

## A pedagogia do encontro e o professor que contava mil histórias

Gabriel Perissé<sup>1</sup>

**Resumo:** A pedagogia do encontro, baseada no pensamento do filósofo espanhol Alfonso López Quintás, exige do docente, em sua atuação profissional, uma série de atitudes em consonância com determinados princípios e conceitos humanizadores, dentro do amplo contexto da filosofia dialógica e personalista. Este artigo procura identificar afinidades teóricas entre a pedagogia do encontro e o pensamento expresso na obra do professor brasileiro Júlio César de Mello e Souza (Malba Tahan).

**Palavras chave:** pedagogia do encontro, didática, formação docente, Malba Tahan, Alfonso López Quintás.

**Abstract:** The pedagogy of the encounter, based on the thought of the Spanish philosopher Alfonso López Quintás, requires a set of teaching attitudes and practices in consistent with principles and concepts of dialogic and personalist philosophy. The objective of this article is to identify theoretical affinities between the pedagogy of the encounter and the work of Brazilian Professor Júlio César de Mello e Souza (Malba Tahan).

**Keywords:** Pedagogy of the encounter, didactics, teaching formation, Malba Tahan , Alfonso López Quintás.

“O narrador figura  
entre os mestres e os sábios.”  
(Walter Benjamin)

### Introdução

Precisamente há 40 anos (em junho de 1974), falecia o professor e escritor Júlio César de Mello e Souza, mais conhecido pelo pseudônimo/heterônimo de “Malba Tahan”.<sup>2</sup> Sua produção literária foi exuberante e seu estilo docente estava marcado pela inovação. Precursor, no Brasil, de propostas pedagógicas e práticas didáticas que vinham atender à realidade dos novos tempos (ou seja, desde o início do século XX), e que ainda hoje não foram plena e devidamente assimiladas por nosso sistema educacional, Malba Tahan (MT) conjugava senso lúdico, criatividade e bom humor em sua arte de ensinar. Como exemplo simples de sua postura didática (simples mas significativo exemplo), repudiava a nota zero: “Por que dar zeros se há tantos números? Dar zero é uma tolice” (cf. TAHAN, 1973).

Trata-se de um detalhe com respeito à avaliação discente que certamente precisa ser considerado à luz da visão pedagógica adotada por Malba Tahan. Esta visão possui diversas características que, além de demonstrarem sintonia do autor com o que propugnavam naquela época nomes como Édouard Claparède, Jean Piaget, John Dewey e Lorenzo Luzuriaga (e como pedagogos e professores brasileiros, destacando-se Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima e Imídeo Giuseppe Nérici), podemos entendê-las, tais características, como concretizações *avant la lettre* de alguns conceitos fundamentais da pedagogia do encontro, conforme se deduz dos ensinamentos de Alfonso López Quintás (ALQ).

---

<sup>1</sup>. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (SP). perisse@uol.com.br

<sup>2</sup>O site <<http://www.malbatahan.com.br>> oferece informações e referências atualizadas a respeito deste autor e sua obra.

Pretendo, neste artigo, detectar algumas coincidências essenciais entre o que pensava MT (que iniciou muito cedo sua carreira docente, em 1913, com 18 anos de idade, lecionando durante a vida inteira em inúmeros centros de ensino brasileiros) e a *pedagogia do encontro*, como assim denominamos o resultado das pesquisas em filosofia da educação, didática, ética, teoria da criatividade e sociologia da linguagem que ALQ encetou de modo mais sistemático a partir da década de 1980.

Farei inicialmente uma breve exposição dos conceitos-chave da pedagogia do encontro, seguida de uma igualmente breve apresentação das ideias e propostas didáticas de MT, depois do que será possível localizar pontos de convergência entre aqueles conceitos e o modo como MT lecionava e concebia a educação e o papel do professor.

### **Conceitos-chave da pedagogia do encontro**

A pedagogia do encontro decorre de um longo processo de criação filosófica de ALQ, entre cujos mestres e mentores podemos mencionar principalmente Romano Guardini, Ferdinand Ebner, Martin Buber e Gabriel Marcel. Não são estes as únicas influências relevantes em sua trajetória intelectual. Caberia ainda mencionar Karl Jaspers, Martin Heidegger e, em tenso diálogo, José Ortega y Gasset. (Curiosamente, Julián Marías, o mais destacado discípulo de Ortega y Gasset, cuja obra tem pontos de confluência com a de ALQ, e era apenas 14 anos mais velho do que este, não estabeleceu com nosso pensador, ao que parece, nenhum tipo de especial intercâmbio.)

Atuando ao mesmo tempo como filósofo e professor, ALQ deparou com os desafios e dilemas próprios da sala de aula contemporânea, bem como com o conflito que foi se intensificando ao longo do século XX entre linhas pedagógicas, com ambiciosas, utópicas aspirações, e as deficiências e resistências dos sistemas escolares, ao lado de uma formação docente que não se mostrava à altura daquelas aspirações. Neste sentido, foi decisivo o momento em que López Quintás, acompanhando as discussões que culminaram na aprovação da Lei Geral de Ordenação do Sistema Educativo (LOGSE), em 1990, na Espanha, e as tentativas subsequentes nem sempre bem-sucedidas de sua implantação, tomou consciência de que, não obstante as melhores intenções de todos, havia um *bug* que necessitava de uma urgente correção de caráter filosófico.

Mesmo as mais brilhantes ideias pedagógicas não se implantam por conta própria. Para que a LOGSE alcançasse seus objetivos (e igual afirmação podemos fazer quanto aos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais do final da década de 1990, inspirados naquela proposta de reforma espanhola) era imprescindível que os professores se tornassem, em quantidade e qualidade, formadores de excelência, vencendo o velho instrucionismo em que a maior parte deles tinha sido “deformada”, e que, enfim, ainda estamos procurando superar no mundo inteiro. Para que se leve a cabo tal superação, no entanto, além de preparação pedagógica arrojada, inovadora e renovadora, é indispensável a formação filosófica que, mais do que mera assimilação das doutrinas destes ou daqueles autores, permitirá aos docentes se tornarem autênticos pensadores e, portanto, educadores em sentido pleno.

Ao criar a *Escuela de Pensamiento y Creatividad*, em 1987, ALQ institucionalizava um projeto educativo destinado à formação intelectual e ética da juventude espanhola, vislumbrando, é certo, as novas necessidades da realidade social e educacional da Espanha pós-franquista, mas espelhando-se também no trabalho de orientação humanista da juventude alemã que Romano Guardini empreendera nas décadas de 1920-30 (iniciativa abortada pela ascensão nazista). Dadas as exigências da reforma espanhola naquelas circunstâncias, foi uma questão de tempo para que ao

público-alvo inicial se unissem os professores, na medida em que são eles atores fundamentais no processo de formação integral de crianças e jovens.

A sustentação teórica da *Escuela de Pensamiento y Creatividad* encontra-se nas obras de ALQ, dentre as quais podemos citar: *El secuestro del lenguaje: tácticas de manipulación del hombre* (1987), *Estética de la creatividad* (1987), *La juventud actual entre el vértigo y el éxtasis: creatividad y educación* (1993), *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa* (1993), *El amor humano* (1994), *Literatura y formación humana* (1997), *El conocimiento de los valores* (1999) e *Inteligencia creativa: el descubrimiento personal de los valores* (1999).<sup>3</sup> Mais tarde, em *Descubrir la grandeza de la vida: nuevo proyecto formativo* (2003), de modo mais conciso do que fizera no livro *Inteligencia creativa* (traduzido para o português em 2004 pela Editora Paulinas), ALQ apresentou os conceitos-chave de seu pensamento, que alimentam, em última análise, uma das vertentes práticas de sua investigação: a pedagogia do encontro.

E que conceitos são estes? Sem querer restringir a amplitude de meio século de meditação filosófica (ALQ defendeu sua tese de doutorado em 1962 na Universidade de Madrid), mas com o intuito de conhecermos os alicerces de sua proposta pedagógica, é possível elencar dez conceitos fundamentais: encontro, âmbito, experiências bidirecionais, criatividade, diálogo, jogo, pessoa, liberdade criativa, vertigem e êxtase.

É importante lembrar que os conceitos filosóficos podem ser criados a partir de uma palavra pedestre, na qual, porém (e nisso reside a contribuição inimitável da filosofia), se faz um forte investimento semântico, encaminhando-se o termo do uso corriqueiro e rotineiro para o campo da reflexão qualificada e da argumentação rigorosa. Para além dos significados e acepções registrados em verbetes nos dicionários comuns, a palavra ganha um alcance inusitado e uma nova intensidade. É o caso da própria palavra “encontro”, que adquire em ALQ sentido revelador.

### **Do encontro ao êxtase**

O ser humano, segundo ALQ, é um “ser de encontro”, que se realiza plenamente ao buscar o ideal da unidade. O *encontro* não se reduz à proximidade física, e pode dar-se sem essa proximidade. Encontro é o entrelaçamento de realidades dotadas de alguma iniciativa. Um objeto qualquer é algo a ser tocado, manuseado, comprado, vendido, descartado, esquecido. Minha união com ele é tangencial. É impossível estabelecer encontro com simples objetos. Mas posso, sim, realizar um encontro com um poema ou com um conto, na medida em que estas realidades literárias me oferecem possibilidades que assumo em minha experiência de leitura (ao interpretá-las). Meu contato com a força da linguagem criativa provoca entrelaçamento de liberdades. A minha, como leitor, e a do poema e a do conto, que são, de certo modo, a dos escritores ali configurada.

Um objeto com o qual estabeleço um encontro deixa de ser uma coisa qualquer. ALQ o chamará de *âmbito*. Minha relação com um âmbito não é dominadora nem possessiva. Minha atitude para com um âmbito terá a marca da colaboração unitiva. Quando leio uma obra literária estou, de certo modo, dando-lhe vida, e recebendo dela mensagens vivas. Há *diálogo*, que será fecundo e transformador. Haverá descobertas, aprimoramento mútuo. O mesmo poderíamos agora dizer de uma nova relação criativa com um objeto qualquer. No momento em que olho para ele com outros olhos e descubro nele possibilidades (ao transformá-lo

---

<sup>3</sup> Para conhecer uma relação atualizada da bibliografia de ALQ, consulte-se <<http://www.fundacionlopezquintas.org/bibliografia>>.

num personagem de uma encenação de teatro de bonecos, por exemplo), já não se trata de objeto, mas de âmbito. Quando o objeto, na cena artística, começa a falar, não se torna humano, é evidente, mas “evoluiu” da condição de algo descartável para a condição de fonte de possibilidades e, de certa maneira, um interlocutor.

A *pessoa* é ser ambital e dialogal por excelência. Temos muito a dizer uns aos outros, muito a ensinar e a aprender. Daí que jamais possamos ser descartados, manipulados, desprezados, ou submetidos ao emudecimento. A ética não se define como cumprimento seco de regras. Realiza-se no agir humanizador, na convivência que almeja cordialidade e justiça, em harmonia com a realidade loquente do ser pessoal. Que um objeto seja manuseado, isso corresponde à sua realidade “coisal”. Já o mesmo não se pode dizer e fazer com relação à pessoa. O encontro entre professor e alunos assume, conseqüentemente, importância que transcende a obrigatoriedade burocrática ou o regime escolar, regras que impõem a permanência do professor no mesmo espaço físico onde os alunos se amontoam durante tantos minutos ou tantas horas. Encontro não é circunstância a ser suportada, mas ocasião de criatividade (que faz o tempo passar sem que se note), em que a palavra é veículo vivo do fenômeno da reciprocidade.

Âmbitos são pessoas, obras de arte, instituições, valores. Minha relação com essas realidades não é linear, mas bidirecional. As *experiências bidirecionais* operam mútua configuração. No encontro, nunca mais seremos os mesmos. O verdadeiro encontro nos aperfeiçoa. Na experiência linear, pego o objeto e o coloco no seu devido lugar. Não cabe dizer o mesmo quando se trata do encontro interpessoal. Num diálogo genuíno em sala de aula, todos podem expor seus pontos de vista, suas ideias, suas vivências. Todos aprendem com todos. Ninguém é coisa sem contribuições a fazer. Em clima de verdadeira convivência, todos expõem o que sabem e pensam, e ao mesmo tempo acolhem atentamente as perspectivas dos outros. A aula pode ser encarada, então, como oportunidade de ricas experiências em que ninguém quer dominar ninguém.

O âmbito também pode ser definido como um campo de *jogo*. O jogo é valioso em si mesmo. É humanizador, na medida em que nos convida ao exercício da *liberdade criativa*. ALQ distingue a liberdade física da liberdade criativa, ou interior. A liberdade física, a liberdade de ação, me permite sair daqui para lá, voltar, subir, descer, fazer o que me dá vontade, sem que nenhum obstáculo me impeça. Já a liberdade criativa (que pode se dar em situação de liberdade de ação limitada) consiste em superar as pulsões instintivas e lutar pela realização do meu ideal de vida, do *nosso* ideal de vida. Esta forma de liberdade me faz transcender interesses imediatistas e egocêntricos, aceitando as “normatividades envolventes” (LÓPEZ QUINTÁS, 1998, p. 112) do jogo do encontro. Ou seja, é a busca do conhecimento e da humanização de todos que vai pautar a conduta escolar. Os alunos e professores que realmente estabeleçam um encontro empenham-se livre e criativamente na fundação de novos âmbitos, a própria aula, no caso. A aula é uma obra conjunta, de cooperação, “deixa de ser uma ação unilateral dos professores” (PERISSÉ, 2012, p. 56).

A aula vista como realidade ambital (e não como mero período de tempo descartável, a ser suportado, medido pelos ponteiros do relógio, que, no dizer jocoso, pode ser pura “enchecção de linguiça”, preenchimento de mínima ou nenhuma relevância), a aula ambital adquire então um novo valor. Como campo de jogo, suscita sentimentos de alegria que conduzirão ao *êxtase*.

Quando não se fundam âmbitos de convivência criativa, corre-se o risco da *vertigem*, consequência de um processo em que se busca prioritamente o ideal de domínio. Neste caso, há reducionismo: os outros são vistos como meios para obtenção de interesses. Quem assim atua recai no infra-humano. O êxtase, por sua vez, que

pressupõe despojamento e generosidade, espírito de solidariedade e respeito ao outro, desperta em nós o melhor e mais valioso. O êxtase é o fruto do encontro, cujas exigências promovem interação criativa e iluminadora.

### **Ao encontro de Malba Tahan**

O nome Malba Tahan está associado ao livro *O homem que calculava*, publicado em 1932, *long-seller* que só no Brasil já vendeu mais de 2 milhões de exemplares, e fez do autor referência nacional e internacional na arte de contar histórias sobre as tradições árabes e sobre o mundo da matemática. O relato das peripécias do calculista persa Beremiz Samir foi traduzido para o espanhol, o inglês, o francês, o alemão, o italiano, o catalão, o eslovaco, o croata e o sérvio. O professor-autor, que jamais esteve no Oriente, tinha imaginação de sobra (e grande espírito de pesquisa) para criar, não somente exóticas narrativas sobre um universo cultural que lhe era em princípio tão distante, mas inventar a figura do próprio autor, Ali Yezid Izz-Eddin Ibn-Salin Hank Malba Tahan, com sua respectiva biografia (contada no livro *Minha vida querida*, de 1951).<sup>4</sup> O autor fictício teria escrito os textos em árabe, traduzidos depois com inigualável competência por outro ser imaginário, o professor Breno Alencar Bianco. A mistificação literária foi tão perfeita que, com o tempo, o heterônimo “engoliu” o seu criador e tornou-se o professor e escritor real: o “brasileiro da Arábia”, como ficou conhecido.

Quando aluno, o carioca Júlio César, que estudou no Colégio Militar do Rio de Janeiro e no prestigioso Colégio Pedro II, sentia-se muito mais à vontade escrevendo redações do que solucionando problemas matemáticos. Quem poderia imaginar que ele se tornaria professor da disciplina em que não parecia tão desembaraçado? Ou não era tão desembaraçado porque seus mestres não desempenhavam seu papel a contento? Talvez por isso mesmo tenha ele, mais tarde, criticado com veemência o que chamava de “algebrismo”, atitude extravagante e anticriativa por parte dos professores da matéria, cuja intenção parecia ser a de dominar os alunos (MT chega a falar em tortura), mantê-los sob controle absoluto, impedindo-lhes o acesso aos objetivos reais do conhecimento matemático. A título de exemplo, entre muitos, Malba Tahan citou em seu *O professor e a vida moderna* um problema apresentado num livro didático de 1938, da autoria de Julieta Capanema (intitulado *Mil problemas*), tecendo sobre ele comentários nada elogiosos:

“Um dono de estábulo vendia diariamente 185 litros de leite. Destes litros uns eram misturados com água ou de segunda qualidade. Vendeu 11 litros da primeira qualidade e 34 da segunda qualidade e assim ficou com partes iguais das duas qualidades. Que porção de leite tinha de cada espécie?”

A ilustre Prof<sup>a</sup> Julieta Capanema, autora desta originalíssima questão aritmética, parece aceitar como coisa certa, legal e perfeitamente admissível, que um leiteiro procure aumentar os seus pingues proventos vendendo o chamado leite de 2<sup>a</sup> qualidade (leite com água). A ação é criminosa, e quem a pratica, de forma tão celerada atentando contra a saúde pública, está sujeito a penalidades da lei. A Prof<sup>a</sup> Capanema

---

<sup>4</sup> Um suposto livro intitulado *Crestomathie Arabe*, do Dr. A. Van Gennep, trazia a verdadeira história de Malba Tahan, famoso escritor árabe, descendente de tradicional família muçulmana. Este escritor nasceu em 6 de maio de 1885, exatamente dez anos antes do Prof. Mello e Souza. Estudou no Cairo e em Constantinopla. Por ocasião da morte de seu pai, em 1912, Malta Tahan recebeu valiosa herança e fez viagens a várias partes do mundo. Em contato com a cultura e a sabedoria dos povos chineses, japoneses, russos e indianos, colecionou inúmeras e curiosíssimas histórias.

inspirou-se no ato torpe do leiteiro delinquente e, tomando-o por tema, formulou um problema para os seus jovens educandos. O “algebrismo”, nesse caso, é positivamente risível e infeliz. E mais do que risível e infeliz: é amoral e deseducativo! (TAHAN, 1967b, p. 94)

Na raiz desse comportamento “originalíssimo”, MT identificava o signo da rotina, a ausência de reflexão e a falta de atualização didática, ressaltando que esse apego rotineiro aos velhos e entediantes rituais docentes, pouco ou nada interativos, e descolados dos interesses dos alunos, só não era mais grave do que o ainda maior apego a essas mesmas rotinas e rituais por parte dos diretores. Ou, em outras palavras, pura falta de criatividade, de amor ao ensino e de consciência profissional.

Também se referia ao “método da salivação” (expressão usada por Lauro de Oliveira Lima), método “detestável” (acrescentava MT) pelo qual o professor monopolizava a fala e, de modo unilateral, se deleitava em fazer sua exposição, sem abertura para dialogar com a classe. A aula pertencia ao professor, portanto, e os alunos teriam de permanecer passivos, inertes, sem direito a fazer perguntas. Quanto à salivação, MT a atribuía uma vez mais à rotina, ao atraso de quem ensinava como aprendera trinta ou quarenta anos passados (cf. TAHAN, 1967a, p. 168). Quanto à não aceitação das perguntas dos alunos, MT é de novo implacável: “essa atitude é totalmente condenada em Didática. Dentro da atividade escolar, durante a aula, a pergunta do aluno deve merecer a maior atenção do professor” (TAHAN, 1967b, p. 32).

Outra atitude, bem diversa da que nasce desta mentalidade possessiva, obsessão de quem detém a palavra e, por conseguinte, o privilégio do saber – outra atitude era a do professor contador de histórias. Aí se uniam o docente e o fabulador: o Prof. Mello e Souza e Malba Tahan. Aliás, quando lecionou no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, MT concebeu e ministrou uma nova disciplina que integrava o programa de formação dos futuros professores: a Arte de Contar Histórias. Essa experiência gerou um novo livro, *A arte de ler e contar histórias* (lançado em 1957), no qual, logo de entrada, cita o educador norte-americano Francis Parker: “Todo professor deve ser, necessariamente, um bom contador de histórias”, enfatizando que as histórias, segundo o antigo conselho de Quintiliano, devem instruir, comover e agradar (cf. TAHAN, 1964, p. 10).

Neste livro, MT pensa em públicos de diferentes idades, incluindo adultos. E no que tange às qualidades e habilidades do contador de histórias, apresenta como condição *sine qua non* de sua boa performance saber “sentir, ou melhor, viver a história; ter a expressão viva, ardente, sugestiva” (TAHAN, 1964, p. 29).

Contar histórias é uma forma de suscitar interesse, criar vínculos entre professor e alunos, conquistando-lhes a admiração, com a qual é muito mais fácil exercer a autoridade docente. Narrando com naturalidade, sem preocupações de oratória rebuscada e vazia, o professor cria um espaço de compreensão mútua, de sintonia e simpatia. O silêncio da plateia não é mudez, é silêncio expressivo e participativo. Há um diálogo secreto entre o contador de histórias e seus ouvintes.

Contador de mil histórias (uma de suas obras chama-se *Mil histórias sem fim*), MT acreditava, ao lado dos grandes mestres de todos os tempos e lugares, que parábolas, fábulas, contos e causos têm o poder de ensinar de modo quase imperceptível e, provavelmente por isso, a possibilidade de colher resultados mais eficazes do que os obtidos sem esse recurso.

No relato “O professor e a borboleta”, por exemplo, MT conta a história de uma borboleta azul que, passeando pelo jardim da escola, entrou de repente pela janela

de uma sala de aula na qual o rotineiro e irritadiço professor de língua portuguesa, o Prof. Simões, salivava sobre as fascinantes características do gerúndio:

Um menino, mais irrequieto, voltou-se para observar melhor a borboleta.

O irascível professor repreendeu-o com extrema brutalidade:

– Atenção! Fique quieto!

Outro aluno, alheio a todos os gerúndios do vernáculo, virou-se na carteira.

– Você aí – berrou o professor, na exaltação da cólera –. Sente-se direito! Estamos em aula!

E como o aluno não atendesse, de pronto, à ordem, o professor explodiu indômito, furioso:

– Ponha-se para fora, seu atrevido! Ponha-se para fora! Não quero moleques aqui dentro!

Cinco ou seis estudantes protestaram. Sentiam-se injuriados. Moleques?

Quem era moleque?

Estabeleceu-se intensa confusão. Houve uma gritaria tremenda. O professor deblaterava:

– Cafagestes! Cretinos! (TAHAN, 1967b, p. 80)

A borboleta, inconsciente do caos que provocara, saiu pela janela, deu três voltas ao ar livre e entrou por outra janela, agora na sala onde o Prof. Raul, responsável pela disciplina de matemática, discorria sobre os mistérios da equação do segundo grau. Ao vê-la, o professor mostrou-se encantado. Tão formosa era ela, dizia o mestre: uma autêntica *morfo anaxibia azul*! Os alunos se espantaram ao ver com que intimidade o professor falava da borboleta, e como estava a par do seu valor comercial. E o Prof. Raul continuou:

–Mas, para os matemáticos, as borboletas mais interessantes são aquelas que trazem nas asas certos algarismos. E só algarismos indo-arábicos. Há uma borboleta, encontrada nos campos gerais do Paraná, que é denominada “oitenta e oito”, pois exhibe esse número, com algarismos bem traçados, no meio de suas asas. O Prof. Leônidas Justus, no Paraná, possui exemplares belíssimos dessa curiosa “oitenta e oito”. Numa das asas ela apresenta 80 e na outra 08. Essa borboleta mostra a importância do zero à esquerda de um número. Há outra borboleta que ostenta nas suas asas uma espécie de oito deitado que é, para os matemáticos, o símbolo do Infinito. (TAHAN, 1967b, p. 84)

Alguns minutos depois, a borboleta saiu outra vez em direção ao jardim, e o professor, com igual entusiasmo, retomou a aula do ponto em que fora interrompida.

MT observa, concluída essa história, que o professor de língua portuguesa não teve presença de espírito para aproveitar a oportunidade que a borboleta lhe concedera. Não soube estabelecer, diríamos em termos lopezquintasianos, o encontro.

Já o professor de matemática recebeu a vida, cheia de beleza e alegria, e convidou os alunos a usufruírem desses valores. Em vez de instaurar um divórcio entre a vida imprevisível e o tema da matéria que estava ensinando, vislumbrou naquele momento uma unidade maior entre escola e natureza.

## Conclusão

É relativamente fácil perceber agora as afinidades entre o ideário didático-pedagógico de MT e os conceitos da pedagogia do encontro de ALQ.

Para MT, o *diálogo* entre professor e alunos não é algo a ser tolerado simplesmente, mas valorizado e incentivado como elemento constitutivo da aprendizagem. É impossível criar um campo de *jogo* em sala de aula sem diálogo. A palavra deve circular, digamos assim, como a borboleta da história sobrevoa alunos e professor. A linguagem, graças ao seu caráter lúdico, cria *âmbitos*.

A reação intempestiva e grosseira do professor, que interpretou a entrada da borboleta como elemento perturbador da sua aula, foi uma atitude tipicamente infracriadora. Gritar com os alunos, chamá-los de “moleques”, “cafagestes” e “cretinos” são, a rigor, antilinguagem. A *vertigem* tomou conta de professor e alunos, e instalou-se a discórdia entre todos. Perdeu-se de vista o ideal de unidade e o professor, agindo como o “dono” da aula, quer expulsar os alunos. Se o professor tivesse acolhido com *liberdade criativa*, com generosidade e bom humor o inesperado na forma da borboleta azul, se tivesse visto nela uma colaboradora a mais de sua explicação sobre o gerúndio, provavelmente a atenção concentrada de todos sobre o belo lepidóptero contribuiria para a experiência do *êxtase*.

Neste *encontro* entre Alfonso López Quintás e Malba Tahan, notam-se essas e outras convergências. Ambos estão atentos às possibilidades criativas da pessoa humana. Apesar da distância no tempo e no espaço, ambos trabalharam na mesma direção de uma formação docente que prestigia a aprendizagem que faz sentido, a palavra inventiva, a comunicação respeitosa, a lógica da generosidade. São eles criadores de *âmbitos* valiosos e perduráveis, na dinâmica da pedagogia do encontro.

## Referências bibliográficas

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. *Estética de la creatividad: juego, arte y literatura*. Madrid: Rialp, 1998. 494 p.

PERISSÉ, Gabriel. *Pedagogia do encontro*. São Paulo: Factash, 2012, 101 p.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. 4ed., Rio de Janeiro: Conquista, 1964, 222 p.

TAHAN, Malba. Depoimento concedido ao Museu da Imagem e do Som (Rio de Janeiro), em 25 de abril de 1973, em: <<http://www.malbatahan.com.br/ouca.php>> Acesso em: 21 de junho de 2014.

TAHAN, Malba. *O mundo precisa de ti, professor (primeiras noções sobre a ética profissional do professor)*. Rio de Janeiro: Vecchi, 1967a, 178 p.

TAHAN, Malba. *O professor e a vida moderna (casos, contos e comentários)*. Rio de Janeiro: Vecchi, 1967b, 174 p.

Recebido para publicação em 29-09-14; aceito em 03-11-14