

Por um ensino literário complexo

For a complex literary education

FRANCISCO NETO PEREIRA PINTO¹

RESUMO: O texto propõe uma discussão sobre o ensino da literatura no âmbito das discussões que envolvem as questões paradigmáticas, quer dizer, nossa argumentação leva em consideração 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.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; paradigmas; complexidade.

ABSTRACT: In this text we discuss literature teaching considering paradigmatic issues, or, in other words, we argue that the acceptance of a certain paradigm influences how the potential of the literary text is perceived. This perception directs the way the literary object is taught, especially in basic education.

KEY-WORDS: Literature teaching; paradigms; complexity.

1. Graduado em Letras, Mestre e Doutorando em Ensino de Língua e Literatura. Professor colaborador na Universidade Federal do Tocantins, Araguaína/TO. *E-mail:* fneto@uft.edu.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre o ensino da literatura no âmbito das discussões que envolvem questões paradigmáticas, quer dizer, nossa argumentação leva em consideração 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. Assumimos que hoje vivemos em um período de transição paradigmática, momento em que coexistem mentalidades orientadas pelos paradigmas cartesiano e complexo, por vezes chamados de antigo e emergente, respectivamente.

Ao falar de paradigma, não vamos restringir o significado do termo à esfera científica, tal como aparece em Thomas Kuhn (2007), pois nos parece bastante apropriado estender seu raio de abrangência a outros domínios, como o faz Fritjof Capra (2006), ao concebê-lo como uma constelação formada por concepções, valores, percepções e práticas que são compartilhados por uma comunidade e que modela uma visão particular de realidade que, por sua vez, constitui-se como base da maneira pela qual a comunidade se organiza.

Destarte, o paradigma está implicado não só no modo como os cientistas organizam as agendas de prioridades científicas nas suas mais variadas áreas e buscam soluções para os problemas que lhes parecem mais urgentes, o que inclui as teorias, os métodos e as metodologias considerados apropriados, mas também, alargando o entendimento, na visão de realidade que medeia a organização da comunidade sob seu âmbito de influência. É nesse sentido que entendemos as palavras de Edgar Morin (2008a) quando afirma que o paradigma é a pedra angular de qualquer sistema de pensamento, que se desdobra nos seus mais variados segmentos, como o político, o econômico, o ecológico, o educacional etc.

Para Morin (2008a, p.85), um paradigma “[...] é constituído por um certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções chave e princípios chave” e é essa relação que comanda todos os propósitos que se colocam no interior do paradigma. Isso não quer dizer, no entanto, que tudo seja consenso, pois mesmo sob determinado paradigma teorias, conceitos e outras experiências se acotovelam com as noções e os princípios-chave da pedra angular. Em adição, mesmo em uma determinada época, como é o momento pelo qual passamos, paradigmas rivais convivem em relações de disputas, ajustes e rupturas.

Compreender as questões paradigmáticas é da maior importância para os sistemas educacionais, visto que, como coloca Maria Cândida Moraes (1997), o modelo científico prevalecente em determinado momento histórico influencia as teorias voltadas à aprendizagem que, por seu turno, reverberam efeitos na prática pedagógica. Assim, não é gratuita a prática do professor em sala de aula. Sua maneira de trabalhar é testemunha de, entre outras, sua visão de educação, do posicionamento pedagógico adotado pela escola, do modelo educacional no qual se situa e, subjacente a tudo isso, encontra-se um paradigma científico com sua lógica de funcionamento que empresta sentidos a toda a cadeia de relações.

O modelo educacional ainda predominante no Brasil é fortemente ancorado na lógica do paradigma cartesiano, ao qual reage o ainda em formação paradigma da complexidade. As bases do paradigma dominante foram lançadas, segundo o pensamento de Boaventura Sousa Santos (2006), no bojo da revolução científica do século XVI e tem sido contestado fortemente durante todo o século XX e, mesmo hoje, no início do novo milênio, ainda vivemos em um período conhecido como de transição. Uma questão nodal que aí se coloca é que, sob sua influência, a produção do conhecimento opera por divisões estanques em unidades discretas, que toma como modelo a dualidade, e é assim que vão surgindo distinções claras entre “natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa” (SOUSA SANTOS, 2006, p.39-40).

A razão da predominância do gosto pela separatividade e pela fragmentação cultivado pelo paradigma cartesiano se deve ao fato de que, como diz David Bohm (2008, p.15), “a ordem cartesiana é adequada para a análise do mundo em partes existentes separadamente”. Porém, a cosmovisão cartesiana não apenas oportunizou a fragmentação do todo em partes como também propiciou a hierarquização entre os termos dos pares acima mencionados, como, por exemplo, subjectivo/objectivo, dimensões que se colocam na centralidade de nossas discussões acerca do trabalho com o literário na escola.

Uma implicação desse modo de ver as coisas, segundo Moraes (1997, p.42), quando fala do paradigma tradicional, é que ele, ao fragmentar a visão de totalidade, “[...] representou, também, um certo perigo ao valorizar os aspectos externos das experiências ignorando as vivências internas do indivíduo, ao fundamentar-se sobretudo na razão e nas sensações expressas pelos cinco sentidos”. Do raciocínio da autora, queremos sublinhar em especial a parte que fala sobre ignorar as vivências

internas do indivíduo e fundamentar-se sobretudo na razão – neste ponto entendida como contraponto às emoções –, isso porque, conforme iremos mostrar, muitos estudiosos que se voltam para o ensino da literatura na educação básica têm reproduzido esse modo dual de abordar o texto literário em suas propostas.

SOBRE A EDUCAÇÃO LITERÁRIA SOB AS PERSPECTIVAS CARTESIANA E COMPLEXA

Acreditamos ser bem interessante consignarmos com que visão de literatura estamos trabalhando, especialmente quando temos em vista se tratar de uma noção bastante controversa, o que pode ser constatado pelos trabalhos de Jonathan Culler (1999), Terry Eagleton (2006) e Antoine Compagnon (2006). Ficamos, então, com uma definição bem ampla elaborada por nosso crítico Antonio Candido (1995, p.242) nos seguintes termos: “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.”

Para o propósito de nosso trabalho, e seguindo a linha de raciocínio desse autor, a categoria literatura não excluiria os hoje tão combatidos *best sellers* e outras manifestações tais como a literatura de cordel. Posto isso, passemos à análise do modo como alguns autores que inserem seus trabalhos no campo da pedagogia da literatura têm elaborado suas propostas para o ensino do texto literário e o que algumas pesquisas têm constatado sobre esse assunto na escola básica brasileira. Procuraremos trazer à cena trabalhos mais afastados no tempo e outros bem recentes que, como veremos, contemplam pesquisadores de diversas instituições de ensino e regiões do Brasil, mostrando, assim, que a explicação via posicionamento paradigmático pode ser bastante plausível para tamanha afinidade.

Começemos por considerar o que uma renomada autora do campo do letramento literário diz sobre o que entende por um leitor literariamente letrado. Para Graça Paulino (2004), esse tipo de leitor é aquele que sabe escolher suas leituras, que aprecia construções e significações verbais de cunho artístico e que faz disso parte de seus afazeres e prazeres. Em suas palavras, aquele que ler

[...] tem de saber usar estratégias de leituras adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade,

intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p.56).

Vê-se, dessa citação, que não poucos conhecimentos se exigem de um competente leitor de literatura. Percebe-se que para uma leitura adequada desse tipo de texto demanda-se não somente um bom nível de conhecimento linguístico e de como esses elementos ali significam e, a isso, acresce-se a familiaridade com as exigências do gênero e das condições de produção do objeto artístico. Em outro lugar (PAULINO, 2001), a mesma autora define o sujeito literariamente letrado como aquele que cultiva e assume como parte de sua vida o texto literário, de modo a preservar seu caráter estético, e que aceita o pacto ficcional proposto e resgata objetivos culturais em sentido mais amplo e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler.

Interessante notar das colocações dessa autora o fato de ela enfrentar a árdua tarefa de sublinhar os aspectos que interessam à formação do leitor literário e o que deve ser desprezado quando a perspectiva é a do letramento. Vejamos que Paulino valoriza os aspectos formais e aqueles ligados ao contexto de produção, ou seja, tantos os elementos interiores quanto os exteriores ao texto são relevantes no estudo do texto literário. Porém, os objetivos funcionais aí não entram e, neste artigo, entendemos esse pensamento da estudiosa como uma referência, por exemplo, ao uso do texto para fins doutrinários, informativos, históricos, e outros.

No entanto, não são somente esses objetivos que ficam de fora de uma educação literária. Há também aqueles ligados à imediaticidade do ator de ler e, nesta direção, o entendemos como aquilo que Rildo Cosson (2007) chama de entretenimento, que a leitura literária pode proporcionar, ou, ainda, a leitura recreativa, para tomar de empréstimo a ideia de Anne-Marie Chartier (1999). Cosson (2007) ainda nos diz que na escola a literatura é um *locus* de conhecimento e que deve ser explorada de modo adequado para que funcione como tal. Porém, conhecimento para o autor restringe-se àquilo que mobiliza as faculdades racionais com o fim de conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem, o que equivale, na linguagem do autor, à análise literária.

Para Cosson, a análise literária, ao contrário do que alguns dizem,

[...] toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la

sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. (COSSON, 2007, p.29).

Essa é uma perspectiva interessante, pois rompe com uma visão de estudo da literatura que se processa inteiramente no âmbito da história da literatura. Aqui se pode ver que o foco é o texto literário e sua exploração segundo instrumentos forjados pelas teorias da literatura e/ou literária. O texto, nesse caso, vem ocupar a cena no estudo da literatura. Nesta direção, então, para utilizar o pensamento de Marcelo Chiaretto (2007), a análise literária está na base do letramento literário, uma vez que disponibiliza procedimentos geradores e capacitadores que possibilitam a apropriação do mundo da escrita literária pelos leitores. À primeira vista, podemos imaginar que o que é proposto por esses autores corresponde ao que de fato se espera que a escola realmente forme como leitor de literatura, porém, se olharmos do ponto de vista de nossa proposta logo no início deste texto, perceberemos a separação e a fragmentação perniciosos de que são eivados esses posicionamentos.

Entendemos isso melhor quando nos atentamos ao fato de que a subjetividade e outras dimensões que compõem o ser humano em sua inteireza são deixadas de lado como menos importantes por ocasião do trabalho com o literário em sala de aula; quer dizer, a técnica e a relação do texto com a sociedade e com seu contexto de produção têm primazia, mas o ressoar do texto na subjetividade do leitor e como isso lhe significa do ponto de vista emocional, espiritual e ético, por exemplo, nem são mencionados. Essa dicotomia pode também ser contemplada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, na parte “conhecimentos de literatura”, texto que contou com a consultoria e leitura crítica de importantes estudiosas do campo da pedagogia da literatura.

Antes de passarmos ao documento oficial, seria bom termos em mente que, ao passo que estamos atentos às posições polarizadas, também queremos perceber os valores que são atribuídos a cada um dos extremos, sob pena de perdemos de vista as nuances que fazem toda a diferença. Com essas considerações, vejamos o texto oficial, especificamente na parte que fala de dois tipos especiais de leitores, o leitor vítima e o leitor crítico. Nas palavras da OCEM, “[...] o leitor vítima em princípio seria aquele mais interessado em ‘o que’ o texto trata, uma vítima do enunciado, e o leitor crítico em ‘como’ o texto narra, também interessado no modo da enunciação” (BRASIL, 2006, p.68 – aspas no original). É bem verdade que o documento assume francamente que podemos ora ser leitor vítima, ora leitor crítico, não obstante,

pergunta: “[...] pode um leitor predominantemente vítima ser um leitor crítico? Sobretudo, poderá ele ser um leitor de obras mais complexas e mais elaboradas esteticamente?” (BRASIL, 2006, p.69).

Ser um leitor crítico, percebemos dos trechos, é ler na perspectiva da cultura letrada, ou seja, estar apto a ler literatura arranjada em linguagem mais elaborada e legitimada pelas instâncias de julgamento, ou seja, saber apreciar o trabalho realizado no plano da expressão. O leitor vítima, para o documento, contenta-se com ‘o que’ é dito e o leitor crítico, ao contrário, direciona sua atenção ao ‘como’ é dito. E qual o perigo em ser leitor literário do tipo vítima? De acordo com o texto:

[...] o perigo é consumirmos obras que busquem agradar a um maior número de leitores, oferecer ao leitor uma gama já consumida de elementos, aquela literatura voltada para o consumo de que falamos, desprovida de potencial de reflexão, que apenas confirma o que já sabemos, e que por isso nos entretém, sacia nossa necessidade mais imediata de fantasia. (BRASIL, 2006, p.69).

Dado, então, tal perigo, constitui objetivo da escola, ainda em conformidade com o texto oficial, “percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico” (BRASIL, 2006, p.69), que é formar um tipo de leitor que saiba purgar suas emoções ao apreciar o objeto literário e desviar sua atenção do conteúdo em direção ao plano da expressão, ou seja, que se liberte do ‘o que’ com vistas ao ‘como’. Vemos, nesse sentido, uma atualização dos postulados kantianos do distanciamento e do desinteresse na apreciação da obra de arte, bem como de uma adesão à postura formalista com sua predileção pelos aspectos formais do texto literário. É importante estar atento, no entanto, ao fato de que, como diz Regina Zilberman (2008), muitos dos que frequentam a escola brasileira têm, ali, talvez seu primeiro contato com a literatura dita canônica. Por esse ângulo, as orientações da OCEM são bastante excludentes e, nesse sentido, parecem bastante apropriadas estas palavras de Eagleton (2006, p.VIII): “[...] o que há de verdadeiramente elitista nos estudos literários é a ideia de que as obras literárias só podem ser apreciadas por aqueles que possuem um tipo específico de formação cultural”.

Do nosso ponto de vista, o ‘como’ tem tanta importância quanto ‘o que’, quer dizer, forma e conteúdos, cada um, guarda sua porção de relevância na apreciação do objeto literário e, por isso, não há razão para hierarquizarmos uma parte sobre a outra e, conseqüentemente, em quais dimensões e níveis de percepção o sujeito deve

investir na sua relação com o literário. Interessante verificar que o documento fala de obras que agradam a um maior número de pessoas e que apenas confirmam o que já sabemos e visam ao entretenimento e a saciar nossa necessidade mais imediata de fantasia, o que, para as OCEM, constitui um ‘perigo’. O perigo, entretanto, neste caso, depende muito do prisma pelo qual se vê a questão, pois, se tomarmos em conta o posicionamento de Tzvetan Todorov (2009), a situação se inverte, uma vez que, para esse pensador, o perigo consiste em afastar a literatura do leitor, de cercear o poder que o texto literário tem de falar da vida, do próprio homem, de sua condição, de poder ajudar a viver melhor, o que, em grande medida, seria ocasionado por se dar demasiada atenção às questões formais em detrimento do conteúdo da obra literária.

Fica claro, então, que a mentalidade que prima pela forma e objetividade guarda afinidade com valores, percepções, gostos, métodos e teorias ancorados no paradigma cartesiano. Em outros termos, há, percebe-se, uma vontade que subjaz a esse projeto, qual seja, a de assegurar uma abordagem racional, objetiva, do objeto artístico, logo se trata de olhar o texto literário segundo uma perspectiva científica, o que corresponde, segundo Todorov (1973, p.13), a “um dos sonhos do positivismo em Ciências Humanas”. Quando nos voltamos a algumas pesquisas que versam sobre o ensino de literatura na escola, o que observamos é a constatação que os autores fazem de que a subjetividade é negligenciada e até mesmo desprezada no ensino literário da escola básica, isso em detrimento de uma abordagem objetiva e racional de incursão pelo texto artístico.

Vejamos, nesse sentido, o comentário de Rita Jover-Faleiros, cujo trabalho está inserido em uma coletânea de oito textos que versam sobre o ensino de literatura:

Experiência subjetiva, por um lado, e constatação, por outro, de uma prática do ensino que **não** dá lugar a manifestações mais subjetivas da experiência de leitura literária, ao sancionar um tipo de leitura, técnica e objetiva, em detrimento da primeira. (JOVER-FALEIROS, 2013, p.132 – grifo nosso).

Observamos, no excerto acima, que a reflexão que a pesquisadora empreendeu a levou a concluir que a tradição do ensino de literatura volta-se para uma leitura do texto literário segundo a perspectiva da técnica e da objetividade, com prejuízos, por seu turno, às manifestações mais subjetivas. Os organizadores da referida obra, em sua apresentação, constataam: “[...] a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes

e dos jovens.” (DALVI; RESENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p.9). Uma das mudanças a que a escola brasileira resiste talvez esteja relacionada ao mesmo que acontece na França, onde, conforme diz Annie Rouxel (2013, p.32), “na abordagem didática da literatura enquanto arte, o campo das emoções é ainda pouco explorado”. Resistem os pesquisadores, resistem os professores e, conseqüente, nega-se boa parcela do texto literário aos alunos.

Para nortear nossa reflexão de agora em diante, colocamos a seguinte pergunta: como deveria ser o ensino da literatura na perspectiva da complexidade? Se considerarmos o que a literatura pode oferecer ao leitor então estaremos em melhores condições de ensaiar uma resposta mais satisfatória e, nesta jornada, nossa investigação confere especial atenção a Barthes (2002) e Candido (2002) sobre os saberes que se concertam no texto artístico. Entendemos com Barthes (2002) que a literatura, enquanto escritura ou texto, é uma tessitura na qual os fios que a entrelaçam são incontáveis saberes que constituem domínios das muitas variadas áreas do conhecimento. Assim, tomando como exemplo o romance *Robinson Crusóé*, o autor diz que há nessa obra saber histórico, geográfico, social, técnico, botânico e antropológico e, se por razões extremas, todas as disciplinas devessem ser eliminadas do sistema de ensino, apenas uma deveria restar, a disciplina literária, posto que, em suas palavras, “todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2002, p.18).

Percebemos, então, que o texto literário carrega em si o traço da riqueza incommensurável do conhecimento, fazendo, como ainda diz o autor, “girar os saberes” (BARTHES, 2002, p.18), colocando-se, pois, como fonte inesgotável de algo a saber. Candido (2002, p.28), por seu turno, entende que as obras literárias são nascidas das “exigências imperiosas do espírito humano, trazem em si a essência dos sonhos, das aspirações e das tentativas de uma época”. Compreendemos, dessa forma, que a literatura é também testemunha dos sonhos do homem, de suas ambições, aspirações, fraquezas, virtudes, de sua relação com os outros homens, com o divino, com o cosmo e com seu lar terrestre.

Nesse sentido, nessas produções, ainda seguindo o raciocínio de Candido (2002, p.28), “tácita ou explícita, consciente ou inconscientemente, nelas se encontram as mais variadas manifestações da inteligência e do coração dos homens”, o que nos leva a crer que a literatura demanda do leitor investimento por inteiro, no limite da totalidade, posto que o mobiliza nas dimensões do consciente e do inconsciente, da sensibilidade e da razão, do corpo e do espírito e de tantas quantas o constituir. Nesse sentido, a educação literária não deveria privilegiar determinadas

potencialidades do texto literário e, em contrapartida, silenciar outras, pois, fazendo isso, estaria, ao mesmo tempo, limitando o acesso do estudante a parcelas do conhecimento às quais ele tem direito e que a literatura pode dar.

Na perspectiva da complexidade, o ser humano é constituído de um corpo cujas dimensões apontam para o físico, o biológico, o químico, o social, o antropológico, a sexualidade, a razão e a emoção, como nos faz compreender Morin (2008a). Porém, se falamos dessas dimensões como se fossem separadas é porque essa é a maneira como nossa forma de pensar, que é fragmentária, apreende a realidade, da qual o próprio ser humano faz parte. No entanto, como nos ensina a física quântica, a realidade caracteriza-se por ser completa, indivisível e incomensurável, e, para Bohm (2008), faz parte de um movimento universal fluído único e completo.

Desse ponto de vista,

[...] somos capazes de ver todos os aspectos da existência como não sendo divididos uns dos outros e, com isso, poderemos acabar de vez com a fragmentação implícita presente na atitude do ponto de vista atômico, que por sua vez nos leva a dividir tudo de tudo e de maneira minuciosa. (BOHM, 2008, p.27).

Contudo, ainda estamos vivendo um momento de coexistência paradigmática, no qual o modelo ainda dominante é o da fragmentação, o cartesiano, do que resulta uma forma de pensar igualmente habituada a conceber a realidade como fragmentos autônomos e estáveis, daí o motivo de falarmos do próprio ser humano como dividido. Esse modo de abordar o real tem validade e eficácia e do ponto de vista educacional é didático, dado que, como afirma Bohm (2008, p.27),

[...] em contextos específicos, poderemos adotar várias formas de visão que nos tornam capazes de simplificar certas coisas e tratá-las momentaneamente como certos propósitos limitados, como se fossem autônomos e estáveis, e, quem sabe, como existências separadas.

Visto, então, que a realidade é assim, total e indivisível, e que a singularidade que constitui cada sujeito também o torna único quanto a pensar, sentir, perceber e se relacionar consigo mesmo, com os outros homens e com o universo, cada visão da realidade é somente isto, uma maneira diferente de olhar para uma mesma realidade. Deveríamos esperar, porém, que todo leitor devesse reconstruir a soma de

todos os conhecimentos presentes em cada obra literária que lesse? Seria irrealístico esperar isso, tendo em vista que nenhum humano pode apreender a totalidade, da qual a própria obra e ele mesmo faz parte. No entanto, cada leitor se relaciona diferentemente de outros com um texto literário e, mesmo, cada vez que o revisita, o que acarreta cada leitura ser olhares de ângulos singulares e legítimos, pois podem representar o que ele é capaz de ver em determinado momento, de acordo com suas possibilidades e limitações.

Devemos considerar, ainda, que faz parte do humano o desejo e a necessidade de produção de sentidos, rumo ao sentimento de percepção global, o que o leva às associações, às ligações e, assim, no ato da leitura, o subjetivo e objetivo, sensibilidade e razão, espiritual e corporal, por exemplo, concorrem ao mesmo tempo, em uma única operação, para a apreensão total que ocorre no leitor em relação ao trajeto percorrido. Resta dizer, ainda, que é bem provável que boa parte desse processo de apreensão nem mesmo chega à percepção consciente do leitor e ocorre à revelia de sua vontade deliberada.

Entretanto, o contato cada vez mais constante com o texto artístico pode propiciar, àquele que ler, incursões mais profundas e leques de percepções antes não consideradas e indisponíveis. À educação literária cumpre, pois, propiciar oportunidades para que o leitor, na escola, possa investir, como diz Morin (2008b, p.33), na “realização da ligação dos conhecimentos”, tirando proveito da aptidão humana para contextualizar e integrar e, talvez, o caminho mais seguro para essa empreitada seria despertar, estimular e conferir livre curso à “faculdade mais comum e mais ativa na infância e adolescência, a curiosidade, [que] muito frequentemente, é aniquilada pela instrução” (MORIN, 2008b, p.22).

Desse modo, a curiosidade do aluno bem que poderia ser o sinal indicativo ao professor de literatura na condução de uma educação literária complexa, que instiga o aprendiz a ler, gozar e fruir a literatura, ampliando, assim, sua percepção em relação aos níveis de realidade e, conseqüentemente, desenvolvendo um olhar mais global, geral e unificante da realidade sem, contudo, promessa celebratória de esgotá-la. Na educação complexa, em suma, não haveria sobreposição de um conhecimento sobre o outro, privilégio de uma dimensão ou nível de realidade sobre os demais, mas um compromisso indeclinável com o aprendiz e a obra literária, no sentido de propiciar condições, oportunidades, espaços e metodologias, de forma rigorosa, que assegurem ao estudante explorar ao máximo as potencialidades do texto artístico e expandir seu ângulo de percepção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto procuramos elaborar uma proposta para o ensino literário que levasse em conta questões paradigmáticas, ressaltando que o nosso modo de ler e ensinar literatura guarda íntima conexão com nossa filiação em determinado paradigma. Buscamos mostrar que a visão de cartesiana, com sua influência na educação literária, limita bastante o potencial que o texto literário tem de significar, resultando em um empobrecimento à exploração da obra e em mutilação ao alargamento da percepção do aprendiz, isso porque esse modelo paradigmático opera por divisão, separação, hierarquização e, conseqüentemente, segregação de parcelas do conhecimento.

Uma educação literária complexa, por seu turno, reconhece as especificidades de cada campo do saber e mesmo das diversas dimensões e níveis de que é composta uma obra literária 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. Ao mesmo tempo, entende que a leitura literária herda essa mesma riqueza e que, portanto, deve buscar de modo rigoroso e compromissado propiciar e facultar ao aprendiz na escola a oportunidade de desenvolvê-la.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 10a ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BOHM, D. *Totalidade e a ordem implicada*. Tradução de Teodoro Lorent. São Paulo: Mandras, 2008.
- BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2006.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.235-63.
- _____. *Textos de intervenção*. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; 34, 2002.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CHARTIER, A. M. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. Tradução de M. L. J. Barros. IN: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.59-69.
- CHIARETTO, M. A leitura literária diante da visão moderna de progresso. In: PAIVA, A. et al. (org.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.235-242.

- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- CULLER, J. *Teoria Literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 6a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. Apresentação. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p.9-15.
- JOVER-FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p.111-134.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 3a ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 10a ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5a ed. Tradução de Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 2008a.
- _____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 15a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b.
- PAULINO, G. Letramento literário por vielas e alamedas. *Revista da FAGED*, Salvador, n. 5, p.117-126, 2001.
- _____. Formação de leitores: a questão dos cânones. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 17, n. 1, p.47-62, 2004.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.
- SOUSA SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- TODOROV, T. *Estruturalismo e poética*. Tradução de José Paulo Paes e Frederico Pessoa de Barros. 4a ed. São Paulo: Cutrix, 1973.
- _____. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, p.11-22, 2008.

Recebido em 19 de dezembro de 2013 e aprovado em 26 de março de 2014.