade, o analfabeto político, o analfabeto afetivo, estético, científico, tecnológico, digital, ecológico, financeiro etc..

Os autores defendem que, para mudar essa realidade que nos cerca, há muito que fazer. Precisa-se promover o “encontro” (afetivo educacional), para começar então o desenvolvimento humano.

Na *Pedagogia do encontro*, proposta por López Quintás e seguida por Perisse, podemos observar que o aprendizado nasce do encontro autêntico entre pessoas, do relacionamento dos seres humanos com o conhecimento e os valores, temos tal método como eficaz por ser exigente. Exige dos indivíduos um modo de pensar e agir mais adequado às realidades que vivenciamos nas instituições de ensino.

O professor precisa estar disposto a ensinar cada vez melhor, e isso acontece na dinâmica do relacionamento humano.



Fernanda Alves BORGES, F. A.; OLIVEIRA, S. F. O.

Houve um tempo, especialmente, nas primeiras décadas do século XX, em que o professor exercia uma autoridade sobre os estudantes. No ensino os professores tinham autorização para utilizar da violência verbal e física, utilizavam recursos como prêmios e castigos, e para este segundo mencionado, também tinham o apoio dos familiares. Dos alunos, era esperada total submissão ao professor, que era tido como uma autoridade a ser respeitada, das aulas esperava-se atenção e esforço, independentemente das condições. Aqui, a conhecida abordagem tradicional de ensino.

Atualmente, não encontramos o mesmo cenário, por muitas vezes, é perceptível o contrário: professores não são respeitados, alunos são desinteressados, falta de apoio dos pais etc., o que acaba levando o docente a ficar insatisfeito com os resultados do seu trabalho.

Os professores precisam estar constantemente em atualização de técnicas pessoais e aperfeiçoamentos, para que a motivação para trabalhar venha de dentro para fora. Faz-se necessário forjar ideias que os alimentem sempre, principalmente nas circunstâncias mais difíceis das tarefas cotidianas.

A formação docente deve ser contínua e progressiva. Deve haver um constante crescimento, e conseqüentemente amadurecimento, criatividade, aprimoramentos etc.. Cabe, ao professor, manter seu interesse vivo e ativo.

Constitui-se, dessa forma, o problema de pesquisa: que elementos podem auxiliar na constituição de um estudante que se distancie do analfabetismo existencial e seja, efetivamente, crítico e reflexivo, resultantes de uma prática docente diferenciada?

Considera-se que para solucionar e combater este analfabetismo necessita dar relevância para novas práticas docentes: pensar de maneira humanizada, ser tolerante, valorizar uma relação de encontro, entre professor e estudante, quebrando paradigmas que impedem este relacionamento saudável e afetivo.

Diante deste contexto, o objetivo geral desta pesquisa é desenvolver reflexões para orientar leituras que promovam o encontro do leitor com a estética e com a crítica, a fim de evitar a perpetuação do analfabetismo existencial, tratado na Pedagogia do Encontro de López Quintás.

Para cumprir o objetivo geral, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: refletir e salientar a importância do encontro nas relações escolares, entre professor e estudante, levando em consideração à tolerância e a afetividade de ambas as partes; explicitar a relevância significativa da leitura, para formar leitores críticos e ativos durante o caminhar de sua vida; e por fim, contribuir na formação de futuros docentes, para que pensem em como serão planejados estas trocas de afetividade, como via de mão dupla.

Realiza-se para a formação deste trabalho, um estudo teórico para ressaltar a humanização do ensino enquanto relação interpessoal de professor-aluno, para a formação de leitores pensantes e críticos na maneira de encarar e viver o mundo.

No capítulo 2, há discussões sobre as abordagens teóricas humanistas, em que se expõe o âmbito escolar, trazendo estudos e ações históricas no tocante à didática.

PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

No capítulo 3, apresenta-se o analfabetismo existencial, discutido por Alfonso López Quintás. Logo, o combate deste ato que permeia os dias atuais, por meio de estudos empíricos, científicos, artísticos e filosóficos.

No próximo capítulo, trata-se da análise que compõe e justifica o contexto histórico que antes foi apresentado. É realizada uma analogia entre o livro *Pedagogia do encontro* com *A parte que falta* de Sheldon Silverstein, contextualizando o âmbito, o encontro e a liberdade criativa que compõem a afetividade emocional e que evita o analfabetismo existencial.

Posteriormente, designa-se a conclusão que foi tirada pelo trajeto percorrido neste trabalho, assim como a contribuição para a formação da pesquisadora.

A contribuição dos resultados levantados a partir da realização deste trabalho é primordialmente para a formação docente da pesquisadora e dos futuros docentes que irão se formar. É encorajá-los para refletir sobre suas práticas educacionais, sobre seus afetos, sobre a maneira de combater o analfabetismo existencial, trazendo um ensino significativo para a vida do estudante.

Por fim, fazer com que cada leitor desta pesquisa, enxergue os valores do encontro, segundo Perissé (2017) e Silverstein (2018) e a seriedade de ser tolerante, por Freire (2005), na maneira de como “ler” a vida.

2 Por pedagogias da criatividade e do pensamento em contexto humanista

O objetivo do capítulo é apresentar uma breve linha histórica sobre ações e teóricos que se debruçaram em estudos pedagógicos alternativos à abordagem tradicional. Coloca-se um olhar sobre uma educação mais humanizada, que destaca a voz do estudante, em diálogo frequente com o professor.

Inicia-se com a apresentação de John Dewey e os principais elementos da Escola Nova. Em seguida, passa por uma discussão de Paulo Freire sobre encontros humanos, tratados naquilo que o autor chama de pedagogia da tolerância. Logo, são considerados os elementos de uma educação romântica, tratada por Rubem Alves. Por fim, chega-se a Afonso López Quintás, um estudioso contemporâneo, cujo foco se dá na pedagogia do encontro.

2.1 A Escola Nova em Dewey¹

Pensador e filósofo, John Dewey nasceu em 1859 em Burlington, uma cidade pequena do estado norte-americano de Vermont. Estudou artes e filosofia na Universidade Johns Hopkins, em Baltimore, mas antes de sua formação artística, foi professor secundário por três anos. Enfim, sua trajetória como filósofo se estendeu por inúmeras áreas, como por exemplo, moral, política, psicologia e a teoria do conhecimento.

Dewey iniciou suas reflexões sobre pedagogia após sofrer quando criança, enquanto estudante, desinteresse e falta de estímulo pelos saberes, na

¹ O histórico de John Dewey foi retirado de: NOVA ESCOLA. *John Dewey o pensador que pos a prática em foco*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em 09 de ago. de 2018.



Fernanda Alves BORGES, F. A.; OLIVEIRA, S. F. O.

escola. Estava certo de que as escolas eram orientadas por valores tradicionais e que não haviam pensado na psicologia de ensinar e muito menos acompanhar os avanços do universo político e social.

O norte-americano difunde-se o ato de ensinar, de maneira que seja instrumentalista, uma vez que as ideias só têm importância, desde que sirvam de dispositivo para resolução de problemas reais. Sendo assim, o principal objetivo deste mestre era educar as crianças como um todo, levando o conhecimento em crescimento físico, emocional e intelectual.

Desta forma, Dewey defendia a democracia não só na superfície institucional, mas também no núcleo das escolas. Ele perseverava a ideia de que os melhores métodos pedagógicos seria a relação de teoria e prática, pois as teorias só têm sentido quando relacionadas com a vida, no dia a dia: “O aprendizado se dá quando compartilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde haja barreiras ao intercâmbio de pensamento” (DEWEY, 2008).

As escolas, então, devem oferecer habilidades conjuntas e viabilizar situações de cooperação, em substituição de atender as crianças de forma isolada.

A Escola Nova se inspira na proposta deste autor que é dada a atenção para a capacidade de pensar dos estudantes. O espaço educacional é um ambiente de troca, na qual os gestores e os estudantes estão para estudar e serem estudados. Com isto, as escolas ensinam as crianças para viver o mundo.

A filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador. Para Dewey, o professor deve apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas. Em lugar de começar com definições ou conceitos para depois confrontar com o conhecimento sistematizado (FERRARI, 2008, online).

Finalmente, um dos principais legados que Dewey deixou para a história da educação humanista é a de que não há separação de vida e educação, esta deve conceber a vida e promover constante desenvolvimento.

2.2 A Pedagogia da Tolerância em Paulo Freire²

Educador, filósofo e pedagogo, Paulo Freire³ trilhou um caminho de esperança, perseverança e confiança, na busca de uma educação brasileira de qualidade.

Em suas teóricas, Freire defendeu o ensino como forma de avivar a criticidade do estudante, fazendo com que o mesmo busque a ampliação de sua

² O histórico de Paulo Freire foi retirado de: ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. *Paulo Freire: entenda sua importância para a educação brasileira*. Disponível em: [HTTP://WWW.PAULOFREIRE.ORG/escola-da-inteligencia.com.br/paulo-freire-entenda-sua-importancia-para-a-educacao-brasileira/](http://www.paulofreire.org/escola-da-inteligencia.com.br/paulo-freire-entenda-sua-importancia-para-a-educacao-brasileira/). Acesso em 10 ago, de 2018.

³ O histórico de Paulo Freire foi retirado de: ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. *Paulo Freire: entenda sua importância para a educação brasileira*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/escola-da-inteligencia.com.br/paulo-freire-entenda-sua-importancia-para-a-educacao-brasileira/>. Acesso em 10 ago. de 2018.

PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

consciência social e conseqüentemente, atinja a autonomia própria como sujeito pensante e ativo inserido na sociedade.

Em especial, neste trabalho, apresenta-se a obra *Pedagogia da Tolerância*, a qual oferece, aos leitores, uma coletânea de reflexões e diálogos acerca da humanidade e da esperança no âmbito educacional.

Esta obra é organizada por Freire, para evidenciar o que ele entendia por tolerância.

Falo da tolerância como virtude de convivência humana. Falo por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior (FREIRE, 2005, P. 24).

Com esta afirmação, o filósofo determina que esta tolerância é saber lidar e conviver com o diferente, promovendo o diálogo desta concepção com a educação.

Deste modo, a relação entre professor e estudante deve tomar como base o respeito e o amor. A tolerância é um papel mútuo desenvolvido na relação de convivência entre indivíduos, baseando-se na relação humana. Por fim, ser tolerante é uma virtude de reconhecer na outra pessoa alguém que possui uma posição diferente da dela.

A tensão que gera entre seres tolerantes ou intolerantes é elemento fundamental para o conhecimento. A tensão estimula a curiosidade, questiona o poder e a opressão.

A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente (FREIRE, 2005, P. 24).

Como explicitado, a tolerância não é vista na sua singularidade, mas sim como fruto da convivência humana, e não em um dom adquirido.

A tolerância como graça da convivência humana, não deve ser limitada e nem ser misturada com a intolerância, porém como diz Freire (2005, p. 24): “Ninguém é totalmente intolerante, como ninguém é viciosamente tolerante”.

Assim, em Freire, a educação humanista reside no trabalho com a tolerância, no sentido de respeito e da convivência harmoniosa com a diversidade.

2.3 A Educação romântica em Rubem Alves⁴

Rubem Alves é um educador brasileiro que dedicou boa parte de sua vida acadêmica para tratar de educação, como elemento primordial e fundamental para as relações humanas.

⁴ O histórico de Rubem Alves foi retirado do artigo realizado pela pesquisadora, com subsídio do livro “Por uma educação romântica” (2008).



Fernanda Alves BORGES, F. A.; OLIVEIRA, S. F. O.

Em especial, apresenta-se a obra *“Por uma educação romântica”*, a qual por meio de crônicas metafóricas, o autor exhibe tudo aquilo que não se insere para uma educação e formação humanista.

Neste livro, cujo é base teórica para a realização deste trabalho, Alves não configura um cientista da educação, mas sim um mágico, que, pelo jogo de palavras, transmite esperança e conforto para os atuais e novos pedagogos, que por sua vez, sentem-se condenados pela inutilidade e impotência, no ato de ensinar.

Em uma das crônicas do livro, o filósofo educador critica a indiferença e o rigor dos currículos escolares, mas que é possível a alegria de ensinar sendo sempre romântico, na sensibilidade de considerar a relação humana estabelecida entre professor e estudante.

Ele continua a acreditar e a defender que o destino do homem, é um destino de felicidade e que muitos dos sofrimentos infligidos pelas escolas aos alunos são sofrimentos sem sentido [...]. Ele continua a acreditar e a defender que os adultos têm muito mais a aprender com as crianças do que as crianças com os adultos... Ele continua a acreditar e defender que a renovação do ensino terá de passar pelo desenvolvimento afetivo e emocional dos professores e que as escolas terão realizado a sua missão quando for capazes de alimentar permanentemente nos alunos o prazer da leitura, pressuposto de tudo o mais, já que quem gosta de ler tem nas mãos as chaves do mundo (ALVES, 2008, p. 26-27).

Rubem Alves⁵ explica que para dissertar sobre educação, deve-se primeiramente pensar no papel inicial e fundamental para este processo, que são as crianças. Porém, assim como ele não diz explicitamente o que é uma educação romântica, ele não julga diretamente o papel das crianças ou a concepção sobre o que é ser criança, mas sim como as escolas são “burras” no processo de ensino-aprendizagem e no tratamento com elas.

Nota-se a indignação da maneira pela qual as escolas lidam com as crianças, conclui que é convicto de que as escolas não gostam de crianças: “Escola é uma coisa sarnenta; fosse terrorista raptava era diretor de escola e dentro de três dias amarrava no formigueiro, senão aceitasse minhas condições. Quando acabarem as escolas, quero nascer outra vez” (ALVES, 2008, p.147).

Para o autor, as escolas são incompetentes, pois elas não falam sobre aquilo que é vitalmente importante para as crianças. Assim, elas devem se deslocar de ações tradicionalistas, principalmente aquelas concentradas no autoritarismo do professor e na relação hierarquizada que estabelece com os estudantes.

O protagonismo na educação romântica reside na aprendizagem, decorrente do uso de “ferramentas” construídas pelos estudantes, para lhes garantir o prazer da educação.

Na educação romântica, são desfeitas as disciplinas, para se agregarem, ao contexto interdisciplinar, mais amplo, coerente e aplicável às necessidades cotidianas e não futuras de aprendizagem.

Sentidos, sensibilidade, cultura ganham relevância na identificação do tipo de educação objeto de estudo. A ciência não tem supremacia na educação. O professor é um facilitador da aprendizagem, em relação horizontal com o estudante.

⁵ O histórico de Rubem Alves foi retirado do artigo realizado pela pesquisadora, com subsídio do livro *“Por uma educação romântica”* (2008).

PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

O planejamento escolar, de fato, é revisto, cotidianamente, naquilo que Alves (2008) cita de Fernando Pessoa: “Viver não é preciso”.

Seja em perspectiva afirmativa, conceituando o que é uma educação romântica, seja em perspectiva negativa, em que o autor, pela argumentação dos contrários enfatiza o que não é educação romântica, o que se pode considerar é que são registradas diversas feridas educacionais que podem ser curadas com afeto.

Salienta-se que a educação romântica não é aquela que permite tudo. Pelo contrário, propõe uma organização nova, com respeito ao individual, à criança e ao adolescente, uma educação para a alma do ser humano, para a sensibilidade. Assim, levando-o relacionar os saberes com a vida.

2.4 PEDAGOGIA DO ENCONTRO EM Alfonso López Quintás⁶

A perspectiva e os conceitos de Alfonso López Quintás sobre a pedagogia, assim como Rubem Alves, faz-se de maneira afetiva. Para o autor, o ser humano é um “ser de encontro”, que se potencializa através da relação com o outro.

Antes de tudo, o primeiro encontro humano é o materno. Neste encontro, destacam-se o acolhimento, a proteção, o alimento para a vida emocional e social e, indispensavelmente, o amor incondicional que se faz presente no enlace de mãe e filho. Contudo, o encontro é a união que estabelecemos com inúmeras realidades.

A *Pedagogia do Encontro* se constitui nesta relação entre realidades individuais, que possuem um valor imenso, e, de modo especial, e o qual é objetivo deste item apresentar, a relação em sala de aula.

A colaboração entre professor e estudante e dos alunos entre si configura a criação de uma extensão de jogo comum, um âmbito de encontro. Neste, além dos docentes e estudantes se sentirem envolvidos, participantes, integrados, compromissados, são responsáveis pelo bom andamento da aula e pelo resultado de todos. Sendo assim, o fracasso de uma aula e do projeto pedagógico reside na ausência de encontro.

A generosidade é valor crucial para a Pedagogia do Encontro, na medida em que permite o desenvolvimento de um projeto educativo humanizador. A generosidade e outros tantos valores (a sinceridade, a veracidade, a honestidade, a gratidão, a cordialidade, o respeito, a amizade, a responsabilidade, a justiça etc.) oferecem novas possibilidades de encontro (LÓPEZ QUINTÁS, 1995, online).

Além disso, López Quintás⁷ apresenta o conceito que ele denomina de “analfabetismo existencial”. O analfabetismo existencial não está diretamente ligado a apenas o não saber ler e escrever. Não saber interpretar a vida é um dos fatores mais presentes que atinge o ser. A pessoa não compreende a própria vida, sua

⁶ O histórico de Alfonso López Quintás foi retirado de um artigo lido pela pesquisadora: PENSAR COM CRIATIVIDADE. *A proposta filosófica e pedagógica de Alfonso López Quintás*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle13/77-84Gbril.>> Acesso em 02 de abr. de 2018.

⁷ O histórico de Alfonso López Quintás foi retirado de um artigo lido pela pesquisadora em: PENSAR COM CRIATIVIDADE. *A proposta filosófica e pedagógica de Alfonso López Quintás*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle13/77-84Gbril.>> Acesso em: 2 de abr. de 2018.



Fernanda Alves BORGES, F. A.; OLIVEIRA, S. F. O.

existência e a grandeza de sua dignidade. Enfim, o analfabeto existencial é não saber ler a si mesmo. Não tendo consciência desta perda de conhecimento da vida, o indivíduo não sabe lidar com o jogo da realidade.

Para López Quintás (1995), não somente existe o analfabeto existencial. Apresentam também, na sociedade, o analfabeto político, o analfabeto afetivo, estético, científico, tecnológico, digital, ecológico, financeiro e, principalmente, o analfabetismo intelectual, causado pela indiferença e desinteresse pelos saberes.

Para explicitar e refletir sobre este analfabetismo, no capítulo seguinte é apresentado o conceito e a maneira de combatê-lo, na perspectiva da pedagogia do encontro, e também, relacionando com a concepção de leitura: a maneira de “ler” o mundo e a linguagem.

3 Contra o analfabetismo existencial

Neste capítulo, explicita-se, detalhadamente, a concepção que Perissé (2017) e López Quintás (2017) denominam de analfabetismo existencial. Para os autores, existem vários analfabetismos e aquilo que eles podem gerar, para o indivíduo, receios e inseguranças, no modo de convivência e realidade de viver a vida. Com isso, o que exatamente o analfabetismo existencial determina é o não saber ler e interpretar sua própria realidade.

Ler e escrever são ações análogas a entender e agir. Ler um texto corresponderia, a saber, interpretar a vida. Escrever corresponderia, a saber, viver. O analfabetismo existencial, acompanhando essas analogias, se verifica quando a pessoa não compreende sua própria dignidade e grandeza, não detecta as inúmeras possibilidades e capacidades que possui como existente humano (PERISSÉ, 2017, P. 26).

Para que entenda esta mazela que permeia o mundo do saber, é preciso também aprender a ler e escrever existencialmente, isto é, fixar-se nas realidades internas e externas que constitui o ser pensante. As realidades internas são as emoções, os pensamentos, as memórias e os sonhos; e as realidades externas são os atos que sucedem, cotidianamente, na vida particular e na do outro.

López Quintás, pensador espanhol, publicou muitos livros e inúmeros artigos sobre a arte de pensar, viver, conviver, aprender e ensinar. A relevância que este autor traz para os âmbitos educacionais é necessária, para que o professor faça reflexões profundas, em relação ao seu fazer docente.

Este capítulo fundamenta-se em subsídios teóricos de autores que, de certa forma, ensinam a ler e a escrever, de forma a contemplar o existencialismo, mesmo não adotando referida concepção. Ações significativas para a formação do leitor e do escritor. São eles: Paulo Freire (1988), Eni Puccinelli Orlandi (2003), Ligia Chiappini, com Helena Brandão e Guaraciba Micheletti (2002), que defendem que o os professores devem orientar seus estudantes a fazer e por em prática uma leitura com dimensões externas, para que eles sejam capacitados a interpretar a vida e fazer reflexões críticas, como sujeitos ativos pensantes, no mundo que os cercam.

3.1 Leitura – embates empíricos, científicos, artísticos e filosóficos

Neste item, busca-se integrar embates empíricos, científicos, artísticos e filosóficos na caracterização de leitura. Para isso, autores, filósofos e linguistas trazem, em seus estudos, alguns conceitos que serão relevantes para a completude deste trabalho.

De acordo com Kleiman (2000), a aprendizagem da criança está fundamentada na leitura. Mas a questão é, de fato, como ensinar a criança a compreender o texto escrito, uma vez que será possível ensinar a compreensão, ou é possível ensinar um processo cognitivo?

[...] Evidentemente, não. O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem este processo. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada (KLEIMAN, 2009, p.7).

O entendimento de um texto é um processo que se designa pela utilização de conhecimento prévio, isto é, o que o leitor (a criança) já sabe, ou seja, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Observa-se, então, que a leitura do cotidiano e das ações que constitui a pessoa preexiste da leitura do texto escrito.

Como descrito por Freire (1988, online), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. A leitura de mundo, para o autor, é relevante, para que o sujeito compreenda o ato de ler, de escrever ou até mesmo se submeter a uma autonomia significativa, reescrevendo-o e transformando-o, por meio de uma prática consciente.

O educador ainda defende que a alfabetização, é a realização concreta das expressões orais, pois a palavra que se faz presente neste processo, preexiste da leitura do mundo. A alfabetização, portanto, é a codificação da realidade, é uma leitura da leitura do mundo, antes da leitura da palavra.

[...] a importância do ato de ler, não está na compreensão errônea de que ler é devorar de bibliografias, sem realmente serem lidas ou estudadas[...] uma disciplina intelectual levará os estudantes não somente fazer uma leitura do mundo, mas escrevê-lo ou reescrevê-lo através de uma prática consciente (FREIRE, 1988, P. 80).

Dessa forma, trazer Freire, para nos auxiliar a discutir formas de combate ao analfabetismo existencial, é notar a relevância do mundo, do contexto, na construção dos sentidos e das práticas sociais. É colocar o indivíduo em condições de ter o próprio lugar no mundo e nele intervir.

A fim de complementar os princípios de leitura, a pesquisadora e professora Orlandi apresenta sua visão sobre sujeito-leitor, no contexto e âmbito escolar. Em especial, trata-se de metodologias diferentes de ensino, no ensino da leitura e na relação com o indivíduo: “Pensar sobre o sujeito-leitor implica, necessariamente, refletir sobre as condições de produção desta(s) posição(ões) na qual o aluno, assim como todo e qualquer indivíduo, tem que se inserir (2003, P. 87).



Fernanda Alves BORGES, F. A.; OLIVEIRA, S. F. O.

A autora, após analisar a prática docente de três professoras, referente ao ensino de leitura e escrita, verificou que as práticas resumem-se em três posicionamentos: a) posição tradicional, em que se adota o livro didático e acredita-se na prática e não nas metodologias; b) posição intermediária, que não usa somente o livro didático, porém, utiliza-o como linha orientadora para aplicação de conteúdo; e c) é banido o uso do livro didático (ORLANDI, 2003).

No decorrer da análise destes três métodos, a autora expõe uma crítica a essas posturas adotadas pelas professoras, pois uma vez usado o livro didático, seja empiricamente, seja como orientação, não permite ao aluno a prática da leitura e da escrita “livre”. Segundo a autora, é como não criar ao aluno espaços de significação. Seguramente, as práticas, nesse sentido, legitimam o analfabetismo existencial.

Como caracteriza Orlandi (2003), é necessário que o docente pense no espaço de interpretação, no contexto escolar, e permitir aos alunos que construa os “sítios de significância”.

Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. E o que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação (ORLANDI, 2003, p. 95).

Por fim, conclui-se e percebe-se, pelas falas de Orlandi (2003), que não é dado, ao estudante, espaço para que ele reflita sobre a leitura, pois todas as respostas são dadas antes que ele pense, conteste, imponha-se. Observa-se, assim, o contexto escolar, institucionalizando o analfabetismo existencial.

A professora Chiappini (2002), juntamente com Brandão e Micheletti, também contribuem, para este estudo, por meio da observação de como a leitura tem sido compreendida no espaço de sala de aula.

No dizer de Brandão e Micheletti (2002, p. 17 e 18), o ato de ler é um procedimento abrangente e complexo, “é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua necessidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra”.

Entendem a leitura como parte de interação com o outro, a recepção de um texto nunca poderá ser um ato passivo, pois quem o escreve, pressupõe o outro (leitor) seja ele experimental, real, e até mesmo virtual. Desta forma, o leitor é um elemento ativo no processo da leitura: “Um texto só se completa com o ato de leitura na medida em que é atualizado, é operado linguística e tematicamente por um leitor” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, P. 18).

As especialistas discutiram, ainda, sobre como as escolas vêm enfrentando o desafio da leitura, e por isso, traçaram cinco dilemas que permeiam o ambiente escolar, no ensino-aprendizagem de leitura e leitores críticos.

Foram realizadas pesquisas, organizadas da seguinte maneira: 1) *A leitura do texto didático e didatizado*, que é discussão sobre o ensino fragmentado; 2) *Copiar e ler: estratégias para ensinar?* Que explicita a não formação de alunos-leitores críticos; 3) *Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário*, o qual justifica a exploração vocabular do texto do ato de aprender e apreender; 4) *O poema, um texto marginalizado*, de modo a pensar nas especificidades do poema e como integrá-lo na sala de aula, tornando-o mais atrativo e significativo; e, por fim, 5)

PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

Paradidático: quantidade ou qualidade?, Que são discussões sobre os textos ficcionais e informativos.

Todas as discussões foram feitas para abrir horizontes da prática e da maneira a ser interpelada a leitura em sala de aula, para professores, enquanto formadores de leitores pensantes, críticos, capazes de refletir e ampliar as margens que um texto traz.

Assim, também no trabalho das autoras, observa-se a necessidade de colocar o indivíduo como um leitor de realidades e o professor como um facilitador e mediador, na apresentação dessa realidade ao estudante.

3.2 Metodologia de leitura na Pedagogia do Encontro

É importante ressaltar, neste item, a relação que Perissé (2017) apresenta sobre valores e criatividade. Para o autor, é necessário educar para a criatividade e para os valores. Mas, o que na verdade são valores? E o que de fato consiste a criatividade humana?

De maneira metafórica, o escritor exemplifica o que é valor e criatividade no âmbito educacional: a interpretação deve ir além da estrutura física e composicional, não se deve limitar em pouco, em superficial, mas sim, ir, além disso, em busca de sentidos. Limitar-se em pouco e não der conta dos valores que estão permeados no texto, por exemplo, é uma atitude pouco ou nada criativa, reduzindo a capacidade de dialogar com a vida:

[...] para viver essa experiência, precisamos ser guiados não apenas pelos sentidos, mas sobretudo por conceitos. Esta é uma realidade profundamente humana: somos seres movidos por conceitos... Ou então aprisionados por preconceitos e fanatismos, obcecados por reducionismos ou generalizações, vítimas de sofismas e falácias, manipulados por discursos enganadores, reféns do autoengano, bombardeados por pensamentos confusos, ludibriados por dúvidas inconsistentes etc.. (PERISSÉ, 2017, p. 40).

Como caracteriza Perissé (2017), os conceitos são definições cuidadosas e complexas de uma realidade, pois eles nos garantem equilíbrio e sustento. Os conceitos preenchem a mente humana, para dar ao ser a capacidade de produção e comunicação.

Conceitos devem ser concebidos de modo livre e responsável. Nascem dentro de nós, formam-se ao longo do tempo, com nossa cooperação. Se quisermos possuir conceitos que nos guiem adequadamente pelas estradas e veredas da existência, temos de nos deixar fecundar e ao mesmo tempo nos apropriar de ideias apresentadas por outras pessoas, submetendo-as a uma implacável verificação sobre sua pertinência (PERISSÉ, 2017, p. 41).

Posteriormente, por Perissé (2017), encontra-se o seguinte esclarecimento: o conceito de criatividade é desenvolver talentos e capacidades. Para exemplificar, o autor cita López Quintás, que descreve a criatividade como uma capacidade de fazer surgir algo novo e valioso, na medida em que se assume o modo ativo de possibilidades que lhe foi oferecida: "O novo-valioso se dá na arte, na



Fernanda Alves BORGES, F. A.; OLIVEIRA, S. F. O.

ciência, na tecnologia, na filosofia, na educação, nas inúmeras atividades humanas” (PERISSÉ, 2017, p. 41).

Nesse sentido, a criatividade mobiliza conhecimentos multidisciplinares.

Criatividade, recorrendo a um conceito artístico (e existiria outro modo de qualificar o conceito de criatividade?), é “poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (PERISSÉ, 2005, online)

Enfim, esta definição de criatividade é fundamental na *Pedagogia do Encontro*.

Outro ensinamento de López Quintás, apontado por Perissé (2017), é o espaço de convivência, que são as relações significativas que são estabelecidas entre o eu e o outro, com a arte, com a natureza: “Mas precisamos ir ao encontro dos outros, a fim de fundarmos espaços de convivência, de relacionamento, de aprendizado, de diálogo, de trocas, de jogo, de interação” (PERISSÉ, 2017, p. 47).

E esses espaços, são definidos por López Quintás, ainda no texto de Perissé (2017), por um termo chamado “âmbito”, o qual será esclarecido no próximo capítulo.

4 Uma leitura do encontro: *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

O objetivo específico desta pesquisa é levantar reflexões de melhores maneiras ao realizar a prática docente, trazendo para o contexto escolar a afetividade, o encontro, a humanidade e os sentimentos que valorizam a relação de professor-aluno, para que forme sujeitos de valores autônomos e praticantes de seus conhecimentos. Ainda, propor reflexões sobre o combate ao analfabetismo existencial.

Foi selecionado o livro *A parte que falta*, de Sheldon Silverstein, cujo conteúdo trata de questões existenciais e permite, ao docente, um trabalho com a *pedagogia do encontro*.

4.1 Autor e obra do livro *A parte que falta*

O autor americano, de Chicago (Estados Unidos), Sheldon Allan Silverstein, autor do livro *A parte que falta* (1976), nasceu em 1930 e faleceu em 1999. Deixou uma biblioteca com 13 exemplares de histórias infantis, entre prosa e poesia, com finais felizes ou tristes, afinal, nem tudo na vida tem um final feliz, diz a autora do blog Correio Braziliense: Leio de tudo, Nahima Maciel.

A parte que falta (1976), assim como outras histórias escritas por Silverstein, são repletas de significações, sentimentos, reflexões e que convida as crianças a dar vida à imaginação, e por este motivo o autor encontrou muita dificuldade em encontrar uma editora que apostasse no seu talento da escrita.

PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

Dos 13 livros publicados por Silverstein, apenas quatro estão traduzidos para o português. Além de *A parte que falta*, estão disponíveis *A árvore generosa*, *Fuja do garabuja* e *Uma girafa e tanto*. Neste último, o autor propõe questionamentos surreais e engraçados, como esticar o pescoço da girafa para que ela se torne uma girafa e meia. *A árvore generosa* tem uma história comovente, uma fábula sobre dar e receber (MACIEL, 2018, online).

O autor conta a uma entrevista dada ao blog da leitora Nahima Maciel (2018), que começou suas escritas muito cedo, por isso não tinha no que se espelhar. Foi então que conseguiu criar um estilo próprio, visto que as histórias infantis atualmente não possuem caráter explícito da realidade em que as crianças vivem. O autor compunha seus livrinhos, carregando-os de significações, levando as crianças e os leitores a entender e a refletir sobre as maneiras de viver a vida, atemporal.

O livro *A parte que falta* (2018) foi traduzido por Alípio Correia de Franca Neto, da Companhia das Letrinhas. Conta com sua primeira edição no território brasileiro e é um livro com características da literatura infantil e infantojuvenil.

A história é de um “mocinho” que lhe falta uma parte.

Faltava-lhe uma parte.
E ele não era feliz.



E então, parte em busca da parte que lhe falta.

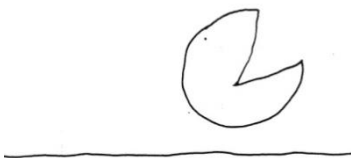
[Digite texto]



Fernanda Alves BORGES, F. A.; OLIVEIRA, S. F. O.

Enquanto rolava,
cantava esta canção:

"Oh, busco a parte que falta em mim,
a parte que falta em mim.
Ai-ai-iô, assim eu vou,
em busca da parte que falta em mim".



"Oh, busco a parte que falta em mim
por terras e mares sem fim,
asse o pudim, faça o quindim,
estou buscando a parte que falta em mim".



Passa por caminhos bons e ruins, por diversões e tristezas, por
belezas e feiúras, até que encontrou a primeira parte que lhe falta.



E como lhe faltava uma parte,
não conseguia rolar muito rápido.
Assim, podia parar
pra conversar com uma minhoca,



e este era o melhor momento de todos.



até que um dia – alto lá!
“Achei a parte que faltava em mim”,
ele cantou.
“Achei a parte que faltava em mim,
asse o pudim, faça o quindim,
achei a parte...”



Mas não obtive sucesso, porque esta parte que foi encontrada lhe disse que já era completa e não era parte de ninguém.

Não sou a parte que te falta.
Não sou parte de ninguém.
Sou parte completa.
E ainda que eu fosse
a parte que falta em alguém,
não acho que seria a sua!”

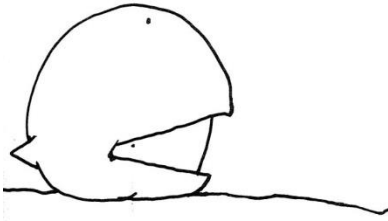


Então continuou seguindo, e encontrou outras partes, porém não poderia ser dele, pois vez era muito pequena, outra muito grande, outra pontuda demais, outra quadrada demais.

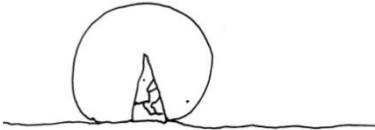
só que ela era muito pequena.



E esta, quadrada demais.



Certa vez, achou que teria encontrado a parte perfeita, mas não segurou forte o bastante e ela se perdeu, e com outra em outra vez, segurou forte demais, e ela quebrou.



Até que, em um dia, achou que teria encontrado a parte que encaixasse perfeitamente nele.

“Oi”, disse.

“Oi”, disse a parte.

“Você é parte de alguém?”

“Não que eu saiba.”

“Bem, talvez você queira ser parte de si mesma, certo?”

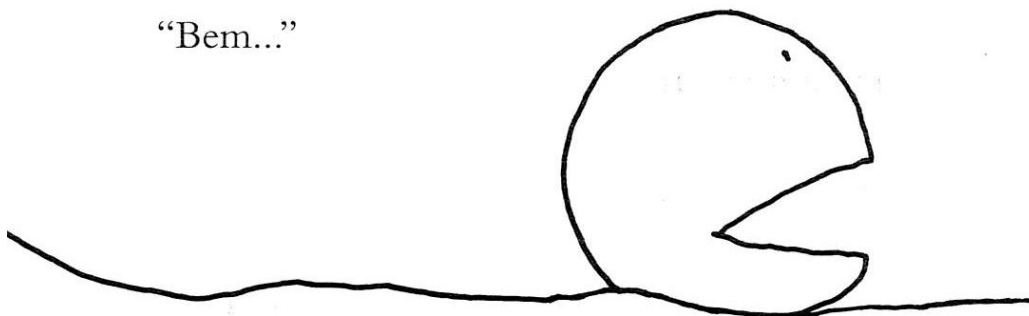
“Posso ser de alguém e ao mesmo tempo ser de mim mesma.”

“Bem, talvez não queira ser minha.”

“Talvez eu queira.”

“Talvez não dê encaixe...”

“Bem...”



E, finalmente, a parte que faltava se encaixou com perfeição.

Encaixou!

Encaixou com perfeição!

Finalmente! Finalmente!



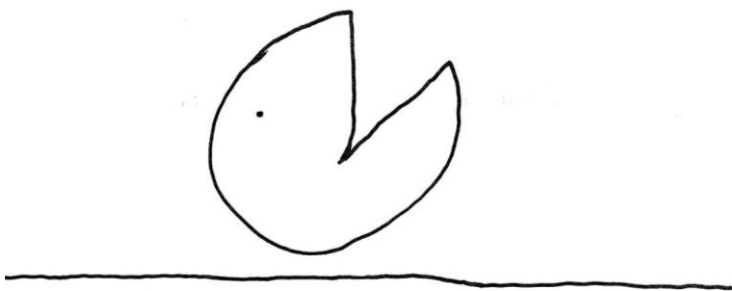
Estava completo, porém se sentiu sufocado, não podia se quer cantar. Foi então que se desprendeu da parte que lhe encaixou.

e, com cuidado, pôs a parte no chão



E voltou a cantarolar, a rolar, a dançar, em busca da parte que lhe falta, novamente, mas livre, sem que nada nem ninguém impedissem de fazer todas as aventuras que realiza sozinho.

“Oh, busco a parte que falta em mim,
a parte que falta em mim.
Ai-ai-iô, assim eu vou,
em busca da parte que falta em mim”.



Este livro obteve sucesso, contado pela youtuber JoutJout Prazer, que realizou inúmeras reflexões, gestos, demonstrando a sentimentalidade que o livro carrega. O vídeo publicado no seu canal tem mais de cinco milhões de visualizações, pois percorreu o mundo todo. O vídeo está disponível para acesso em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GFuNTV-hi9M>>.

Conta com 58 páginas, no formato 19x22cm, sem cores, apenas desenhos e poucas letras, porém com sentidos tocantes, e contribuirá no campo da análise deste trabalho, para associação com a pedagogia do encontro.

4.2 Uma sequência didática

Com a finalidade de propor uma prática pedagógica, por meio de uma pedagogia do encontro, o primeiro passo a ser seguido é a escolha do texto.

Seguidamente, observar o âmbito, o encontro e a liberdade criativa, elementos que articulados promovem um olhar para a afetividade, para a humanidade e para o combate do analfabetismo existencial, se não na íntegra, mas em parte.

Por se tratar de um trabalho, com proposta de desenvolvimento de oralidade e de escrita, pode ser estruturado, por meio de uma sequência didática (SD). Conforme Schenewly, Dolz e colaboradores (apud ANDRÉ, 2017, p. 80), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Figura 1 – Esquema da sequência didática de gêneros textuais



Fonte: SCHNEWLY; DOLZ e Colab., 2018, online.

Os passos que compõem a proposta da Sequência Didática, na perspectiva de Schnewly, Dolz e Colab (2018) se caracterizam em:

1) Apresentação Inicial: é responsável por expor inserir os estudantes no projeto, de produção textual, que será concretizado na produção inicial. Na apresentação inicial, o docente descreve detalhadamente como será realizada a atividade oral ou escrita, que deverão realizar. Para isso é necessário indicar aos estudantes qual a situação de comunicação que envolve essa produção, isto é, explicitar o objetivo, a quem se dirige, como e onde vai circular o trabalho realizado;

2) Produção Inicial: consiste na primeira elaboração do texto dos estudantes, ou seja, explicita ao professor as primeiras representações que têm de dada atividade. Essa primeira produção, permite aos alunos descobrir o que sabem e os problemas/dificuldades que encontraram na produção do trabalho. Para o professor, é o início de uma avaliação formativa, cujo objetivo é identificar tais dificuldades dos estudantes e identificar no que precisa intervir;

3) Módulos: os módulos resumem-se numa série de oficinas/atividades com objetivos claros, visando trabalhar com os problemas/dificuldades que apareceram na produção inicial, o que levam os estudantes a se contrapuserem com as características formais pertencentes ao gênero do texto em questão. É importante que, nos módulos, o professor trabalhe os diferentes aspectos que envolvem o

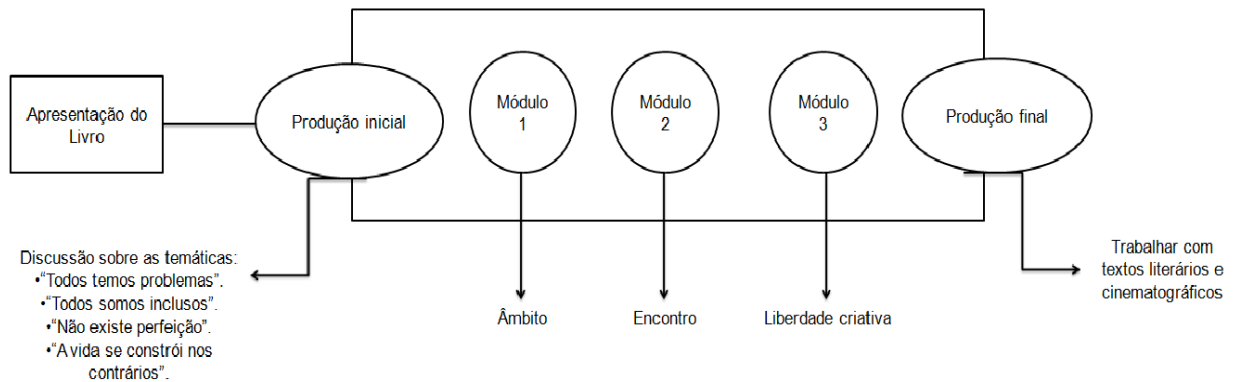
PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

gênero, por exemplo, em várias situações de comunicação. A Sequência Didática poderá ter quantos módulos/oficinas forem necessários, para suprir as dificuldades, encontradas pelos estudantes, na produção inicial.

4) Produção final: é nesta etapa que a Sequência Didática é finalizada. Completa-se na colocação da prática dos conhecimentos obtidos nos módulos. O professor realiza, então, uma avaliação somativa, a fim de concluir a avaliação formativa em curso, desde a produção inicial. É necessário, também, que os estudantes conheçam as dificuldades trabalhadas ao longo de toda a Sequência Didática, juntamente com os critérios de avaliação, pois é neste momento que os estudantes reconhecem seus resultados e evoluções, entre as duas avaliações.

Com base no Esquema de Sequência Didática proposta pelos autores, adaptamos para este trabalho:

Figura 2 – Esquema da sequência didática do presente trabalho



Fonte: Sequência Didática elaborada pela pesquisadora.

Na apresentação da situação, será informado, aos estudantes, o trabalho a ser feito com o gênero oral. A leitura, a compreensão e a dramatização da situação.

Na Produção Inicial, temos as discussões do ser inconcluso, relacionado com o texto *A parte que falta* e da pedagogia do encontro.

Logo se tem o Módulo 1, que trará reflexões sobre o **âmbito**, que é determinado como espaço, na *Pedagogia do Encontro*, juntamente com os Módulos 2 e 3, que explicitam o que é **encontro** e **liberdade criativa**, sucessivamente.

Por último, na Produção final, após a análise e a relação do livro objeto de estudo, com os preceitos da pedagogia do encontro, propõe-se pensar na aquisição de uma nova prática pedagógica, com gêneros escritos e orais, literários e cinematográficos.

4.2.1 Análise do âmbito



Fernanda Alves BORGES, F. A.; OLIVEIRA, S. F. O.

Neste item, apresenta-se o conceito de “âmbito” por López Quintás (apud PERISSÉ, 2017, p. 48), que ocupa papel fundamental para a compreensão da Pedagogia do Encontro:

[...] temos de pensar o ser humano como ser relacional. Isto é, como um ser que revela quem é que revela sua constituição profunda, sua essência (enfim, sua intrigante condição de pessoa), ao se relacionar com as realidades ao seu redor. Ou ainda: o ser humano é uma realidade aberta que tem necessidade vital de vincular-se livremente a outras realidades e com elas criar um mundo habitável (PERISSÉ, 2017, p. 48).

López Quintás explica que o ser humano envolve-se em um contexto, está permeado por realidades. Trata do espaço, do âmbito, porque o indivíduo não é um objeto sem iniciativa e descartável, pelo contrário, está imerso em um campo de possibilidades, relacionamentos, capacidades e responsabilidades.

O âmbito é uma realidade dinâmica, flexível, no qual experimentamos nossa liberdade criativa. O âmbito está sempre aberto a novas possibilidades. Transformar uma sala (que desejamos chamar de “sala de aula”) em âmbito é objetivo fundamental da Pedagogia do Encontro (PERISSÉ, 2017, p. 50).

A partir deste conceito, constata-se a relação do conceito do ser e do espaço. Antes da sala de aula se tornar um espaço de possibilidades, ela é apenas espaço físico, e suas características não fazem dela um âmbito de aprendizado.

E para contemplar esta definição e tornar o espaço físico da sala de aula em espaço de possibilidades, deve-se tornar um ambiente lúdico-criador:

A sala de aula ambiental é lugar de interação, lugar de convivência dialogal entre professor e alunos, lugar em que são convidadas a realizar tarefas criativas, em clima de respeito e cooperação, tarefas cheias de sentidos, que promovam e, por sua vez, estimulam a superar estágios, vencer dificuldades, avançar em suas próprias humanizações (PERISSÉ, 2017, p. 52).

Assim, toda a completude do espaço físico da sala de aula deixa de se compor, exclusivamente, por objetos materiais de uso, mas sim realidades repletas de possibilidades educativas e formadoras. Mas lembrando sempre que o papel principal deve estar com as pessoas.

A caracterização de âmbito, ainda, resume-se em três tipos de realidades que constitui a pedagogia do encontro: 1) As primeiras pessoas que se faz presente no espaço de possibilidades, professor e alunos; 2) o próprio espaço físico repleto de significações, que guardam inúmeras possibilidades de crescimento cognitivo; e 3) os novos campos de relação, que é composto pela junção dos dois tipos anteriores: professor e alunos, em diálogo criativo com as possibilidades oferecidas pela sala de aula. Logo, surge a relação criativa em condição de seres de encontro.

Na sequência didática proposta, considera-se que o “mocinho”, personagem principal do livro *A parte que falta*, é um estudante. Este estudante necessita que seu âmbito seja prazeroso, cheio de alegrias, e que, inserido no

PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

ambiente escolar, faça-se da sala de aula um local de possibilidades e responsabilidades, o qual permite, a ele, liberdade e autonomia.

No espaço da narrativa, o personagem encontra-se inserido na imensidão do mundo e também do espaço introspectivo. No mundo, está inconcluso e tem possibilidade de buscar a parte que lhe falta. Na introspecção, aprisiona-se por achar-se sempre inacabado.

4.2.2 Análise do encontro

Dispõe-se, neste item, o conceito de “encontro”, o qual merece especial atenção, pois ele próprio conduz à ação pedagógica na pedagogia do encontro.

O educador Perissé, em referência a López Quintás (2017), caracteriza o ser humano como um “ser de encontro”, que se desenvolve e se aprimora ao entrelaçar seu âmbito de vida com o de outros seres ao redor.

Para que se entendam melhor estes entrelaces, exemplifica-se o primeiro encontro humano, que é do bebê com a mãe (pai). Neste encontro, a família o acolhe, protege, alimenta, e oferece, ao recém-nascido, momentos de aceitação e alegria.

O encontro é o modo de união que estabelecemos com diferentes realidades habitais. Na Pedagogia do Encontro, a relação entre realidades pessoais (cada pessoa é um âmbito com especial poder de iniciativa) possui em si mesma um valor imenso (PERISSÉ, 2017, p. 55).

Em conjunto com o “encontro”, a generosidade é um dos valores cruciais para esta modalidade da pedagogia, na medida em que permite o desenvolvimento de um projeto educativo humanizador:

A generosidade e outros tantos valores (a sinceridade, a veracidade, a honestidade, a gratidão, a cordialidade, o respeito, a amizade, a responsabilidade, a justiça etc.) oferecem novas possibilidades de encontro (PERISSÉ, 2017, p. 58).

Portanto, uma vez que os docentes assumam essas possibilidades em atuar em cada âmbito, convertem-se estes valores em virtudes, em capacidades, em forças ativas e vivas, que tornam seus estudantes aptos para ter uma formação íntegra, levando-os a solidariedade e ao diálogo, pelo encontro.

Assim, relacionando este item com o personagem principal de *A parte que falta* (estudante), como “ser de encontro”, observa-se que o segundo encontro essencial para a formação de pessoas é a relação de professor-aluno. Ambos, constantemente saem em busca de novos encontros, afinal, seres humanos são seres inconclusos, não existe perfeição e, no caminhar destas buscas, encontram-se várias barreiras, mas também, vários espaços de harmonia e de alegrias, proporcionadas pelas pessoas que os encontram cotidianamente.

Estes âmbitos de encontro entre professor e aluno, podem ser de diversas maneiras. Levando em conta e a concepção proposta na *Pedagogia do Encontro*, o professor assume o papel de levar aos estudantes às responsabilidades, a conhecer os valores, as virtudes, que o levam a crescer como seres íntegros e



Fernanda Alves BORGES, F. A.; OLIVEIRA, S. F. O.

sujeitos determinados a realizar suas próprias escolhas. Exemplificando esta relação, destaca-se a parte em que o “mocinho” encontra com as partes que ele achava que era a parte que lhe falta. Passou por algumas fases, até encontrar a parte que ele achava perfeita, porém o sufocava, impossibilitando sua liberdade.

E é assim que o professor possibilita o estudante a realizar suas escolhas com autenticidade: fornecendo-lhe todo suporte preciso, através do encontro e afetividade, levando-o ser autônomo, na busca de novos âmbitos de encontro.

4.2.3 Análise da liberdade criativa

Para iniciar as reflexões acerca do que é a “liberdade criativa” na *Pedagogia do Encontro*, é necessário responder à pergunta: “O que significa ser livre?”

Ser livre não é querer, pois muitas vezes, o que queremos fazer, realizar em determinado espaço (âmbito), não é necessariamente, poder.

A falta de possibilidades e de recursos limita nossa liberdade em vários sentidos. Por isso, muitas vezes não basta que os professores queiram ensinar melhor. São necessárias também condições concretas para que o trabalho docente se realize da melhor maneira possível (PERISSÉ, 2017, p. 75).

Como descrito por Perissé (2017), a liberdade criativa fica restrita a alguns impasses a que o docente está sujeito, uma vez inserido no âmbito da sala de aula. Porém, não pode se sujeitar e estagnar perante a esta situação. O bom educador deseja sempre superar o tempo, o espaço, alcançar metas de alfabetização, metas de inclusão, metas de libertação, na arte de educar.

Para tanto, a liberdade criativa abre um leque no relacionamento respeitoso com quem nos rodeia e com o que nos cerca. “Nós nos tornamos aquilo que escolhemos [...] Somos, em boa medida, frutos de nossas próprias opções e decisões” (PERISSÉ, 2017, p. 78).

Cultivar a criatividade é crescer em liberdade, e isto não significa fazer o que se quer, de modo arbitrário, atropelando a tudo e a todos. Assim, vive-se a liberdade interior, para aprender o que são as virtudes.

Para ilustrar e adentrar no conceito de liberdade criativa, proposto na *Pedagogia do Encontro*, explicita-se aqui, extraído do livro *A parte que falta*, o momento em que o protagonista da histórica, após preencher-se da parte que lhe faltava e não conseguir conviver com ela, uma vez que se sentiu sufocado, soltou-se e voltou a viver em liberdade. É, desta forma, que acontece o processo de alfabetização e educação das crianças: elas nascem livres, passam por inúmeras fases de alegrias e descontentamentos, vão se constituindo de experiências, completam-se por âmbitos de encontro, vão em busca da parte que lhes falta, até um dia achar que está completo.

Mas, na realidade, somos seres que enfrentam problemas, não somos seres em plena perfeição. Vivemos em constante evolução, e para isso é necessário a liberdade, pois é ela que encoraja, para sempre caminhar e obter novas possibilidades.

PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

O professor deve estar atento à subjetividade de seus estudantes, e às formas de sua constituição, propondo meios objetivos para que estes alcancem meios de entender que o ser humano sempre está em busca de algo e que esta é a conclusão do processo e não do homem.

Para finalizar, ressalta-se que uma sequência didática é relevante, quando articula um trabalho produtivo com gêneros textuais orais ou escritos. Aqui, a leitura do livro objeto de estudo e as reflexões sobre um trabalho docente que contempla a humanização parecem apontar um caminho para a reflexão, para a argumentação e para a formação do indivíduo. Assim, constituição de capacidades linguísticas e discursivas. Um caminho para a real formação do ser humano, do estudante.

5 Conclusão

Retomando o objetivo geral da pesquisa, que foi desenvolver reflexões para orientar leituras que promovam o encontro do leitor com a estética e com a crítica, a fim de evitar a perpetuação do analfabetismo existencial, tratado na Pedagogia do Encontro de López Quintás, é possível realizar as seguintes considerações:

Tendo em vista a necessidade de uma educação humanista e a importância de repensar e alterar formas tradicionais de ensino, é indispensável que o profissional da educação busque um trabalho docente, eficaz e significativo, tendo como subsídios teóricos, os dizeres dos autores, que compõem este trabalho.

Paulo Freire (online) e Rubem Alves (2008), por exemplo, explicitam-se as teorias de pedagogia da tolerância e educação humanista, sucessivamente. Nelas contém os princípios e os caminhos que refinam a prática docente.

A *Pedagogia do Encontro*, criada pelo pedagogo Alfonso López Quintás, em 1996, e traduzida para o território brasileiro por Gabriel Perissé, em 2018, instaura uma proposta para um novo trabalho docente, partindo da concepção do “encontro”. O encontro consiste no entendimento existencial consigo mesmo, no encontro com o outro, na junção do encontro com o mundo, isto é, para que se concretize a pedagogia do encontro, é necessário pensar no espaço e nas pessoas que se faz presente.

Esta concepção foi criada perante os embates que permeiam o analfabetismo existencial, que vai além do ser humano (não) ser letrado. Desta forma, destaca-se a importância da afetividade, da humanidade, do cuidado que devem estar presentes no ambiente escolar, tanto da parte do professor, quanto do estudante. Portanto, o autor Gabriel Perissé, em seus dizeres baseados na teoria de López Quintás, não explicita diretamente o que é esta pedagogia do encontro, mas de maneira didática, explica quais os fatores que a promovem.

Foi proposta a Sequência Didática, juntamente com as reflexões que foram alcançadas com o livro *A parte que falta* (2018), de Sheldon Silverstein, que articulam com as propostas da *Pedagogia do Encontro*, nas questões do âmbito, do encontro e da liberdade criativa, para justamente propiciar aos docentes, um auxílio na inovação da didática, no processo de ensino e aprendizagem, na questão do trabalho com gêneros textuais, cujo objetivo é apreender e desenvolver os conceitos alcançados pela Sequência didática.



Fernanda Alves BORGES, F. A.; OLIVEIRA, S. F. O.

Conclui-se que esta proposta de Sequência Didática, com o livro *A parte que falta*, amplia os horizontes dos estudantes no trabalho com gêneros, desenvolvendo a sensibilidade, a afetividade, o encontro e a liberdade criativa, que as reflexões da obra proporcionam.

Referências

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. 7. ed. Campinas: Papiros, 2008.

BRANDAO, Helana H. Nagamine; CHIAPPINI, Ligia; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos: aprender a ensinar com textos* 2. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. 208 p.

DEWEY, John. *O pensador que pos a prática em foco*. Disponível em: <<https://novaecola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em 09 de ago. de 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Disponível em: <<http://escoladainteligencia.com.br/paulo-freire-entenda-sua-importancia-para-a-educacao-brasileira/>>. Acesso em 8 de ago. de 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/>>. Acesso em 10 de agosto de 2018, 10:48:20.

JOUT, Jout. *A parte que falta*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GFuNTV-hi9M>>. Acesso em 03 de ago. de 2018.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. *Pensar com criatividade: a proposta pedagógica de Alfonso López Quintás*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle13/77-84Gbril.>>. Acesso em 02 de abr. de 2018.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni. *A leitura e os leitores*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

PERISSÉ, Gabriel. *Pedagogia do encontro*. 2. ed. São Paulo: Eureka!, 2017.

PERISSÉ, Gabriel. *A pedagogia do encontro*. Disponível em: <http://perisse.com.br/artigos_e_ensaios_de_Gabriel_Perisse>. Acesso em 20 de set. de 2018.

SILVERSTEIN, Sheldon. *A parte que falta*. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.



PEDAGOGIA DO ENCONTRO: metodologia de pensamento e criatividade em *A parte que falta* de Sheldon Silverstein

_____. *A parte que falta.* Disponível em: <<http://blogs.correiobrazilense.com.br/leidetudo/quem-e-o-autor-recomendado-por-jout-jout/>>. Acesso em 20 de out. de 2018.