

# O papel da leitura na formação lúdica docente: o que leem os professores que brincam?

**Resumo:** Relato de pesquisa (auto) biográfica com professores que brincam, enfocando suas histórias formativas em relação ao brincar, com ênfase no papel da leitura na sua formação lúdica docente. Baseado na ludobiografia como método de coleta de dados em pesquisa (auto) biográfica e na Hermenêutica Filosófica como modo de análise e interpretação desses dados, o estudo conclui que tais professores extraem da experiência da leitura uma parte fundamental de seus conhecimentos sobre a vida, o que se reflete em seu trabalho como professores, e, particularmente, em sua atuação lúdica. Sem individualizá-los ou descrevê-los detalhadamente, o texto apresenta a experiência de leitura dos professores investigados, na qual a literatura revelou-se, simultaneamente, fonte de saber e de fruição, demonstrando ter grande importância no vir a ser professor que brinca. A leitura e a reflexão a partir dela parece ser, para esses professores, um instrumento fundamental para o desenvolvimento continuado de sua formação, incidindo diretamente em sua prática pedagógica centrada na brincadeira.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Leitura. Ludicidade. Autobiografia. Educação Lúdica.

Tânia Ramos Fortuna  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul (UFRGS)  
tania.fortuna@terra.com.br

## Introdução

O que leem os professores que brincam? Qual o papel da leitura na formação lúdica docente? Tais questões impuseram-se como fundamentais no estudo que realizei sobre a formação lúdica do educador. (FORTUNA, 2011) Para tanto, desenvolvi uma pesquisa (auto)biográfica com professores que brincam, enfocando suas histórias formativas em relação ao brincar, com a intenção mais ampla de compreender como eles se tornaram quem são, do ponto de vista do valor atribuído ao brincar em suas práticas pedagógicas e, mais amplamente, em sua vida.

Consta, através dessa pesquisa, que esses professores leem, e muito, embora não sejam apenas livros técnicos. Mesmo assim, retiram da experiência da leitura uma parte fundamental de seus conhecimentos sobre a vida, o que se reflete em seu trabalho como professores. A leitura – e a reflexão a partir dela – parece ser, para esses professores, um instrumento fundamental para o desenvolvimento continuado de sua formação, incidindo diretamente em sua prática pedagógica.

Mesmo que a intenção do texto não seja a exposição da pesquisa propriamente dita e de seus resultados, será indispensável dar

uma visão geral a respeito, o que será feito a seguir, para, então, na sequência, identificar e analisar os achados específicos sobre a leitura dos professores que brincam e como ela atua em sua formação.

### **A formação lúdica docente e seu estudo**

Para realizar essa investigação e responder às questões acima mencionadas, baseei-me na ludobiografia, técnica idealizada por Gianfranco Staccioli, professor da Università degli Studi de Firenze, na Itália, e seus colaboradores (DI PIETRO, 2003; ORBETTI; SAFINA; STACCIOLI, 2005; STACCIOLI, 2005, 2010), adaptando-a às finalidades da pesquisa em Educação, convencida de que nada é melhor do que o brincar para falar sobre o brincar. Seu objetivo original, no entanto, não era esse: concebida como parte do movimento de levar a autobiografia à escola, a ludobiografia foi desenvolvida para trabalhar ludicamente com as crianças suas próprias biografias. Com a anuência de Staccioli para aplicá-la à investigação educacional, transformei-a em um procedimento específico de produção de relatos dos professores sobre a sua formação lúdica, por meio da metodologia de pesquisa qualitativa com histórias de vida, no enquadre mais amplo da investigação narrativa. Junto-me, assim, aos pesquisadores brasileiros que têm se unido no esforço de consolidar essa área de investigação como pesquisa (auto) biográfica (ABRAHÃO, 2008; PASSEGGI, 2008), reforçando o movimento internacional nesse sentido, para o qual Delory-Moberger (2008) e Josso (2004), por exemplo, tanto têm contribuído.

Propus 21 atividades lúdico-expressivas em quatro encontros denominados “ludobiográficos”, realizados no segundo semestre de 2009 e primeiros meses de 2010, considerando a possibilidade de proporcionarem disponibilidade para brincar e para narrar-se e acolher a narração dos colegas, assim como para evocar, expressar e sistematizar lembranças de formação. Todas elas tiveram traços ludiformes, sendo muitas delas autênticos jogos.

A título de exemplo, cito os jogos desenvolvidos no primeiro encontro: os jogos “Leitura da mão” e “Logogrifo do nome” foram propostos com a intenção de estimular a formação do grupo, o conhecimento mútuo e o compromisso com a tarefa, explorando questões identitárias ligadas ao nome próprio, ao autoconceito e à autocaracterização; já o jogo seguinte, “Código secreto

(Extraterrestre)”, foi proposto para chamar a atenção sobre a importância da escuta mútua e para pôr em discussão o processo de interpretação que permearia todos os encontros; aproveitando a temática do estranhamento deflagrada no jogo anterior, propus a brincadeira da redação de uma “Carta ao E.T.”, com o intuito de conhecer a prática pedagógica dos professores; com o jogo “Eu te amo por que...”, propicie um momento para avaliação do encontro, no qual os participantes puderam expressar suas expectativas e sentimentos em relação à participação na pesquisa e a reflexão desencadeada pelas atividades daquela ocasião.

Participaram do estudo oito professores de diferentes níveis de ensino e variada formação inicial e continuada, selecionados em função da notória presença da brincadeira em suas práticas pedagógicas, conforme testemunho de seus colegas e alunos: Neusa, Anerosa, Johannes, Hétzia, Rosinês, Jouet, Wanda e Liège – nomes escolhidos pelos próprios professores para serem identificados na pesquisa. Com idades entre 30 e 50 anos, eles tinham à época da investigação entre oito e 26 anos de serviço, sendo que alguns trabalhavam ou haviam trabalhado na rede pública de ensino, na esfera municipal, estadual ou federal, enquanto outros tinham experiência no ensino privado. Composto em sua maioria por mulheres, havia apenas um professor homem no grupo de docentes investigados. Entre esses professores, havia quem tivesse experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Médio e Superior, incluindo também a atuação na Educação Especial e na Educação Física.

Desde logo é preciso explicar que emprego jogo e brincadeira e jogar e brincar como conceitos equivalentes, o que traduz minha opção por colocar ênfase mais no que estes termos têm em comum do que naquilo que os distingue. (FORTUNA, 2017) Nesse sentido, acompanho Sutton-Smith (2017), para quem o caráter total do jogo é o que realmente deve ser investigado, concordando com ele em relação à afirmação de que o ato de se concentrar nas diferenças entre essas categorias expressivas pode produzir mais obscuridade do que compreensão. No presente texto, reúno esses conceitos sob os termos lúdico e ludicidade, que, por serem mais amplos, relacionam-se também às formas derivadas que assume a brincadeira e o jogo, tais como as atividades ludiformes, o humor, a atmosfera ou “clima” lúdico e a consciência lúdica. Todos eles possuem aquelas características sistematizadas por Caillois (2017) a partir de Huizinga

(1993), que permitem unificá-los sob o único termo – ludicidade –, quais sejam: a imprevisibilidade, a liberdade, a não literalidade (o “como se”), a regulação (regras explícitas e consensuais ou implícitas), a separação da vida ordinária (no tempo e no espaço) e a improdutividade (a ênfase no processo e não no resultado ou produto). Segundo Caillois, o campo dos jogos é tão diverso que parece impossível desenvolver um sistema classificatório abrangente o suficiente, sem eclipsar o parentesco fundamental que aproxima tão diferentes atividades e situações. Somente um sistema dinâmico, que combina diferentes categorias – no caso de Caillois, *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*, ou, respectivamente, competição, acaso, simulacro e vertigem –, distribuídas em quadrantes organizados segundo os polos antagonistas *ludus* e *paidia* (CAILLOIS, p. 47), pode dar conta desse desafio. Sem menosprezar outras conceituações de ludicidade, como aquelas tão bem estabelecidas por D’Ávila (2007), Lopes (2015) e Luckesi (2014), por exemplo, sigo esse entendimento do fenômeno lúdico como sendo uma constante oscilação entre o *ludus* e a *paidia*. Minha posição a respeito encontra-se mais detalhadamente explicada em Fortuna (2017).

Para melhor compreender as histórias formativas em relação ao brincar, narradas, brincando, pelos professores participantes do estudo, recorri à Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, com sua racionalidade compreensiva e dialógica característica. Graças à sua potência interpretativa, por meio da qual não se trata de extrair ou revelar sentido de um texto, mas, sim, de instaurá-lo, estabelecendo-o em diálogo com o próprio texto (GADAMER, 1983), foi possível perceber que os professores estudados se tornaram capazes de brincar sob a influência da combinação de múltiplas experiências formativas. As raízes mais profundas destas experiências alcançam a infância, perpassando a experiência escolar, a formação inicial para o magistério, a formação continuada, as leituras e a experiência na profissão. Em resumo: uma constelação de experiências que abrange a vida inteira do professor determina a presença da brincadeira, não somente em suas aulas, mas espalhada por sua vida.

Neste texto, sem individualizar ou descrever os professores estudados detalhadamente, destaco a sua experiência de leitura, na qual a literatura revelou-se, simultaneamente, fonte de saber e de fruição, demonstrando ter grande importância no vir a ser professor que brinca.

## Acerca da leitura dos professores que brincam

O tema da leitura já se insinuara como relevante em um estudo anterior,<sup>1</sup> motivando-me a contemplá-lo nas atividades lúdicas desenvolvidas para compreender a formação lúdica dos docentes investigados. Ele ganhou força nas atividades propostas à medida que os professores mencionavam, espontaneamente, a importância da leitura em suas vidas, não apenas do ponto de vista da identidade profissional, mas também pessoal. Neusa e Rosinês, por exemplo, descreveram a relação com os livros como forte e muito antiga, remontando à infância e à leitura em família, fato do qual Johannes também recordou.

A constante referência às leituras levou-me a perguntar: que leituras são essas? Quais são seus autores? Por que elas são consideradas importantes para a sua formação? Em busca de resposta a essas perguntas, propus o jogo “Acróstico dos livros que fizeram minha cabeça”,<sup>2</sup> inspirado na série de acrósticos apresentada por Staccioli (2005), em forma de palavras-cruzadas. A atividade despertou na maioria dos professores investigados grande entusiasmo e muito interesse, a julgar pelos formulários do jogo extensa e detalhadamente preenchidos com numerosos acrósticos sobre livros que vão desde a literatura infantil e juvenil, passando por literatura nacional, estrangeira, religiosa e de autoajuda, até a literatura especializada na área da Educação. Apenas dois deles deram respostas muito concisas, que, por isso mesmo, não serão examinadas em profundidade aqui.

### A LEITURA QUE ENSINA A SER

Hétzia apontou a leitura do *Pequeno Príncipe* e de *Pollyana* como fundamentais para ser quem ela é, associando ao primeiro livro ideias como conquista, universo, encanto, infância, imaginação e sonhos; do segundo livro diz ter aprendido a lição de não desistir, definindo sua leitura como uma lição de vida.

Diante da declaração de Hétzia, fiquei a refletir sobre o caráter fundacional das primeiras leituras, interrogando-me sobre o que distinguiriam *Pequeno Príncipe* e *Pollyana* de todas as demais leituras que ela teria feito, sobretudo aquelas de caráter técnico, durante a sua formação profissional para o magistério. Seria a temática da infância o que justificaria a citação destes títulos? Ou a intuição de que tudo de importante a aprender sobre a vida

(1) Para uma descrição sintética do estudo-piloto sobre a formação lúdica docente, ver: Fortuna (2011).

(2) Para a descrição detalhada desta atividade lúdica e das demais citadas no texto, ver: Fortuna (2011).

estaria condensado nessas obras? Talvez esses livros estejam para Hétzia como *Henrique, o Verde*, para Canetti (2009a, p. 129): sejam capazes de proceder ao “milagre de devolver toda a infância”. Ao fazê-lo, quem sabe desempenhem para ela a função de uma âncora, ajudando-a a fixar-se naquilo que, afinal, verdadeiramente importa, e colocando-a em contato com o que há de mais profundo e verdadeiro dentro de si? Seria esse substrato infantil, povoado de sonho, encanto e imaginação, a fonte perene de sua capacidade de brincar, como professora? Mesmo que, como muito adequadamente sublinham Souza e Cordeiro (2010), a leitura não tenha a mesma dimensão existencial para os mesmos leitores, já que cada um experiencia o que lê a partir de suas representações concretas e simbólicas, fica evidente que uma de suas tantas funções é, justamente, ensinar a ser.

Wanda também identificou *Pollyana* como um livro importante em sua vida, afirmando realizar até os dias de hoje o “jogo do contente”; a ele, somou o livro *Mary Poppins*, a cuja inovadora, diferente e mágica babá credita a vontade de tornar-se professora (ou a “bruxa Wanda”), e os livros de José Mauro de Vasconcelos; o livro *Dom Quixote de La Mancha*, de Cervantes, lido para a Faculdade, a “arreatou”, como também a respectiva trilha sonora e o filme; o livro *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez, propiciou-lhe a descoberta do Realismo Mágico e a experiência de não conseguir parar de ler; as crônicas humorísticas de Luís Fernando Veríssimo sempre fizeram parte de suas aulas de Português; pelo texto de *A Casa dos Espíritos*, de Isabel Allende, apaixonou-se. Entre os inúmeros autores que leu em sua vida acadêmica, Wanda destacou Rosa Fischer, por seus textos instigantes, inteligentes e que acusam o dom da linguagem escrita e oral. Também em sua “*autobiografia profissional*” (uma das atividades escritas realizada na pesquisa) Wanda fez referência às leituras, interpretando o primeiro contato travado com livros específicos sobre educação e ensino, por ocasião da seleção para o mestrado, como um momento bastante rico, pois foi quando percebeu que seu modo de agir como professora tinha nome (“*educação dialógica*”, “*construtivismo*”).

Deparando com a menção a livros de literatura infantil nesse texto-síntese das reflexões de Wanda sobre suas leituras, tal como havia feito Hétzia, somados a livros de literatura nacional e estrangeira, recordo novamente Canetti (2009a), desta feita quando declara que seu melhor professor teria sido Johann Peter Hebel, autor

nascido há mais de 250 anos, de *Caixinha de tesouros* (*Schatzkästlein*): os livros citados por Wanda seriam para ela bons professores? Teriam eles os mesmos predicados exaltados por Canetti: falaria de maneira explícita e para todos; teriam sede de saber e saberiam, mesmo, muita coisa, mas isso só se perceberia ao transmitirem uma parcela do seu conhecimento; explicariam de tal maneira que ninguém mais esquece; levariam todos a sério e saberiam ouvir antes de falar, não para um fim estreito, mas porque se envolveriam com aquilo que cada um faz? Tudo indica que sim. Arrebatamento, introdução em uma nova realidade, humor, instigação, nomeação e, sobretudo, o despertar da vontade de ser professora: tudo isso as leituras de Wanda parecem ter-lhe ensinado. Tal como as histórias de *Caixinha dos Tesouros*, é como secada de um dos livros nomeados por Wanda tomasse o leitor, para, a seguir, abandoná-lo, “[...] com expectativa”. (CANETTI, 2009a, p. 70) Qualquer semelhança com a brincadeira por certo não é mera coincidência! Os “ensinamentos” que Wanda teria obtido em suas leituras remetem à experiência lúdica. De qualquer forma, provavelmente os títulos listados por Wanda correspondem àqueles livros sem os quais já não é possível viver, como diria Canetti (2009b).

#### DA DIVERSIDADE DOS LIVROS ÀS DIFERENTES MANEIRAS DE LER

Em todo o caso, a partir desse diálogo com os professores que brincam a respeito dos livros “que fizeram sua cabeça”, interessam mais à pesquisa as maneiras de ler do que a enumeração dos livros, isto é, mais o motivo para indicar esse ou aquele livro e o modo pelo qual foi lido, do que seu título, apenas. A intenção não é recensar as leituras dos professores em termos de frequência e quantidade de livros lidos; isolada, essa informação pouco ajudaria a compreender a formação lúdica do professor. No máximo, talvez indicasse quais leitores – ou não – são os professores que brincam, mas, para isso, seria preciso estabelecer um estudo comparativo com os demais professores. Além do mais, tal como aprendemos com Bourdieu e Chartier (2009, p. 78), “[...] as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles”, dado que a leitura tem o “[...] o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora”. À semelhança do ato de brincar, que converte um objeto e uma situação em brincadeira, o ato de leitura dá ao texto significados plurais e móveis. A leitura,

assim o crê Bourdieu e Chartier (2009, p. 244), configura-se “[...] como um espaço próprio de apropriação jamais redutível ao que é lido.” Daí que o interessante para o estudo é conhecer o motivo pelo qual tal ou qual livro ou autor é indicado: somente assim será possível ter uma noção do modo pelo qual esses textos se inscrevem na história formativa dos professores que brincam.

Quanto à Liège, no jogo “Logogrifo do nome”, outro jogo proposto nos encontros ludobiográficos, fez menção à forte presença da leitura em sua vida, ao associar a palavra “li”, identificada em seu nome, às muitas leituras que realizava, à época, para o mestrado; tais leituras, disse ela no “Biograma”, jogo também proposto na pesquisa, confrontavam-na com a importância dos livros e com as lacunas preexistentes em sua aprendizagem, suscitando também dúvidas e insegurança. Indicou dois livros que “fizeram sua cabeça”: a *Bíblia*, colocada acima de qualquer outro livro, pois, através desse que é, para ela, seu alimento diário, recompõe-se e fortalece-se, sentindo o amor de Deus, e *Ser professor*, de Délcia Enricone, ao qual associou a reflexão de que

*[...] ser professor é viver a vida intensamente, renascer com o sorriso dos alunos, rir e chorar com seus avanços e tristezas, ouvir mais com o coração do que com a razão, fitar carinhosamente os olhos de quem chega e de quem quer se afastar; o aluno é uma caixinha de música, está sempre pronto para embalar nossas vidas de professoras.*

Finalmente, na qualidade de autora de um livro infantil, Liège pôde experimentar, como disse em sua “Autobiografia profissional”, a articulação da teoria à confecção de materiais para o ensino-aprendizagem.

Tendo sempre em mente aquela afirmação gadameriana de que “[...] quando se pergunta, abrem-se possibilidades de sentido” (GADAMER, 2007, p. 489), às colocações de Liège pergunto sobre a aparente economia de sua resposta: por que indicou apenas esses dois livros? Seria Liège idêntica a Nietzsche (2003, p. 52), que dizia refugiar-se sempre nos mesmos livros, alegando não ser do seu “[...] feitio ler muito e muitas coisas”, tanto quanto “[...] amar muito e muitas coisas”? Ao menos em relação ao amor, Liège dele se diferencia, haja vista a sua caracterização, na pesquisa, através do holograma “*Liebe*, esforço e coragem”.



A hipótese que me ocorre tem a ver com o estilo de leitura dita intensiva da qual fala Chartier (2009): característico das sociedades europeias até o século XVIII, nele o leitor era confrontado com um número reduzido de livros, com destaque para a *Bíblia*, que eram lidos e relidos, muitas vezes coletivamente. Segundo o autor, apoiando-se em dados históricos, esse tipo de leitura teria sido frequente nos lugares em que o protestantismo dominava; ele asseguraria “[...] a eficácia ao texto, graças a um trabalho de apropriação lento, atento e repetido”. (BOURDIEU; CHARTIER, 2009, p. 89)

Seriam eles seus “livros de cabeceira”? Quanto à *Bíblia*, creio que sim, a julgar pela definição de “alimento diário”; quanto ao *Ser Professor*, embora não haja indicação de que esta seja uma obra de leitura contínua, tudo indica que se constitui em um livro de referência muito pessoal, dada a condição de depositária que parece assumir em relação às suas próprias ideias sobre o ser professor no mais amplo sentido. Sendo assim, ele não precisa ser intensivamente lido para configurar-se como objeto de uma leitura intensiva, pois persiste em seu imaginário como uma obra maior, prestando-se a ser depositário de tudo quanto é importante em relação à identidade docente e ao exercício da docência. Bem se vê o quanto as leituras são, mesmo, sempre plurais, dando o leitor um sentido aos textos dos quais se apropria: “[...] elas constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos.” (BOURDIEU; CHARTIER, p. 242)

De qualquer forma, nas poucas leituras nomeadas por Liège nenhuma permite uma relação direta com sua atuação como professora que brinca; será somente no livro de sua autoria que a referência à temática lúdica aparecerá explicitamente, no cruzamento das brincadeiras desenvolvidas com seus alunos em sala de aula e as leituras sistemáticas do mestrado, conforme contou no jogo “Cobras e escadas”, realizado no último encontro ludobiográfico da pesquisa.

### A LEITURA COMO BUSCA DE SENTIDO

Em relação às leituras de Neusa, se em seu “Biograma”, outra atividade ludobiográfica proposta na pesquisa, a leitura já prenunciava grande importância, a julgar pela lembrança do pai que lia histórias e do livro ganho da professora, pelo qual crê ter estabelecido uma aliança com os livros, no jogo “Acróstico dos livros

que fizeram minha cabeça” ela pôde ser amplamente ilustrada através da citação de vários livros, dentre eles os seguintes: *Topo Gigio* (o livro presenteado pela professora Odila); *O cavaleiro preso na armadura* – por Neusa considerado o livro mais importante em sua caminhada, por provocar uma corrida atrás de quem ela é; *A educação pelo trabalho*, cujo autor, Freinet, identificou como um aliado e um forte interlocutor, afinado com o materialismo dialético; *O Nome da Rosa*, lido na adolescência, e *O Código Da Vinci*, a partir dos quais refletiu sobre os condicionamentos legados pela educação católica; *O Evangelho segundo o Espiritismo*, livro cuja leitura a transformou, por colocá-la em contato com seu lado humano e fazê-la consciente das limitações humanas; livros sobre Naturopatia; livros sobre Física Quântica, de Moacir de Araújo Lima, por meio dos quais acredita compreender melhor o brincar, já que os estudos quânticos constituem uma ponte entre o mundo tangível e o intangível e o universo do brincar nada mais é do que uma ponte entre estes dois mundos (real e imaginário); a *Bíblia*; os textos “Vida e morte do brincar” e “Sala de aula é lugar de brincar?”, dos quais afirma ter retirado a essência daquilo que acredita sobre o brincar.

A propósito da leitura com o pai, Canetti também tem lembranças a respeito, dizendo que “se houve algo que me tenha feito feliz, foram os livros que meu pai me trazia. [...] O gosto por histórias e mitos desde então nunca mais me deixou.” (CANETTI, 2009a, p. 176) A experiência inicial de Neusa com os livros e a leitura parece ter sido primordial para sua formação e, particularmente, para seu apreço pelos livros.

Nessa singular orquestra de títulos de literatura infantil, estrangeira, religiosa e de educação mencionados por Neusa, com seu ritmo e melodia própria, ouço, altissonante, a busca sem trégua pelo autoconhecimento e pelo sentido da vida em suas explicações sobre a importância de cada uma dessas leituras: “*provocar uma corrida atrás de quem ela é*”, “*ser um aliado e interlocutor*”, transformá-la, colocando-a em contato com seu lado humano, levá-la a compreender melhor o brincar.

Com relação à busca de sentido, como demanda de saber ela corresponde à expressão mais ampla do desejo de saber. Na perspectiva psicanalítica, mesmo que esse desejo tenha uma especial relação com o inconsciente, ele é construído intersubjetivamente, como bem assinala Kupfer (1990). Em relação ao mesmo assunto, Charlot (2005, p. 37) esclarece que o desejo visa ao prazer, ao gozo, e não a um objeto determinado, de modo que

a questão que se propõe para a educação é compreender como se passa do desejo de saber (como busca de gozo) à vontade de saber, ao desejo de aprender isto ou aquilo. Para ele, isso tem a ver com o fato de que “[...] o sujeito do desejo de saber tem uma história e vive em um mundo humano”, no qual se constrói pela “apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro”; sua história é, também, “a das formas de atividades e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido.” (CHARLOT, 2005, p. 38) De certa forma, a problemática em questão é semelhante àquela posta pelo brincar, simplesmente, e brincar para alguma coisa, como aprender, por exemplo: é justamente o gozo visado que mantém a busca, que, por sua vez, mantém o gozo, tal como o brincar que permite aprender, o que, por seu turno, ensina o brincar. A tão perniciosa relação usualmente estabelecida entre brincar e aprender, porque servil e instrumental, desfaz-se, então: brincar é aprender. (FORTUNA, 2018)

Conforme Goulemot (2009, p. 107), a leitura é, sempre, produção de sentido, sendo que “[...] dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente”; e, mais adiante, afirma: “ler é fazer-se ler e dar-se a ler”. É como diz Didi-Huberman (1998) acerca do olhar: o que vemos nos olha, porque o olhar sobre o que vemos faz com que isto nos constitua, dê um sentido a nós mesmos, faça-nos ser; enfim, mostre-nos. Uma coisa não se mostra, apenas; ela nos mostra, chama a atenção para algo que vai além dela, e que diz respeito a nós. Nas palavras desse autor, trata-se de um encontro: “[...] entre aquele que olha e aquilo que é olhado, a distância aurática permite criar o espaçamento inerente ao seu encontro.” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 22)

Então, com a leitura, entendida no marco da relação com o saber, o leitor não só busca e dá sentido ao mundo e à vida, como o faz também em relação a si mesmo, dizendo quem é: mostra-se, pois, plenamente exitosa a pretensão de saber quem são os professores que brincam através de suas leituras. No caso de Neusa, foi no brincar, como já vimos, que ela reencontrou o sentido de ser professora e o próprio sentido da vida, sendo, também o brincar aquilo que essas leituras revelam e o sentido mesmo delas.

## O (DES)PRAZER DE LER

A propósito da posição da leitura em sua vida, Anerosa explicou em mensagem eletrônica não ter recordação de livros lidos na

infância e na adolescência, acrescentando que sua família não tinha o hábito da leitura e que as leituras obrigatórias do tempo de escola foram tão obrigatórias que não se lembra de nenhuma delas. A prática da leitura foi desenvolvida na igreja: após a missa ela brincava com os folhetos, repassando toda a liturgia; mais tarde, passou, de verdade, a fazer a leitura na igreja. Quanto aos livros considerados por ela importantes para a sua formação, citou: *Crianças do consumo, Educação Física, da alegria do lúdico à opressão do rendimento, A infância em cena, Aprendiz de mim, Tocar, amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano, Pequeno Príncipe, Mafalda*, elaborando para cada um deles pequenos poemas nos quais expressou os sentimentos e as aprendizagens associadas à sua leitura. Mencionou, também, os seguintes autores: Euclides Redin, Cora Coralina e Airton Negrine. Sobre esse último, escreveu: “*outras alternativas pedagógicas, inovação, resultados: uma escola para crianças, brinquedoteca para todos: vivendo a infância também na escola*”.

Reaparece, no depoimento de Anerosa, a importância da leitura religiosa, desta feita como alavanca da formação do leitor, empreendida através da participação em práticas coletivas de leitura, como aquelas instauradas na cerimônia religiosa. A figura da leitura comunitária, da qual Bourdieu e Chartier (2009) também se ocupa em seu estudo histórico sobre as práticas da leitura, envolve não apenas a escuta de um leitor que lê em voz alta, mas uma relação direta, física, com o material impresso: tal é o caso de Anerosa com os folhetos da missa.

A experiência a um só tempo lúdica e religiosa com a leitura na infância não foi suficiente, porém, para suscitar prazer em Anerosa com as leituras escolares; ao contrário: delas somente recorda o fato de serem obrigatórias. Muitos são os escritores que lembram sem prazer da escola e das experiências de leitura levadas a efeito nela: Jorge Luís Borges, por exemplo, é um deles, não obstante ter desenvolvido tanto apego aos livros a ponto de dizer que “[...] sempre cheguei às coisas depois de encontrá-las nos livros” (BORGES, 2009, p. 20); também José Lins do Rego (2002), este último com o agravante de ter sido decretado como “menino rude” e “burro” na primeira tentativa que seria seguida por tantas outras de ser alfabetizado.

Entretanto, nada disso – nem mesmo a ausência de práticas familiares de leitura – impediu Anerosa, já adulta, de fazer participar de sua formação pessoal e profissional leituras que abrangem desde

literatura infanto-juvenil até livros na área da Educação, Educação Física e Psicologia, recolhendo, neles, inspiração e apoio às suas convicções em relação à escola como um lugar de viver a infância. Ao citar autores na área da ludicidade, para além de obras pontuais, Anerosa faz supor familiaridade com seu respectivo sistema de pensamento, deixando entrever a prática de uma leitura sistemática e extensiva – naquele sentido definido por Bourdieu e Chartier como envolvendo numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade, individualmente.

Quanto a Rosinês, ela também relatou que seus pais não liam muito nem liam para ela; mesmo assim, eles compravam livros e os davam para as filhas, apesar das condições financeiras difíceis em que viviam à época. Seu forte desejo de aprender a ler levou-a, na infância, a criar falas a partir das ilustrações das histórias em quadrinhos. Declarando que ler a fortalece e é sua paixão, Rosinês diz não ter preconceito com autores ou tipos de obras e acredita que tudo o que é hoje, resulta das tantas obras, personagens e locais que conheceu em suas “viagens” ao mundo da imaginação. Entre os vários livros citados destacam-se: a coleção de livros de contos de fadas, levada aos seus alunos até hoje; de Literatura Infantil, *Pollyana*, *Heidi*, *Pluft*, *o Fantasmilha*; da Literatura dos tempos da faculdade, *Lusíadas*, *O Crime do Padre Amaro*, *A Caverna*, *Guarani*, *O Amor nos tempos de cólera*, *Poemas escolhidos de Fernando Pessoa*; sobre aprendizagem através dos jogos, *A criança e seus jogos*, de Arminda Aberastury, *Compreendendo o desenvolvimento motor*, de Gallahue, *Literatura na Escola*, de Saraiva, *A excelência do brincar*, de Janet Moyles, *Atividades Lúdicas na Educação*, de Vânia Dohme, *A criança e seu desenho*, de Greig, *O jogo e a educação infantil*, de Kishimoto, *Jogo e Educação*, de Brougère. A essa lista Rosinês acrescentou, ainda, livros que relacionou ao seu próprio nome, através da atividade “Logogrifo do nome” proposta na pesquisa, tais como: *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, *Ana Terra*, de Érico Veríssimo, *O Alquimista*, de Paulo Coelho, *A viagem dos descobrimentos*, de Eduardo Bueno, *Capitães de Areia*, de Jorge Amado. Orgulhosa de sua biblioteca composta de mais de 300 títulos, Rosinês declarou amar os livros.

São, muitas vezes, práticas familiares sutis de leitura, da qual é exemplo o gesto dos pais de Rosinês de comprar livros para as filhas, que determinam o destino do filho como futuro leitor. O relato de Cyro Martins, psicanalista e escritor gaúcho, vai na mesma

direção: “[...] o simples fato de ver diariamente meu pai folheando jornais, lendo-os e comentando notícias neles estampadas, por certo teria influenciado para desenvolver em mim o gosto pela leitura”; na lembrança do escritor, a preocupação constante do pai com o futuro dos filhos, insistindo na necessidade de estudar, fazia a atmosfera “daquela casa de campanha, lá pelos anos de 1910, 15, 20, estar toda voltada para a ideia do estudo.” (MARTINS, SLAVUTSKY, 1990, p. 48)

De outra parte, o repertório aparentemente heteróclito dos livros citados por Rosinês pode induzir a um juízo equivocado de sua formação literária, sugerindo dispersão e falta de critério na escolha das leituras. Em primeiro lugar, é preciso considerar seu amor confesso ao livro; em segundo lugar, cabe recordar que Rosinês é licenciada em Letras, sendo a literatura seu material de trabalho; a quantidade e a diversidade de leituras decorrem provavelmente de exigências de sua própria formação inicial em Letras; por fim, ainda evocando Cyro Martins em suas memórias, desta feita em relação às inúmeras e variadas leituras de juventude, decerto esse somatório de leituras mais a ajudou do que a prejudicou, porque, tal como sucedeu ao escritor, “[...]abriram espaços para todos os quadrantes”. (MARTINS; SLAVUTSKY, 1990, p. 99) Canetti (2009a, p. 33) também parece pensar assim, já que, para ele, “[...] sem a desordem da leitura, não existe escritor”. Ele não deixa de citar até mesmo o que denomina os “livros dos inimigos” quando compõe sua “coleção dos livros mais importantes”, posto que nesses, segundo ele, “afiamos o espírito”. (CANETTI, 2009a, p. 104)

O modo quase “selvagem” de ler de Rosinês, sugerindo volúpia e voracidade em suas escolhas, faz lembrar a descrição que Hébrard faz da trajetória cultural do camponês Valentin Jamerey-Duval em busca da compreensão do fenômeno do autodidatismo em relação à leitura, em oposição às aprendizagens ordenadas, institucionais, da leitura: desse trabalho, conclui-se que se aprende a ler; contudo, particularmente no caso do autodidata, essa aprendizagem compreende uma autenticação das próprias leituras que se dá através de “[...] um trabalho do leitor sobre si mesmo”. (HÉBRARD, 2009, p. 43) Creio que é o trabalho sobre si mesmo que o distingue daquele leitor que, no dizer de Nietzsche, em *Ecce Homo*, “mói” livros, perdendo por completo a capacidade de pensar por si mesmo (NIETZSCHE, 2003, p. 62).

Por falar em Nietzsche, a paixão de Rosinês pela leitura remete à imagem do leitor perfeito, tal como idealizada pelo filósofo:

repleto de “coragem e curiosidade, e, além disso, algo flexível, cheio de manhas, precavido, um aventureiro nato, um descobridor.” (NIETZSCHE, 2003, p. 76). E, poder-se-ia acrescentar, um viajante: Rosinês declarou viajar pelo mundo da imaginação com os livros.

A despeito do desgaste pelo uso abundante desta metáfora, a viagem imaginária propiciada pela leitura reforça sua aproximação com a brincadeira, deixando expostas as raízes comuns do brincar e do ler. Afinal, a literatura, como elemento integrante das experiências culturais, tem o mesmo nascedouro da brincadeira, da qual é derivada: aquele espaço potencial entre o eu e o não-eu, que começa a surgir já nos primeiros meses de vida do bebê (WINNICOTT, 1975). A obra literária, segundo Freud (1976, p. 152), “[...] é uma continuação ou um substituto do que foi o brincar infantil.” O que brincar e ler têm em comum? A leitura e a brincadeira têm os mesmos objetivos: ambas simbolizam a realidade, além de libertar e dar prazer.

### A LEITURA COMO FORMAÇÃO INTERMEDIÁRIA

O diálogo com os professores que brincam sobre livros e autores prediletos faz pensar sobre os curiosos caminhos por eles trilhados na composição de seu repertório de leituras e sua possível influência no modo de cada um deles ser professor.

Como os professores terão chegado a esses livros? Quem os terá apresentado a eles? Muitas dessas obras, depreende-se facilmente, fazem parte de leituras recomendadas na formação inicial. Seriam elas leituras obrigatórias? Teriam sido adquiridas pelos professores? Sucederá com os professores o mesmo que Snyders (1993) constatou em relação às leituras de grandes escritores – que as leituras importantes de suas vidas se deram fora da escola? Tais perguntas não podem ser respondidas através das narrativas à disposição para análise.

Mesmo que algumas indicações literárias resultem menos de escolha pessoal do que de exigência acadêmica, o certo é que o apreço que conquistaram, a ponto de figurarem entre aqueles “livros que fizeram a cabeça”, não poderia deixar de contar com a unção do “trabalho do leitor sobre si mesmo”. Por meio desse trabalho sobre o livro o leitor encontraria a si mesmo e, assim, suas próprias dúvidas e inquietações, bem como pistas para dirimi-las. Como diz Cyro Martins, “ao homem interessa sempre o homem”; e completa: “quando apanhamos um livro para ler é sempre

com a intenção de descobrir meandros da alma alheia, para não confessar que, na verdade, estamos interessados é em nós mesmos.” (MARTINS; SLAVUTSKY, 1990, p. 104).

As observações de Ricoeur (2007, p. 59, tradução nossa) sobre a interpretação de textos bem se aplica ao caso da compreensão do papel formativo da leitura: “[...] o que em um texto deve-se interpretar é uma proposta de mundo, o projeto de um mundo no qual se poderia habitar e nele descortinar meus possíveis mais próprios”.

Mas, o que pensar sobre a evocação espontânea e tão numerosa de livros não diretamente relacionados à área da educação? Esse achado é convergente com a experiência de Souza e Cordeiro (2010) em torno das histórias de leituras de professores: eles constataram uma grande diversidade de experiências e cenas de leitura entre os professores participantes do estudo. Ora, como diz Calvino (1990, p. 65), “[...] às vezes ideias clarificantes nascem da leitura de livros estranhos e dificilmente classificáveis do ponto de vista do rigor acadêmico.”

Creio mesmo que, a exemplo da família intelectual de que fala o sociólogo Leandro Konder (2008) em sua autobiografia, constituída pelos artistas, filósofos e escritores que mais admiramos e na qual seríamos livres para explicitar nosso pertencimento, possuímos também uma espécie de “família literária”: nela estariam reunidos nossos mais caros autores, os mais preciosos conceitos teóricos, as frases lapidares que encheram de sentido nossas vidas, aqueles livros que, como diria Nietzsche (2003), fariam o papel de bom amigo e animador do espírito em tempos sombrios. Entretanto, como em toda família, ali figurariam, igualmente, as leituras que nos transtornaram, revolvendo as certezas e fazendo oscilar os conhecimentos já adquiridos, os autores perturbadores, irritantes, até, e os textos resistentes à nossa compreensão.

No esforço de compreender a participação da literatura na formação dos professores que brincam aqui investigados, tomo de Green (1999, p. 139) a figura de “objeto transicional literário”: ele estaria para os professores que brincam como para Green entre a sua vida e a Psicanálise, ou seja, entre suas vidas e a ludicidade. Como objeto transicional, seu destino é espalhar-se “por todo o território intermediário entre a realidade psíquica interna e o mundo externo [...], isto é, por todo o campo cultural.” (WINNICOTT, 1975, p. 19). Para Green, Shakespeare teria cumprido, bem como



outros autores da literatura universal, de certa forma, o papel de analista, permitindo-lhe dar prosseguimento à sua autoanálise.

Aplicado ao domínio da formação lúdica, penso que as leituras “que fizeram a cabeça” dos professores que brincam são uma espécie de “formação intermediária” – para expressar-me como Green. Porém, enquanto para o psicanalista o texto que se torna uma formação intermediária “[...] fala ao inconsciente e mobiliza este último num terreno singular que não é nem o do mundo interno mais profundo, nem o da realidade externa”, permitindo o contato com “[...] um setor intermediário no qual a análise pode prosseguir ou, em todo o caso, ser relançada” (GREEN, 1999, p. 139), para o professor que brinca suas leituras preencheriam o espaço entre a formação profissional inicial e as necessidades oriundas de sua vida, isto é, tanto de seu mundo interno quanto do mundo externo e, particularmente, para o que nos interessa aqui, aquelas relacionadas à sua prática pedagógica. Há que se considerar, contudo, que, se nessa formação intermediária o professor-leitor tem, ao menos em princípio, mais autonomia – de escolha do que ler e em relação ao processo reflexivo e ao estabelecimento de relações com sua prática –, por outro lado, trata-se de um processo solitário, embora dialogal: afinal, com os livros, como diz o poeta, é possível estar só e ao mesmo tempo acompanhado (QUINTANA, 2005). Tendo tudo isso em mente, seria possível entender a alusão a leituras aparentemente tão díspares, quanto relacionadas às suas inquietações e satisfações mais profundas.

Ademais, e bem de acordo com o fenômeno transicional do qual descende, a ludicidade, para esses professores é, ela mesma, algo que se espalha por toda a sua vida, resultando em uma atitude, ou seja, um modo de ser que participa do ser professor. Isso também explicaria a miscibilidade de suas leituras, tanto do ponto de vista de misturarem diversos autores e obras, quanto em relação a tais leituras misturarem-se às suas vidas.

### **Conclusão: a leitura como brincadeira**

Estou ciente de que este tema, no conjunto da pesquisa sobre a formação lúdica do professor, recebeu, aqui, um tratamento inferior àquele que seria o desejável: foi apenas objeto de uma abordagem inicial, exploratória. Embora reconheça a vantagem de uma investigação que enfoque as maneiras de ler mais do que

a identificação de livros para a compreensão do papel da leitura na formação do professor, nesse momento foi possível apenas sondar o repertório de leituras dos professores que brincam. Mesmo assim, evitei submeter os autores e as obras indicadas a uma tábua de valores, classificando-os como maiúsculos ou minúsculos; impossibilitada de saber mais sobre como leem, restou-me interpretar o conjunto dos livros indicados, buscando na relação entre eles a explicação sobre o processo formativo instaurado pela leitura.

E o que encontrei? Percebi que os professores participantes do estudo parecem seguir à risca aquela recomendação de Borges (2007, p. 10) para a leitura de *O livro dos seres imaginários*: ler “[...] como quem brinca com as formas cambiantes reveladas por um caleidoscópio.” Aquele contraste entre os grandes leitores e os leitores de ocasião de que fala Chartier, “[...] entre *lectores* profissionais, para os quais ler é mais ou menos gesto de trabalho, e todos aqueles para quem o encontro com os textos é simples informação ou puro divertimento”, não parece existir entre a maioria dos professores investigados, ao referirem-se às leituras mediante as quais teriam se tornado professores que brincam. (CHARTIER, 2009, p. 19) A leitura, para os professores que brincam, seria, também ela, uma brincadeira. Esta, talvez, seja uma das chaves para o entendimento de como alguns professores se tornam capazes de brincar: ao longo de sua formação mais ampla, atividades como a da leitura, quer efetuadas como atendimento à exigência de sua formação profissional, quer como modo de diversão e lazer, são realizadas como uma brincadeira, ampliando, prolongando e fazendo transbordar, assim, a sua experiência lúdica.

## The role of literature in the ludic teacher training: what do teachers who play read about?

**Abstract:** (Self) biographical research report with teachers who play, focusing on their background stories in relation to playfulness with an emphasis on the role of reading in their ludic teacher training. Based on the ludic biography as a method of data collection in (self) biographical research and in the Philosophical Hermeneutics as an analysis and interpretation mode of these data, this study concludes that such teachers extract from the reading experience a fundamental part of their knowledge about life, which is reflected in their work as teachers and, particularly, in their ludic performance. Without individualizing or describing them in detail, the text describes the reading experience of the investigated teachers, in which literature revealed itself, simultaneously, as a source of knowledge and fruition, demonstrating great importance in the training of the teacher who plays. Reading and the reflection stemming from it seems to be, for these teachers, a fundamental tool for the continuous development of their training, directly affecting their pedagogical practice centered in playfulness.

**Key-words:** Teacher training. Reading. Playfulness. Self-biography. Ludic Education.

## El papel de la lectura em la formación lúdica docente: ¿qué leen los docentes que juegan?

**Resumen:** Relato de investigación (auto) biográfica con maestros que juegan, enfocando sus historias de formación em relación al jugar, dando énfasis al papel de la lectura em su formación lúdica docente. Con base em la ludo-biografía como método de recolección de datos y em la Hermenéutica Filosófica como método de análisis e interpretación de esos datos, el estudio concluye que estos docentes extraen de la experiencia de la lectura una parte fundamental de sus conocimientos sobre la vida, lo que se refleja em su trabajo como maestros y, particularmente, em su actuación lúdica. Sin individualizarlos o describirlos detalladamente, el texto describe la experiencia de lectura de los maestros y profesores investigados, em lacualla literatura se reveló, simultáneamente, fuente de saber y de placer, demostrando ser de gran importancia tornarse un maestro o profesor que juega. Partir de la lectura y la reflexión parece ser, para estos docentes, un instrumentio fundamental para el desarrollo continuado de su formación, incidiendo directamente em su práctica pedagógica centrada em el jugar.

**Palabras claves:** Formación de Profesores. Lectura. Autobiografía. Educación Lúdica.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BORGES, Jorge Luis. *O livro dos seres imaginários*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- BORGES, Jorge Luis. *Ensaio autobiográfico (1899-1970)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 231-253.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANETTI, Elias. *Sobre os escritores*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009a.
- CANETTI, Elias. *Festa sob as bombas: os anos ingleses*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009b.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 77-105.
- D'ÁVILA, C. M. Eclipse do Lúdico. In: D'ÁVILA MAHEU, C. (org.) *Educação e Ludicidade*. Ensaios 04. Salvador: UFBA/FACED/GEPEL, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação, 1).
- DI PIETRO, Antonio. *Ludografie: riflessione i pratiche per lasciare tracce con il gioco*. Molfeta: La Meridiana, 2003.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Do brincar no território ao território do brincar: dimensões teóricas e conceituais. In: JURDI, Andrea; SILVA, Carla Cilene; BUSNELLO, Maria Inês (org.). *Cirandas do brincar: formações e práticas profissionais*. São Paulo: Editora UNIFESP, 2017. p. 15-39.
- FORTUNA, Tânia Ramos. *A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica*. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/35091>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). ISBN: 978-85-386-0407-5. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174705>. Acesso em: 10 ago. 2019.

- FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios (1907). In: FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. IX. p. 147-158.
- GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica como filosofia prática. In: GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. p. 57-75.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 107-116.
- GREEN, André. *Um psicanalista engajado: conversas com Manuel Macias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 35-73.
- HENRIOT, Henri. *Le jeu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- HUIZINGA, Johannes. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KONDER, Leandro. *Memórias de um intelectual comunista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- KUPFER, Maria Cristina. *O desejo de saber*. São Paulo: USP, 1990. Tese (Doutorado em Psicologia), – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990.
- LOPES, M. C. Design de ludicidade: uma entrevista com Conceição Lopes. *Aprender - Cadernode Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 137-156, jul./dez., 2015.
- LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.
- MARTINS, Cyro; SLAVUTSKY, Abrão. *Para início de conversa*. Porto Alegre: Movimento, 1990.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Tradução, organização e notas de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2003.
- ORBETTI, Daniela; SAFINA, Rossella; STACCIOLI, Gianfranco. *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci Faber, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Prefácio à edição em língua portuguesa. In: MOMBERGER-DELORY, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 13-20.

QUINTANA, Mário. *Poesia completa: em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

REGO, José Lins. *Meus verdes anos*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

RICOEUR, Paul. *Autobiografia intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Elizeu Clementino; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal (RN): EDUFRRN, 2010. p. 217-231.

STACCIOLI, Gianfranco. La ludobiografia: un modo per raccontare e raccontarsi giocando insieme. In: ORBETTI, Daniela; SAFINA, Rossella; STACCIOLI, Gianfranco. *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci Faber, 2005. p. 88-136.

STACCIOLI, Gianfranco. *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi com ilgioco*. Roma: Carocci Editore, 2010.

SUTTON-SMITH, Brian. *A ambiguidade da brincadeira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Submetido em: 27 de agosto de 2018

Aceito em: 04 de junho de 2019