

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

MARIELE GABRIELLI

ENSINO DE LITERATURA: da Paideia ao paradigma sistêmico

**CAXIAS DO SUL
2016**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MARIELE GABRIELLI

ENSINO DE LITERATURA: da Paideia ao paradigma sistêmico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Neiva Senaide Petry Panozzo

**CAXIAS DO SUL
2016**

G118e Gabrielli, Mariele

Ensino de literatura : da Paideia ao paradigma sistêmico / Mariele Gabrielli. – 2016.

118 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientação: Neiva Senaide Petry Panozzo.

1. Concepções de Educação Paradigmas de ciência Letramento literário Ensino Médio. I. Panozzo, Neiva Senaide Petry, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Ensino de Literatura: da Paideia ao paradigma sistêmico”

Mariele Gabrielli

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 01 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Dra. Eliana Rela (UCS)

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)

Dra. Luciane Todeschini Ferreira (UCS)

Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo (presidente – UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Neiva Senaide Petry Panozzo, por ter compartilhado experiências de vida, de pesquisa e de docência. Obrigada pela dedicação ao orientar, pela delicadeza das palavras e por me chamar à responsabilidade de ser pesquisadora, motivando à busca de novas aprendizagens.

Aos meus pais, Deonira e Osmar, incentivadores deste estudo, pela escuta atenciosa e por estarem ao meu lado em todos os momentos.

Ao Douglas, meu noivo, pelo olhar carinhoso, palavras de incentivo e por compreender minhas ausências.

À coordenação e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pelas aprendizagens construídas e os novos olhares lançados ao processo educativo.

Aos colegas do PPGEd, turma 2015, pela amizade, experiências compartilhadas, apoio nos estudos e por todos os sorrisos registrados em nossa fotografias.

Às professoras Eliana Relá, Flávia Brocchetto Ramos e Luciane Todeschini Ferreira, pelas contribuições na Banca de Qualificação do meu projeto de pesquisa, fundamentais para a concretização deste estudo.

À CAPES, pela taxa auxílio, que possibilitou a realização deste curso de Mestrado.

Aos meus alunos, com quem divido manhãs e noites de leitura literária, pela oportunidade de me constituir professora de Literatura.

[...] a literatura, poesia, o cinema, as artes não são coisas que devem ser estudadas e até mesmo dissecadas unicamente de maneira formal, exterior. São também coisas que nos falam profundamente de nós mesmos. Os adolescentes adquirem o conhecimento de si mesmos, de seus sentimentos, de suas verdades, de sua ética profunda por meio dos livros, dos romances ou dos filmes. (MORIN, 2002, p. 270)

RESUMO

Esta dissertação investiga a evolução do pensamento educacional, buscando aproximações com as rupturas paradigmáticas da ciência, para verificar como esses processos se inter cruzam no ensino de Literatura. A pesquisa pauta-se na exploração bibliográfica. Os paradigmas da ciência e suas implicações no processo educativo fundamentam-se em referenciais teóricos de Aranha (2006), Behrens (1999), Bertalanffy (1973), Capra (1996), Moraes (2002), Morin (2000, 2002, 2004) e Santos (1988). No que se refere ao ensino Literatura, busca-se suporte teórico em Candido (2011), Coelho (1980,2000), Cosson (2006), Pinto (2014), Zilberman (1990, 2005) e Zinani e Santos (2002, 2004). A imersão teórica, de um lado, evidencia que o ensino de Literatura centrado no viés cronológico dos períodos literários, no uso do texto para transmissão de valores ou para o ensino da gramática da língua relaciona-se à concepção de ciência advinda do paradigma tradicional, dominante. De outro, práticas leitoras que concebem a literariedade dos textos, a atribuição de sentidos a partir das vivências do estudante e das condições oferecidas pelo professor mediador trazem as marcas do modelo científico emergente, do pensamento sistêmico na educação. O resgate temporal realizado sobre a presença da Literatura desde os primórdios da constituição da pátria brasileira e as ações necessárias para a escolarização do literário demonstram como o ensino de Literatura tem associação com o momento histórico vivido pela nação e com o padrão científico de pensamento adotado na época. A pesquisa sinaliza que o ensino de Literatura, pelo viés da religação dos saberes, pode ser o fio condutor para as mudanças que se fazem necessárias ao processo educativo contemporâneo e a orientação metodológica de Cosson (2006) para a promoção do letramento literário é uma possibilidade de ensino sob a perspectiva sistêmica. Através das relações estabelecidas entre a evolução do pensamento educacional e as rupturas paradigmáticas da ciência sugere-se que o ensino de Literatura seja orientado para a formação do leitor, centrado no processo de humanização, nas significações que o aluno constrói para suas leituras e nas interações estabelecidas com a realidade. A investigação também apresenta subsídios teóricos para o ensino de Literatura, no Ensino Médio, consoante com os pressupostos contemporâneos de educação e de ciência, a partir da perspectiva do letramento literário.

Palavras-chave: Concepções de Educação. Paradigmas de ciência. Pensamento sistêmico. Letramento literário. Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation investigates the development of educational thinking, seeking approaches with the science's paradigmatic ruptures, to verify how these processes intersect in teaching Literature. The research is based in the bibliographic exploration. The paradigms of science and its implications in the educational process are based in theoretical frameworks from Aranha (2006), Behrens (1999), Bertalanffy (1973), Capra (1996), Moraes (2002), Morin (2000, 2002, 2004) and Santos (1988). About the teaching of Literature the theoretical support is based in Candido (2011), Coelho (1980, 2000), Cosson (2006), Pinto (2014), Zilberman (1990, 2005) and Zinani and Santos (2002, 2004). The theoretical immersion, on one hand, shows that the Literature teaching centered in chronological base of literary periods, the use of text for transmission of values or the language of grammar teaching, it relates to the design of science arising from the traditional, dominant paradigm. On the other hand, reading practices that conceive literariness of texts, the significations from de students' experiences and the conditions offered by the mediator teacher, it has the marks of emerging scientific model, the systemic thinking in education. The temporal redemption about the presence of Literature since the beginning of the constitution of the Brazilian nation and the necessary actions for the literary schooling demonstrate how the teaching of Literature is associated with the historical moment lived by the nation and the scientific thinking adopted at the time. The research indicates that the teaching of Literature, by reconnection of knowledge, may be the indicator of the changes that are necessary to the contemporary educational process and Cosson (2006) methodological guidance for the promotion of literary literacy is a possibility of teaching in the systemic perspective. Through the relationships established between the evolution of educational thinking and the science's paradigmatic ruptures, it is suggested that the teaching of Literature is directed to the reader formation, centered on the humanization process, the significations that the student prepares for his readings and interactions established with reality. The research also provides theoretical support for the teaching of Literature, in High School, according to contemporary assumptions of education and science, from the perspective of literary literacy.

Keywords: Education conception. Science paradigms. Systemic thinking. Literary literacy. High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Paradigmas de ciência	32
Quadro 2- Concepções de educação.....	45
Quadro 3- Cruzamentos: ciência, educação e ensino de Literatura.....	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: OS PARADIGMAS	17
2.1 CIÊNCIA MODERNA	20
2.1.1 Pensamento educacional no contexto do paradigma cartesiano-newtoniano	21
2.2 CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA	24
2.2.1 Implicações do paradigma contemporâneo no processo educativo	28
2.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO	33
2.3.1 Século XVII - O modelo empirista de Locke	35
2.3.2 Século XVIII - Educação natural em Rousseau e razão em Kant	36
2.3.3 Século XX - Educação para a democracia em Dewey	38
2.3.3.1 Construção em Piaget e interação em Vygotsky	39
2.3.3.2 Educação, liberdade e autonomia em Paulo Freire	41
2.3.4 Contemporaneidade - Pensamento complexo em Edgar Morin	43
3 ENSINO DE LITERATURA	47
3.1 LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA	47
3.2 ESCOLA E LITERATURA	53
3.2.1 Percurso da escolarização da Literatura no Brasil	53
3.2.2 Ensino de Literatura nos documentos legais de educação no Brasil	57
3.2.3 Escolarização do literário	61
3.2.4 Literariedade	65
4 CRUZAMENTOS: CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LITERATURA	68
4.1 ENSINO DE LITERATURA E EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: DA PAIDEIA AO PARADIGMA SISTÊMICO	69
4.2 LETRAMENTO LITERÁRIO: ENSINAR LITERATURA SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICA	78
5 TEORIA E PRÁTICA: PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA	84
5.1 SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA	84
5.2 SEQUÊNCIA BÁSICA	86
5.2.1 Motivação	86
5.2.2 Introdução	86
5.2.3 Leitura	88
5.2.4 Interpretação	88
5.3 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA	98
6 CONCLUSÃO	103
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE	113
APÊNDICE A – Motivação para leitura do conto	113
ANEXO	115
ANEXO A – Venha ver o pôr do sol – Lygia Fagundes Telles	115

1 INTRODUÇÃO

Antes de apresentar os propósitos e intenções desta Dissertação de Mestrado em Educação, gostaria de sinalizar o lugar de onde falo, para justificar minhas intenções, motivações pessoais, profissionais e escolhas teóricas para a realização deste estudo.

Professora da rede pública há dez anos, percorri, desde muito jovem, os caminhos da docência. Frequentei o curso Magistério, a Licenciatura Plena em Letras e a Especialização em Psicopedagogia, sempre objetivando repensar e melhorar a minha prática pedagógica. A caminhada construída nesse período motivou a busca de novos conhecimentos, por isso a escolha do Mestrado em Educação, que dá continuidade à minha formação enquanto educadora, além da qualificação pessoal e acadêmica.

Este estudo surgiu de inquietações originadas durante minha atuação, especialmente nos últimos três anos, como professora de Literatura Brasileira do Ensino Médio, da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Ao longo de minha formação, desde o curso de Letras, conheci teorias e autores que sugerem o ensino da Literatura por meio do texto literário. Comecei a analisar o modo como eu estudei no ensino básico, com uma lacuna em relação às vivências de leitura literária e passei a refletir sobre minha própria prática, questionando-me sobre qual seria o papel do professor dessa disciplina, que objetivos seu ensino poderia ter e que escolhas metodológicas seriam mais adequadas.

A Literatura, muito além de ser um componente curricular obrigatório no Ensino Médio, tem elementos peculiares de uma arte que, através da palavra, contribui para a formação humana. Rildo Cosson (2006, p. 16) estabelece que a “literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”. Por meio da arte literária podemos conhecer contextos distantes, independente do tempo e do espaço, reconhecer nossa própria realidade e tentar modificá-la.

Na escola, ainda é comum que se encontrem práticas de ensino de Literatura sustentadas sob dois pressupostos, o viés cronológico e as práticas moralizantes. Nos anos iniciais da escolarização básica, um dos critérios para a seleção de textos literários é a transmissão de valores morais ou conteúdos escolares, principalmente a gramática da língua. Já, no Ensino Médio, a organização curricular orienta-se por meio

de marcadores temporais, que dividem autores e sua produção artística em períodos estanques, que não evidenciam suas inter-relações. Essas abordagens demonstram ser, ainda, ligadas a um padrão científico que enfatiza a divisão dos saberes, que vê o estudante como um receptor dos conhecimentos escolares, desvinculado de sua subjetividade e ainda muito apegado ao resultado, ao produto, ao saber pronto, ligado ao paradigma tradicional de ciência.

As práticas de ensino de Literatura acompanham os padrões científicos e a evolução do pensamento educacional. As escolhas metodológicas não são gratuitas, ao contrário, veiculam-se ao modo como se compreende o mundo, o aluno e a própria função docente.

A partir disso, tomam forma três conceitos caros a esta dissertação, *ciência*, *educação* e *ensino de Literatura*. Assim, a presente pesquisa pretende fomentar o debate sobre o ensino de Literatura por meio do cruzamento com os paradigmas de ciência e as concepções de educação vigentes em diversos períodos.

A contribuição científica do presente estudo refere-se à possibilidade de recuperar teoricamente os diferentes modelos científicos adotados pela humanidade ao longo do tempo e suas implicações nos processos educativos. Isso permitiu que se retomassem as concepções de educação adotadas por teóricos e filósofos, evidenciando como estas ainda se fazem sentir nas práticas escolares atuais, especialmente no ensino de Literatura. A imersão investigativa auxilia também para que se reconheça o percurso da escolarização do literário, desde as origens indígenas, e a relação da Literatura com a formação humana dos sujeitos.

A realização do Estado da Arte permitiu delinear o foco deste estudo por meio do levantamento das produções já concluídas na área. A busca por teses e dissertações em Língua Portuguesa do banco de dados da CAPES, no período de 2006 a 2013, que investigam práticas escolares de leitura literária, não sinalizou estudos acadêmicos que explicitam a proposta de cruzamento do ensino de Literatura com as concepções vigentes de educação e os paradigmas de ciência. A partir da leitura de outras contribuições científicas na área e na busca por um aspecto inédito, esta pesquisa pretende evidenciar de que forma o pensamento educacional, sustentado pelo modelo científico, implica no ensino da Literatura na escola.

A relevância social deste estudo reside na possibilidade de apresentar subsídios teóricos para a prática de leitura literária em sala de aula, principalmente no Ensino Médio, consoante aos pressupostos contemporâneos de educação e de ciência, que

acolhem a subjetividade do leitor. Pode-se também apontar caminhos para o aperfeiçoamento da prática docente, a partir da perspectiva do letramento literário.

Assim, apesar do caráter teórico evidenciado pelo delineamento metodológico, nesta dissertação, investigação científica e ação pedagógica andam juntas. Há no processo uma contínua reflexão sobre a prática, que pode conduzir para a melhoria das vivências de leitura literária e para a formação humana dos sujeitos.

Com o objetivo de responder ao **problema** proposto: *como o ensino de Literatura se intercruciza com mudanças de paradigmas da ciência e a evolução das concepções de educação?*, este estudo constitui-se como uma pesquisa bibliográfica.

Diante disso, emergem as **questões norteadoras** da pesquisa: *quais são as características fundamentais do pensamento educacional vigente em diferentes contextos de época?; qual a relação entre ensino de Literatura e os paradigmas da ciência?; que fatores concorrem para o processo de escolarização da Literatura?; em que aspectos a Literatura contribui para a humanização do ser?; como se caracteriza o leitor literário no contexto do paradigma sistêmico?; que efeitos educativos o letramento literário oferece ao processo de formação humana do sujeito?; o que os documentos legais no Brasil postulam sobre a leitura literária em sala de aula, no Ensino Médio?*

As etapas do processo metodológico compreenderam três fases da pesquisa. Primeiramente, foi realizado levantamento do material bibliográfico em fontes de pesquisa, livros, teses, dissertações e periódicos para a definição de conceitos referentes à evolução do processo educativo, aos paradigmas do conhecimento e às concepções no ensino de Literatura. Estas se inter-relacionam às funções da Literatura para a formação humana, ao processo de escolarização da leitura literária e à formação do leitor, na perspectiva do letramento literário.

A segunda etapa compreendeu a análise explicativa, através da exposição dos dados obtidos conforme a metodologia proposta e o referencial teórico construído para a pesquisa. Os dados foram apresentados e exemplificados com as afirmações dos autores utilizados nesta pesquisa.

Após essa etapa foi possível estabelecer uma síntese integradora. Por meio da reflexão e do cruzamento dos dados bibliográficos coletados foram sistematizadas as articulações entre a evolução do pensamento educacional, as rupturas paradigmáticas da ciência e o ensino de Literatura.

Em relação às escolhas teóricas adotadas para a pesquisa, quanto à educação, os principais autores pesquisados no desenvolvimento do estudo, para elucidar diferentes aspectos do pensamento educacional de época, foram Platão, Sócrates e Aristóteles, que teorizaram o educar ligado à virtude e a formação integral, corpo e espírito, a Paideia. Kant, por conceber a educação como um modo de atingir o esclarecimento. Rousseau, com a relação entre a educação e a formação de homens livres. Piaget, com a ideia de construção e Vygotsky com seus postulados sobre interação. Paulo Freire, com o conceito de autonomia e Edgar Morin, com a ideia de complexidade.

Sobre as rupturas na ciência e suas implicações no processo educativo, destacam-se os estudos teóricos de Edgar Morin, Fritjof Capra, Boaventura de Sousa Santos, Ludwing von Bertalanffy, Maria Cândida Moraes e Marilda Aparecida Behrens.

No que se refere à Literatura, foram lidos os autores Antonio Candido, em função de seus postulados sobre a Literatura como direito e formação humana. Os estudos de Regina Zilberman, Teresa Colomer, Nelly Novaes Coelho, Cecil Zinani e Salete dos Santos para fundamentarem a síntese sobre o processo de escolarização do literário e o ensino de Literatura com foco na formação do leitor. Rildo Cosson, que discute estratégias metodológicas para o letramento literário e Francisco Neto Pereira Pinto que pondera sobre o letramento literário e a formação do leitor em tempos de transição paradigmática.

Nesse sentido, o **objetivo geral** deste estudo é *investigar a evolução do pensamento educacional, buscando aproximações com as rupturas paradigmática da ciência e verificando como esses processos se inter-relacionam com o ensino de Literatura.*

Como desmembramentos do objetivo geral, os **objetivos específicos** são:

- Estudar as rupturas epistemológicas da ciência, buscando as relações entre as mudanças de paradigmas e o ensino de Literatura.
- Sistematizar as características fundamentais do pensamento educacional vigente em diferentes contextos de época e suas implicações no ensino de Literatura.
- Estudar e explicitar as características e a finalidade da Literatura para a formação humana.
- Verificar que orientações os documentos legais sobre educação no Brasil fornecem a respeito do ensino de Literatura

- Investigar e refletir contribuições do paradigma sistêmico na educação e no ensino de Literatura.
- Caracterizar o ensino de Literatura inserido no paradigma sistêmico, com vistas ao do letramento literário.

Esclarecido o delineamento metodológico adotado na investigação, apresenta-se, na sequência, a organização desta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul.

Além desta **Introdução**, capítulo 1, e da **Conclusão**, capítulo 5, o presente estudo possui outros quatro capítulos.

O capítulo 2, **Ciência e Educação: os paradigmas**, apresenta uma tentativa de estabelecer diálogos e aproximações entre modelos de ciência que prevaleceram em diferentes momentos históricos e o pensamento educacional. Primeiramente é feita a caracterização dos modos de se fazer ciência ao longo do tempo, passando pela ciência moderna, o paradigma newtoniano-cartesiano, até a ciência contemporânea, caracterizada pelo pensamento sistêmico. Na sequência, são evidenciadas as consequências desses modelos conceituais para a educação. Ainda no capítulo 2, são apresentados diferentes modos de conceber a educação, perpassando ideias de filósofos e teóricos ao longo do tempo, desde a concepção da Paideia grega, como ideal de formação integral, corpo e espírito, até os pressupostos contemporâneos do paradigma sistêmico.

O terceiro capítulo, **Ensino de Literatura**, propõe uma reflexão sobre o ensino de Literatura na escola. Assim, o estudo é enquadrado no âmbito da pesquisa em educação, por meio das escolhas teóricas realizadas nesta investigação, que discutem o caráter educativo e humanizador da Literatura desde suas origens até os processos contemporâneos de escolarização do saber literário. Perpassam nesse resgate certos aspectos significativos, a literatura como direito e elemento de humanização (Candido, 2011), o literário como herança dos povos primitivos do Brasil e a legislação educacional vigente no que tange ao ensino de Literatura, para finalmente discutir a formação do leitor e reiterar a importância da presença da leitura e da Literatura no processo educativo.

O capítulo 4, **Cruzamentos: ciência, educação e ensino de Literatura** sinaliza alguns intercruzamentos dos aspectos anteriormente levantados. As reflexões apontadas nessa seção demonstram que o desenvolvimento científico e o

pensamento educacional mudam ao longo do tempo e com a evolução dos modelos conceituais e de comportamento de cada época. Ao se discutir, em específico, as formas e estratégias do ensino de Literatura, recuperam-se também estes pensamentos e percepções que caracterizam a forma de entender e de concretizar o pedagógico. São trazidos para este capítulo a proposta de Coelho (2000), que aponta a Literatura como *fio de Ariadne*, ponto de partida para a reforma do sistema educacional brasileiro e a orientação metodológica de Cosson (2006) para a promoção do letramento literário, defendido nesta dissertação como uma possibilidade para o ensino de Literatura sob a perspectiva sistêmica. Ao final, um quadro ilustra e sintetiza esses cruzamentos identificados ao longo da busca teórica.

O capítulo 5 da dissertação, **Teoria e prática: proposta de ensino de Literatura**, apresenta uma experiência pedagógica com alunos do Ensino Médio nas aulas de Literatura. O objetivo deste complemento de teor prático, em uma reflexão científica que se conduziu por bases teóricas, é caracterizar-se como um indicador de que a investigação bibliográfica apontou possibilidades para o ensino de Literatura, revelando alguns caminhos para a promoção do letramento literário.

Delineado o percurso investigativo aqui adotado, espero que esta dissertação possa contribuir para pensar o ensino de Literatura inserido numa proposta sistêmica de ciência e de educação, sustentada pela formação do leitor literário, que se humaniza a partir de suas experiências de leitura.

2 CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: OS PARADIGMAS

Este capítulo inicial é uma tentativa de estabelecer diálogos e aproximações entre modelos de ciência que prevaleceram em diferentes momentos históricos e o pensamento educacional. Posteriormente, analisa-se como esses aspectos se cruzam e se explicitam no ensino de Literatura.

Neste Programa de Pós-graduação em Educação, em 2015, Fabiana Kaodoiniski defendeu a dissertação de Mestrado *Concepções de gramática e ciência no ensino da língua*¹. A referência a esse estudo, que também buscou cruzar paradigmas de ciência, com práticas pedagógicas, porém voltadas à gramática e ao ensino de língua materna na Educação Básica, sinaliza uma característica comum entre esta dissertação e a pesquisa de Kaodoiniski (2015): a proposta de unir a perspectiva macro, o paradigma científico vigente, ao panorama micro, o ensino em sala de aula, da literatura e da gramática, respectivamente.

Em virtude desse elo que correlaciona a dissertação de Kaodoiniski (2015) a este capítulo inicial, cabe esclarecer que algumas fontes de consulta para dar sustentação teórica são aproximadas, especificamente nos referências de Bauer (1999), Köche (2010), Moraes (2002), Morin (1982) e Santos (1988). Importante explicitar também que apesar das aproximações bibliográficas ao realizar o delineamento dos modelos de ciência, das rupturas paradigmáticas e de seus efeitos educativos, cada texto guarda sua individualidade, objetivos e ineditismo na contribuição científica.

Posto isso, passa-se agora a refletir sobre concepções de educação, que mudam com o passar do tempo, bem como os modelos conceituais e de comportamento de cada período.

Quando se adota uma ou outra forma de compreender o processo educativo para o exercício da prática, assumem-se concepções correspondentes de aluno, de conhecimento e de ação docente nesse percurso. Concepções essas que repercutem nos componentes curriculares ministrados e nas formas e estratégias de ensino e

¹ A fim de ampliar a temática sobre paradigmas de ciência desenvolvida por Kaodoiniski (2015), sugere-se acesso à dissertação, disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/924/Dissertacao%20Fabiana%20Kaodoiniski.pdf?sequence=1>.

aprendizagem e de avaliação. Além disso, pensar na educação implica relacioná-la com o padrão científico que foi sendo reproduzido com o passar do tempo.

Assim, concepções fundamentais de educação e de ciência se cruzam, pois é a partir da forma como se compreende o mundo e o ser humano que os processos educativos são planejados e executados, dando maior ênfase a determinados aspectos, em detrimento de outros. Sob essa conexão entre educação e ciência, Maria Cândida Moraes (2002) reforça que:

A ciência que explica nossa relação com a natureza, com a própria vida, esclarece também a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento baseado na forma como compreende a realização desses processos (MORAES, 2002, p.18).

Como o avanço científico se faz por meio de evoluções, revisão de métodos, novas tentativas, refutação de verdades dominantes e validação de descobertas eminentes, o mesmo ocorre com o processo educativo. Sobre isso, Behrens e Weber (2010, p. 25) afirmam que “cada momento histórico, refletido pelos acontecimentos de suas específicas épocas, caracterizou-se por um particular modelo educacional e passou por um determinado tipo de paradigma”. Os pressupostos presentes em todo ato educativo se atualizam seguindo os avanços científicos e cada modelo de ciência aceito e reconhecido pela humanidade produz também uma nova visão de educação.

José Carlos Köche (2010, p. 44) esclarece que não existe uma única concepção de ciência. É possível dividi-la em períodos históricos, com modelos teóricos diferentes. De uma forma simplificada, essa divisão sugere três momentos, a **ciência grega**, que abrange o século VIII aC até fins do século XVI, a **ciência moderna**, que compreende o século XVII até o início do século XX e a **ciência contemporânea** que começou no século XX e se estende até nossos dias.

O autor assinala que a ciência para os gregos tinha como “única preocupação a busca do saber, a compreensão da natureza das coisas e do homem. O conhecimento científico era desenvolvido pela filosofia” (KÖCHE, 2010, p. 44).

A distinção feita atualmente entre atividade científica e filosofia ainda não era estabelecida na visão grega de mundo. A ciência desse período tinha o papel de buscar a ordem e a estrutura natural que governava o Universo e que regia todos os acontecimentos, na qual todo o ser adquiria sentido. Köche (2010, p. 45) afirma que nesse período o “conhecimento científico era o demonstrado como certo e necessário através dos argumentos lógicos. O valor de uma explicação estava no seu poder

argumentativo que justificava sua aceitação e plausibilidade”. Foram sustentadas nessas concepções de método e conhecimento que se desenvolveram as ciências, como a Biologia, a Física, a Política, a Lógica, a Medicina, a Antropologia e tantas outras. Além disso, a ciência grega nos proporcionou, por vários séculos, “os fundamentos de um conhecimento racional, tido como certo e seguro” (KÖCHE, 2010, p. 48).

Para fins de análise do processo evolutivo das concepções de ciência serão contempladas neste estudo as abordagens científicas moderna e contemporânea. Os objetivos dessa análise são evidenciar suas diferenças fundamentais e explicitar implicações no pensamento educacional de cada época.

As formas de considerar os processos e métodos científicos foram se modificando ao longo do tempo, tendo em vista os avanços tecnológicos e as necessidades de cada período. Essas rupturas estabeleceram-se na medida em que novos paradigmas de pensar e de fazer ciência foram se constituindo.

Ruben Bauer (1999, p.21) esclarece que o termo “paradigma (grego *parádeigma*: modelo, padrão, exemplo)” foi introduzido por Thomas Kuhn, físico e filósofo da ciência estadunidense, como um conceito de ciência. Kuhn (1996, p. 225), na obra *A estrutura das revoluções científicas*, define paradigma como uma “constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica”.

Fritjof Capra, cientista e educador austríaco, amplia o conceito de paradigma científico proposto por Kuhn. O autor apresenta a ideia de “paradigma social”, definido como uma “constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhadas por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade [...]” (CAPRA, 1996, p. 25).

Sob esses pressupostos, um paradigma científico é um modelo, padrão ou exemplo aceito e compartilhado por uma comunidade para descrever, explicar e compreender a realidade vigente. No contexto dos processos educativos, Behrens e Weber (2010, p. 248) esclarecem que estudar e entender os paradigmas da ciência que já prevaleceram na educação “auxilia na compreensão de como está a prática pedagógica na atualidade e quais são os caminhos possíveis para um ensino de melhor qualidade”.

Nesse sentido, a seguir serão acolhidos e rerepresentados alguns pressupostos importantes para se compreender o percurso das rupturas na ciência. Através da

síntese dos principais paradigmas, busca-se verificar de que forma eles dialogam com o processo educativo e se fazem perceber nas práticas de ensino e aprendizagem que vigoram em diferentes tempos.

2.1 CIÊNCIA MODERNA

Bauer (1999, p. 22) reflete que não conseguimos “vislumbrar o futuro se não formos capazes de entender o nosso passado”. Portanto, é necessário discorrer sobre o paradigma cartesiano-newtoniano, que foi o principal modelo de pensamento científico e faz sentir até hoje sua influência nas ciências humanas e também na educação.

Os anos que se estendem do século XVII até início do século XX representam o período da revolução científica, marca maior da era moderna. Entre os pioneiros dessa revolução destacam-se (a) Nicolau Copérnico, que compreendeu que a Terra gira em torno do Sol; (b) Galileu Galilei que comprovou, pelo uso do telescópio, a validade da teoria de Copérnico e deixou como legado a ênfase dada à mediação e à quantificação, restringindo ao caráter de ciência apenas ao que pode ser medido e quantificado; (c) Francis Bacon, criador do método empírico de investigação e proponente da metodologia indutiva; (d) René Descartes, que consolidou as metodologias analíticas e dedutivas e foi o principal mentor do princípio da causalidade, pelo qual os efeitos decorrem necessariamente das causas e (e) Isaac Newton, fundador da Mecânica clássica, que postulou ser possível demonstrar, por meio das forças dos movimentos, todos os demais fenômenos da natureza e trouxe também para seu modelo de Universo a noção de espaço tridimensional (BAUER, 1999, p. 22-23).

Boaventura de Sousa Santos (1989, p. 49) define o período da ciência moderna como “paradigma dominante”, no qual “o conhecimento científico avança pela observação descomprometida e livre, sistemática e tanto quanto possível rigorosa dos fenômenos naturais”. As ideias básicas dessa matriz científica, que vigorou na humanidade e ainda se faz sentir em muitos aspectos da sociedade contemporânea estrutura-se, sobretudo, nos argumentos de confiança inquestionável da ciência e na redução da complexidade dos fatos e fenômenos.

Segundo o paradigma tradicional, “para conhecer é preciso dividir; classificar; para depois compreender as relações das coisas em separado” (MORAES, 2002, p.

41). Essa visão científica, sustentada pela fragmentação, desvaloriza estudos de caráter humanizado, como as artes, a filosofia, a literatura, que não permitem serem quantificados, ordenados, reduzidos e se constituem justamente pela necessidade da subjetividade humana.

Bauer (1999) sintetiza o paradigma tradicional, “denominado cartesiano-newtoniano em homenagem a seus dois maiores artífices”. Esse paradigma representa as bases essenciais do pensamento moderno e se fundamenta essencialmente na busca das relações de causa e efeito entre os eventos; na atitude de perseguir-descobrir ordem e uniformidade; na percepção da realidade pelos sentidos humanos; na tendência à quantificação e controle; na decomposição do objeto em seus componentes básicos; no rigor metódico e na razão (BAUER, 1999, p. 24-25).

Ainda sobre essa temática, Marilda Aparecida Behrens (1999, p. 18) acrescenta que o paradigma cartesiano-newtoniano caracterizou-se como “uma trajetória necessária ao processo evolutivo do pensamento humano e não como um erro histórico”. Tendo em vista essas limitações, mas também todas as grandes contribuições dessa forma de conceber a ciência vigente no século XVII até início do século XX, serão discutidas a seguir algumas correspondências desse paradigma com os modos de pensar e fazer educação.

2.1.1 Pensamento educacional no contexto do paradigma cartesiano-newtoniano

O paradigma científico dominante sustenta-se na categorização, na omissão do sujeito como produtor do conhecimento e na ênfase dada à memorização de saberes prontos. Isso marcou de tal forma as concepções de educação, conforme Moraes (2002, p. 51), que a escola continua influenciada pelo “universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido”.

Behrens (1999, p. 19) sustenta que a educação, alicerçada nos pressupostos científicos do paradigma cartesiano-newtoniano, deixou-se contaminar com um “pensamento racional, fragmentado e reducionista”. A concepção da ciência da divisão e da quantificação levou à perda da referência do todo, com ênfase na

compartimentalização e na divisão de disciplinas, períodos e séries estanques e incomunicáveis.

Ao ser fragmentado, o conhecimento isolou o ser humano de suas emoções e, em nome do racionalismo. Por conta disso, deixou de contemplar as qualidades subjetivas que nos constituem, como a sensibilidade, as incertezas, o espírito investigativo, a aceitação de si próprio e do outro e a colaboração entre pares.

O pressuposto de que é preciso observar os fatos isolados, pensando o aluno como um receptor passivo do conhecimento, que é sempre verdadeiro e acabado, e o professor, como responsável por transmitir esse saber consagrado, resultou numa escola “submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes, resistindo a elas” (MORAES, 2002, p. 51).

Nos processos educativos, essas características se fazem sentir, conforme Behrens (1999), na reprodução do conhecimento, nas metodologias assentadas na cópia e na imitação, na ênfase no produto, no resultado e na memorização do conteúdo. Os alunos são silenciosos, apáticos, não expressam seu pensamento e “aceitam com passividade o autoritarismo e a impossibilidade de divergir”. (BEHRENS, 1999, p. 24).

No contexto do paradigma cartesiano-newtoniano, alguns modelos de educação levaram à fragmentação e à reprodução do conhecimento. São eles: a abordagem tradicional, a abordagem escolanovista e a abordagem tecnicista. Behrens (1999) e Behrens e Weber (2010) caracterizam e refletem sobre esses três paradigmas, explicitando que “embora se apresentando em épocas diferentes, todos têm como característica fundamental a reprodução do conhecimento” (BEHRENS, 1999, p. 43).

O enfoque **tradicional** dado ao processo educativo caracteriza-se por uma postura pedagógica que valoriza o que é externo ao aluno: o professor, o conteúdo e os programas. Todo saber escolar deve ser transmitido pelo docente de forma fragmentada, para garantir a rápida memorização. Nesse contexto, a avaliação é um instrumento de verificação dos resultados, num processo que enfatiza a memorização, a repetição e a exatidão.

A respeito da abordagem **escolanovista**², Behrens e Weber (2010, p. 253) esclarecem que no final do século XIX surgiram, nos Estados Unidos, as ideias do filósofo e pedagogo John Dewey, “visando propor uma visão mais democrática para os problemas educacionais. Já no Brasil, Anísio Teixeira, por volta de 1932, chamou esta nova tendência da educação de Escola Nova, ou escolanovista”. A proposta escolanovista dá ênfase ao processo educativo centrado no aluno, no qual o professor surge como um “facilitador” das aprendizagens. Nesse sentido, a avaliação privilegia a verificação do cumprimento de metas pessoais, num processo de autoavaliação.

Behrens (1999, p. 51) defende que a tendência **tecnicista** na educação inspirou-se em “princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade”. A ênfase desta abordagem não está no aluno e nem no professor, mas nas técnicas utilizadas. Assim, o ensino ocorre de forma repetitiva, mecânica e a escola tem a função de formar o aluno para o sistema produtivo e o mercado.

Com o passar do tempo, alguns dos pressupostos aceitos pela ciência moderna foram questionados pelas pesquisas de diversos estudiosos. Boaventura de Sousa Santos (1989) alerta que a crise do paradigma dominante é o resultado de uma pluralidade de condições sociais e teóricas.

A identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda (SANTOS, 1989, p. 54).

Bauer (1999, p. 21), ao falar sobre essas rupturas, adota o termo *revolução científica* e caracteriza-as como “eventos pelos quais um paradigma até então aceito se vê total ou parcialmente superado por outro que desponta como um veículo mais apropriado para a teoria e a prática científicas [...]”.

Behrens (1999, p. 42) mostra que o desafio que se impõe agora é a “transposição de um paradigma conservador”, que caracterizou os modos de pensar a ciência e, portanto, também a educação, em busca de um novo paradigma, que

² Na síntese dos paradigmas educacionais elaborada por Behrens e Weber (2010) a proposta da Escola Nova inclui-se no paradigma conservador. Tendo em vista as importantes conquistas deste movimento no Brasil, é fundamental esclarecer que, de acordo com Behrens (1999, p. 44), a Escola Nova foi acolhida no Brasil por volta de 1930, num momento histórico de efervescência de ideias, aspirações e antagonismos políticos, econômicos e sociais. Nesse sentido, “apresenta-se como um movimento de reação à pedagogia tradicional e busca alicerçar-se com fundamentos da biologia e da psicologia e dando ênfase ao indivíduo e à sua atividade criadora. [...] A escola na abordagem escolanovista torna-se significativa, pois procura mudar o eixo da escola tradicional.” (BEHRENS, 1999, p. 44).

proporcione “renovação de atitudes valores e crenças” exigidas na contemporaneidade.

Fritjof Capra (1996, p. 25), sobre essas rupturas na ciência, destaca que “a mudança paradigmática requer uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores”.

Tendo em vista esses processos de mudança, as bases que sustentaram o racionalismo científico da modernidade cedem lugar a um novo modo de conceber a ciência, que será exposto a seguir.

2.2 CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Bauer (1999 p. 44) nos mostra que “desde o começo do século XX os cientistas perceberam a necessidade de procurar alternativas para o reducionismo, procurando novos pressupostos com base nos quais se pudesse pensar”. Moraes (2002) explicita que foi Einstein, em 1905, quem fez a primeira grande investida contra o paradigma da ciência vigente.

As descobertas relacionadas à Teoria da Relatividade e à Teoria Quântica acabaram de esfacelar os principais conceitos da visão de mundo cartesiano e da mecânica newtoniana, relacionados à noção de espaço e tempo absolutos, às partículas sólidas elementares, à objetividade científica, à causalidade e à separatividade, fazendo com que nenhum desses conceitos pudesse sobreviver às novas descobertas da física (MORAES, 2002, p. 10).

Capra (1996, p. 25) afirma que o novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística ou ecológica, “que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas”. O termo ecológico, segundo o autor, assume um sentido maior que o usual, pois reconhece a “interdependência fundamental de todos os fenômenos” e, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade, estamos encaixados e somos dependentes de processos cíclicos (CAPRA, 1996, p. 25).

Segundo Santos (1988), o novo modelo de ciência, iniciado no século XX e que se estende até nossos dias, é denominado de “paradigma emergente”. Para o autor, “no paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal” (SANTOS, 1988, p. 65).

O aspecto fundamental nesse processo transitório do paradigma dominante para o paradigma que emerge se estabelece na “tensão entre as partes e o todo”. A

ênfase nas partes é chamada de reducionista e o foco no todo é uma percepção holística e ecológica. “Nas ciências do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como ‘sistêmica’, e a maneira de pensar que ela implica passou a ser conhecida como ‘pensamento sistêmico’.” (CAPRA, 1996, p. 33).

Os termos *sistêmico* e *pensamento sistêmico* na ciência foram consolidados pelo biólogo Ludwing von Bertalanffy (1973), que estabeleceu uma *Teoria geral dos sistemas*. Bertalanffy argumentou que os sistemas estão em toda a parte, na produção, no comércio, na organização das cidades, nas relações financeiras, econômicas, sociais e políticas. A concepção de sistema desempenha um papel dominante em diversos campos da ciência e do pensamento popular. Para o autor, “somos forçados a tratar com complexos, com ‘totalidades’ ou ‘sistemas’ em todos os campos do conhecimento. Isto implica uma fundamental reorientação do pensamento científico” (BERTALANFFY, 1973, p. 20).

Nas palavras de seu idealizador, a teoria geral dos sistemas caracteriza-se por formular princípios básicos para os sistemas em geral, independente dos elementos que os compõem, das relações entre eles e da área do conhecimento de origem desses conceitos.

A teoria geral dos sistemas, portanto é uma ciência geral da ‘totalidade’, que até agora era considerada um conceito vago, nebuloso e semimetafísico. Em forma elaborada seria um disciplina lógico-matemática, em si mesma puramente formal, mas aplicável às várias ciências empíricas (BERTALANFFY, 1973, p. 61).

Em termos essenciais, são cinco os principais propósitos da teoria geral dos sistemas, de acordo com o que postula Bertalanffy:

- 1) Há uma tendência geral no sentido da integração nas várias ciências, naturais e sociais.
- 2) Esta integração parece centralizar-se em uma teoria geral dos sistemas.
- 3) Esta teoria pode ser um importante meio para alcançar uma teoria exata nos campos não físicos da ciência.
- 4) Desenvolvendo princípios unificadores que atravessam “verticalmente” o universo das ciências individuais, esta teoria aproxima-nos da unidade da ciência.
- 5) Isto pode conduzir à integração muito necessária na educação científica. (BERTALANFFY, 1973, p. 62).

Depois desses estudos axiais sobre a concepção sistêmica de ciência, emergiram autores e teorias que buscavam transcender os limites entre as disciplinas, promovendo a unificação das áreas do conhecimento, numa tentativa de rompimento com as ideias de fragmentação e isolamento, difundidas pelo paradigma conservador

da modernidade. Esses pressupostos encontraram eco nos estudos de muitos filósofos e pensadores contemporâneos. Na sequência, será dado foco aos estudos do físico e escritor Fritjof Capra, que desenvolve trabalho na promoção da educação ecológica e publicou *O Tao da física* (1975), *O ponto de mutação* (1982) e *A teia da vida* (1996), e do educador e filósofo francês Edgar Morin, que em 1977 já inicia a escrita de *O Método*³ e aponta essa mudança de paradigmas, seguido de outras publicações, como *Ciência com consciência* (1982), *A cabeça bem-feita* (1999) e *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000).

No processo de ruptura paradigmática, de uma concepção reducionista, para uma visão que acolhe o todo, Capra (1996, p. 41) afirma que a “emergência do pensamento sistêmico representou uma profunda revolução na história do pensamento científico ocidental”. O antigo paradigma científico acreditava que o todo só pode ser entendido a partir do estudo das partes que o compõe, por isso a ênfase nas atividades de dividir, classificar e quantificar. Agora, na abordagem sistêmica, as propriedades das partes só podem ser analisadas se entendidas a partir da organização do todo. Nesse sentido, para compreender um fato ou fenômeno a partir do pensamento sistêmico, é preciso colocá-lo no contexto de um todo mais amplo.

Dessa concepção integradora e interdependente, subjaz uma nova forma de pensar o conhecimento. Capra (1996, p. 48) ilustra essa afirmação dizendo que “no novo pensamento sistêmico, a metáfora do conhecimento como um edifício está sendo substituída pela da rede”. Assim, tudo que compõe uma rede está interligado, mantém conexões a todo momento com as outras partes que compõem o todo. Essa configuração invalida a ideia de que há conhecimentos científicos mais importantes ou superiores a outros.

Ainda, sob os pressupostos desse novo paradigma, outro aspecto fundamental é o que aborda a questão das verdades científicas. Se no contexto do paradigma dominante, o método científico era capaz de alcançar a verdade absoluta, sob o ponto de vista sistêmico, através da metáfora do conhecimento em rede, a ciência está em constante processo de renovação. Portanto, não há verdades finais e absolutas. A característica da ciência na contemporaneidade, segundo Morin (1982, p. 9), é que

³ *O Método*, obra de Edgar Morin desenvolvida ao longo de três décadas de trabalho que explicita os princípios do conhecimento complexo e revela como este se tornou vital para todos nós. A produção organiza-se em seis volumes: *O Método 1. A natureza da natureza*; *O Método 2. A vida da vida*; *O Método 3. O conhecimento do conhecimento*; *O Método 4. As Ideias – habitat, vida, costumes, organização*; *O Método 5. A humanidade da humanidade e, finalmente, O método 6. Ética.*

“nenhuma teoria científica pode ser provada para sempre ou resistir para sempre à falseabilidade”.

O filósofo e sociólogo Edgar Morin, ao estudar as mudanças de paradigmas científicos, estabelece que o período atual caracteriza-se, além da ideia de sistema, pelo conceito de *complexidade*.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 1999, p. 89, grifo do autor).

Assim, conforme as palavras de Morin, o desafio do novo paradigma da ciência, é também o desafio da complexidade. Existe complexidade quando os componentes que constituem o todo são inseparáveis e existe um tecido “interdependente, interativo, inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (MORIN, 1999, p. 14).

A ruptura científica iniciada no século XX gerou grandes desdobramentos que levam a contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados. Na atualidade, no paradigma sistêmico e da complexidade, as novas ciências são “poli ou transdisciplinares: têm por objeto não um setor ou uma parcela, mas um sistema complexo, que forma um todo organizador” (MORIN, 1999, p. 26). Nesse sentido, para Morin (1999, p. 26), “todas as ciências rompem o velho dogma reducionista da explicação pelo elementar: elas tratam de sistemas complexos onde as partes e o todo produzem e se organizam entre si”.

Moraes e De La Torre (2006), quando abordam o pensamento complexo a partir de Edgar Morin, observam que, tratando-se de processos que envolvem mudanças estruturais nos mais diversos níveis, o mais conveniente seria recorrer a procedimentos mais “dinâmicos, interativos, recursivos e não-lineares, sem que isto seja uma transgressão ao rigor que todo método científico requer. Pelo contrário, é a melhor maneira de compreender a realidade dos fenômenos da vida e da educação”. (MORAES; DE LA TORRE, 2006, p. 148)

Em sua dimensão ontológica, a complexidade nos ensina que a realidade não é previsível, linear, ordenada e determinada, mas resulta de situações caóticas, desordenadas. A realidade caracteriza-se como sendo difusa, indeterminada, imprevisível, produto da dialética ordem-desordem que caracteriza os sistemas complexos. A complexidade, em sua dimensão ontológica, nos diz que a realidade evolui de maneira imprevisível, desordenada, caótica e todos estes aspectos são os elementos que

possibilitam a vida, a evolução e a criatividade (MORAES; DE LA TORRE, 2006, p. 148).

Reitera-se, nesse sentido, a propriedade fundamental do novo paradigma da complexidade que se instaura na ciência a partir do século XX e se estende na contemporaneidade: a ideia do *todo*. “A partir da complexidade, já não mais existe a dicotomia entre o sujeito e sua realidade, entre sujeito e objeto, entre indivíduo e contexto, entre ser humano e natureza, já que cada um participa do todo” (MORAES; DE LA TORRE, 2006, p. 152).

Partindo de uma forma de pensamento científico que concebe os fenômenos em sua totalidade, que compreende o mundo cada vez mais complexo, torna-se pertinente estabelecer uma reflexão sobre as implicações e desdobramentos desses fundamentos para a construção de um novo referencial para a educação.

2.2.1 Implicações do paradigma contemporâneo no processo educativo

Tendo visto que o paradigma contemporâneo da ciência propõe uma visão do humano como um ser indiviso, os processos educativos também precisam reorganizar seus fundamentos. Sobre essa perspectiva, Moraes (2002) discorre que

[...] a aplicação dos critérios decorrentes do pensamento pós-moderno na educação e o estudo das teorias que tenham maior correspondência com eles poderão significar uma importante contribuição não apenas em relação aos aspectos educacionais, mas também para o resgate do ser humano, com base em uma visão sistêmica, ecológica, interativa, indeterminada (MORAES, 2002, p. 88).

Os processos educativos que se alicerçam nesse novo paradigma de ciência precisam contemplar o indivíduo como partícipe da construção do seu conhecimento, não apenas como um receptor de informações e saberes. Nesse sentido, Behrens (1999, p. 60) afirma que “a ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador, precisa focar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção”.

Outro pressuposto basilar do paradigma contemporâneo é a reintegração da subjetividade humana ao processo educativo. Sobre isso Moraes (2002, p. 88) refere que “o indivíduo participa da construção do conhecimento não apenas com o uso predominante do raciocínio e da percepção do mundo exterior pelos sentidos, mas

também usando as sensações, os sentimentos, as emoções e a intuição para aprender”.

Behrens (1999) sintetiza que o paradigma contemporâneo, no contexto da educação,

[...] busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida (BEHRENS, 1999, p. 123).

O foco das ações educativas pautadas nas concepções emergentes de ciência está agora no aprendiz, no sujeito. Cada indivíduo é singular em suas capacidades e formas de construir o conhecimento. Trata-se de “um ser inconcluso, inacabado, em permanente estado de busca, que necessita se educar permanentemente” (MORAES, 2002, p. 138). Diante dessa condição de inacabamento e de processo, reforçam-se os conceitos de experiência, reciprocidade, movimento, comunidade, respeito e aceitação mútua, tão caros à educação, na contemporaneidade.

Uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência deve consolidar-se em um processo educativo que se constitui no cruzamento de pelos menos três aspectos fundamentais, segundo a concepção de Behrens (1999, p. 60) “a visão sistêmica ou holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa”.

A autora sintetiza essas três abordagens definindo a *visão sistêmica ou holística*⁴, como a que “busca superar a fragmentação do conhecimento”, envolvendo o ser humano em sua totalidade, ao considerar o homem com inteligências múltiplas que levem à formação humanizada, sensível e ética. A *abordagem progressista*⁵ “tem como pressuposto central a transformação social”. O diálogo e a discussão coletiva são as forças propulsoras de uma aprendizagem coletiva, contemplando as parcerias, a participação crítica e reflexiva de professores e alunos. O *ensino com pesquisa* conduz à superação da reprodução, para a “produção do conhecimento com

⁴ Sobre as aproximações entre os termos *sistêmico* e *holístico*, muitas vezes admitidos como sinônimos, cabe elucidar que, de acordo com Behrens (1999), no final do século XX, com a revolução da informação e a exigência da produção do conhecimento, aparecem outras denominações para o novo paradigma da ciência, como *Paradigma Emergente*, proposto por Santos (1989), *Paradigma holístico*, denominado por Cardoso (1995), *Paradigma Sistêmico*, apresentado por Capra (1996), entre outros. O ponto de encontro que une os autores que contribuem com seus estudos sobre o paradigma científico inovador está na “visão de totalidade e no desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento.” (BEHRENS, 1999, p. 58).

⁵ O precursor da abordagem progressista no Brasil é Paulo Freire, que enfatiza em suas obras o homem como sujeito da educação e a busca pelo processo de uma transformação social.

autonomia, espírito crítico e investigativo”. Nessa abordagem, “aluno e professor são considerados pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos” (BEHRENS, 1999, p. 60).

Outra contribuição pedagógica do pensamento sistêmico é a compreensão do conhecimento como algo em processo, associado à noção de movimento e conexão em rede. Metaforicamente, pode-se dizer que a aprendizagem ocorre em forma de espiral, na qual tem-se um ponto de origem, mas o fim é indeterminado. Nessa acepção, nada é linear e estanque na educação, sendo necessária a interação entre educandos e professores, a aceitação do indeterminado e das incertezas e o enriquecimento mútuo.

Em vez da ordem, temos a desordem crescente, a criatividade e o acidente. Do caos, surgem a esperança, a criatividade, o diálogo, e a auto-organização construtiva. No lugar da estabilidade e do determinismo, temos a instabilidade, as flutuações e as bifurcações. [...] Estamos imersos num universo menos previsível, mais complexo, dinâmico, criativo e pluralista, numa dança permanente. (MORAES, 2002, p. 136)

Nílson José Machado (1999, p. 123), ao discutir essa ideia, retoma a imagem da teia estabelecida por Capra (1996) e define *rede* como “metáfora, imagem ou paradigma na concepção do conhecimento”. Para o autor, na dinâmica dos processos cognitivos de construção dos significados, “compreender é apreender o significado”. Apreender o significado de um objeto é vê-lo em suas relações com outros objetos; os significados constituem feixes de relações; as relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes, construídas social e individualmente e em permanente estado de atualização. Tanto no nível individual, como no social, “a ideia de conhecer assemelha-se à de enredar” (MACHADO, 1999, p.138).

É nesse sentido que Machado (1999, p. 140) estabelece que a metáfora da rede de construção de conhecimentos contrapõe-se diretamente à ideia de linearidade, conforme defendia o paradigma dominante. A concepção de conhecimento como uma teia de relações significativas, em permanente transformação e atualização, conduz a uma mudança de perspectiva e expectativa nas atividades didáticas, neste contexto emergente de ciência e de educação.

Diante do mundo imprevisível e sujeito a tantas variações, a instituição escolar também pode modificar suas concepções mais profundas de sujeito e de conhecimento. Novas pautas surgem para a discussão e uma das mais fundamentais é a compreensão de que a função da escola mudou. Moraes (2002) refere que,

atualmente, a missão da instituição escolar é a de atender ao aprendiz, ao estudante. A escola “tem um usuário específico, com necessidades especiais, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita efetivamente ser atendido”. Assim, a autora reforça que o foco agora está no sujeito aprendiz, que constrói seu conhecimento não apenas usando seu lado racional, “mas também suas emoções e sensações”, através da interação com seus pares. (MORAES, 2002, p. 137).

Essa visão de totalidade, “o pensamento sistêmico aplicado à educação, nos impõe a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação” (MORAES, 2002, p. 14). A educação vista sobre esse novo paradigma preocupa-se com a formação integral do indivíduo, capacitando-o para viver numa sociedade plural e em permanente processo de transformação.

A contemporaneidade exige uma educação global, que possibilite uma convivência harmônica e enriquecedora entre os indivíduos. Para tanto, será preciso educar para a diversidade, saber que somos múltiplos, diferentes e que cada um tem o direito de ser único e singular, o que exige um aprofundamento no respeito e na compreensão do outro.

Nesse contexto de análise do processo educativo envolvido numa rede de relações, que contempla o todo, o complexo, o interdisciplinar, surge para a educação, na conjuntura do pensamento sistêmico, o conceito de *aprendizagem significativa*, defendido por Ausubel, interpretado e discutido por Moreira e Masini (2001).

A contribuição mais importante da teoria de David Ausubel, psicólogo da educação, representante da teoria cognitivista, é a da *aprendizagem significativa*. Moreira e Masini (2001, p. 17) definem que, para Ausubel, aprendizagem significativa é “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo”.

Assim, a aprendizagem significativa pressupõe que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o estudante e que este manifeste uma disposição de relacionar o novo material à sua estrutura cognitiva (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 23). Essa configuração de processo educativo inserido no paradigma inovador da ciência atribui ao ato de aprender a necessidade de ser significativo, para que encontre eco no aluno e se atualize em novos conhecimentos.

Aprender, nesse sentido, implica vivenciar a experiência de saberes novos como sujeito do seu próprio conhecimento, através da construção coletiva e da pesquisa.

A proposta de aprendizagem significativa reitera o foco do processo educativo no aluno e nas relações que estabelece com o contexto, sustentado pelo paradigma contemporâneo da ciência. Quando a ênfase está no aprendiz e na sua dimensão social, os saberes que ele traz consigo servem de base para dar significação às novas construções que serão feitas, numa perspectiva da educação como rede de relações dinâmicas e complexas.

No quadro, é possível verificar a síntese dos padrões científicos discutidos, observando suas diferenças a partir do estabelecimento de algumas variáveis.

Quadro 1: Síntese dos paradigmas de ciência

VARIÁVEIS	CIÊNCIA MODERNA	CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA
Ciência	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no rigor metodológico, tudo deve ser previsto e controlado. • Verdades absolutas. • O todo só pode ser entendido a partir do estudo das partes. • Destaque às atividades de dividir, classificar e quantificar. • Visão reducionista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na indissociabilidade dos fenômenos. • Verdades provisórias e questionáveis. • As partes só podem ser entendidas a partir da organização do todo. • Visão sistêmica/ecológica. • Valorização da subjetividade.
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Está fora do sujeito, para ser memorizado e reproduzido. • Avança pela observação rigorosa dos fenômenos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói-se pela interação dos sujeitos. • Todo saber está sempre em processo de reconstrução.
Paradigma	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma conservador: fundamenta-se na busca das relações de causa e efeito entre os eventos. • Percepção da realidade pelos sentidos humanos, na atitude de descobrir ordem e uniformidade. • Decomposição do objeto em seus componentes básicos; • Tendência à quantificação e controle. • Rigor metódico e razão 	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma emergente: surge a partir dos estudos da Física e da Mecânica Quântica. • O mundo é mutável e imprevisível. • Os fenômenos só podem ser analisados em sua totalidade e complexidade. • Os procedimentos científicos precisam ser dinâmicos, interativos, recursivos e não-lineares.
Processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na divisão de disciplinas, períodos e séries. • Foco no conteúdo e no produto. • O sujeito aprende pela repetição e imitação. • O aluno é receptor e reproduzidor de conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de conhecimento, através da pesquisa interdisciplinar. • Foco no aprendiz e no processo. • O sujeito é participante da construção do seu conhecimento. • Construção de relações interdisciplinares e trabalho coletivo.

Fonte: elaborado pela autora.

A reflexão apresentada e sistematizada no quadro anterior permitiu ilustrar conceitos relativos à ciência, conhecimento, paradigmas e processo educativo que se

configuram conforme o pensamento científico vigente, nos contextos moderno e contemporâneo.

As rupturas paradigmáticas ocorridas nesses padrões estabelecidos repercutem no pensamento científico e nas formas de entender o ser humano e o mundo. Pensar educação sempre implica relacioná-la com o conceito de ciência reelaborado ao longo do tempo, essas mudanças também encontram sustentação na discussão sobre os processos educativos e o ensino de Literatura.

Posto isso, passa-se a discorrer sobre a evolução dos diferentes modos de conceber a educação, perpassando ideias de filósofos e teóricos ao longo do tempo. Parte-se da concepção da Paideia grega, ideal de formação integral, corpo e espírito, até os pressupostos contemporâneos do paradigma sistêmico. Ao percorrer esse panorama pretende-se oferecer subsídios para suscitar o intercruzamento e a discussão sobre educação e Literatura, no decorrer deste estudo.

2.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 62-63), ao abordar a história da Educação e da Pedagogia, afirma que, para os gregos, a ideia de educação estava centrada na formação integral, corpo e espírito, deslocando a atenção para o preparo militar ou esportivo e, em outros momentos, centrando-se no debate intelectual. A autora explica que “a ênfase dada à formação integral deu origem a um conceito de complexa definição, ou seja, à paideia, [...], que exprimia um ideal de formação constante no mundo grego” (ARANHA, 2006, p. 63).

Werner Jaeger (1995, p. 1), na obra *Paideia: a formação do homem grego*, define que a palavra que serve de título para sua produção “não é apenas um nome simbólico; [...] seu conteúdo e significado só se revelam plenamente quando lemos a sua história e lhe seguimos o esforço para conseguirmos plasmar-se na realidade”. Na tentativa de buscar algumas expressões modernas que expressem o conceito grego, tais como *cultura*, *literatura*, *tradição* ou *educação*, o autor sinaliza que tais se limitam a exprimir um aspecto do conceito global da Paideia, exigindo o emprego de todas elas de uma só vez (JAEGER, 1995, p. 1).

Nesse sentido, o autor evidencia que “não se pode utilizar a história da palavra Paidéia como fio condutor para estudar a origem da formação grega, porque o termo só aparece no séc. V” (JAEGER, 1995, p. 25), quando registrada, pela primeira vez,

por Ésquilo, na tragédia grega *Os Sete contra Tebas* e designava somente a “criação de meninos”. O conceito de Paideia foi sendo produzido até se cunhar no sentido “[...] de uma ideia e de uma teoria consciente da educação” (JAEGER, 1995, p. 348).

A ampliação do termo Paideia pode se desenvolver através do estudo das concepções de mundo e de educação presentes na obra de três grandes filósofos gregos, Sócrates, Platão e Aristóteles.

Sócrates (469–399 a. C.), figura emblemática na história da filosofia, passava horas discutindo nos locais públicos da cidade de Atenas e interpelava as pessoas com uma série de perguntas. Geralmente as deixava sem saída e obrigadas a reconhecer o que não sabiam. Assim, através desse procedimento, conhecido como método socrático, ficou definido que a sabedoria começa pelo reconhecimento da própria ignorância.

As concepções do filósofo Platão (423–347 a. C.) residem na relação contraposta entre o mundo das ideias e o mundo sensível dos fenômenos, idealizada no mito da caverna, no qual as coisas são meras aparências e estão em constante fluxo. Na óptica educativa, a alegoria nos mostra a passagem da ignorância para o conhecimento, para o saber.

No enfoque de Aristóteles (384-322 a. C.), é imprescindível verificar que o ser humano se encontra em um constante devir. “A educação tem como finalidade ajudá-lo a alcançar a plenitude e a realização do seu ser, a atualizar as forças que tem em potência”. (ARANHA, 2006, p. 74). O que caracteriza e distingue o ser humano é sua capacidade de pensar e a perfeição será alcançada no exercício dessa atividade. Assim, a educação tem por objetivo a plena realização do homem, através do desenvolvimento de todas as suas capacidades e virtudes, físicas, morais e intelectuais.

Portanto, o legado dos filósofos gregos sobre a educação configura-se como a formação, realização integral do ser humano e busca de sabedoria. Ao longo da história, as mais diversas concepções de educação e suas implicações foram teorizadas e discutidas por diferentes filósofos e pensadores, os quais tomaram posicionamentos diversos sobre a finalidade dos atos educativos e a concepção de ser humano a eles associados. Algumas dessas concepções serão elencadas a seguir, numa espécie de recortes na linha do tempo.

2.3.1 Século XVII - O modelo empirista de Locke

O filósofo John Locke (1632- 1704) defendeu que a educação é parte do direito à vida. Sua obra exerceu grande influência pelas ideias sobre liberalismo e teoria do conhecimento, bem como por sua doutrina pedagógica. De suas concepções sobre a educação surge a representação de que a mente humana é uma tela, um papel em branco pronto para ser preenchido com informações e conhecimentos.

Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. (LOCKE, 1999, p. 57).

Nessa metáfora empirista do aluno como um papel em branco, em que o conhecimento só pode advir da experiência, surge a figura do educador como aquele que tem a missão de transmitir os conhecimentos e ajudar o aluno a preencher seus vazios.

A obra de Locke intitulada *Alguns Pensamentos sobre a educação* deriva de várias cartas escritas por ele e originalmente publicadas em 1693. Nesse estudo, Locke visa mostrar como se deve conduzir um jovem desde a infância, pois acredita que os homens são “bons ou maus, úteis ou inúteis, pela educação que têm recebido” (LOCKE, 1986, p.3). O filósofo aponta que a educação deve estar voltada à vida e “não consiste em aperfeiçoar os jovens em alguma das ciências, senão abrir suas mentes, preparando-os para que possam utilizar qualquer delas quando necessitarem” (LOCKE, 1986, p. 309).

O aspecto moral traz consigo o principal objetivo da educação para esse teórico, que é a formação do homem virtuoso, ou seja, a formação do caráter através do controle dos desejos. Locke (1986, p. 66) entende como homem virtuoso aquele “capaz de recusar-se à satisfação dos seus próprios desejos, de contrariar suas próprias inclinações e seguir somente o que sua razão lhe dita como melhor, embora o apetite incline-se em outro sentido”. E, mais adiante, Locke (1986, p.102) esclarece que “é, pois, a virtude somente, a única coisa difícil e essencial na educação”. Depreende-se dessa concepção uma possível e estreita relação entre formação de valores na constituição individual e que uma educação pautada pela virtude pode

modificar o ser e o vir a ser, no tempo e no espaço, com possíveis reflexões na convivência social.

2.3.2 Século XVIII - Educação natural em Rousseau e razão em Kant

O filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778), conforme apontamentos de Aranha (2006, p. 177), “produziu uma teoria da educação que não ficou restrita apenas ao século XVIII, seu pensamento constitui um marco importante na pedagogia contemporânea”. Dentre suas obras, destaca-se *Emílio* ou *Da educação* (1762) que relata a educação de um jovem, acompanhado por seu preceptor ideal e afastado da sociedade que o corrompe.

A obra de Rousseau, ao mostrar que Emílio fora criado no campo, distante dos males da cidade, demonstra que a educação não é feita para o preparo das funções sociais, mas para formar o homem, no amplo sentido da palavra.

Nadja Hermann (2013) afirma que Rousseau demonstra, em alguns momentos de sua obra, que a sociedade não é capaz de educar porque se baseia apenas no poder, na ambição e na vaidade. Nas palavras do autor, “o quadro da natureza só me oferecia harmonia e proporções, o do gênero humano não me oferece senão confusão e desordem! A concordância reina entre os animais, os homens estão no caos!” (ROUSSEAU, 1995, p. 321).

Grande contribuição da obra de Rousseau é a definição de homem virtuoso, que sempre fora o objetivo da educação.

Que é então um homem virtuoso? É aquele que sabe dominar suas, afeições, pois então segue sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se dentro da ordem e nada o pode afastar dela. Até aqui não eras livre senão aparentemente; não tinhas senão a liberdade precária de um escravo a quem não tivesse nada determinado. Sê agora livre efetivamente; aprende a te tornares teu próprio senhor; manda em teu coração, Emílio, e serás virtuoso. (ROUSSEAU, 1995, p. 536)

A revolução das ideias de Rousseau para a educação consiste, pela primeira vez, em centralizar os interesses pedagógicos na criança, não mais no professor. O que ele defendia era que o ser humano fosse educado não para Deus ou para a vida em sociedade, mas para si mesmo. Para tanto, é preciso valorizar a experiência, a educação voltada para a vida e para ação, motivadas pela curiosidade. Rousseau queria que o educando aprendesse a pensar como um desenvolvimento interno e natural, não como algo que vem de fora para dentro.

A função do professor, nesse ideal da pedagogia rousseauiana, é delicada de ser descrita, pois não se pode impor saberes ao educando, mas também não se pode deixá-lo restrito a seus saberes espontâneos e sem orientação. Assim, Rousseau acreditava que a criança deveria “aprender a lidar com os próprios desejos e conhecer os próprios limites para se tornar um indivíduo adulto dono de si mesmo” (ARANHA, 2006, p. 179).

Seguindo o percurso das funções do processo educativo para a formação humana, situa-se agora o pensamento do alemão Immanuel Kant (1724-1804). Retomando o debate entre os racionalistas e os empiristas e observando a insuficiências das duas proposições, o filósofo elabora uma teoria que investiga o valor dos nossos conhecimentos a partir da crítica das possibilidades e limites da razão (ARANHA, 2006, p. 180).

Além do conhecimento, o indivíduo é capaz de outra atividade espiritual, o exercício da consciência moral, que rege a vida prática conforme certos princípios. Assim, percebe-se o elo entre os pressupostos da filosofia kantiana e sua concepção pedagógica, na qual cabe à educação, ao desenvolver a faculdade da razão, formar o caráter moral. Nas palavras de Kant (2002, p. 15) “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”.

Kant (2002, p. 11) estabelece que “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”. A educação surge como um processo, por meio do qual o ser humano consegue realizar sua humanidade, ou seja, é só por meio do processo educativo que ele pode tornar-se um verdadeiro homem, saindo da condição de animalidade.

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie ao seu destino. (KANT, 2002, p. 19)

O filósofo afirma também que “a educação, portanto, é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”. A educação “é uma arte” (KANT 2002, p. 20), uma vez que, nos seres humanos, as disposições naturais não são desenvolvidas por si mesmas, a natureza não depositou nas pessoas nenhum instinto para essa finalidade.

2.3.3 Século XX - Educação para a democracia em Dewey

Na continuidade desse percurso histórico pelas diferentes concepções de educação, cabe destaque agora o nome do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) que fez várias críticas à educação tradicional, sobretudo à predominância do intelectualismo e da memorização.

Aranha (2006), ao referir-se à noção central de experiência para Dewey, indica que, nas concepções deste pensador, a escola não é somente uma preparação para a vida, mas a própria vida. Nesse sentido, “vida-experiência-aprendizagem não se separam e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência” (ARANHA, 2006, p. 262).

Sobre o papel da escola para a formação dos valores morais e democráticos, Dewey (2007) destaca duas condições:

Em primeiro lugar, a própria escola deve ser uma vida comunitária, com tudo o que isso implica. [...] O argumento deste livro em prol da educação por meio de atividades construtivas contínuas reside no fato de que elas propiciam a oportunidade de uma esfera social. Em vez de uma escola apartada da vida, como um lugar para aprender lições, temos um grupo social em miniatura, no qual o estudo e o crescimento são incidentes da experiência atual compartilhada. (DEWEY, 2007, p. 127-128)

A segunda condição para formar o caráter em contato com a vida social é que a escola se aproxime da sociedade, saindo do seu isolamento e abandonando a posição que idealiza o passado em vez de compreender a realidade do presente.

Na escola, a aprendizagem deveria ser contínua à que transcorre fora dela. Deveria haver livre interação entre ambas. Isso só é possível quando existem numerosos pontos de contato entre os interesses sociais de uma e de outra. [...] Em regra, porém, a principal razão para o isolamento da escola é a falta de um ambiente social conectado ao que faz da aprendizagem uma necessidade e uma recompensa; e esse isolamento torna o conhecimento escolar inaplicável à vida e, portanto, infértil para o caráter. (DEWEY, 2007, p. 128-129)

Ademais, são importantes as reflexões de Dewey sobre o interesse. Segundo ele, é importante para o educador a descoberta dos pontos de curiosidade reais da criança e só avançar na ampliação de seus conhecimentos, apoiando-se nos interesses. Agindo assim, a experiência adquire um valor educativo e não se reduz a um artificialismo.

A escola, conforme o autor, deve ter a criança como centro e, portanto, oferecer espaço para o desenvolvimento dos seus principais interesses: comunicação,

pesquisa ou descoberta das coisas, fabricação ou a construção dos objetos e expressão artística. Nessa concepção, o papel do professor muda, pois deixa de ser central para passar a acompanhar o trabalho dos alunos e mediar as atividades escolares.

Em essência, as concepções de Dewey sobre a educação destacam o espírito de iniciativa e independência, que leva à autonomia, virtudes importantes numa sociedade democrática.

2.3.3.1 Construção em Piaget e interação em Vygotsky

No levantamento das diversas concepções de educação assumidas ao longo do tempo destacam-se os pressupostos de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Teóricos que estudaram os processos de conhecimento, as etapas do desenvolvimento humano, a linguagem e a formação de conceitos, trazendo grandes contribuições para o campo da educação.

Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, fundador da Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. No prefácio da obra *Psicologia e pedagogia* (1976, n.p.), explica que “o conhecimento não procede nem da experiência única com os objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”.

Segundo seus estudos, ao analisar e descrever a construção do real nas crianças, as mudanças mais significativas ocorrem na passagem de um estágio para outro, quando se desfaz o equilíbrio instável e busca-se nova equilíbrio. Os estudos de Piaget têm grande repercussão na educação. Sobre os processos educativos, afirma que se trata de

[...] uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores, quanto mais estável se tornasse o equilíbrio (PIAGET, 1990, p. 12).

Lev Vygotsky (1896-1934) desenvolveu uma teoria original e fecunda sobre pensamento e linguagem. Em seus estudos privilegiou a investigação do pensamento abstrato, da atenção voluntária, da memorização ativa e das ações intencionais.

A compreensão do processo de formação de conceitos é um aspecto da teoria de Vygotsky orientada aos processos de aprendizagem, que contribui para a educação, sob o ponto de vista do desenvolvimento intelectual da criança. Para o autor, os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito compreende o mundo e lhe confere significados, podendo aprender.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VYGOTSKY, 1987, p. 50).

Sobre a teoria de Vygotsky, Cleide Nébias (1999, n.p.) esclarece que, para o autor, o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos começa na infância, “mas as funções intelectuais que formam a base psicológica desse processo amadurece e se desenvolvem somente na adolescência”. Sobre esse percurso de formação conceitual, Vygotsky estabelece e caracteriza três fases distintas.

A primeira delas é denominada de *conglomerado vago e sincrético de objetos isolados*. Nesta fase a criança apenas agrupa objetos de forma aleatória, sem uma organização entre eles, forma amontoados sem classificar os atributos destes elementos.

A segunda fase importante na formação conceitual é denominada de *pensamento por complexos*. Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança devido às suas impressões subjetivas e às relações que de fato existem entre esses objetos. Essa etapa do desenvolvimento conceitual é relevante porque há nela um momento chamado de *pseudoconceito*, que serve de elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos.

A terceira fase é o estágio final e mais elevado do desenvolvimento da formação de conceitos. Para formar conceitos “é necessário abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência

concreta de que fazem parte”. Na formação conceitual “é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise” (VYGOTSKY, 1987, p. 51-66).

Na perspectiva de Vygotsky, a linguagem, a formação de conceitos, o desenvolvimento da mente humana, a capacidade de conhecer e de atuar no mundo são construções sociais que dependem das relações que o sujeito estabelece com o meio e com os outros.

2.3.3.2 Educação, liberdade e autonomia em Paulo Freire

Ao abordar processos educativos contemporâneos é necessário referir à obra de Paulo Freire (1921 – 1997), nome respeitado no Brasil e no mundo. O educador defende que vive-se em uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir dos bens produzidos. Um desses bens é a educação, da qual tem sido excluída grande parte da população

Nesse sentido, Freire discute a contradição opressores e oprimidos e afirma a necessidade de uma *pedagogia do oprimido*.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passar a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. (FREIRE, 1987, p. 23).

Ainda, segundo o autor, a educação que se faz nos moldes tradicionais é concebida como *bancária*, pois é voltada para a transmissão vertical e avaliação de conhecimentos sem significado. Sobre isso, refere que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p. 25).

Paulo Freire centrou defesa em uma pedagogia que possibilitasse ao sujeito ter autonomia. Autonomia não é algo natural, mas uma construção cultural, que depende da relação do homem com os outros e destes com o conhecimento e, portanto, um princípio pedagógico para a educação libertadora.

Para o referido educador, a relação de ensino e aprendizagem se constitui na troca, no diálogo, na colaboração e não na transmissão vertical de saberes pelo professor. “Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e

comunicar o inteligido” (FREIRE, 1998, p. 134-5). Nesse sentido, aprender exige a participação do educando, sem o desejo e a motivação para aprender o ensinar torna-se vazio de significados.

Aprender e pensar com autonomia, segundo Freire (1998, p. 32), ocorre através da pesquisa, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O conhecimento significativo e permanente se consolida através da busca pelo desconhecido.

Mais do que a construção de saberes novos, Freire (1996, p. 33) aponta a necessidade de valorizar os conhecimentos já construídos pelo educando, quando afirma: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Os conhecimentos que o aluno traz, construídos a partir de vivências anteriores, precisam ser o ponto de partida para a consolidação de novos conceitos. São esses saberes iniciais que servirão de alicerces para a construção de aprendizagens novas e cada vez mais elaboradas. Respeitando os saberes prévios dos alunos, o educador tem a possibilidade de estabelecer relações de afetividade e respeito e criar as condições para uma relação dialógica.

Relação dialógica é uma concepção fundamental que perpassa toda obra freireana. Direcionada a uma educação problematizadora, com a identificação dos aspectos contraditórios da cultura e a possibilidade de superar a consciência ingênua do senso comum para alcançar a consciência crítica.

A superação dessa lógica instalada se dá a partir do diálogo, do pronunciamento da palavra, com o qual os seres se relacionam, comunicam-se e problematizam o mundo. Dessa forma, para Freire (1987, p. 78), a existência humana “não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”.

O diálogo, para o educador, é muito mais do que a palavra, mas está ligado às atitudes das pessoas nas suas relações umas com as outras e na postura de escuta do outro. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78).

Freire alerta que a educação tem uma importância maior do que a transmissão de saberes científicos, mas é responsável pela humanização e formação de sujeitos livres e críticos. Nesse sentido,

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 37).

Assim, nas concepções do educador, formar para a autonomia requer uma pedagogia que oportunize ao educando aprender a pensar, pesquisar, realizar a leitura do mundo que o cerca, aprender a dizer a sua palavra, constituir-se como ser humano e perceber suas relações com o ambiente e com os outros.

2.3.4 Contemporaneidade - Pensamento complexo em Edgar Morin

No seguimento às concepções de educação, na atualidade, cabe destaque à obra do filósofo francês Edgar Morin (1921), que elaborou profundas reflexões sobre a educação, a partir da teoria do pensamento complexo.

Morin (2000, p. 47), ao falar sobre os saberes necessários à educação do futuro, estabelece que

[...] a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

O autor faz referência a uma crise planetária, na qual a incerteza e o caos não devem ser negados, mas incorporados como elementos constituintes do conhecimento.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. [...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. [...] Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 2000, p. 38).

Sobre a educação, Morin observa o risco que representa o conhecimento compartimentalizado e sem significado, cuja expressão mais clara é a divisão do currículo em disciplinas isoladas. Segundo o autor, ainda apegadas a uma visão de ciência tradicional, as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras, os fenômenos são cada vez mais fragmentados e não se consegue conceber a sua unidade (MORIN, 2000, p. 53). Diante dessa crítica, o autor preconiza outro olhar do educador e do educando para o saber escolar, no sentido de valorizar cada vez mais

o conhecimento interdisciplinar, no lugar de um conhecimento fragmentado e insignificante.

Sobre essa complexa questão da interdisciplinaridade, Morin aponta que

[...] devemos 'ecologizar' as disciplinas, isto é, levar em conta tudo o que lhe é contextual, aí compreendidas as condições culturais e sociais. É necessário que vejamos em que contextos elas nascem, como colocam seus problemas, como se esclerosam ou se metamorfoseiam. [...] Não se pode jogar fora o que foi criado pelas disciplinas, não se pode quebrar todas as clausuras. Este é o problema da disciplina, da ciência e da vida: é preciso que uma disciplina seja ao mesmo tempo aberta e fechada. (MORIN, 2000, p. 51)

Em virtude da constatação de que a educação precisa ser compreendida dentro de seu contexto histórico, torna-se evidente que o processo educativo vem sofrendo inúmeras alterações, considerando as mudanças ocorridas na segunda metade do século XX e neste início do século XXI.

Com base na evolução das formas de conceber o universo, de fazer ciência e nos avanços tecnológicos, atualmente é importante uma nova leitura dos fatos e a percepção das coisas em sua totalidade. Moraes (2002, p. 70) alerta para a “necessidade de olhar para mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo, incluindo o observador e os seus instrumentos, fundem-se numa totalidade”.

Esse aspecto é um conceito-chave atual para se pensar num paradigma sistêmico, que reconhece a complexidade do sistema e a necessidade de compreensão do todo, muito além da caracterização das partes isoladas. A educação exige esse novo olhar, tendo como referência a noção de totalidade indivisível e o reconhecimento das conexões existentes entre todos os sujeitos e fenômenos.

Assim, apresenta-se, a seguir, um quadro que sintetiza essas reflexões, evidenciando as principais formas de conceber o processo educativo ao longo do tempo a partir do pensamento de filósofos e pensadores da educação.

Quadro 2: Concepções de educação

PERÍODO	AUTOR	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO
Antiguidade grega	Platão	Educação é a passagem da ignorância para o conhecimento. A função da educação é formar o homem para uma sociedade ideal.
	Sócrates	A sabedoria começa pela ignorância. O indivíduo tem em si o conhecimento, cabe ao mestre ajudá-lo a dar à luz a estes saberes.
	Aristóteles	A educação tem como finalidade ajudar o homem a alcançar a plenitude e a realização do seu ser.
Século XVII	John Locke	A educação é parte do direito à vida. A mente humana é uma tela, um papel em branco pronto para ser preenchido com informações e conhecimentos. O saber real só advém da experiência.
Século XVIII	Jean-Jacques Rousseau	Educação voltada para a formação do homem e não para o preparo das funções sociais. Centralizar os interesses pedagógicos na criança, não no professor. O ser humano não precisa ser educado para a vida em sociedade, mas para si mesmo, através da valorização da experiência.
	Immanuel Kant	Cabe à educação, ao desenvolver a faculdade da razão, formar o caráter moral. O homem só pode tornar-se homem pela educação. Unir educação e liberdade, reforçando a atividade do aluno, que deve aprender a pensar por si mesmo.
Século XX	John Dewey	Destaca-se o espírito de iniciativa e independência, que leva à autonomia, virtudes importantes numa sociedade democrática.
	Jean Piaget	A educação deve possibilitar o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. É necessário respeitar o estágio de desenvolvimento do educando e suas possibilidades.
	Lev Vygotsky	O ser humano constitui-se na sua relação com o outro social. Na educação a interação e a mediação são fundamentais para trazer aquilo que antes estava no nível potencial para o nível real de aprendizagem.
	Paulo Freire	Educação significativa é aquela que supera a relação vertical entre educador e educando e instaura a relação dialógica. A educação libertadora deve possibilitar a autonomia do sujeito. Autonomia é uma construção cultural que depende da relação do homem com os outros e destes com o conhecimento.
Contemporaneidade	Edgar Morin	Educação é processo para a reflexão sobre a complexidade da realidade em que vivemos. A educação deve promover a interação entre as diversas ciências, derrubando barreiras através da transdisciplinaridade, impulsionando de forma global a construção do conhecimento.

Fonte: elaborado pela autora.

As reflexões expostas, com o pressuposto de retomar as principais concepções de educação adotadas por filósofos e pensadores ao longo da história, contribuem como elemento teórico para repensar a prática pedagógica e, dessa forma, ressignificar algumas ações e dar-lhes nova configuração, pensando o ser e o mundo de forma complexa, sistêmica e indivisível.

Um ensino que almeja contribuir para a formação humana também contempla a educação como um sistema aberto. Essa perspectiva considera o estudante como um ser sistêmico, interativo, humanizado e não mais como um receptor passivo. O aluno passa a ser visto como alguém que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento.

Após refletir sobre as concepções de ciência, seus reflexos no pensamento educacional e a evolução das formas de conceber o processo educativo ao longo do tempo, este estudo buscará relacioná-los com o ensino da Literatura no ambiente formal de aprendizagem. Para isso, serão considerados aspectos teóricos que abordam a formação humana, o processo de escolarização do saber literário, documentos legais sobre educação no Brasil e o ensino com foco na formação do leitor, por meio do letramento literário. É por esse viés que se efetiva a próxima seção.

3 ENSINO DE LITERATURA

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o ensino de Literatura na escola. Assim, o estudo será enquadrado no âmbito da pesquisa em educação, por meio das escolhas teóricas realizadas nesta investigação, que discutem o caráter educativo e humanizador da Literatura desde suas origens até os processos contemporâneos de escolarização do saber literário. Por esse percurso perpassam certos aspectos significativos, a literatura como direito e elemento de humanização (Candido, 2011), o literário como herança dos povos primitivos do Brasil e a legislação educacional vigente no que tange o ensino de Literatura. Finalmente, será discutida a formação do leitor e reiterar a importância da presença da leitura e da Literatura no processo educativo.

3.1 LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA

Nelly Novaes Coelho (1980) sugere que um caminho possível na busca pela relação *educação e Literatura* se faz através do exame do passado, para compreendermos o que herdamos e o que nos cabe no presente e, então, pensarmos o futuro. Nesse percurso, a autora sinaliza que nenhuma conceituação pode ser completa ou definitiva, uma vez que, ao abordar o fenômeno literário, cada “época fundamenta-se de acordo com a sua maneira de entendimento quanto à vida e ao mistério da condição humana.” (COELHO, 1980, p. 23).

A Literatura assumiu um papel educativo já nas suas origens, na antiga Grécia, quando ainda era chamada de *poesia* e servia como forma de lazer para a nobreza, nos intervalos entre as guerras. Na Antiguidade Clássica, à Literatura cabia contar a formação da nação helênica, explicar a diferença entre homens e deuses, justificar o modelo político vigente, elencar para a população as normas de comportamento para a sociedade, assumindo assim, desde cedo, “propensão educativa” (ZILBERMAN, 1990, p. 12).

Regina Zilberman (1990, p. 13) recupera esse movimento pela gênese do literário. Entre os gregos, “a poesia herdou a propriedade pedagógica dos mitos”, pois antecipava os modelos de comportamento que uma comunidade primitiva deveria adotar para garantir a sobrevivência do grupo. Para que esse saber se difundisse por

todos os membros da *polis* grega, o Estado, instituição encarregada dessa propagação, apelava à *poesia* para fornecer os padrões de relacionamento com o grupo, fundamentais na vida em sociedade.

A exemplo dos gregos, também os romanos da Antiguidade e europeus renascentistas adotaram a denominação *poesia*. Independente da designação, uma certeza ainda perpetua desses tempos remotos, a de que “o texto poético favorece a formação do indivíduo” (ZILBERMAN, 1990, p. 13).

Nessa tentativa de recuperar a natureza educativa da Literatura em períodos diversos da história, Coelho (1980) apresenta um estudo que busca explicitar as peculiaridades do literário pelo viés cronológico. Conforme dados da autora, na Era Medieval, por volta dos séculos XIII e XIV, a literatura constituía-se num conglomerado de obras acabadas e arquivadas pelas histórias, de caráter enumerativo e acumulativo. Assumia-se, nesse período, a definição de obra literária como um fenômeno estático, imutável no tempo.

Nos séculos da Era Clássica, XVII e XIII, a Literatura surge como expressão da beleza e da verdade que existe na essência dos seres, das coisas e dos fatos. Aproximando-se da conceituação feita por Aristóteles, de que a arte é imitação da realidade. Mais tarde, na Era Romântica, entre os séculos XVIII e XIX, a Literatura deixa de ser vista como mimese do real e passa a ser um fenômeno capaz de expressar a verdade essencial da condição humana.

Finalmente, na Era Contemporânea, recuperando os marcos temporais feitos pela autora, ao lado da crise dos valores sociais, econômicos, políticos e ideológicos, a arte torna-se um problema a ser resolvido. Nesse contexto, surgem muitas interpretações para o fenômeno artístico-literário, definido como conjunto das obras literárias produzidas em qualquer lugar ou tempo. Afirmava-se também que “pela arte o homem tende à sua plena realização ou humanização” e que “para um artista autêntico, criar é viver” (COELHO, 1980, p. 28).

Em síntese, esse recorte histórico do papel da Literatura desde a Antiguidade Clássica até os dias de hoje permite observar como o fenômeno literário se constitui numa amálgama de signos e funções na qual o espírito humano, do escritor e do leitor, e o sistema de sinais, a língua, passam a ser um todo. Nas palavras de Coelho (1980, p. 29), “Literatura, pois, é a expressão verbal artística de uma experiência humana”.

Zilberman (1990) sinaliza que essa relação com o literário sofreu profundas modificações com o surgimento da escola. Enfraquecida a influência do Estado, a

recepção do texto por seu destinatário perde o caráter comunitário e público para se estabelecer no âmbito do particular e do íntimo. É nesse momento que “a educação passa a ser gerenciada por uma entidade, a escola, e transforma-se num trabalho, o ensino” (ZILBERMAN, 1990, p. 14).

Nesse processo, a Literatura passou a fazer parte do currículo integrando o *Trivium*, estudo da Gramática, da Lógica e da Retórica. Na Renascença, os textos literários serviram de modelo para a aprendizagem das línguas grega e latina.

Recorrendo a esse resgate histórico, observa-se que a Literatura foi uma das poucas modalidades de criação artística a ter entrada na escola. Para Zilberman (1990, p.15), isso se deve “à circunstância de ela ser a única a se utilizar da língua”. No contexto em que se organizava o Estado burguês, para se constituir matéria de ensino formal, o idioma tinha que ser homogêneo e comum a toda nação. Por isso, “nada mais conveniente do que consagrar a língua dos poetas como a nacional, desprezando os falares regionais e populares, e usar a escola como veículo de difusão, apostando no prestígio da literatura para validar as opções feitas.” (ZILBERMAN, 1990, p. 15).

Advém dessas relações os objetivos do ensino de Literatura que se perpetuam até hoje: ajudar a conhecer a norma linguística nacional e, arranjada segundo um eixo cronológico, responder por uma história que coincide com a do país de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar (ZILBERMAN, 1990, p. 15-16). Assim, é importante a reflexão sobre como a disciplina Literatura vem reproduzindo esses objetivos no ambiente escolar e quais as consequências de um ensino pautado sob essa concepção.

Na escola, ainda é comum que se encontrem práticas de ensino de Literatura sustentadas sob esses dois pressupostos, a transmissão de conteúdos e práticas moralizantes e o viés cronológico. Nos anos iniciais da escolarização básica, um dos critérios para a seleção de textos literários é a transmissão de valores morais e conteúdos escolares. Por servir-se do prestígio da língua dos poetas, desprezando os falares regionais, a Literatura tornou-se o padrão aceito e reconhecido como correto para ser ensinado na escola, como norma linguística. O texto literário vira pretexto para o estudo de normas gramaticais da língua.

Já, no Ensino Médio, a organização curricular orienta-se por meio de marcadores temporais, que dividem autores e sua produção artística em períodos estanques, que não evidenciam suas inter-relações. Ao contar o percurso das

produções literárias de um país, desde os primórdios de sua colonização até as produções contemporâneas, o ensino de Literatura reconta a história da própria nação, perdendo o foco para o teor do próprio texto literário que fora produzido nestes períodos e que traz consigo os reflexos da situação de produção.

Antonio Candido (2011, p. 176) diz que “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. A literatura sempre foi, ao longo da história, uma possibilidade que os homens têm de conhecerem-se a si e ao mundo e de se expressarem. A leitura de uma obra literária proporciona o pensamento e o conflito de ideias. Os antigos gregos já sabiam, há muitos anos atrás, desse poder formativo e humanizador e o exploravam através da escrita e encenação das tragédias.

Esse traço essencial de humanização que a literatura assume, pode estar no seu potencial de nos tornar mais “compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Sobre esse aspecto, Cosson (2006, p. 17), ao refletir sobre a formação humana, acrescenta que a literatura “nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Sobre o exercício da literatura, alerta que, através de sua vivência, “podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência” (COSSON, 2006, p. 17).

Italo Calvino (2004, p. 16), quando da discussão sobre os porquês de se ler um livro de Literatura que a tradição consagrou como um clássico, traz que “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos”. A colocação do autor reforça a ideia de que a leitura literária é importante para a constituição como seres humanos, para a vida em sociedade e para o convívio com o outro. Em outros termos, a citação corrobora com a concepção do potencial de humanização presente na Literatura.

O referido autor traz ainda, nesse mesmo viés da discussão, a colocação de que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO 2004, p. 11). Nesse aspecto, a literatura aparece com a capacidade de dialogar nos momentos mais diversos da vida. Livros clássicos não envelhecem, as temáticas sempre serão pertinentes, pois trazem à cena a própria condição humana, que mesmo que o tempo passe, a vida evolua, sempre terá as suas grandes questões para a discussão e reflexão.

Quando se estabelece a importância da literatura para a humanização do ser é preciso analisar a questão dessa vivência no âmbito da escola. Teresa Colomer (2007, p. 20) pondera que “as disciplinas que compõem as áreas de ‘humanidades’ sempre sustentaram que a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não é apenas essencial, mas simplesmente inevitável”.

A Literatura precisa manter um lugar especial porque tem a função maior de tornar o mundo “compreensível transformando sua materialidade em palavras” (COSSON, 2006, p. 17). Fortalecendo a abordagem do papel da arte literária na escola, novamente Colomer (2007, p. 31) afirma que:

[...] o objetivo da educação literária⁶ é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordam a avaliação da atividade humana através da linguagem.

A autora refere também que na escola é fundamental, mais do que ensinar literatura, ensinar a ler literatura. A formação do leitor literário como tarefa educativa se concretiza também por substituir-se a forma habitual de “ensino de literatura” por uma nova denominação de “educação literária” (COLOMER, 2007, p. 32).

Cecil Zinani e Salete dos Santos (2002) propõem uma reflexão que percorre o cruzamento *educação e Literatura* ao discutirem as formas de obtenção de conhecimento de mundo. Para as autoras, o sujeito pode aprender através da experiência empírica e incorporação de novos saberes ao seu repertório e sugerem uma outra modalidade de aprendizagem, a “absorção de situações e fatos relevantes pela literatura que também podem passar a fazer parte do patrimônio pessoal” (ZINANI; SANTOS, 2002, p. 106). Nesse sentido, por realizar-se através da linguagem elaborada em forma de arte, a Literatura mobiliza o aspecto emocional e deixa suas

⁶ Teresa Colomer é coordenadora do Grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil e de Educação Literária (Gretel), da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), na Espanha. Em palestra proferida no evento *Conversas ao Pé da Página*, promovido pelo SESC São Paulo, em agosto de 2014, Colomer definiu algumas competências para a promoção da educação literária. Para a estudiosa, são muitas as habilidades envolvidas para que se possa ler, compreender e interpretar um texto e relacioná-lo com o mundo cultural. Uma delas relaciona-se à rapidez e fluência; quem lê de forma muito lenta não consegue entender o que o texto diz. Outra é saber relacionar as informações que aparecem na obra. Também é preciso ensinar os alunos a se movimentar no mundo da cultura e da língua literária. Nesse sentido, Colomer estabelece que a educação literária possibilita refletir sobre o mundo, criar realidades, ampliar o repertório de linguagem e formar comunidades que se identificam com um determinado conjunto de obras, entre outras habilidades. A íntegra dos apontamentos de Teresa Colomer sobre educação literária pode ser acessado no site: <http://novaescola.org.br/fundamental-1/teresa-colomer-literatura-nao-luxo-base-construcao-si-mesmo-808010.shtml?page=0>.

marcas, que ao serem introjetadas no leitor, contribuem para a construção de novas significações para o texto e para o mundo.

Considerando que a dimensão pedagógica da Literatura está nessa ampliação significativa da visão de mundo, as autoras afirmam que

[...] a literatura favorece o autoconhecimento na medida em que proporciona situações de reflexão, ou seja, oportunidades para que o leitor se volte para si mesmo, examinando a sua consciência à luz de novos dados, proporcionando-lhe, assim, elementos para um maior entendimento de si mesmo e do mundo que o cerca (ZINANI; SANTOS, 2002, p. 106).

Por esse viés, as autoras ratificam que a leitura literária, enquanto uma prática social, também é uma modalidade de conhecimento, pois viabiliza a reflexão sobre os diferentes problemas vivenciados pelos seres humanos. E é nesse sentido que afirmam que “por relacionar-se com as estruturas cognitivas, a literatura pode ensinar a pensar, o que é a maior aquisição em termos escolares” (ZINANI; SANTOS, 2004, p. 67).

Esse processo de significação de sua própria existência e da realidade circundante por meio da Literatura, sugerido pelas autoras, é uma aprendizagem. A escola é o ambiente fundamental para sensibilizar o educando sobre a importância desse trajeto e garantir que ele transcorra adequadamente.

Dessa forma, Zilberman (1990, p. 18) alerta que “a Literatura precisa descobrir em que consiste sua natureza educativa”. Não é mais a mesma desempenhada na Antiguidade, uma vez que agora temos a escola para mediar a relação texto e leitor; nem mais a função de pretexto para o ensino da língua e da história nacional, como já o fizera na formação da sociedade burguesa, mas sim, “compete hoje ao ensino de literatura a responsabilidade pela formação do leitor” (ZILBERMAN, 1990, p. 18).

Para a autora, essa função que se estabelece para a escolarização da Literatura é uma atividade completa, permeada de sentidos, propiciadora de experiências únicas, capaz de expandir as fronteiras do conhecido ao estimular o diálogo, a troca e a socialização. Nesse sentido, portanto,

[...] a leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

Zinani e Santos (2002, p.7) também corroboram com essa concepção, ao afirmarem que a Literatura no contexto escolar “não se caracteriza pelo aspecto

pragmático como as demais disciplinas, tendo valor inquestionável para a formação pessoal”. Segundo as autoras, este saber, quando abordado adequadamente, “mediatiza a relação entre o aluno e o texto literário, favorecendo a formação do leitor, que é o objetivo maior do ensino da literatura” (ZINANI; SANTOS, 2002, p. 7).

Na conclusão dessas ideias sobre o caráter educativo e humanizador da palavra literária, é fundamental evidenciar o incentivo às práticas de leitura como elemento central para o ensino da Literatura e para a educação em âmbito geral. O exercício da leitura do texto literário na escola permite, como mostrou Zilberman (1990, p. 20), “servir como veículo de manifestação pessoal e colaborar com a autoafirmação do estudante, auxiliando-o a ter mais segurança nas suas próprias experiências de vida”. Nesse sentido, a seguir, será endossada a reflexão sobre escola e Literatura, a partir do percurso da escolarização do literário.

3.2 ESCOLA E LITERATURA

3.2.1 Percurso da escolarização da Literatura no Brasil

Joaquim Norberto de Souza e Silva (2002), por meio de um repertório de textos de sua autoria, sistematizou estudos sobre a história da literatura brasileira. Em seus escritos contemplou aspectos como a introdução histórica da literatura no Brasil, desde as tendências dos primeiros habitantes para a poesia, perpassando a catequese e a instrução dos indígenas, percorrendo os estudos sobre a Literatura Brasileira, numa sequência cronológica.

A referência a esse estudo para a presente pesquisa justifica-se na medida em que se considera a obra como “uma das primeiras tentativas de sistematização da literatura brasileira”⁷. Apesar da posição do autor ser bastante ideológica e, por vezes, ufanista, ao tratar das origens indígenas do Brasil. A produção de Silva (2002) contribui para legitimar o caráter pedagógico da leitura literária e ilustrar como acontece o tratamento escolar da Literatura no Brasil desde os Jesuítas. Percurso importante para se chegar à tentativa de promover o acolhimento do leitor com propostas mais interativas, que se fazem necessárias para a educação na era da complexidade.

⁷ Apresentação da obra, por Roberto Acízelo de Souza, p. 15.

Para dar conta desse panorama histórico da presença da Literatura no Brasil, Silva (2002) mostra, inicialmente, a propensão dos brasileiros para as letras e a poesia, antes mesmo da chegada dos europeus e como essa tendência influenciou na civilização do país. Afirma o autor que o brasileiro, dentre os povos americanos, foi o primeiro a combater pela sua liberdade e também a ensaiar-se nos diversos ramos da literatura.

Nesse sentido, a presença de uma literatura desde os primórdios de nossa história, ao lado da luta pela soberania da nação, ajudaram a construir os caminhos que levaram à liberdade. Conforme o autor, “[...] quando o brado enérgico e vivificador da independência retumbou do Ipiranga às fronteiras do novo império americano, libertando um povo oprimido e proclamando a progenição⁸ de uma nova e poderosa nação, nós já o éramos pela nossa literatura!” (SILVA, 2002, p. 38).

O povo brasileiro engrandecia-se através dos temas eternizados nas canções e poesias. O autor afirma também que

[...] ainda não éramos nação, e já tínhamos historiadores que memorassem a glória da pátria, poetas que celebrassem a vitória de seu compatriotas e oradores que do alto da tribuna sagrada incitassem aos feitos do heroísmo, que logo às primeiras páginas honram a nossa história (SILVA, 2002, p. 38).

Sobre a predisposição do povo brasileiro à música e à poesia, refere o historiador que os primeiros europeus que desbravaram nossas florestas durante o século do descobrimento da América “são testemunhas da existência de um povo heroico, cujos cânticos de guerra, ao som de seus murmurés⁹, atroaram os ares, cujas endechas¹⁰ de amor, acompanhadas a voz de seus membis¹¹, animaram os lares” (SILVA, 2002, p. 168).

Para finalizar essa imersão sobre o cultivo da poesia entre os povos primitivos do Brasil, o autor destaca que muitas dessas composições não receberam o merecido cuidado no recolhimento e tradução, perdendo-se no tempo. Algumas dessas criações literárias “poderão ainda ser encontradas nas bibliotecas dos mosteiros, especialmente da Bahia” (SILVA, 2002, p. 169), servindo para demonstrar, na

⁸ *Progenição*: palavra não dicionarizada. Equivale a progênie, com sentido de origem, procedência. No contexto da citação tem sentido de *origem, geração, nascimento*.

⁹ Instrumento de que os índios se serviam, feito de ossos de defuntos.

¹⁰ Composição lírica ou musical que expressa profunda tristeza, pesar causado pela morte.

¹¹ Flauta indígena feita da tibia dos animais ou dos inimigos.

atualidade, a presença da música e da palavra poética como elemento de identificação de nossos ancestrais indígenas.

A poesia é o primeiro e último grito que solta qualquer povo, desde os primeiros tempos de sua existência até o último momento de sua decadência ou de seu aniquilamento; são seus cantos balbuciados no berço ou murmurados à beira do sepulcro, repletos da singeleza dos seus primeiros anos, da linguagem dos seus amores ou das tradições de seus antepassados, e portanto de sua história, que nos podem dizer o que eles foram sobre a face da terra, onde não passaram sem deixar sinal de sua existência (SILVA, 2002, p. 168-9).

Na sequência deste percurso pelas origens históricas da literatura no Brasil, há a vinda dos padres jesuítas para as terras do Novo Mundo com a missão de moralizar e catequizar índios e colonos. Silva (2002, p. 209) afirma que o índio, declarado livre pelas leis da metrópole, achou nos jesuítas um defensor de seus direitos contra a cobiça dos colonos, que “reduzia à degradante condição de escravo quem tinha nascido para ser um homem”.

O fruto do trabalho dos religiosos da Companhia de Jesus de emaranhar-se pelas florestas, chegar ao íntimo das comunidades indígenas e pregar o nome de Deus, evidencia-se na construção de muitos colégios, geralmente situados ao lado das igrejas. Outro aspecto relevante da presença dos jesuítas, como elemento importante para a consolidação de uma literatura nacional, foi a introdução do teatro com finalidades catequéticas. Nascido no interior das igrejas, o teatro beneficiou a intervenção jesuítica na constituição de nossa civilização e instituiu-se como ferramenta artística e civilizadora.

Letícia Malard (1985, p. 8) refere que “o ensino da Literatura é o mais antigo do Brasil”, iniciado nos educandários fundados pelos jesuítas. Segundo a autora, os estudos de literatura limitavam-se aos clássicos gregos, lidos com o propósito de valorizar a beleza do mundo antigo, as qualidades do estilo literário e do conteúdo moral da poesia, decorada e declamada em público. Nesse sentido, afirma também que o enorme espaço que a Literatura ocupava nesses colégios correspondia à finalidade do ensino jesuítico em seu todo, “formar catequistas para converter os indígenas, e letrados capazes de fazer belos poemas e sermões” (MALARD, 1985, p. 8).

Algumas marcas da metodologia de ensino dos padres jesuítas ainda perduram em práticas de ensino atuais. Principalmente no que se relaciona à valorização dos

textos clássicos, às formas mais elaboradas de escrita e ao conteúdo moralizante dos textos literários, além da prática do teatro e da música como recursos pedagógicos.

No percurso cronológico sobre a presença da Literatura como disciplina escolar, Malard (1985, p. 8-9) observa que, apesar da ênfase ao estudo da poesia e dos textos clássicos desde a fundação das primeiras instituições escolares, a Literatura Brasileira só foi incluída no currículo dos colégios no início da República, através da reforma educacional de Benjamin Constant, em 1889. Corresponde a esse período também a escolarização da Literatura na França, país que muito influenciou nossa cultura e do qual herdamos algumas práticas e concepções para o ensino escolar do texto literário.

Malard (1985, p. 9) afirma que, segundo os padrões franceses, a educação seguia de perto os moldes da Antiguidade Clássica, com a “valorização dos manuais de retórica, a memorização de biografias de autores, ao lado de uma listagem de suas obras principais e alguns comentários críticos”. A autora também sinaliza que essa metodologia de ensino adentrou pelo século XX, até o final de sua primeira metade, e observa que, sendo realizado desta forma, “o ensino de Literatura era distanciado da realidade, formalista, sem privilegiar o contato direto com o texto literário, completo e concreto” (MALARD, 1985, p. 9).

A partir da década de 60, as biografias e listas de obras são substituídas por análises e interpretações de textos literários à moda francesa. Malard (1985, p. 10) argumenta que essa situação permanece até hoje no ensino de Literatura, especialmente no nível médio, quando é considerada com “artefato textual, que esconde segredos a serem desvendados ou armadilhas a serem desarmadas pelos alunos, sob pena de reprovação”.

Delineado o percurso da presença da literatura como prática cultural e libertadora dos povos primitivos do Brasil, recuperando aspectos de sua escolarização sob influência da Companhia de Jesus, será detalhado a seguir algumas concepções difundidas nos documentos legais sobre educação, que legitimam e normatizam o ensino de Literatura no Brasil. Na sequência, serão discutidas algumas práticas literárias escolares, analisando como esses saberes se apresentam nas atividades pedagógicas e nos materiais didáticos.

3.2.2 Ensino de Literatura nos documentos legais de educação no Brasil

Como elucidado anteriormente, o ensino de Literatura iniciou no Brasil com a vinda dos padres jesuítas com a missão de moralizar e catequizar os nativos, constituindo-se na modalidade de ensino mais antiga de nosso país. Atualmente, a presença da Literatura na escola, especialmente nos currículos do Ensino Médio, através das diversas Leis de Diretrizes e Bases e dos demais pareceres legais, tem transitado entre duas posições, como mostram Zinani e Santos (2004, p. 63) oscilando entre “ser um apêndice da Língua Portuguesa ou uma disciplina autônoma”.

Historicamente, a disciplina de Literatura foi emancipada dos estudos da Língua Portuguesa através da Resolução 6/86, embasada no Parecer 785/86 do Conselho Federal de Educação. Zinani e Santos (2002, p. 33) observam que a Literatura se constitui como disciplina escolar apenas no Ensino Médio, “já que nas séries do Ensino Fundamental, ela aparece de forma assistemática”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que regulamenta a Educação Básica no Brasil, com o intuito de orientar a escola e os professores em relação aos caminhos a serem seguidos para o ensino, instituiu o documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O referido conjunto de princípios objetiva garantir a todos os estudantes o direito de aprender e vivenciar os saberes necessários para o exercício da cidadania. Esses parâmetros estabelecidos não têm caráter de obrigatoriedade e podem ser adaptados a cada nível e local de ensino escolar.

Direcionando o olhar para os três anos finais da escolarização básica, especificamente no campo dos estudos da linguagem, especialmente a literária, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem a organização do ensino por áreas de conhecimento.

Na nova organização do ensino médio, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002, p. 24).

A leitura do trecho permite observar a omissão da disciplina de Literatura, concebendo-a como parte integrante dos estudos de Língua Portuguesa.

A desconsideração da Literatura como disciplina efetiva do currículo do Ensino Médio é superada com a publicação, em 2006, das Orientações Curriculares para o

Ensino Médio que sinalizam a importância de um espaço e de um tempo próprios na aula para o contato com o texto literário. O documento propõe-se a “ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio” (BRASIL, 2006, p.49).

Nessa perspectiva, o conceito de Literatura adotado está em seu sentido restrito, “como arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2006, p.52). Assim, a Literatura constitui-se como as demais artes,

[...] como o meio de educação da sensibilidade; como o meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico [...]; como meio de transcender o simples dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem [...] (BRASIL, 2006, p.52-53).

Essa determinação do documento legal vai ao encontro das palavras de Candido a respeito da Literatura como fator indispensável à humanização. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 181).

Mais adiante se afirma que para cumprir com esses objetivos o ensino de Literatura no Ensino Médio deve priorizar a formação do leitor literário, ou melhor, “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. Um dos objetivos da aula de Literatura é desenvolver estratégias para o letramento literário do aluno, entendido como o “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência, fruindo-o.” (BRASIL, 2006, p. 55).

Pensando na Literatura como conteúdo curricular, o documento alerta que o centro da aula de Literatura é o estudo do texto literário, por meio de suas características e da literariedade¹². A leitura da Literatura é “um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas” (BRASIL, 2006, p. 67).

Sobre essa abordagem, destaca ainda como pode ser essa aproximação, texto e leitor.

Se considerarmos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitirmos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. [...] entendemos, pois, que a atividade coletiva da

¹² O conceito de literariedade será explorado na próxima seção deste trabalho.

leitura literária dá-se num segundo momento, sendo indispensável a leitura individual (BRASIL, 2006, p. 60).

No percurso da discussão, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio sinalizam algumas possibilidades de mediação.

[...] a condição do leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário (BRASIL, 2006, p.72).

Ainda no que se refere à função docente nas atividades de leitura literária, as diretrizes legais chamam a atenção para a necessidade da formação literária dos professores, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa. “Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária”. (BRASIL, 2006, p.75).

No fim da discussão sobre o ensino de Literatura, o referido documento retoma a crítica à abordagem historicista, tão comum nas aulas, e sugere leitura, análise, estudo e fruição da obra em sua totalidade.

Quando propomos a centralidade na obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu, [...], mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. [...] (BRASIL, 2006, p.77)

Nessa proposta, as orientações legais preconizam o contato direto com a obra, a experiência literária, considerando a história a Literatura como um aprofundamento, um suporte para os estudos literários.

Atualmente, no que tange às políticas públicas de discussão curricular, assiste-se no Brasil uma proposta que prevê a reformulação do currículo das escolas brasileiras de Educação Básica. Em fase de elaboração, com pretensões de implementação efetiva no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular¹³ (BNC) pretende padronizar 60% dos conteúdos a serem apresentados aos alunos dos ensinos fundamental e médio, ano a ano; os outros 40% serão definidos pelas próprias instituições e redes de ensino, contemplando particularidades regionais. O processo,

¹³ Mais informações sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular disponíveis online: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

dirigido pelo Ministério da Educação, envolve colaboradores de todos os estados e permite a participação da sociedade pela Internet.

O Ministério da Educação define que a Base Nacional Comum Curricular tem a intencionalidade de apontar quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento, Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza e Humanas. Nesse sentido, a Base é parte do Currículo e orienta a formulação do projeto Político-Pedagógico das escolas.

Fazendo um recorte conceitual dos princípios orientadores da Base para a área de Linguagens, especificamente no Ensino Médio, são pertinentes algumas reflexões sobre o tratamento dado ao saber literário neste documento, discutindo concepções, teorias, práticas e orientações que nortearão o ensino de Literatura.

A Literatura não é assumida no documento como componente curricular, aparece associada aos estudos de Língua Portuguesa, na grande área das Linguagens, na qual se encontram também Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

Buscando compreender o lugar da Literatura nos três últimos anos da Educação Básica, através da análise dos objetivos que o texto da BCN explicita especificamente para o Ensino Médio, observa-se o rompimento com o modelo tradicional de progressão cronológica do saber literário.

Ainda apegado ao caráter historicista, que sistematiza os saberes literários pelo viés cronológico, reforçando a ligação com o paradigma conservador da ciência, a BNC agora propõe uma inversão da sequência literária. A ideia seria iniciar no 1º ano o estudo da literatura contemporânea, o 2º ano contemplaria os séculos XIX e XX e, finalmente, o 3º ano atentaria para os primórdios da Literatura Brasileira, nos séculos XVIII, XVII e XVI.

O professor William Cereja (2015) alerta que a Base Nacional Comum Curricular está propondo uma mudança profunda na parte de Literatura, que pode ter consequências bastante graves. O professor sustenta sua análise às mudanças propostas argumentando que a inversão dos movimentos literários tem a finalidade de “permitir uma recepção mais fácil dos textos, uma vez que o estudante mais velho supostamente estaria mais maduro e preparado para lidar com as obras historicamente mais distantes” (CEREJA, 2015, n.p.). Essa hipotética facilidade é relativa, sendo inviável dividir as leituras por níveis de dificuldade. Além disso, a inversão da sequência literária traz outros entraves, pois, como a literatura segue um

movimento de ruptura e tradição, fica difícil situar contra o quê cada movimento se coloca, pois ainda não teria sido estudado.

Uma última consideração a fazer sobre a presença da Literatura no documento da BNC diz respeito à dissociação com a formação humanística. A redação inicial da proposta não dá foco ao potencial humanizador dos textos literários, tampouco atenta para sua autêntica manifestação artística. O olhar que se dá ali para a Literatura restringe-se a uma matriz de textos situados historicamente, reduzindo todo poder formativo presente na palavra literária, o que demonstra, novamente, seu apego a uma perspectiva conservadora de ciência e de educação.

Depreende-se, da exposição acima, a urgente necessidade de engajamento efetivo dos docentes em grupos de estudos e de discussão, numa construção coletiva fundamentada, quanto à presença da Literatura nos currículos escolares, sua natureza e suas finalidades na Educação Básica.

Por fim, as considerações aqui trazidas contribuem para compreender melhor como o componente curricular Literatura aparece nos documentos legais sobre educação no Brasil, a fim de explicitar as relações *escola e Literatura*, foco deste capítulo. As próximas ponderações pretendem delinear e refletir sobre algumas práticas literárias escolarizadas.

3.2.3 Escolarização do literário

No segmento das reflexões sobre educação e Literatura são pertinentes algumas considerações sobre as práticas literárias escolarizadas, no que tange aos objetivos do ensino da Literatura, à inevitável escolarização do literário e às metodologias apegadas ao viés cronológico dos estilos de época.

Quando se estabelece a importância da literatura para a formação humana é preciso analisar a questão dessa vivência no âmbito da escola. A escolarização da leitura literária, conforme Magda Soares (2001, p.21-22), não pode ser evitada e se faz necessária porque é da essência da escola a ordenação de tarefas e ações, a sequenciação de conteúdos, o modo de ensinar e de fazer aprender esses saberes. Esse é o processo que a institui e a constitui; criticá-lo ou negá-lo significa negar a própria escola.

Para a autora, deve-se criticar e negar a “errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, [...] que ao

transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2001, p.22). Ao tecer algumas perspectivas sobre a escolarização da literatura infantil, Soares (2001) fornece reflexões pertinentes para pensarmos sobre as implicações do ensino de Literatura na escola, seja qual for o nível ou modalidade em que ocorra.

A autora propõe uma discussão sobre as relações existentes entre o processo de escolarização e a literatura sob duas perspectivas, (1) a literatura como apropriação pela escola, processo pelo qual a escola toma para si a literatura, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a e (2) a literatura como sendo a produção para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida pela escola.

Conforme apontamentos de Soares (2001), na escola, a literatura se apresenta sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados. Nessa análise, considera quatro aspectos principais da leitura literária na escola, a saber, a seleção de textos, gêneros, autores e obras; a seleção de fragmentos que constituem o material a ser lido e estudado; a transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático e, por fim, as intenções e objetivos da leitura (SOARES, 2001, p. 24-26).

No tocante ao primeiro tópico, a escolha dos gêneros, escritores e obras, a autora destaca que esta seleção, para que permita uma escolarização adequada da literatura, depende do estabelecimento de critérios claros. Sugere que se contemple o conceito de autoria, de obra, de fragmento de obra, possíveis quando se proporciona uma variedade de gêneros.

Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma um conceito de que literatura são certos autores e certos textos, [...] quando o que se devesse pretender seria não o conhecimento de certos autores e obras, mas a compreensão do literário e o gosto da leitura literária (SOARES, 2001, p. 28).

A respeito dos outros aspectos a serem observados para que se faça uma adequada escolarização dos saberes literários, a autora alerta para a fragmentação de textos originais, a fim de que possam ser analisados e estudados no tempo limitado da carga horária destinada aos estudos de Literatura nos currículos escolares. Se a necessidade de escolarizar a produção literária pede a transferência do livro de literatura para o material didático, é necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a essência e a singularidade do texto. Conforme Soares (2001, p. 42), é

fundamental preservar e propiciar a vivência do literário e não de uma distorção ou uma caricatura dele.

Sobre o último enfoque desse processo de adaptação das obras literárias para serem estudados na escola, a autora observa que, à leitura dos fragmentos de obras, seguem-se sempre atividade de análise e explicitação de sua compreensão e interpretação. São recorrentes os exercícios de localização de informações, de opinião sobre a leitura e de busca de um ensinamento moral. Essas atividades não conduzem ao que é essencial, isto é, à percepção dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem, mas centram-se apenas em resgatar informações que os textos veiculam. Assim, alerta a autora que, “ao ser escolarizado, o texto literário deixa de ser uma leitura para emocionar, para divertir, para dar prazer e torna-se um texto para ser estudado” (SOARES, 2001, p. 43).

Em síntese, as tarefas de adaptação dos textos para a vivência escolar do literário, segundo a autora em estudo, revelam-se inadequadas essencialmente devido à seleção limitada de tipos e gêneros e à escolha pouco criteriosa de autores e obras. Destaca, sobretudo, a leitura de fragmentos dos textos, que perdem sua originalidade, autoria e coerência, além de atividades que não se voltam para a compreensão e extrapolação do material lido.

Como se pode observar, a partir das reflexões de Soares (2001, p. 47), escolarizar o literário é inevitável, porque “é da essência da escola a didatização de conhecimentos e práticas culturais”. O fundamental nesse processo é fazer a adaptação dos saberes literários de forma adequada, de modo a conduzir eficazmente as práticas de leitura que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.

Ivete Walty (2001, p. 51) também se propõe a pensar sobre o papel da escola na formação de leitores literários e a “viabilidade de uma escolarização adequada da literatura, que possa ser fecunda e estimulante”. Para a estudiosa, muitas vezes, o discurso didático esvazia o literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais e principalmente normas gramaticais.

Literatura e escola são duas áreas em constante interação. Tal relação não é apenas inevitável, podendo ser criativa e produtora de conhecimento. Nesse contexto, para Walty (2001, p. 53), o papel da escola é formar o leitor que, instigado pelo texto

literário, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seu intertextos e seu contexto, “ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso”.

A autora reitera que a literatura é uma produção social na qual o imaginário tem espaço de circulação, porém muitas vezes a escola é o único lugar em que o leitor tem acesso ao livro e ao texto literário. “A escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico” (WALTY, 2001, p. 54).

A atividade pertinente, mais do que discutir o inevitável e necessário processo de escolarização da literatura, é oportunizar a reflexão sobre como fazê-la de modo adequado, como pode ser o trabalho com o texto literário e como incentivar e orientar a leitura de livros.

Malard (1985, p. 15) delinea alguns objetivos para o ensino de Literatura, destacando principalmente que “a Literatura e a vida estão intimamente relacionadas”. A autora define seis propósitos para uma adequada transposição do saber literário para as escolas. São eles, (1) a compreensão do fato literário dentro do contexto histórico-sócio-econômico; (2) a criação ou desenvolvimento do espírito crítico do leitor; (3) a transmissão de conhecimentos; (4) a percepção do fato literário como objeto de linguagem; (5) a capacitação para comparar textos, literários e não literários e, finalmente, (6) o desenvolvimento do uso da linguagem em formas diversas.

Através da definição desses propósitos, a autora procura desvelar a Literatura para além da escola, mas como prática social. Conforme Malard (1985, p. 16), “relacionar a Literatura ao seu contexto externo é compreendê-la como trabalho humano, que tem a sociedade como matéria-prima e a língua como instrumento imprescindível”.

Na concepção da autora, considerando que o texto literário tem os seus elementos extraídos da realidade e trabalhados pelo escritor através da linguagem, “um dos objetivos do seu ensino deveria ser aperfeiçoar o espírito crítico do estudante em relação ao mundo” (MALARD, 1985, p. 16).

Porém, um olhar atento sobre as práticas de leitura literária na escola demonstra que, na maioria dos casos, a aula está centrada na periodização da Literatura Brasileira, na qual os alunos precisam unicamente nominar autores, obras e anos de publicação. Além disso, os estudos estão ancorados nos livros didáticos que pouco permitem o contato do estudante com o texto literário em si, apenas trazem

recortes, fragmentos, exemplos, que servem para justificar as características indicadas para tal período. Ao aluno, diante dessa proposta, não se exige nenhuma competência, apenas a memorização, e não se consideram suas capacidades e nem o seu direito à literatura.

Acrescenta-se a essa constatação, outro fato que brota do olhar crítico para as aulas de Literatura, a imensa preocupação de alguns professores em avaliar e mensurar as habilidades de leitura literária dos alunos, através de fichas de leitura, resumos e atividades que exigem apenas uma leitura superficial, para retirada de informações explícitas. Essas práticas não concebem a literariedade, isto é, as peculiaridades que o texto literário apresenta, como a plurissignificação, a capacidade de deixar vazios, a leitura das entrelinhas, do conteúdo implícito, do não-dito. Características que poderiam ser o centro da aula de Literatura e a grande preocupação do professor que a ministra.

É nesse sentido que, a seguir, serão feitas algumas reflexões importantes sobre a literariedade, conceito caro quando se discutem práticas literárias escolares.

3.2.4 Literariedade

Quando se propõe uma reflexão sobre as finalidades da Literatura para a formação humana e seus objetivos como disciplina na escola, é oportuno pensar sobre a questão da literariedade, isto é, as especificidades que caracterizam a linguagem literária, individualizando-a dos outros tantos textos que se lê na escola. Dessa forma, mais do que saber distinguir um texto literário de outros escritos, é preciso estabelecer os critérios que permitem caracterizar esse conjunto específico, reconhecendo suas propriedades.

Muitos estudos já se desenvolveram com o objetivo de revelar esse elemento que, uma vez presente no texto, permite diferenciá-lo de outras formas de escrita. Assim, em termos de Teoria da Literatura, Roman Jakobson¹⁴ delineou considerações

¹⁴ Roman Jakobson (1896- 1982), linguista russo, considerado um dos membros mais célebres da escola de Formalismo Russo e uma figura-chave da Escola de Praga. É um estudioso influente ao nível da crítica literária e seu trabalho sobre as seis funções da linguagem estabeleceu as bases para uma abordagem estruturalista da teoria literária. Em 1919 Jakobson escreveu seu primeiro livro, a obra *Diálogos*, publicado na França em 1980 e no Brasil em 1985. O livro traz uma entrevista feita por Krystyna Pomorska, sua esposa. A obra propicia um olhar por todos seus textos, rascunhos e pelos assuntos que fizeram parte de sua vida, suas fugas por vários países e pela língua, pela poesia, enfim, pela linguagem.

importantes sobre a literariedade. Segundo seus estudos, a poesia é linguagem em sua função estética, desse modo, “o objeto do estudo literário não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra, uma obra literária”. (JAKOBSON, 1985, p. 62).

Dessa forma, o critério distintivo entre os textos, a marca da literatura, encontra-se na elaboração especial da linguagem, na relação de palavras, sons, imagens e associações inesperadas que só se fazem possíveis em textos que propõe uma leitura além do superficial das palavras, que transcende os limites do papel e permite o envolvimento do leitor.

Quando se afirma que o texto literário precisa ser lido para além de sua superficialidade, buscando compreender suas entrelinhas, seus vazios, suas significações múltiplas, revelam-se os caminhos a serem percorridos para compreender essa especificidade da obra literária, que é a literariedade. Nesse aspecto, as atividades de mediação de leitura desenvolvidas na escola, os momentos de ir e vir na obra e as discussões provocadas para a construção dos sentidos do texto pelo aluno é que contribuirão para que ele perceba essas peculiaridades e faça uma leitura proficiente e prazerosa.

Calvino (2004, p.12) afirma que “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. Essa colocação do autor reforça a ideia de que a leitura literária é sempre um acontecimento novo, cada releitura permite perceber novos aspectos, minúcias e pormenores que estão na profundidade do texto, guardados nessa característica fundamental que é a literariedade.

Em termos de práticas escolares de leitura literária, mais do que ensinar Literatura, é preciso ensinar a ler literatura e isso só é possível quando se considera a questão da literariedade presente nos textos. Portanto, reforça-se a ideia de que a escola tem o papel de apresentar ao aluno leituras literárias importantes para sua formação e sua constituição como ser humano. As vivências de literatura na escola podem proporcionar o encontro do aluno com a leitura literária, para aprender a gostar, aproveitar, fruir essa atividade. As leituras iniciais e orientadas podem ser portas de entrada para as outras que irão surgir, motivadas pelos desejos e inquietações particulares do estudante.

A reflexão suscitada acima permite pensar que o objetivo maior da disciplina de Literatura na escola deva ser a promoção da educação literária dos alunos, através

do reconhecimento da literariedade das obras, por meio de estratégias de mediação, recursos e instrumentos metodológicos. Isto é, selecionar adequadamente as obras, definir critérios, mas também permitir escolhas, acompanhar o andar dos estudantes para que se tornem leitores independentes, capazes de atribuir sentido e significação àquilo que leem e possam, mais tarde, avançar autônomos nos caminhos da literatura.

Estabelecidas essas relações, a seguir será realizado o cruzamento entre as concepções fundamentais de educação e de ciência e os desdobramentos entre Literatura, escolarização e formação humana, na tentativa de estabelecer algumas considerações sobre educação e ensino de Literatura no contexto do paradigma sistêmico. É com esse propósito que seguirá o próximo capítulo.

4 CRUZAMENTOS: CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LITERATURA

Conforme apresentado nas seções anteriores deste trabalho, o desenvolvimento científico e o pensamento educacional mudam ao longo do tempo e com a evolução dos modelos conceituais e de comportamento de cada época. Enquanto professores, ao assumir um ou outro modo de compreender a educação no exercício da prática, têm-se ali diferentes concepções de aluno, de conhecimento e de ação docente nesse percurso profissional.

Além disso, ao se discutir, em específico, as formas e estratégias do ensino de Literatura, recuperam-se também esses pensamentos e percepções que caracterizam a forma de entender e de concretizar o pedagógico. Nesse sentido, este quarto capítulo propõe-se a evidenciar os cruzamentos entre os aspectos anteriormente levantados sobre *paradigmas de ciência, concepções de educação e ensino de Literatura*.

O levantamento de pesquisas científicas já concluídas sobre o ensino de Literatura, a partir do pensamento sistêmico na educação e dos conceitos de complexidade e transdisciplinaridade sinalizou a dissertação de Francisco Neto Pereira Pinto, *O leitor real na perspectiva da complexidade: um estudo de caso*¹⁵, apresentada para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins, em 2013. O referido texto investiga a formação do leitor real à luz do letramento literário na perspectiva do paradigma da complexidade. Tendo em vista a aproximação temática, bem como o uso de referenciais teóricos semelhantes, é importante sinalizar afinidades e distanciamentos entre a pesquisa citada e esta dissertação. Ambas acolhem o conceito de letramento literário baseado nos estudos de Cosson (2006), sustentam a leitura do texto literário relacionada à vida do leitor e à sua dimensão social, por meio das trocas com colegas e da mediação de leitura, e consideram as influências do padrão científico contemporâneo na formação do leitor da Literatura.

O elemento que diferencia as duas produções científicas está, além da escolha metodológica, no objetivo das investigações e na construção dos resultados. Sobre o

¹⁵ Para fins de complementação dos procedimentos adotados, fontes de consulta e resultados obtidos, a dissertação de Pinto (2013) pode ser acessada pelo endereço eletrônico: <http://docs.uft.edu.br/share/s/siRkO2SsQfmyuZVnzuGbXg>.

método, a análise de Pinto (2013) organiza-se sob a forma de estudo de caso documental e etnográfico, que busca analisar a formação de leitores na perspectiva da complexidade. No que concerne aos resultados, Pinto (2013) evidencia, apoiado nos dados coletados, que a escola-campo não está preparada para formar leitores reais na perspectiva da complexidade, sustentada por seu projeto político-pedagógico e pelo fato de os professores observados direcionarem esforços no sentido de contemplar o leitor ideal, não o real.

A presente pesquisa é uma tentativa de esboçar alguns intercruzamentos, de caráter bibliográfico, dos modelos de ciência, dos processos educativos e do ensino de Literatura na escola, principalmente no Ensino Médio. No tocante aos resultados, o levantamento temporal realizado sobre a presença da Literatura desde os primórdios da constituição da pátria brasileira e as ações necessárias para a escolarização do literário demonstram como o ensino de Literatura vincula-se ao momento histórico vivido pela nação e com o padrão científico de pensamento adotado na época. Neste estudo, o letramento literário, fundamentado na orientação metodológica de Cosson (2006) surge como uma possibilidade para o ensino da Literatura na escola a partir da perspectiva sistêmica da educação, como será descrito na proposta de abordagem do texto literário, no próximo capítulo desta pesquisa.

As reflexões já expostas, com o pressuposto de retomar o pensamento científico de época e as principais concepções de educação, adotadas por filósofos e pensadores ao longo da história, contribuem como elemento teórico para repensar a prática pedagógica no ensino de Literatura. Dessa forma, ressignificam-se algumas ações, dando-lhes nova configuração, pensando o ser e o mundo de forma complexa, sistêmica e indivisível.

4.1 ENSINO DE LITERATURA E EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: DA PAIDEIA AO PARADIGMA SISTÊMICO

O resgate histórico do percurso da escolarização do literário no Brasil evidenciou que é comum atribuir à Literatura um caráter pedagógico e até mesmo moralizante. Por isso ela está sempre vinculada à escola, instituição por excelência incumbida da formação e educação dos jovens. Soares (2001, p. 19) explana que, conforme suas pesquisas, o desenvolvimento da literatura no Brasil acompanha o ritmo do desenvolvimento da própria educação escolar e “a expansão rápida e

abrangente da literatura infantil e juvenil coincide como o momento de multiplicação de vagas na escola brasileira”.

Retomando o que já fora mencionado neste trabalho, a atividade pertinente, mais do que discutir o processo de escolarização da Literatura, é oportunizar a reflexão sobre como fazê-la de modo mais adequado. Pensando em como pode ser o trabalho com o texto literário e como incentivar e orientar a leitura, numa abordagem sistêmica da educação.

Um risco que a escolarização das disciplinas leva, muitas vezes, é a fragmentação e a falta de significação dos saberes. O que se estuda na escola pode acabar apenas em informação, sem articulação com a realidade do estudante, sem a significação que só a experiência de algo nos dá.

Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21) convida a pensar a educação a partir da experiência. Para o autor, a experiência é “algo que nos passa, o que os acontece, o que nos toca”, Dessa forma, “informação não é experiência, é quase o contrário”, pois cancela as possibilidades de experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...] aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Um olhar atento, uma escuta detalhada, um pensamento demorado sobre as práticas de leitura demonstram que, no atual contexto escolar, muitas vezes, a Literatura é apresentada como informação, não como experiência, desvinculada da vida, dos interesses do jovem. Reiterando, assim, o fracasso da leitura, a desmotivação dos alunos e a insatisfação dos docentes.

Diante disso, vai se construindo a necessidade de uma concepção sistêmica e humanizada de educação. Nessa perspectiva, o ensino de Literatura convergente com o paradigma da totalidade pode ser adequado para compreender e repensar as práticas educativas.

Jaques Delors (2000, p. 89), no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, registra que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. O papel da

escola e do professor não é mais o de transmitir saberes prontos para que o aluno os absorva e assuma-os como verdadeiros e únicos. Cabe agora à instituição escolar, e a todos nela envolvidos, a missão de atribuir significados, explorar, atualizar e enriquecer os conhecimentos do aluno, para que ele possa interagir neste mundo de constantes mudanças.

Para dar conta dessa nova missão, a educação precisa organizar-se em torno de quatro eixos fundamentais que serão, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento. Esses quatro pilares da educação são

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes [...] (DELORS, 2000, p. 90, grifos do autor).

Uma proposta de educação que considera os quatro pilares acima citados está presente também nas concepções de ensino de Literatura, pois compreende o ser em suas diferentes dimensões, do aspecto cognitivo ao estético.

A visão de totalidade do mundo e do ser humano, assim compreendida, corrobora com a ideia de humanização e liberdade que a experiência literária proporciona. É através da leitura que o ser se torna livre. Fruir um texto, dar significados para essa leitura e desvelar os aspectos guardados na literariedade são atitudes que favorecem a autonomia e permitem a liberdade, o espírito livre para pensar. Como indica Paulo Freire (1987) em sua pedagogia, não ensinar a repetir palavras, restringindo o pensamento ao discurso abstrato, mas sim colocar o leitor em condições de poder ressignificar criticamente as palavras do seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder “dizer a sua palavra”¹⁶.

Sobre esse potencial humanizador e libertário da arte literária, cabem as palavras de Antonio Candido (2011, p. 188), ao considerar que a literatura corresponde a “uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”.

A educação no século XXI e a prática da leitura literária têm como desafios o desenvolvimento global do ser humano, para que ele *aprenda a conhecer* e aproveitar

¹⁶ *Aprender a dizer a sua palavra*, por Ernani Maria Fiori, prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p. 7-11).

as oportunidades de aprendizado e crescimento que a literatura proporciona. *Aprenda a fazer* por meio da valorização e significação do próprio ato de ler. *Aprenda a viver junto* respeitando o outro e enxergando as diferenças como possibilidades de crescimento mútuo na constituição de uma comunidade de leitores. *Aprenda a ser*, ampliando suas competências de leitura e desenvolvendo a autonomia, a liberdade e a humanidade.

Na conjuntura dessas discussões, articulam-se reflexões sobre os rumos a serem tomados para uma nova reforma da educação e das práticas pedagógicas. Nelly Novaes Coelho (2000, p. 13) destaca que a “Literatura poderia ser a ponta de eixo ideal para uma nova estrutura de ensino”. Por constituírem-se como linguagem artística, forma de conhecimento do mundo e do homem, os estudos literários podem ser uma proposta de ponto de partida para a reforma do sistema educacional brasileiro, urgente nesse contexto de mudanças paradigmáticas.

Atualmente, vive-se uma época de transformações fundamentais na visão da realidade. O mundo está dividido em paradigmas conservadores e emergentes e, conforme Coelho (2000, p. 16, grifos da autora), “vivemos ainda o processo de passagem do *mundo das certezas* de ontem para o *mundo das incertezas* de hoje”. Estamos saindo de um sistema clássico reducionista, mecanicista e analítico e entrando num sistema novo, emergente, complexo, aleatório e sintético.

Essas mudanças paradigmáticas no campo da ciência fomentam a necessidade de sistemas de ensino diferentes. O desafio que se lança na contemporaneidade é pensar como ficam os processos educativos nesse universo de metamorfoses, pois, como já alertou Coelho (2000, p. 18), “se há setor na sociedade que necessariamente se apoia em paradigmas, normas ou valores aferidos, esse é o da educação, do Ensino”.

Nesse sentido, cabe à educação reorganizar seus pressupostos de modo a buscar um novo centro organizador que interligue os saberes. Não na busca de acúmulo de informações, mas em torno de eixos de ideias, numa trama de saberes significativos para os sujeitos, que permita interagir com conhecimentos novos, que se ampliam e transformam.

Akiko Santos (2008, p. 71) refere que “a teoria da complexidade e transdisciplinaridade surgem em decorrência dos avanços do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para os tempos de hoje”. As bases desses novos princípios contrapõem-se ao conceito de fragmentação, defendidos no paradigma

cartesiano, propondo uma religação dos saberes, antes compartimentados. Apesar de terem sido concebidas separadamente, a complexidade, também chamada de pensamento complexo, sistematizada por Edgar Morin e a transdisciplinaridade, teorizada pelo físico romeno Basarab Nicolescu, articulam-se, sendo uma o princípio da outra.

A ideia de religação dos saberes, sugerida por Morin (2002, p. 567) sustenta-se na concepção de que “para enfrentarmos o desafio da complexidade, precisamos de princípios organizadores do conhecimento”, no sentido de evitar o mero empilhamento e acumulação dos saberes. Para o autor, quando nos limitamos às disciplinas compartimentadas temos a impressão de estar diante de um quebra-cabeças cujas peças não conseguimos juntar. A religação dos saberes oportuniza a possibilidade de começar a descobrir o semblante de um conhecimento global, não para chegar a homogeneidade que sacrifique a visão das coisas, mas em busca da relação que é a “passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo à das partes” (MORIN, 2002, p. 491).

Dessa forma, Morin (2004, p.115) estabelece que “as ciências avançam quando rompem o isolamento entre as disciplinas, pela constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares” em um sistema teórico comum. Ao se posicionar sobre os conceitos de inter-poli-trans-disciplinaridade o autor afirma que são difíceis de definir, porque são imprecisos e polissêmicos. Apesar da aparente dificuldade em conceituá-los, é preciso conservar as noções chave que esses complexos desempenham na história da ciência, “cooperação, objeto comum, projeto comum”. A teoria da complexidade de Morin alicerça-se na ideia de um conhecimento em movimento, de saberes que se reconstróem, se religam.

Os pressupostos da complexidade e transdisciplinaridade aplicados à educação e, em específico, ao ensino de Literatura, podem tornar o aprender uma atividade significativa, pois resgatam o “sentido do conhecimento” (Santos 2008, p. 76), perdido em razão da sua separação e descontextualização. Esse é o desafio que se coloca à prática pedagógica de caráter transdisciplinar.

A transdisciplinaridade maximiza a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento. Ela cria situações de maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si (SANTOS, 2008, p. 76).

O documento denominado Carta da Transdisciplinaridade, elaborado no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 1994, leva o conceito de transdisciplinar para todas as áreas da vida humana. Considerando que somente uma inteligência que se dá conta da dimensão planetária dos conflitos atuais pode fazer frente à complexidade do mundo atual, o referido texto elenca, em quinze artigos, um conjunto de princípios fundamentais da transdisciplinaridade.

O artigo terceiro conceitua o termo, na concepção dos redatores da carta, Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (Carta da Transdisciplinaridade, 1994, p. 2).

A análise do processo de formação da palavra já indica, pelo uso do prefixo *trans*, que se refere àquilo que está *entre* as disciplinas, mas também *além* de qualquer uma delas. Como esclarece a Carta da Transdisciplinaridade, o ponto de sustentação reside na unificação das acepções “através e além das disciplinas”.

Assim, para pensar numa proposta pedagógica que se conduza pelo viés transdisciplinar, não basta selecionar disciplinas que se complementem, pois cada uma delas continua sendo vista como algo isolado, apenas com alguns elementos de ligação. Para que se supere esse isolamento dos saberes e disciplinas escolares Coelho (2000, p. 18) alerta que se faz necessário a existência de “um tema, um motivo, um ‘esquema cognitivo’, uma problemática comum a todas, que sirva de ligação entre todas, como exige a transdisciplinaridade”. Na atual prática de ensino, ainda vivemos numa cultura de conhecimentos fragmentados, porém, pode-se já vislumbrar algumas possibilidades de aproximação com práticas transdisciplinares.

Esse é o propósito a que se lança o ensino de Literatura, inserido no paradigma sistêmico da educação, ser o *fio de Ariadne*¹⁷, metáfora proposta por Coelho (2000),

¹⁷O *fio de Ariadne* é um texto mitológico grego que conta a história do jovem herói ateniense Teseu, que ao saber que sua cidade deveria pagar a Creta um tributo anual composto de sete rapazes e sete moças, para serem entregues ao insaciável Minotauro que se alimentava de carne humana, solicitou ser incluído dentre eles. O Minotauro vivia em um labirinto. Ao chegar em Creta, Teseu conheceu Ariadne, a filha do rei Minos, que se apaixonou por ele. Ariadne deu um novelo a Teseu recomendando que o desenrolasse à medida que entrasse no labirinto, onde o Minotauro vivia encerrado, para encontrar a saída. Teseu usou essa estratégia, matou o Minotauro e, com a ajuda do fio de Ariadne, encontrou o caminho de volta. Informação disponível online: <http://fio-ariadne.blogspot.com.br/2007/05/o-fio-de-ariadne.html>.

que poderia indicar caminhos, não para sair do labirinto, mas para transformá-lo em vias de diálogo, sendo o eixo organizador de determinadas unidade de estudo.

Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é História) para servir de *eixo* ou de “tema transversal” para a interligação de diferentes unidades de ensino nos novos Parâmetros Curriculares (COELHO, 2000, p. 24, grifos da autora).

Em face dessa nova ótica, a da complexidade, o ensino de Literatura pode ser uma ferramenta de problematização, instrumento de formação humana do educando. A leitura do texto literário, a partir dessa proposta, é a unidade irradiadora, elemento integrador, na qual as outras disciplinas do currículo vão se associar, de forma transdisciplinar (COELHO, 2000, p. 25).

Nesse projeto de ação transdisciplinar, o texto literário é a matéria básica que visa à interpenetração das disciplinas a partir de uma problemática-eixo que orientará a leitura-estudo. A escolha da Literatura como disciplina-base justifica-se, segundo apontamentos de Coelho (2000, p. 28), porque a arte literária é a “transformação da vida em palavras, em linguagem, e um dos instrumentos mais fecundos para a formação da mente do educando”.

A organização dessa proposta, que coloca a Literatura como um *filó de Ariadne*, ponto de partida para integrar as mais diferentes áreas do conhecimento, segue uma estrutura didático-metodológica que contempla o trabalho *em conjunto* de diversas áreas. Algumas das seguintes etapas, sugeridas pela autora, contemplam:

1. Seleção dos *textos*, de acordo com *ideias* ou *temas* que lhe sejam essenciais, tendo em vista a possível interação com as demais disciplinas.
2. Organização desses textos em um *corpus* que servirá de matéria para leitura-estudo [...].
3. Escolha das disciplinas que integrarão o curso transdisciplinar a partir de sua maior ou menor conexão com a *ideias* ou *temas* [...].
4. Previsão de possíveis atividades para o envolvimento dos alunos na dinâmica do curso (COELHO, 2000, p. 30, grifos da autora).

Em alguns contextos educativos, no ensino da Literatura Infantil, desde a pré-escola, a transdisciplinaridade começa a ser adotada como metodologia. O desafio que se lança agora é adaptar essa prática aos demais níveis, para que ultrapasse inclusive os espaços escolares, fazendo sentir seus efeitos na educação e também na sociedade.

Transpor propostas de caráter transdisciplinar da teoria acadêmica para a prática de sala de aula talvez possa, de alguma forma, contrariar alguns docentes que

há muito alicerçam-se na segurança que o ensino de Literatura baseado na cronologia dos períodos literários fornece. Aparenta ser mais simples apresentar a história das produções literárias brasileira e portuguesa no lugar de promover um contato significativo com o próprio texto literário.

Além disso, na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Literatura nos programas de ensino se efetiva, muitas vezes, pelo viés das práticas moralizantes ou conteudistas. Há uma tendência de associar leitura literária ao ensino de determinados conteúdos escolares e à transmissão de preceitos morais ou de condutas desejáveis em casa ou no ambiente escolar.

Nessas práticas, os textos literários são selecionados como pretexto para atividades de colorir, discutir posturas e atitudes de convívio com os demais colegas, transmitir hábitos de higiene e de vida saudável, memorizar as estações do ano, regras gramaticais, datas comemorativas e uma série de outros saberes e comportamentos aprendidos no ambiente escolar. Essa preocupação pedagógica voltada para uma postura normativa e formativa culmina em vivências de leitura literária que impedem os leitores de ampliarem seu repertório de conhecimento sobre o mundo e de vivenciarem momentos de fantasia e prazer, que devem ser os objetivos da presença da Literatura na escola e na família.

Trabalhar numa perspectiva sistêmica, em rede de relações, que contempla a Literatura como um saber capaz de propiciar o desenvolvimento do imaginário e da autonomia, exige do docente, em qualquer nível da Educação Básica, estudo das teorias literárias, conhecimento da literariedade como propriedade distintiva entre os textos, disposição para aceitar as incertezas e flexibilidade para acolher o novo. A leitura literária na escola pode voltar-se a uma visão complexa, transdisciplinar e sistêmica da educação e do ser humano, seguindo os postulados do paradigma da emergente, da totalidade.

Embora já se reconheça que o paradigma emergente da ciência é o mais adequado nas relações de educativas, especialmente no ensino de Literatura, ainda estão muito presentes certos postulados do paradigma dominante, ou cartesiano-newtoniano, que influenciaram a educação, com os desígnios de dividir, classificar e organizar. Foi sob esses pressupostos que a escolarização do literário, principalmente no Ensino Médio, pautou-se amplamente na periodização, na historicidade, na caracterização de movimentos e estilos de época.

Ao discutir essa preferência dos docentes pela perspectiva historicista, fundamentada em eixo cronológico, Regina Zilberman (2005, p. 235) pondera que “o saber literário é simultaneamente cumulativo e renovador”. A cada leitura acrescentam-se ideias que fazem rever e visitar as anteriores.

O conhecimento da literatura é um processo infinito, não apenas porque o leitor depara-se permanentemente com obras recentes, mas também porque ele busca obras do passado que se atualizam por força de sua leitura, e igualmente, enfim, porque obras lidas revelam aspectos inusitados a cada retomada (ZILBERMAN, 2005, p. 236).

A organização do conhecimento literário com base apenas na historiografia pode atrofiar essa propriedade da Literatura, pois deixa de estimular a redescoberta do já estudado, com as múltiplas conexões com o novo. A reflexão que se arrisca a fazer aqui é que o ensino, com base nas concepções defendidas pelo pensamento sistêmico na educação, propõe-se a mostrar que a Literatura é um movimento de tradição e ruptura, o antigo e o contemporâneo coexistem, complementam-se, numa teia complexa de relações entre passado e presente, na tentativa ampla de humanizar o ser por meio da palavra literária.

Estabelecidas essas relações, a seguir passa-se a refletir teoricamente como se efetiva o ensino de Literatura com base nas concepções discutidas, a partir da proposta metodológica de letramento literário¹⁸ (COSSON, 2006).

¹⁸ O Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, conceitua *letramento literário* a partir da definição de Rildo Cosson, como o “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. “Processo” sugere a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. “Apropriação” refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. Na prática pedagógica, o letramento literário apresenta quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. A definição completa está disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>.

4.2 LETRAMENTO LITERÁRIO: ENSINAR LITERATURA SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICA

Francisco Neto Pereira Pinto (2014a, p.117) sintetiza em suas reflexões uma posição que se desvela ao longo deste estudo, a de que “o modelo científico prevalecente em determinado momento histórico influencia as teorias voltadas à aprendizagem que, por seu turno, reverberam efeitos na prática pedagógica”. Assim, o que se pretende problematizar, nesse momento de cruzamentos de conceitos caros à pesquisa, buscando sustentação teórica em Pinto (2014a, p. 115), é “como a filiação a determinado paradigma influencia o modo como vemos o potencial do texto literário e, conseqüentemente, como ele deve ser ensinado, sobretudo, na escola básica”.

Para dar seguimento a essa busca por relações entre a evolução da ciência e do pensamento educacional com o ensino de Literatura, retoma-se a questão-norteadora que perpassou todas as etapas desta investigação, “Como pode ser o ensino da Literatura na perspectiva sistêmica?”.

De acordo com Pinto (2014a, p. 122) a “mentalidade que prima pela forma e objetividade guarda afinidade com valores, percepções, gostos, métodos e teorias ancorados no paradigma cartesiano”. Nesse sentido, o trabalho com o literário na escola, ainda apegado aos pressupostos da ciência tradicional, dá primazia à relação do texto com o período histórico e seu contexto de produção e não atenta aos ecos da leitura na vida do leitor.

Essa visão de cartesiana, dominante, com sua influência no ensino de Literatura, limita bastante o potencial que o texto literário tem de significar, pois está apegada a dados exteriores à obra, como biografia do autor e caracterização do período. Além disso, há pretensões imediatas, como transmitir valores morais ou ensinar a gramática da língua. Isso resulta em um empobrecimento da exploração da obra, com suas lacunas, seus sentidos e sua literariedade, que poderiam alargar a percepção de mundo e de si mesmo do estudante.

Pensando no ensino de Literatura inserido numa proposta contemporânea de ciência e também de educação, com os ideais de complexidade, transdisciplinaridade e acolhimento do subjetivo, são sempre pertinentes as palavras de Roland Barthes (2015, p. 16), para quem “a literatura assume muitos saberes”, que podem ser de caráter histórico, social, antropológico, geográfico ou técnico. O autor defende que “todas as disciplinas devem ser expulsas do ensino, exceto uma, a disciplina literária

que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2015, p. 16).

Zinani e Santos (2009) corroboram com a acepção de que é possível pensar em uma educação literária condizente com os avanços do paradigma sistêmico emergente. Para as autoras, a leitura do texto literário pode ser caracterizada como uma “atividade que se posiciona de modo a destituir a fragmentação do conhecimento, devido à grande abertura que a literatura proporciona ao leitor para relacionar assuntos e temas, favorecendo a articulação entre os saberes” (ZINANI; SANTOS, 2009, p. 2).

Recorrendo novamente às palavras de Pinto (2014a, p. 126), educação literária complexa é a que “reconhece as especificidades de cada campo do saber [...] sem, contudo, perder de vista as ligações e pertinências que as partes estabelecem entre si e com a totalidade que cada obra em si encerra”.

Um dos caminhos a se pensar para o trabalho com a Literatura em sala de aula inserido nessa proposta emergente, contemporânea, sistêmica de ciência e de educação é realinhar o foco para a subjetividade e as outras dimensões que compõem o ser humano em sua totalidade. O letramento literário pode ser um sinal indicativo para esse percurso.

Atualmente, o termo letramento é assumido como nova e importante acepção na educação, especialmente para o ensino de leitura e escrita. Apesar de transitar em diferentes cenários, como o digital, o literário, o matemático, tal conceito ainda é instável, fluído e, por vezes, impreciso, sendo difícil um consenso sobre as habilidades e competências que caracterizam um sujeito como letrado.

Magda Soares (1998) analisa o termo letramento a partir de sua etimologia, ‘letra’ do latim *littera*, e ‘mento’, que denota resultado de uma ação. Para a autora, letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). Letrada é pessoa que aprende a ler e a escrever e faz uso competente dessas habilidades.

A associação dos termos alfabetização e letramento é bastante comum, tendo em vista que ambos discutem práticas de leitura e escrita. Soares (1998) alerta para o fato de serem ações distintas, mas inseparáveis, pois o ideal “seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura

e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 1998, p.47, grifos da autora).

Portanto, letramento é um termo mais abrangente do que alfabetização. Além da decodificação das letras e da atribuição de sentidos, compreende os usos sociais da leitura e da escrita numa comunidade.

Angela Kleiman (1995, p. 19) define letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Analisando o conceito de Kleiman (1995) percebe-se que “conjunto de práticas sociais” são todas as ações que os sujeitos realizam utilizando-se do texto escrito. Por terem uma dimensão social, essas ações são realizadas com uma intenção, um propósito, sempre mantendo o vínculo com a língua escrita. O referido conceito apresenta, ainda, outra especificidade, ao tratar a escrita enquanto “sistema simbólico” e “tecnologia”. Nessa acepção, a escrita dá significação às coisas, aos fatos e pensamentos.

No contexto desta investigação científica interessa compreender como esse conceito se relaciona com a formação do leitor literário. O que se requer de um sujeito que lê literatura para que se diga dele como sendo um leitor que faz uso efetivo e competente da palavra literária.

Pinto (2014b, p. 89) empenha-se em uma reflexão sobre o letramento literário neste momento de transições paradigmáticas e refere que, no ensino básico, “o estudo da Literatura não precisa aspirar à objetividade com prejuízos à subjetividade”. O ensino da Literatura carece de adaptar-se aos novos tempos e necessidades e, nesse sentido, o conceito de letramento literário relaciona-se à emergência de posturas pedagógicas inseridas no paradigma contemporâneo.

Sobre a função do letramento, nessa perspectiva, o autor reconhece também que,

[...]o letramento literário poderá ser um instrumento eficaz na formação de leitores aptos a perceberem os jogos de linguagem em seus matizes sintáticos, fonéticos, fonológicos, semânticos... logo, da ordem do racional, como também a buscarem na literatura aquilo que dê forma às suas angústias, desejos, alegrias e etc. Buscar, enfim, nos textos literários aquilo que dê sentido à sua vida (PINTO, 2014b, p. 90).

No conjunto de reflexões sobre o letramento literário destacam-se as considerações Rildo Cosson (2006), professor e pesquisador, que além de refletir teoricamente sobre a questão, discute estratégias metodológicas e sugestões práticas para a promoção do letramento literário no ambiente escolar.

Conforme a discussão proposta por Cosson (2006), o letramento literário é uma estratégia metodológica para redirecionar as práticas de leitura literária vivenciadas dentro e fora da escola, contribuindo para a constituição de leitores competentes. Em outras palavras, é o uso social da Literatura que assume seu papel na formação humana do sujeito.

O ensino da literatura, sob a ótica do letramento, evidencia-se na preocupação do autor em reforçar o poder humanizador da Literatura, esquecido nas práticas escolares. Segundo Cosson (2006, p. 17), é por possuir essa função maior de “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”.

O autor destaca que o ensino de Literatura apoia-se sobre algumas concepções equivocadas, dentre elas o pensamento de que os livros falam por si mesmos, os leitores não precisam de nenhuma estratégia de mediação e a crença de que ler é um ato solitário e não deve ser compartilhado com o coletivo. Cosson (2006, p. 30) demonstra que “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”.

A proposta de letramento literário guia-se por três etapas do processo de leitura: a *antecipação*, “as várias operações que o leitor executa antes de penetrar no texto”; a *decifração*, “entrada no texto através das letras e das palavras” e a *interpretação*, “as relações estabelecidas para a atribuição dos sentidos do texto, em um diálogo que envolve leitor, autor e comunidade” (COSSON, 2006, p. 40-41).

O autor argumenta que o ensino de Literatura na escola precisa ser repensado e organizado, traçando-se objetivos e metodologia bem definidos. As atividades que têm como princípio o letramento literário precisam ser sistematizadas em um todo que permita fazer da leitura uma tarefa significativa, uma prática que tenha como sustentação a própria força da Literatura, “sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 46).

O ensino de Literatura, assegurado na concepção de letramento literário, exige mais do que a leitura de obras literária em sala de aula, mas reclama um posicionamento do aluno e do professor diante do texto, para serem capazes de identificá-lo, questioná-lo e expandir os seus sentidos. A proposta de educação para o letramento literário, conforme defendida por Cosson (2006, p. 120), projeta-se sobre pressupostos que tem como foco a “formação de um leitor cuja competência

ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário, enfim”.

Evidencia-se, então, que o letramento literário perpassa a seleção das obras, a influência mútua leitor e texto, a construção de sentidos para a leitura e as condições oferecidas pelo professor, como mediador, reforçando os pressupostos do paradigma emergente, que privilegia interação e totalidade. Sobre essa questão Pinto (2014b, p.91) afirma que “a totalidade é assim, sabemos que ela existe, mas nunca conseguimos esgotá-la, senão visualizar apenas pequenos fios que a tecem”. O letramento literário é um desses fios, uma possibilidade de ver o ensino da Literatura na perspectiva da religação dos saberes, que reconhece as potencialidades de significação que o texto literário pode assumir quando acolhe a subjetividade do leitor.

Frente ao exposto, o quadro a seguir apresenta uma síntese dos cruzamentos estabelecidos entre ciência, educação e Literatura, de acordo com o paradigma científico vigente.

Quadro 3: Cruzamentos: ciência, educação e ensino de Literatura

Variável	Paradigma cartesiano-newtoniano	Paradigma sistêmico
CIÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Quantificação, controle e uniformidade. • Confiança inquestionável na ciência. • Redução da complexidade. • O todo só pode ser entendido a partir das partes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção sistêmica dos fatos. • Ciência em constante processo de renovação. • Valorização da subjetividade. • As partes só podem ser analisadas a partir da complexidade do todo.
EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no produto. • Compartimentalização e divisão de disciplinas. • Cópia e reprodução. • Controle disciplinar. • Testes padronizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão sistêmica e holística. • Pesquisa e produção de conhecimento. • Autonomia. • Aprendizagem significativa • Relações transdisciplinares.
ENSINO DE LITERATURA	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura como norma linguística. • Fragmentos e recortes de textos. • Aula centrada na periodização da Literatura Brasileira. • Estudos sustentados nos livros didáticos. • Preocupação em avaliar habilidades de leitura. • Práticas moralizantes e conteudistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanização. • Formação do leitor. • Literariedade. • Caráter formativo da Literatura, pela palavra transformada em arte. • Ensino além da perspectiva historicista. • Letramento literário como estratégia metodológica.

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse sentido, o próximo capítulo desta dissertação apresentará uma experiência pedagógica com alunos do Ensino Médio nas aulas de Literatura. O objetivo deste complemento de teor prático, em uma reflexão científica que se conduziu por bases teóricas, é caracterizar-se como um indicador de que a investigação bibliográfica apontou possibilidades para o ensino de Literatura sob a perspectiva sistêmica, revelando alguns caminhos para a promoção do letramento literário.

5 TEORIA E PRÁTICA: PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA

Este último capítulo da dissertação apresenta uma experiência pedagógica de leitura como possibilidade de ensino de Literatura sob a perspectiva sistêmica, com vista à promoção do letramento literário na escola.

A proposta aqui relatada, de caráter empírico, complementa a investigação bibliográfica dada a esta pesquisa. Trata-se, portanto, de uma tentativa de unir a prática pedagógica aos cruzamentos entre *ciência, educação e ensino de Literatura* estabelecidos ao longo do texto.

As considerações construídas após a aplicação reforçam a importância de se pensar o todo, o processo, ao lado do particular, como estabelecem as bases do paradigma sistêmico na educação. A reflexão sobre os resultados da experiência sustenta-se a partir de Maurice Tardif (2002), que pondera sobre os saberes específicos que caracterizam a profissão docente.

5.1 SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A presente proposta de abordagem do texto literário foi aplicada pela professora de sua turma, com 25 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Veranópolis- RS, em 2015. Está teoricamente fundamentada na orientação metodológica de promoção do letramento literário na escola do professor e pesquisador Rildo Cosson (2006).

Para Cosson (2006, p. 40) toda leitura é “resultado de um processo de interação”, por isso, apesar de parecer um procedimento individual e solitário, a leitura da literatura torna-se uma atividade social. Nesse sentido, o percurso da leitura deve ser compreendido como uma sequência que contempla a *antecipação* - as várias operações que o leitor realiza antes de adentrar no texto; a *decifração* - entrada no texto através das palavras e a *interpretação*, construção de sentidos para a leitura.

A metodologia indicada pelo autor, denominada **sequência básica**, organiza-se em quatro etapas de trabalho com o texto literário: *motivação, introdução, leitura e interpretação* (COSSON 2006, p. 51).

Motivação é o primeiro passo da sequência básica do letramento literário. Seu núcleo consiste em preparar o aluno para entrar no texto. É o momento de o professor

provocar o levantamento de hipóteses sobre o título, as temáticas veiculadas na leitura e outros aspectos que depois serão importantes que o aluno confronte.

Na etapa posterior, **Introdução**, é feita a apresentação do autor e da obra, além do aspecto físico como capa, orelha e outros elementos paratextuais.

Leitura é a terceira etapa da sequência básica. Nesse passo, são privilegiadas as atividades que contemplam as peculiaridades do texto, é o tempo da leitura e da efetivação dos sentidos. Nessa fase, cabe ao professor atuar como mediador do processo, questionando e provocando o pensamento dos alunos. A etapa visa instrumentalizar os alunos para a leitura competente de textos literários.

Finalmente, a **Interpretação**, construção de sentidos para o texto, permite ao aluno ultrapassar os limites da leitura, através de propostas de comparação da obra em estudo com outras produções e também vivenciando a escrita e outras formas de expressão, suscitadas pela leitura da obra. Na citação de Cosson (2006, p. 65), “esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”.

Além das etapas da sequência básica, o autor sinaliza que a promoção do letramento literário também depende da adequada seleção dos textos a serem oferecidos aos alunos. Cosson (2006, p. 35) refere três critérios simultâneos a serem considerados nessa escolha, que devem levar em conta a *valorização dos textos clássicos*, sua *atualidade* e a *diversidade* de obras a ser disponibilizada aos alunos.

Na presente proposta, a escolha do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles (1999) justifica-se por ser uma narrativa breve, que apresenta características de literariedade. Essa a marca da Literatura, na elaboração especial da linguagem, relação de palavras, sons, imagens e associações inesperadas, possíveis em textos que propõem uma leitura que transcende os limites da página escrita. Buscando nos textos os sentidos múltiplos, vazios e possibilidades que permitem o envolvimento e a identificação do leitor.

Além disso, a temática contribui para a escolha dessa leitura, por ser conhecida dos alunos: o fim do relacionamento amoroso, fazendo parte de seu contexto. Envolve mistério e suspense, que sempre atraem os leitores, especialmente os adolescentes e por possibilitar o reconhecimento da contribuição da autora do texto à Literatura Brasileira.

O conto narra a história de duas personagens, Ricardo e Raquel. O rapaz, movido pela paixão não correspondida, marca um encontro com a ex-namorada em

um cemitério abandonado, com o pretexto de mostrar-lhe o pôr do sol mais lindo do mundo. Sutilmente a manipula, para que a moça entre em uma tumba, prendendo-a e abandonando-a lá. O enredo, que no princípio parece apenas uma tentativa de reaproximação inocente por parte do rapaz, revela uma vingança, provavelmente mortal.

5.2 SEQUÊNCIA BÁSICA

5.2.1 Motivação

Para motivar à leitura do conto, os alunos serão convidados a refletir sobre sensações e sentimentos provocados pelo pôr do sol. Serão projetadas na lousa digital diversas imagens¹⁹do pôr do sol na praia, na cidade, no campo, no cemitério... A professora lança questões orais para que os alunos levantem hipóteses sobre as imagens.

- O que estas imagens sugerem?
- Que tipo de sensações o pôr do sol provoca em vocês? Por quê?
- Quem vocês convidariam para ver um pôr do sol? Por quê?

A professora solicita que os alunos sintetizem as ideias surgidas a partir da observação das imagens por meio de palavras, que devem ser registradas no caderno. Os alunos poderão ler os termos por eles descritos. Esses registros serão retomados ao final da leitura, a fim de compará-los com os sentidos expressos pelo conto.

Na sequência, será apresentado para a turma o título e a autora do conto, além do livro de onde foi retirado, para manuseio dos alunos. A professora explicará que nas próximas aulas será desenvolvido um trabalho de leitura literária com esta obra.

5.2.2 Introdução

Nesse momento, para construir o clima de suspense que perpassa toda a obra, não será feita a leitura integral do texto, mas a audição de um trecho, na qual são apresentados os personagens Raquel e Ricardo e o cenário do encontro do antigo casal, um cemitério abandonado.

¹⁹ Apêndice A – Imagens projetadas na tela digital.

O recurso utilizado está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=QxyY2lFsnnl&hd=1>. A audição tem duração de dois minutos, e confere com a obra original, conforme o trecho a seguir.

Venha ver o pôr do sol

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinham um jeito jovial de estudante.

– Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

– Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do taxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.

– Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância... Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete-léguas, lembra?

– Foi para falar sobre isso que você me fez subir até aqui? – perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. – Hem?!

– Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço rindo.

– Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então fiz mal?

– Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abandara a voz – E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

– Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo – acrescentou, lançando um olhar às crianças rodando na sua ciranda. Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro. Sorriu. – Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

– Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo.

Perplexa, ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

– Ver o pôr do sol!... Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso!... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério...

[...]

TELLES, Lygia Fagundes. **Venha ver o pôr do sol**. In: Venha ver o pôr do sol e outros contos. 17.ed. São Paulo: Ática, 1999.

Depois da audição, os alunos serão novamente convidados a debater a temática.

- Quem são os personagens envolvidos?
- O que se pode concluir sobre a relação entre eles?
- Quem insistiu para que o encontro acontecesse? Por quê?
- Por que um encontro no cemitério?
- O pôr do sol pode tornar o encontro mais romântico? Por quê?
- O que você acha que Ricardo pretende com esse encontro?

5.2.3 Leitura

O conto será distribuído na íntegra²⁰. Estará disponível também para a consulta o livro do qual a obra fora retirada, para que os alunos conheçam a capa e as características da edição.

O primeiro contato com o texto será através da leitura silenciosa. Em seguida será proposta uma leitura colaborativa e oral: três voluntários fazem a leitura em papéis de Ricardo, Raquel e o narrador, à semelhança de uma performance dramatizada.

Depois dessas duas leituras completas do texto, será lançado o debate. Primeiramente, abordar a questão do título *Venha ver o pôr do sol* que sintetiza as intenções de Ricardo que, ao invés de estar fazendo um convite a um encontro romântico, na realidade, elabora uma estratégia para esconder as suas verdadeiras intenções que é convidar Raquel a encontrar-se com a morte.

A professora pedirá que os alunos releiam o parágrafo em que Ricardo fala suas impressões sobre o pôr do sol para dar sustentação ao debate: “- *Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade*”.

Retomando as ideias discutidas na motivação de leitura, através da imagem do pôr do sol, partir para a reflexão de que no texto em questão, *pôr do sol*, tem um efeito polissêmico. Pode-se entendê-lo tanto no sentido literal, o cair da tarde, a *beleza do crepúsculo*, ou figurativamente, como o período que antecede o fim de algo, o momento em que se percebe este fim.

Os alunos podem perceber, através das hipóteses levantadas e da leitura realizada, que o título *Venha ver o pôr do sol*, em forma de convite, pode ser o anúncio do fim de algo, da vida de Raquel por exemplo. Conforme forem seguindo as discussões, muitos outros aspectos poderão surgir.

Depois do levantamento dessas ideias, será feito um exercício de vocabulário, para que o desconhecimento de alguns termos utilizados no conto não seja uma barreira para a quebra do fluxo da leitura e a construção de imagens a partir do que se lê. Após, prosseguirão as atividades de compreensão e interpretação do conto.

5.2.4 Interpretação

²⁰ ANEXO A – *Venha ver o pôr do sol* – Lygia Fagundes Telles

ATIVIDADE 1

Explorando o significado das palavras

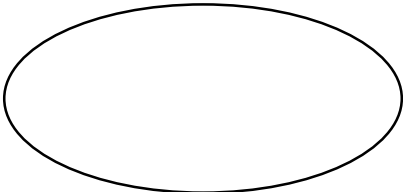

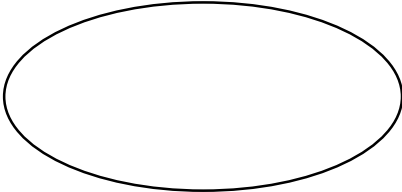

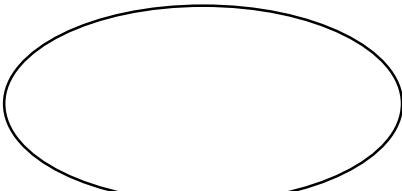

O conto apresenta algumas palavras que você desconhece o significado?

Em colaboração com a turma, que tal elaborarmos uma lista?

A professora registra os vocábulos indicados pelos alunos e juntos voltam ao texto para depreender o significado pelo contexto da frase, buscando sinônimos adequados. Algumas dessas palavras listadas poderão ser desconhecidas dos alunos e quebrar o fluxo da leitura, nesse caso, sugere-se a seguinte proposta de registro, através da troca entre colegas e a professora e, se necessário, o uso do dicionário.

No espaço abaixo anote palavras novas que você conheceu a partir da leitura do conto. Para melhor compreensão você pode escrever uma frase com cada uma delas.

Vamos lá, registre suas novas descobertas!

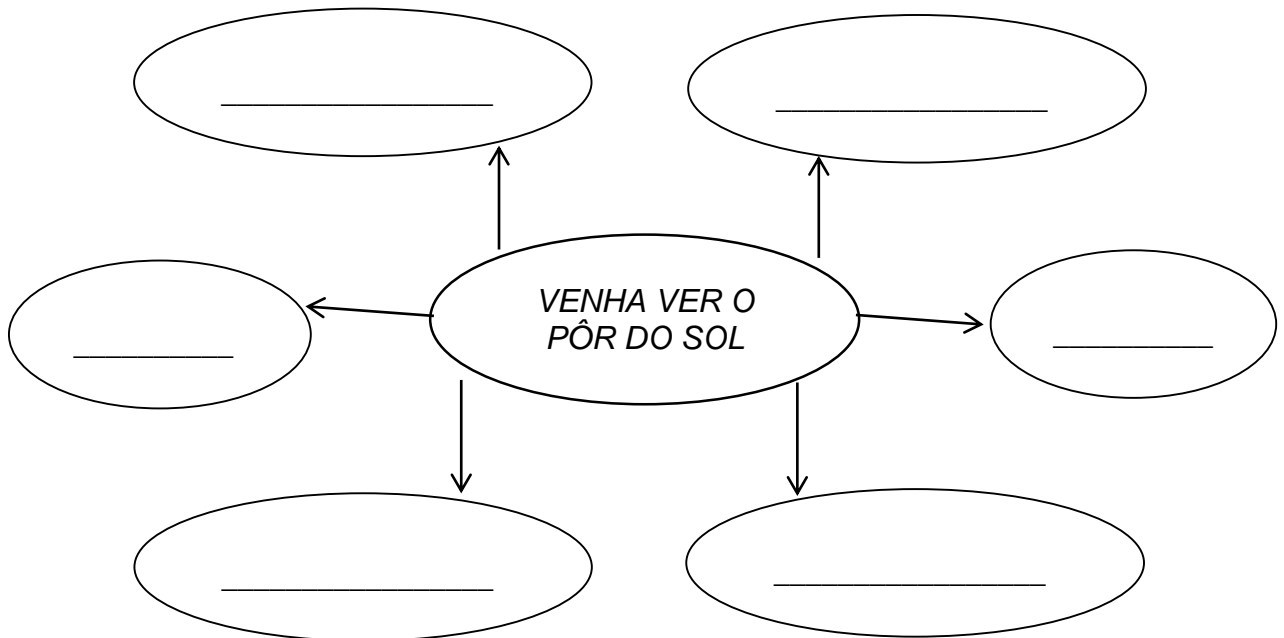
		<hr/> <hr/> <hr/>
		<hr/> <hr/> <hr/>
		<hr/> <hr/> <hr/>

ATIVIDADE 2

A atividade a seguir será desenvolvida de forma coletiva com a turma e o registro será construído num cartaz que será fixado na sala de aula.

Concluída a leitura, cada aluno será convidado a sintetizar o conto em uma palavra. A professora anotarás todas as sugestões e, em seguida, retoma-se esta lista

para destacar as palavras que a turma julgar mais pertinentes e farão o registro no cartaz.



Oralmente será feita também a comparação das palavras-chave do exercício anterior com aquelas sugeridas pela turma antes da leitura do conto e que estão registradas no caderno. Verificando se alguma delas se repete e que relações os alunos estabelecem.

ATIVIDADE 3

Recompondo a sequência narrativa

Para retomar os aspectos fundamentais que dão sequência à narrativa, em conjunto, os alunos listarão seis entre os principais acontecimentos do conto, pela ordem em que sucederam. Conforme foram destacando esses aspectos, a professora registra a sequência no quadro. Depois, pode-se problematizar a estrutura construída pela turma, observando os fatos que eles definiram como fundamentais do enredo, que outros aspectos não foram contemplados, por que motivos, entre outras observações. Pretende-se colaborar para que os alunos percebam que os fatos narrados, para produzirem o final impactante do conto, são encadeados e construídos respeitando uma sequência lógica e estruturada.

ATIVIDADE 4

Descobrimdo as personagens do conto

“[...] Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparecer nessa elegância... Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete-léguas, lembra?”

O discurso direto predomina no conto; ele é um recurso muito importante para a construção das personagens. Ricardo, por meio da própria fala, compara o modo de ser de Raquel no passado com o tempo presente da narrativa, apresentando ao leitor as suas características psicológicas e as suas ações. Já as características físicas ficam a cargo do narrador.

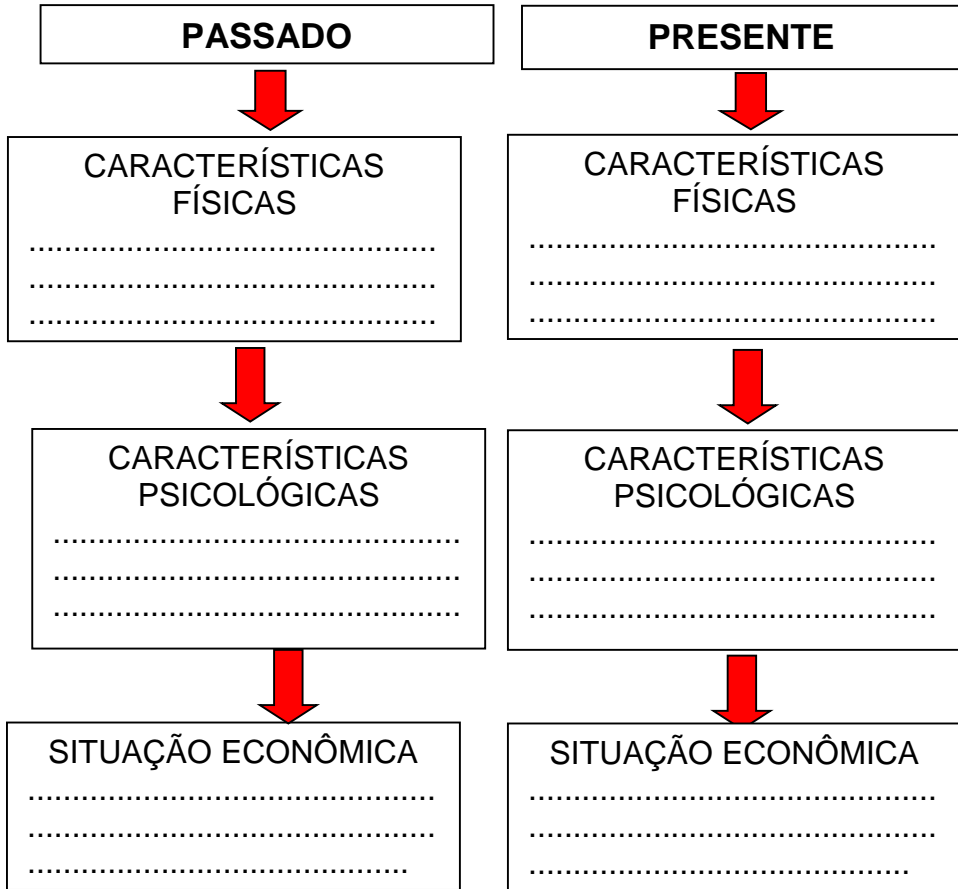
Para melhor compreensão do conto, vamos fazer um quadro das características que estabelecem comparações entre o passado e o presente das personagens.

Depois da construção coletiva do quadro, destacando as principais características dos personagens do conto, os alunos serão motivados a pensar na relação que estes personagens têm com suas vidas pessoais. A professora solicitará que os alunos pensem e troquem com os colegas suas opiniões.

- Em que momento vocês conseguem enxergar-se nestes personagens?
- Raquel mudou muito, física e psicologicamente, depois de conhecer seu novo namorado? Por quê?
- Vocês já mudaram de atitude/comportamento por causa de outra pessoa?
- Ricardo está descuidado com a aparência depois do fim do namoro. Você pensa que sua aparência pode demonstrar algo sobre sua personalidade ou estado de espírito?
- Retome o quadro dos personagens. E você, se acha parecido com algum deles? Por quê? Que atitude tomada pelo personagem faz com que você se enxergue ali?

QUADRO DE PERSONAGENS
VENHA VER O PÔR DO SOL – LYGIA FAGUNDES TELLES

RAQUEL



PASSADO

PRESENTE

RICARDO

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS
.....
.....

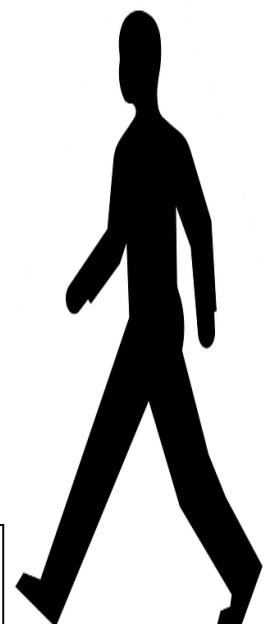
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS
.....
.....

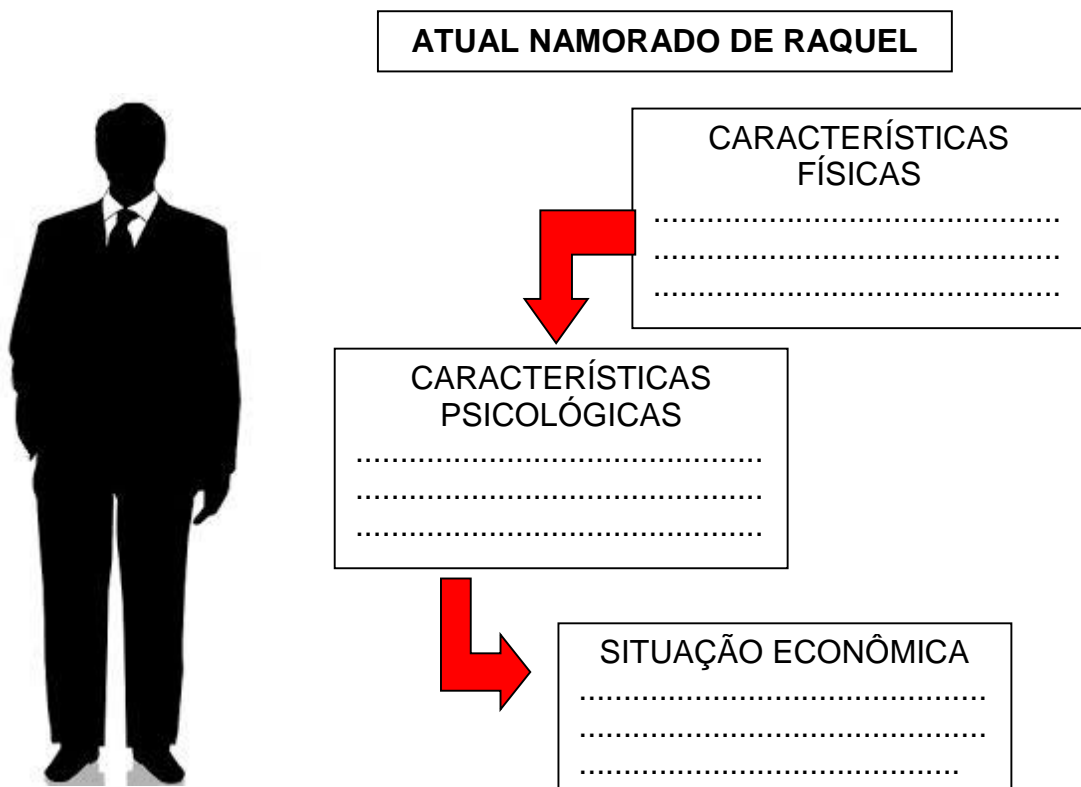
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS
.....
.....
.....

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS
.....
.....
.....

SITUAÇÃO ECONÔMICA
.....
.....
.....

SITUAÇÃO ECONÔMICA
.....
.....
.....





ATIVIDADE 5

O diálogo entre Ricardo e Raquel estrutura a narrativa, dando-nos a impressão de presenciar a ação enquanto está acontecendo. Ricardo propôs à ex-namorada ver o pôr do sol mais lindo do mundo em um cemitério abandonado. Isso deixa Raquel perplexa e, com certeza, o leitor também. Mas, para tranquilizá-la, Ricardo justificou-se.

Encontre, no texto, os argumentos utilizados por Ricardo para justificar um reencontro num cemitério abandonado e transcreva-os.

ATIVIDADE 6

Atividade oral e coletiva

Contar histórias é uma prática que utilizamos para entreter, encantar, informar, persuadir, convencer... No conto, Ricardo conta uma ou duas histórias para Raquel.

- Quais são elas?
- Com qual intenção ele faz isto?
- O que fez Raquel interessar-se pelas histórias?
- Qual das histórias mais chamou sua atenção? Por quê?
- Se você estivesse no lugar de Ricardo, que histórias você contaria num reencontro com uma ex-namorada?

Dentre estas histórias que Ricardo contou, escolha a que você acha a mais interessante e registre-a no espaço abaixo.

ATIVIDADE 7

Desvendando os mistérios do espaço narrativo

Retomar com a turma os parágrafos em que o narrador descreve que a natureza, com características humanas, tomou conta do espaço onde se encontravam os túmulos e as capelinhas para cobrir os últimos sinais da morte.

“O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármores, invadira as alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte.”

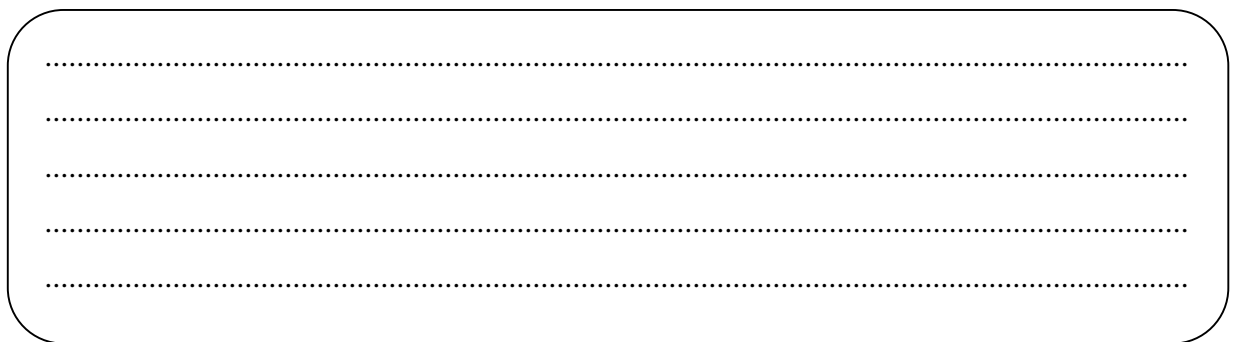
“Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas.”

Algumas questões para pensar com a turma sobre os trechos acima:

- Que imagens você constrói quando pensa em um cemitério?

- Além de ser um lugar de morte, o cemitério escolhido por Ricardo também era abandonado. Que características este ambiente deve ter? Como você o imagina?
- A natureza daquele espaço também contribuía para cobrir os últimos vestígios da própria morte. Quais seriam esses "últimos vestígios da morte."?
- Você acha que a descrição do ambiente é importante para o acontecimento que está por vir no conto?

Descreva no espaço abaixo a imagem do cemitério abandonado que você construiu a partir da leitura, considerando os detalhes oferecidos pelo narrador, quando à natureza que crescia e cobria os túmulos, mas principalmente elencando aspectos que você imagina presentes num ambiente tão incomum para um reencontro de ex-namorados. Se você quiser, utilize o verso da folha para ilustrar sua produção.



ATIVIDADE 8

Investigação compartilhada sobre o desenrolar do conto.

Ao longo da narrativa temos alguns indícios de que algo suspeito estava por acontecer. Coletivamente, os alunos citarão alguns fatos do texto que justifiquem o enredo surpreendente. Conforme os alunos forem elencando os fatos, a professora faz o registro no quadro. Esses apontamentos serão anotados também pelos alunos, seguindo algumas pistas importantes que culminam com a atitude misteriosa de Ricardo.

Investigação compartilhada sobre o desenrolar do conto.



Siga as pistas.

Quanto às mudanças de fisionomia de Ricardo:

.....
.....
.....
.....
.....

O cenário escolhido para o encontro:

.....
.....
.....
.....
.....

O estado de conservação do portão e da fechadura da capelinha:

.....
.....
.....
.....

Outros elementos que ajudaram a construir o suspense e mistério ao longo do conto.

.....
.....
.....
.....
.....

Aproximação do vivido com o lido

Construção de um ambiente de discussão e análise das situações e atitudes humanas sugeridas pela leitura do conto.

Agora que chegamos ao final da reflexão, você percebe pela leitura que Ricardo planejou passo a passo a sua vingança diante do amor não correspondido de Raquel. Quais os indícios presentes no texto que mostram isto?

Você já soube de situações semelhantes?

Você conhece livros com histórias de vingança após o fim do relacionamento?

Ou conhece algumas soluções de rompimento de relacionamento que foram bem sucedidas para todos os envolvidos?

Conte para os colegas.

Proposta de produção

Depois dessa nossa conversa, aproximando aspectos da leitura do conto com nossas vivências pessoais, sugiro que você relate as contribuições da leitura do texto literário e em que aspectos nossas discussões estabeleceram uma relação com a sua própria vida. Retome as atividades desenvolvidas, suas anotações, nossas conversas sobre o final surpreendente, sua identificação com alguns dos personagens... Compartilhe com a professora e seus companheiros de turma como você se enxergou no texto literário, se houve algumas aproximações com a sua realidade. Boa reflexão!



5.3 REFLEXÕES SOBREA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA

Após a realização da sequência básica de leitura, como proposta de ensino de Literatura sob a perspectiva sistêmica de ciência e educação, a partir da orientação metodológica para o letramento literário, de Cosson (2006), pude refletir sobre como os alunos se envolveram na proposta de leitura do conto *Venha ver o pôr do sol*.

No desenrolar das atividades, muitas vezes, os observei em alvoroço, cheios de dúvidas, dispostos a questionar, debater. Queriam saber por que o personagem Ricardo agiu assim, qual o sentido de algumas expressões usadas pela autora, por que o conto não tem um final feliz, nem mesmo um final pronto, acabado, entre tantas outras colocações.

Nesse momento, entra o professor mediador de leituras que, ao trazer para o centro da aula o texto literário, faz os alunos pensarem sobre o que leram, aprimorando habilidades de leitura e extrapolando o texto. Não foi fácil de início, reconheço minha inexperiência ao fazê-lo. A agitação e inquietação que meus alunos manifestavam estavam também em mim. Não basta ler e apresentar um conto, é preciso ir além na leitura, o envolvimento é necessário para extrair as impressões mais profundas. Ao executar a proposta de ensino eu não pude ficar acomodada na minha cadeira, lá na frente, enquanto a turma silenciosa anotava aquilo que eu passara no quadro, como verdades inquestionáveis.

O processo de leitura do conto foi seguindo e algumas meninas me reportaram que releram a história mais de quatro vezes e a cada vez sinalizavam mais um detalhe que passara despercebido, um gesto, um movimento, um olhar, uma atitude entre Ricardo e Raquel que no contexto do conto muito significavam, eram indícios, pistas para o final impactante. O que reitera os movimentos de ir e vir no texto, a partir das etapas da sequência básica, que mostraram-se produtivos. A cada nova leitura, discussão e atividade sugerida foram refinadas as habilidades de leitura e significação do texto literário pelos adolescentes.

Na proposta de produção, os alunos trouxeram muitas experiências pessoais, histórias de familiares, amigos e conhecidos que também tiveram desfechos inusitados, por vezes tristes e até mesmo trágicos para o fim de relacionamentos amorosos. Alguns destacaram como é sofrido o fim de um amor e que se colocaram no papel do personagem Ricardo, ainda apaixonado por Raquel, que acaba tomando uma decisão surpreendente.

A maioria das atividades desenvolvidas na proposta de sequência básica foi coletiva, buscando atingir o que Cosson (2006, p. 71) chama de “leitura solidária que fundamenta a comunidade de leitores”. Ao propor que as tarefas fossem realizadas por toda a turma, propiciou-se o compartilhamento de impressões iniciais da leitura, fortalecendo os sentidos do texto, por meio do debate de ideias.

A socialização das impressões, após a leitura e ao longo das atividades, evidenciou as contribuições da Literatura, no sentido de fazer pensar e de colocar em nível de conflito com as próprias ideias. Alguns alunos arriscaram uma ponderação em sua produção, que considero pertinente aos estudos de Literatura, ao afirmarem que, apesar de ter sido escrito há alguns anos, do tom fantasioso e surpreendente, o conto fala sobre a vida das pessoas, das reações diante de situações desagradáveis, como o fim de um amor. Como seres humanos temos os mesmos desejos, fantasias, medos e reações apresentados na história lida.

Na prática, é a constatação de que os textos literários são atemporais e suas temáticas se mantêm pertinentes. A Literatura traz à cena a própria condição humana, que sempre terá suas grandes questões passíveis de discussão e reflexão.

A experiência aqui compartilhada sustenta-se na colocação de Cosson (2006, p. 47) de que “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário”. Através da sequência básica, como estratégia metodológica para promoção do letramento literário na escola, busquei perceber a repercussão do texto literário na subjetividade do aluno. Os objetivos só foram alcançados porque, ao invés de cobrar a leitura dos alunos, aprendi a ler com eles, interpretar juntos, ouvir as dúvidas, desafiar o pensamento, vivenciar a experiência ao lado dos educandos.

A experiência docente anterior ao relato dessa experiência mostra que os alunos do Ensino Médio, em sua grande maioria, não se interessam por textos literários. Leem pouco, apenas quando a escola cobra leituras necessárias, ou obras solicitadas para o exame vestibular. Preferem resumos, comentários, notas explicativas, necessários no contexto de imediatismos, da pressa, da urgência que constitui a realidade contemporânea. A escola contribui para isso, ao reproduzir discursos sociais que valorizam os saberes técnicos, pragmáticos, diante do apagamento das humanidades, das artes, da literatura.

Essa constatação, advinda de minha vivência como professora da rede pública, sempre suscitou uma série de questões. Ao analisar meu fazer pedagógico, provo-me a pensar se ainda faz sentido ensinar Literatura para esses jovens do modo como

o fazemos, por que ministrar aulas de Literatura no Ensino Médio e se esse aprendizado pode oferecer alguma contribuição na formação humana dos estudantes.

Nesse sentido, ensinar Literatura na atual organização escolar é um grande desafio. Primeiro, porque os currículos do Ensino Médio preveem apenas um período semanal de aula, ou seja, menos do que uma hora. Além disso, os alunos chegam a esse nível de ensino com pouca bagagem de leitura literária. No Ensino Fundamental ainda se tem, na maioria dos contextos educacionais, um ensino de Língua Portuguesa voltado ao estudo da gramática ou à transmissão de conteúdos e condutas desejáveis, sem atenção às práticas de leitura. Às vezes, faltam tempos e espaços para a vivência do literário na escola, instituição que o afirmou como saber escolar e que deveria ser a promotora dessa vivência.

No que se refere à formação docente, Tardif (2002, p. 21) afirma que “o saber do professor não provém de uma fonte única, mas de vários princípios e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”. Nesse sentido, aponta para a existência de quatro saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Tardif (2002, p. 33) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais, pois estes se constituem como “fundamentos da prática e da competência profissional”.

Nessa perspectiva, os saberes experiências formam

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002, p. 48).

Por isso, o autor estabelece que os saberes docentes não se reduzem à transmissão de conhecimentos já constituídos, mas integra diferentes posicionamentos oriundos da formação inicial, das especificidades do componente curricular e das habilidades de saber-fazer e saber-ser dos professores. (TARDIF, 2002, p. 39).

Quando chegamos à escola sabemos que alguns métodos estão enraizados e são tão repetidos que os tomamos como certos e tratamos de os imitar. No ensino de Literatura essa questão se dá na abordagem historicista da disciplina que é ministrada

na escola, principalmente no Ensino Médio, e às práticas moralizantes e conteudistas, comuns nos anos anteriores. Dentro do pouco tempo que se tem, é muito comum que se recorra a essa estratégia.

Em muitas de minhas aulas tenho consciência de que o estudo centrou-se em saber em que ano ocorreu tal manifestação literária, qual o panorama mundial e brasileiro, quem foram os principais autores e suas obras. Essa forma de ensino concebe os alunos apenas como receptores passivos, receptivos, como se o docente fosse o detentor único do saber literário e deveria inundá-los com informações, para que entendessem, decorassem e devolvessem no momento da prova. É a demonstração concreta de que o paradigma newtoniano-cartesiano ainda faz, e muito, sentir seus efeitos na educação.

Porém, trazer o texto literário para o centro da sala de aula também não é uma tarefa simples. Sabemos que os alunos não têm o hábito da leitura literária, eles leem para obter informações, para se divertir, para se comunicar via Internet e para revisar o conteúdo antes da prova. Não sabem ler por prazer, ler para a fruição, ler para conhecer a história do outro e, de repente, encontrar-se nesta história.

Reconheço as incertezas de aprestar um texto clássico para um aluno adolescente. Além das dificuldades no vocabulário, na apresentação de formas mais elaboradas de escrever, tem-se a questão fundamental da leitura literária, que é ir além do que está posto, do explícito no texto, por meio da literariedade. É mais fácil para ambos encher o quadro com dados históricos do período literário que os alunos copiam e fingem que aprendem, do que proporcionar momentos de leitura literária, que exigem do professor planejamento da atividade, das formas de intervenção e dos objetivos que ele almeja com a tarefa.

Ao planejar e executar esta sequência básica como metodologia para a promoção do letramento literário, tive presente que oportunistei para meus alunos um contato inicial, uma aproximação com a leitura literária, mas preciso criar estratégias para que esse saber não se encerre quando tocar o sinal escolar e eles fecharem seus cadernos. Esse contato precisa ser prazeroso, significativo e trazer alguma relação com vida do adolescente.

A proposta aqui apresentada foi uma tentativa, um ensaio, surgido a partir da leitura do referencial teórico sinalizado pela pesquisa no Mestrado. Pretendi aproximar o aluno do texto literário, fazendo a mediação desta leitura e, algumas vezes,

sinalizando aspectos que concebo como importantes e que penso que eles precisam perceber, refletir e ressignificar.

O foco da investigação científica desenvolvida nesta dissertação é uma pesquisa bibliográfica que busca apontar alguns entrecruzamentos dos paradigmas da ciência, a evolução do pensamento educativo e o ensino de Literatura, porém o caminho levou a alguns desdobramentos. Os estudos teóricos sobre educação, pensamento sistêmico e letramento literário conduziram a uma mudança na atividade de sala de aula. A professora de Literatura e a pesquisadora iniciante são uma só e os efeitos desta imersão teórica tomaram forma na prática pedagógica.

Retomando a questão dos saberes dos professores, em específico dos saberes experienciais, construídos nas vivências cotidianas com os alunos, em sala de aula, Tardif (2002, p. 50) chama a atenção para a dimensão coletiva do trabalho docente e a importância crítica dessa experiência.

A atividade docente [...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. [...] Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre o objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Nesse sentido, a vivência relatada ajuda a comprovar o que foi buscado teoricamente na pesquisa de Mestrado, demonstrando a viabilidade da proposta metodológica de letramento literário como condição para o ensino de Literatura, inserido numa concepção sistêmica de educação. O processo de leitura do conto foi uma atividade individual de cada aluno participante, porém os efeitos da experiência foram compartilhados com a turma, apresentados à escola por meio dos cartazes construídos, levados a outros alunos, através dos comentários, da indicação de leitura que alguns possam ter feito para seus amigos ou familiares. O processo individual tomou uma dimensão social. Essa é a proposta do letramento, de tornar a prática da leitura literária uma atividade significativa para que encontre ecos na vida do leitor e no contexto maior em que ele está inserido.

6 CONCLUSÃO

A partir da tessitura desta pesquisa e das escolhas teóricas realizadas foram possíveis algumas respostas, ainda que provisórias e inacabadas, para as questões norteadoras que motivaram a escrita desta dissertação. Reflexões sobre os achados investigativos constituem o texto desta conclusão, que não se pretendem fechadas, nem sequer completas, mas demonstram algumas pontuações que fiz ao longo da pesquisa bibliográfica.

A organização das seções teóricas desta dissertação foi delineada a partir do estabelecimento dos objetivos específicos da pesquisa. Cada capítulo é uma síntese integradora das articulações que foram sendo estabelecidas entre a *evolução do pensamento educacional*, as *rupturas paradigmáticas da ciência* e o *ensino de Literatura*.

A reflexão conceitual aqui desenvolvida indica que a ciência está sempre em movimento e o pensamento humano produz novas realidades, rompe paradigmas, exigindo formas de agir e de se relacionar com os novos modelos de vida. Ao abordar as concepções fundamentais de ciência e educação verificou-se que todo ato educativo está apegado aos padrões científicos de pensar e de agir de determinado tempo. Assim, a recuperação das ideias de filósofos e pensadores da educação sustentou a discussão sobre as diferentes maneiras de conceber a prática pedagógica, a função docente e o papel do sujeito que aprende.

A ação pedagógica traz as marcas do momento histórico em que acontece, permeada pelas verdades admitidas em tal período. A educação organiza seus pressupostos sob esses paradigmas de ciência, fazendo sentir seus efeitos, também, no ensino de Literatura, foco desta investigação.

Os desdobramentos apresentados sobre o ensino de Literatura na escola, centralizando reflexões sobre Literatura e formação humana, bem como aspectos da escolarização do literário e da legislação educacional vigente foram fundamentais para o desenvolvimento desta investigação no âmbito da pesquisa em educação. Estas ponderações permitiram olhar para o potencial pedagógico das práticas de leitura literária que ajudam a desenvolver o pensamento crítico, sustentadas pelo paradigma emergente, demonstrando o intercruzamento *educação, ciência e Literatura*.

O resgate temporal realizado, para dar conta da presença da Literatura desde os primórdios da constituição da pátria brasileira, formalizada pela vinda da Companhia de Jesus demonstra como o ensino de Literatura tem acentuada associação com o momento histórico vivido pela nação e, como consequência, com o padrão científico de pensamento adotado na época. Algumas marcas da metodologia de ensino dos padres jesuítas ainda perduram em práticas de ensino atuais. Pode-se observá-las, principalmente, na valorização dos textos clássicos, que enalteciam a beleza do mundo antigo, nas formas mais elaboradas de escrita e no conteúdo moralizante dos textos literários, além da prática do teatro e da música como recursos pedagógicos.

Na conjuntura do *paradigma dominante*, do século XVII até início do século XX, as descobertas de Newton, Descartes, Copérnico, Bacon, entre outros, mostravam que para compreender um fenômeno é preciso fragmentá-lo, estudar suas partes isoladas e excluir qualquer associação com a subjetividade humana, passível de erros.

Em função desse modelo de pensamento é que se sustentam determinadas práticas na escola. O ensino de Literatura realizado a partir de fragmentos de textos, recortes de obras adaptadas para o livro didático, bem como de outras ações para a escolarização do literário relacionam-se à concepção newtoniana-cartesiana, advinda do paradigma dominante. Outro legado desse modelo científico, que prima pela imutabilidade dos fatos, é o estabelecimento da Literatura como padrão da língua, exemplo de “uso correto” das palavras, utilizado para exemplificar as regras do português na gramática normativa.

O *paradigma emergente*, surgido no século XX, caracterizado pela ideia de sistema, a partir das teorias de Capra e Bertalanffy e da noção de complexidade, teorizada por Morin, compreende os fatos em suas interações, não isoladamente, exigindo um olhar que contemple o todo, a rede de relações e a atuação do sujeito.

O estudo realizado mostrou que as marcas do modelo científico emergente, do pensamento sistêmico na educação, são contempladas em práticas de leitura que concebem a literariedade dos textos, a influência mútua leitor e obra, a atribuição de sentidos e as condições oferecidas pelo professor mediador. Reforçando, dessa forma, pressupostos que privilegiam a interação e a significação, a partir das vivências do estudante para a construção de uma rede de leitores.

Assim, também o objetivo macro desta dissertação, que era *investigar a evolução do pensamento educacional, buscando aproximações com as rupturas paradigmáticas da ciência e verificando como esses processos se inter cruzam com o ensino de Literatura*, foi contemplado.

O título adotado para esta dissertação, *Ensino de Literatura: da Paideia ao paradigma sistêmico*, sinaliza para um recorte temporal no pensamento pedagógico ocidental, parte da antiguidade grega à contemporaneidade. Como já se afirmou, a Literatura se constitui como um movimento de tradição e ruptura, o antigo e o contemporâneo sempre coexistem, complementam-se, muito além do que “andar em círculos”, evoca-se a metáfora da *espiral*. À medida que novos conhecimentos se desenvolvem, retomam-se os saberes já consolidados, que se reelaboram de forma sistemática.

A ideia de *espiral* representa uma forma interessante de organização do conhecimento literário, pois a mobilização de leituras e aprendizagens anteriores, ressignificadas e combinadas, servem de elos para a reconstrução do conhecimento e a produção de novas subjetividades.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, observa-se que na antiguidade grega, ao conceber o conceito da Paideia, o ideal que se buscava era a formação constante do ser, corpo e espírito. Hoje, os pressupostos do paradigma sistêmico na educação, mas principalmente no ensino de Literatura, sustentam que a prática da leitura que busca promover o letramento literário também orienta-se pelo princípio do acolhimento da subjetividade do estudante. Corpo e mente do leitor mobilizados para a constituição de sentidos para o texto, a partir das vivências do sujeito e de sua inserção na sociedade, na cultura, no ambiente, por meio da rede de relações construídas através da leitura e das trocas realizadas com os demais.

A presente pesquisa mostrou que o ensino de Literatura sustentado na cronologia dos estilos de época ou a partir de leituras exigidas pelo vestibular pode ser repensado por estratégias metodológicas que também se servem do patrimônio literário da nação. Ao lado da valorização das produções clássicas como legados artístico-culturais, é fundamental enfatizar as qualidades do texto literário, não se restringindo apenas à biografia do autor ou ao contexto da produção da obra.

A partir da literariedade, o leitor reúne elementos da realidade em que está inserido, sustentado pelas suas experiências, e reconstrói os sentidos na leitura. O relato de aplicação da proposta de sequência básica para o letramento literário com

alunos do Ensino Médio, apresentado como no capítulo 5 deste trabalho investigativo, exemplifica uma possibilidade de ensino significativo de Literatura, orientado por uma concepção sistêmica de educação e de ciência.

A proposta de letramento literário como possibilidade para o ensino de Literatura sob a perspectiva sistêmica, a partir da orientação metodológica de Rildo Cosson (2006), revela a contribuição deste estudo para o campo da educação. Através de experiências que vão além do processo individual e solitário da leitura, mas que incluem a dimensão social, quando o aluno pensa e escreve sobre si, seu contexto de vida, as relações que estabelece com os demais leitores e com o mundo, contribuindo, assim, para a formação humana, individual e coletiva.

Os apontamentos realizados quanto às práticas de leitura literária, principalmente no Ensino Médio, colaboram para fazer frente aos novos paradigmas que se impõem à educação. Nesse sentido, o ensino de Literatura caracteriza-se como um fio condutor para as mudanças necessárias ao processo educativo contemporâneo. Buscando superar a fragmentação de conteúdos pela religação de saberes, centrados no processo de humanização, nas significações que o aluno constrói para suas leituras e nas interações estabelecidas com a realidade.

Ensinar Literatura, de acordo com os resultados teóricos desta investigação, envolve lançar esforços para a *formação do leitor*. O panorama científico emergente sugere para um ensino de Literatura sustentado pelas bases do pensamento sistêmico na educação, a partir do letramento literário, das ações de mediação de leitura e principalmente na possibilidade do leitor se colocar como partícipe do ato de ler, expressando impressões e sua significação para o texto, através de sua subjetividade. O texto literário é o tecido, a trama constituída na literariedade, os vazios e as sutilezas é que precisam ser significados pelo leitor, por meio das conexões estabelecidas com o contexto social em que vive e as pessoas com quem se relaciona.

Diante dos apontamentos teóricos e dos resultados da vivência pedagógica relatada, entendo que a mudança de perspectiva, para uma visão sistêmica, emergente de ciência e de educação, pode ampliar as possibilidades do ensino de Literatura, contribuindo com a formação humana dos educandos, em virtude da dimensão social que a leitura literária assume na vida do leitor.

As considerações apontadas por esta pesquisa refletem-se na qualificação dos professores mediadores de leitura, que precisam desenvolver habilidades que vão além de um vasto repertório de leituras, mas que essas sejam expressivas, que

produzam ecos, significações no docente. Esse âmbito implica uma discussão que extrapola os objetivos desta pesquisa e que exige maior profundidade teórica, para refletir sobre a formação do professor de Literatura, podendo ser temática pertinente para outras investigações científicas.

Como contribuição de cunho pessoal, mais do que a motivação inicial, o gosto pelos estudos literários que me levaram à escolha profissional, esta investigação e seu registro escrito propiciaram a reflexão sobre minha prática como professora na escola. As leituras, bem como toda formação acadêmica vivenciada no Mestrado em Educação, permitiram questionar ações de ensino, ainda pautadas na reprodução, na fragmentação e no isolamento de saberes escolares, na tentativa de promover algumas mudanças, ainda que tímidas e iniciais, no meu fazer pedagógico. A proposta metodológica para o letramento literário na escola de Cosson (2006) é uma dessas contribuições que já passaram a sustentar a elaboração das minhas aulas de Literatura no Ensino Médio.

Ao encerrar este texto, aponto o compromisso de seguir acompanhando as políticas curriculares nacionais de reformulação dos estudos de Literatura para o Ensino Médio. Além disso, sinalizo o interesse em dar continuidade aos estudos iniciados, seguir nas reflexões críticas sobre o ensino de Literatura, nas potencialidades de práticas leitoras que ajudem o aluno a expandir os limites do texto, pensando, falando e escrevendo sobre si. A pesquisa que agora finalizo abre caminhos para novas investigações, de caráter empírico, que possam redefinir o ensino de Literatura desde uma proposta transdisciplinar, de religação dos saberes, que promova o letramento literário dos alunos.

Os desdobramentos deste estudo podem ser múltiplos, pois sugerem reflexões interessantes sobre outras temáticas, dentre elas a formação do professor de Literatura, a mediação docente, a exploração dos roteiros de leitura como alternativa metodológica para a promoção do letramento literário e o eixo da humanização nas práticas leitoras. Certamente, ainda há muito para conhecer, pensar e produzir sobre o ensino de Literatura, diante destas possibilidades assinaladas, mas aqui registram-se os meus primeiros achados investigativos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 17 ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

BAUER, R. **Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1999.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

_____.; WEBER, M. A. L. Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias. **Revista Intersaberes**, Curitiba, a. 5, n.10, p.245-270, jul./dez. 2010.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In. **Vários escritos**. São Paulo, Duas Cidades, 2011.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CEREJA, William. **Base Nacional Comum Curricular: qual é o espaço da literatura no ensino médio?** Disponível em: <<http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/base-nacional-comum-curricular-qual-e-o-espaco-da-literatura-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura & linguagem: a obra literária e a expressão artística**. São Paulo: Quiron, 1980.

_____. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DEWEY, John; CUNHA, Marcus Vinícius da. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HERMANN, Nadja. Virtude e amor em Rousseau. **História da Educação**. Santa Maria, v. 17, n. 41, p. 29-42, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592013000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jun., 2015.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970. p. 118-162.

_____; POMORSKA, Krystyna. **Diálogos**. São Paulo: Cultrix, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3.ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Trad. João Wanderley Geraldi. n.19, p. 22-28, 2002. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 9mar., 2016.

LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre a educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de AnoarAiex. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

KÖCHE, J.C. **Fundamentos de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1996.

MALARD, Leticia. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas & perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 2002.

_____.; DE LA TORRE, Saturnino. Pesquisando a partir do pensamento complexo - elementos para uma metodologia de desenvolvimento ecossistêmico. **Educação**. Porto Alegre. Ano XXIX, n. 1 (58), p. 145 – 172, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805809>>. Acesso em: 23 set. 2015.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E.F.S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1982.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. Inter-poli-transdisciplinaridade. In: MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NICOLESCU, Basarab; MORIN, Edgar; FREITAS, Lima de. **Carta de Transdisciplinaridade**. Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal: 02 a 06 de novembro de 1994. Disponível em: <<http://www.crsp.org.br/diverpsi/arquivos/carta-transdisci.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

NEBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface**. Botucatu, v. 3, n. 4, p. 133-140, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-2831999000100011>. Acesso em: 24 jun. 2015.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PINTO, Francisco Neto Pereira. Por um ensino literário complexo. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.32, n.62, p.115-127, jun. 2014a. Disponível em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/251>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. Letramento literário: formação do leitor de literatura em tempos de transição paradigmática. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 75-94, out. 2014b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2014v19n1p75>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou Da educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. São Paulo. v. 2, n. 2, 1988, p. 46 – 71. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>. Acesso em: 8 set. 2015.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37. p. 71-83, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. **História da literatura brasileira e outros ensaios**. Rio de Janeiro-RJ: Zé Mário Editor/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol. In: **Venha ver o pôr do sol e outros contos**. 17.ed. São Paulo: Ática, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALTY, Ivete. Literatura e escola: anti-lições In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel; ZILBERMAN, Regina. **Crítica do tempo presente**. Porto Alegre: Nova Prova, 2005.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Ensino da literatura: o lugar do texto literário. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert et al. **Transformando o ensino de língua e literatura**: análise da realidade e propostas metodológicas. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Literatura. In: COSSON, Rildo; PAULINO, Graça (orgs.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

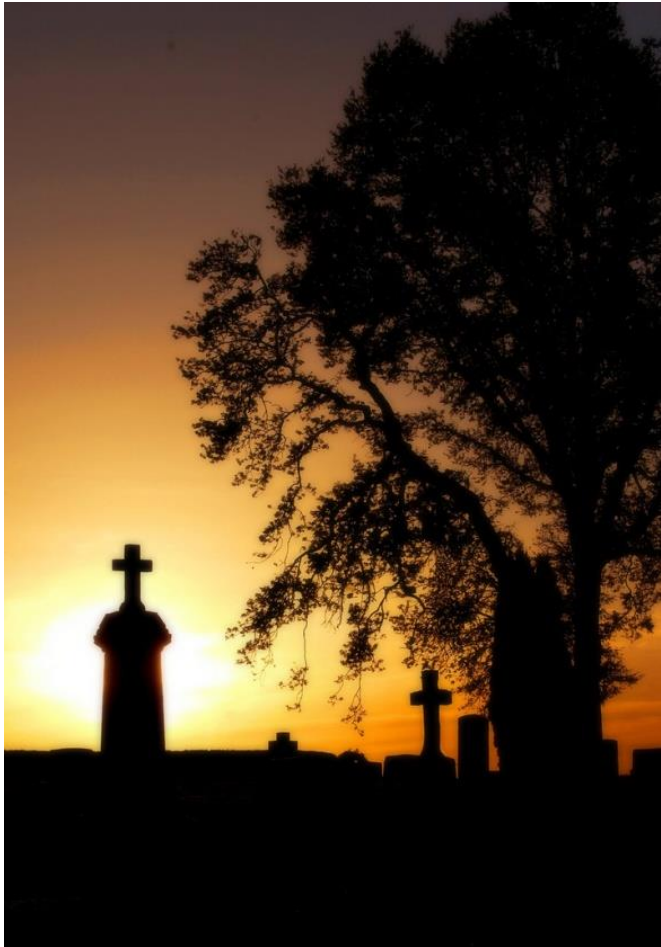
_____. Ensino de literatura e gêneros textuais: um desafio de nosso tempo. **V Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais**, Caxias do Sul, ago. 2009. Disponível em:

<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/ensino_de_literatura_e_generos_textuais_um_desafio_de_nosso_tempo.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Imagens projetadas na tela digital para atividade de motivação para a leitura do conto *Venha ver o pôr do sol*.





Todas as imagens foram retiradas do site de busca Google Imagens em junho de 201

ANEXO

ANEXO A – Venha ver o pôr do sol – Lygia Fagundes Telles

Venha ver o pôr do sol

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante.

- Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

- Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.

- Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância... quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete léguas, lembra?

- Foi para me dizer isso que você me fez subir até aqui? - perguntou ela, guardando o lenço na bolsa. Tirou um cigarro. - Hem?!

- Ah, Raquel... - e ele tomou-a pelo braço, rindo. - Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então? Fiz mal?

- Podia ter escolhido um outro lugar, não? - Abrandara a voz. - E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

- Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo - acrescentou, lançando um olhar 'às crianças rodando na sua ciranda.

Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro.

- Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

- Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar e te mostrarei o pôr-do-sol mais lindo do mundo.

Perplexa, ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

- Ver o pôr-do-sol! ... Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso! ... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr-do-sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino em falta.

- Raquel, minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

- E você acha que eu iria?

- Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um pouco numa rua afastada... - disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. Aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta: não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento.

- Você fez bem em vir.

- Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

- Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

- Mas eu pago.

- Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver um passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

- Foi um risco enorme, Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero só ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me consertar a vida.

- Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado - prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. - Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

- É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

- Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo.

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos enegrecidos como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando vagarosamente pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita ao som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

- É imenso, hem? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, é deprimente - exclamou ela, atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. - Vamos embora, Ricardo, chega.

- Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa incerteza. Estou-lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

- Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre.

Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

- Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

- É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

- Ele é tão rico assim?

- Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente ficou envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

- Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?

Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

- Sabe, Ricardo, acho que você é mesmo meio tantã... Apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele. Palavra que quando penso não entendo até hoje como aguentei tanto. Um ano!

- É que você tinha lido *A Dama das Camélias*, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora?

- Nenhum - respondeu ela franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: - *A minha querida esposa, eternas saudades*. - Fez um muxoxo. - Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

- Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja - disse, apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda - o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

- Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim.

- Deu-lhe um beijo rápido na face. - Chega, Ricardo, quero ir embora.

- Mais alguns passos...

- Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! Olhou para trás - Nunca andei tanto Ricardo, vou ficar exausta.

- A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio - lamentou ele empurrando a para a frente Dobrando esta alameda fica o jazigo da minha gente e de lá que se vê o pôr-do-sol. - E tomando a pela cintura. Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por ai, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

- Sua prima também?

- Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, tão brilhantes.

- Vocês se amaram?

- Ela me amou. Foi a única criatura que... - Fez um gesto. - Enfim, não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

- Eu gostei de você, Ricardo.

- E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

- Esfriou, não? Vamos embora.

- Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquiria a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre Os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapo. de um manto que alguém colocara sobre os ombros de Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naquelas ruínas.

- Que triste que é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira.

- Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? Mas já disse que o que mais amo neste cemitério e precisamente este abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semiobscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

- E lá embaixo?

- Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó - murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. - A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se para ver melhor.

- Todas essas gavetas estão cheias?

- Cheias? ... - Sorriu. - Só as que têm o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe - prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou OS braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

- Vamos Ricardo, vamos.

- Você está com medo.

- Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado.

- A priminha Maria Camila. Lembro até do dia em que tirou esse retrato. Foi duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e veio se exhibir, estou bonita? Estou bonita?

... - Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. - Não, não é que fosse bonita, mas os olhos... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

- Que frio faz aqui. E que escuro, não estou enxergando...

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

- Pegue, dá para ver muito bem... - Afastou-se para o lado. - Repare nos olhos.

- Mas está tão desbotado, mal se vê que é uma moça... - Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. - Maria Camila, nascida em vinte de maio de mil e oitocentos e falecida... - Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel. - Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepcionou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou a olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

- Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso! Brincadeira mais cretina! - exclamou ela, subindo rapidamente a escada. - Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

- Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! - ordenou, torcendo o trinco. - Detesto este tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

- Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr-do-sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

- Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! - Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaçou um sorriso. - Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

- Boa-noite, Raquel.

- Chega, Ricardo! Você vai me pagar! ... - gritou ela estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. - Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! - exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando. - Não, não...

Voltado ainda para ela, Ricardo recuou até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

- Boa-noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

- Não...

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

- NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol. In: **Venha ver o pôr do sol e outros contos**. 17.ed. São Paulo: Ática, 1999.