

A leitura de literatura infanto-juvenil e a escola: alternativa transdisciplinar de ensino

Hugo Monteiro Ferreira (UFRN – hmonteiroferreira@yahoo.com.br)

Resumo

A leitura de literatura realizada pela escola é analisada a partir de uma metodologia transdisciplinar de ensino. Entende-se que o texto literário é um eixo conector dialógico entre as diversas disciplinas constituintes do currículo escolar. Por meio da leitura de literatura infanto-juvenil, a partir de uma mediação pedagógica coerente em sala de aula, o processo de aprendizagem, hoje fragmentado, através do ensino disciplinar, passa a ser vivenciado de forma transdisciplinar, uma vez que as disciplinas antes ensinadas de forma fragmentada passam a ser ensinada tomando por base uma situação-problema.

Palavras-Chave: Leitura; Literatura infanto-juvenil; Ensino; Transdisciplinaridade; Educação

Ascensão e Decadência da Lógica racionalista: a Crise do Cientificismo

A ciência moderna – calcada na lógica cartesiana-newtoniana – sem dúvida alguma, durante os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, trouxe para a humanidade, significativo avanço no campo da tecnologia. No entanto, em função de sua natureza redutora e separatista, os estudos científicos negaram a existência de outras modalidades de conhecimento e auto proclamaram-se um único tipo de saber válido e com capacidade de resolver os diversos desafios propostos pelas ocorrências naturais e antropossociais. A idéia equivocada de que seria a mais legítima maneira de se conhecer a realidade e o real, permitiu à ciência a utilização de um discurso hegemônico no campo da intelectualidade abstrata.

No entanto, o objetivo defendido por Francis Bacon de que cabia ao homem dominar a Natureza a fim de nela intervir e modificá-la não logrou o êxito que se esperava. Isto porque, como sugere Morin (1999), embora a humanidade tenha “conseguido” dominar a Natureza, o problema que se criou com tal aquisição, sem querer fazer jogo de linguagem, foi como se domina o domínio do dominador? Ou, em outras palavras, como se consegue impedir que as descobertas científicas no campo da física, da química e da biologia não sejam indevidamente utilizadas pelos homens que dominam as nações e os povos?

As sociedades esperavam que a ciência, através de suas descobertas, conseguissem erradicar, como fora prometido, do mundo, as injustiças sociais. No entanto, o advento das guerras e a revelação de que a tradição científica era de domínio de uns poucos especialistas, portanto distanciada da maioria da população de modo geral, corroboraram para que as pessoas, em todo os espaços do Planeta, comessem a ter medo e desconfiança do que se chamou progresso tecnológico em seus desdobramentos mais simples e mais complexos. A ciência, embora tenha promovido desenvolvimento no âmbito tecnológico, foi incapaz de possibilitar melhorias no âmbito ético, por exemplo.

A concepção de que o conhecimento científico era mais importante do que o conhecimento humano promoveu, como aponta Maffesoli (2004), revoltas, silenciosas ou ruidosas, por parte dos homens os quais se negaram a aceitar a singularidade da validade de um conhecimento que, sendo avançado, era, sobremaneira, destrutivo. Como adverte Morin (2001), o problema da ciência moderna foi acreditar que a validade de sua experiência fosse aplicável a todas as demais formas de validação da verdade existentes no mundo. De um certo modo,

assinala Japiassú (1998), a elevação da racionalidade ao posto de comando dos saberes humanos provocou nos demais saberes uma espécie de mutilação. Ou seja, foi recusada e refutada pelo racionalismo, toda forma de saber que não estivesse sob a regência da ótica cartesiana-newtoniana. Tal recusa e refutação, à medida que excluíram modalidades de saberes “incorporados” provocaram surgimentos de posturas irracionais no mundo.

As guerras e as suas conseqüências são exemplos explícitos de posturas irracionais. Isto é, atitudes humanas calcadas tão-somente no delírio e na ilusão da ganância beligerante. A irracionalidade é, contrariamente ao que se disse e diz, produto da racionalidade. Espécie de duplo necessário à manutenção da validade do racional. De um certo modo, pode-se entender que a emergência da irracionalidade é fundamental para a implementação e consolidação da racionalidade, porquanto esta passa a ser considerada como a controladora daquela e aquela passa a ser evitada em função de sua força, muitas vezes, incontrolável. Mafessoli (2004) informa que a sustentabilidade do racionalismo durante quase quatrocentos anos deu-se motivada pela criação em mesma cronotopia ou, similar chama Japiassú, o canto da sereia: as ondas do irracional.

Durand (1998) assinala que as culturas iconoclastas, desde o império bizantino à mentalidade cartesiana, negaram ou secundarizaram a importância do imaginário humano, fazendo crer que a imaginação, tida como a louca da casa, não merecia confiança perante a construção de um universo organizado e bem-pensante. Huizinga (1997), ratificando Durand, assinala que a emergência da lógica racionalista no e para o mundo rejeitou a existência de outras lógicas, entre elas, a lógica da imaginação. Não obstante, o sujeito humano que não foi, não é e jamais será formado só pelo racional, necessitou negar a sua *demência* e a sua *magia* sob pena de ser sancionado pelas instâncias redutoras e pelo pensamento simplificador.

A decadência da tradição científica começou a se fazer notar desde a sua gênese, porquanto ainda lá, a *loucura* humana não aceitou, de maneira resignada e conformista, o império de uma faculdade da mente do homem sobre as outras tantas e diversas faculdades. Em um determinado momento da história do século das catástrofes (Hobsbawn, 2003), os conceitos de hegemonia da razão foi refutados pelos mais diversos setores da sociedade e a compreensão da ciência para os fenômenos antropossociais se mostrou ineficaz e de pouca valia. Enquanto a lógica científica tratava a sociedade de modo *a priori*, esqueceu-se de que os paradigmas de *ontem* não mais serviam para os fenômenos de *hoje*. Nesse sentido, a queda da tradição científica foi inevitável, menos porque esta tradição foi improdutiva no campo do saber e mais porque esta tradição elegeu-se a modalidade univalente de validação do saber, excluindo e negando todas as outras modalidades existentes nos seios das culturas e das sociedades.

Os paradigmas científicos da modernidade, como não conseguiram explicar e solucionar os problemas dos fenômenos antropossociais ocorridos a partir do primeiro quartel do século XX, deram espaço para que outras explicações e outros modos de saberes surgissem visando à compreensão das problemáticas emergentes antes, entre e depois das guerras. A lógica cartesiana-newtoniana difundida e ovacionada durante os séculos modernos não foi necessária e imprescindível a partir da complexidade galopante que se forjou por ocasião da gênese da chamada era planetária momento histórico social em a redução e a separação difundidas pelos ideários de Descartes e de Newton não foram capazes de entender o que estava ocorrendo com o mundo totalmente globalizado.

A Emergência de Uma Lógica Sensível e Afetual

Como não funcionou para todo o sempre, a lógica racionalista, abstrata, objetiva, diretiva, preditiva, exata, razoável, provocou o surgimento, de maneira oficial, de uma outra modalidade

de lógica: a sensível, a afetual ou, como informa Maffesoli (1998), uma lógica interna que não sendo irracional completamente jamais negaria sua porção de irracionalidade absoluta. A lógica interna, que surge do subjetivo mais profundo, não é, como se poderia pensar, opositiva à lógica externa, mas a esta complementar.

A era da complexidade dada a sua natureza exige por parte do observador-conceituador mecanismos de análise do real capazes de compreender os fenômenos antropossociais a partir de seus acontecimentos situacionais. Ou seja, a lógica sensível faz uso de uma metodologia deontológica a fim de que as ocorrências naturais e antropossociais possam ser analisadas e verificadas mediante uma série de hipóteses em que não somente o racional seja peso de valia para a análise dos fatos, mas também o emocional. Ao contrário da lógica racionalista, a sensível não se nega a dialogar com a razão, pois entende que o deve ser analisado no fenômeno humano (natural, social) não é a causa ou efeito puro e simplesmente, mas a interação que ocorre entre causalidade e consequência. Em outras palavras, importam menos os motivos e as repercussões e mais o processo em que os motivos e as repercussões se dão.

Uma lógica deontológica que, diferentemente da lógica cartesiana-newtoniana, prega a conexão dos saberes e a inter-relação dos conhecimentos. Desde o fabricado em laboratório (*in vitro*) ao considerado incorporado (*in vivo*). A emergência de uma lógica afetual e não abstrata manifesta-se por todo o mundo (ocidental e oriental) e deflagra que os quatro séculos de lógica racionalista foram prejudiciais ao avanço real da humanidade, porquanto ignorou que o sujeito da linguagem articulada, ao contrário do que pregavam Platão e Descartes, não havia sido criado subdividido em duas partes e sim havia sido criado de uma maneira tão complexa e tão integrada que qualquer forma de divisão seria também uma forma de mutilação.

A lógica do sensível é também a do afeto e a da imaginação ao tempo que também é a da emoção e do não-previsível, é uma modalidade de lógica muito próxima às ocorrências humanas, pois não se nega a cuidar do lado obscuro da humanidade, do lado misterioso, do lado não controlável, do lado irracional. Diferentemente da lógica abstrata da modernidade, a lógica do sensível acolhe carinhosamente as divagações e os devaneios, as demências e as ilusões, os sonhos e as fantasias, as imagens e as dúvidas. Trata-se de uma metodologia de análise das ocorrências humanas que não divide o cosmos em dois, tornando-o separado, também não o compreende a partir de uma única visão do saber, mas tenta compreendê-lo a partir de uma análise globalizante em que pesam todos os itens da composição do ser humano, tanto os mais simples como os mais complexos.

A Emergência de Uma Lógica Transdisciplinar

O que aqui está se chamando por lógica transdisciplinar é, similar a sensível, uma lógica dialógica pertinente às características do mundo contemporâneo, voltada para uma análise complexa e globalizante da produção do conhecimento ocorrido nas mais diversas instituições sociais. Sabe-se que o conceito de transdisciplinaridade, analisado e discutido nos dias atuais, pelas mais diversas áreas do saber humano, vem sendo relacionado às características basilares da pós-modernidade, época em que as ocorrências antropossociais exigem tanto do ensino quanto da aprendizagem uma reflexão acerca da decadência do projeto civilizatório da chamada modernidade.

Segundo Nicolescu (2003), o prefixo *trans* de um ponto de vista etimológico significa aquilo que está entre, através e além. Nesse sentido, pode-se dizer que a palavra transdisciplinar quer dizer algo que está entre, além e através das disciplinas. Acredita-se, conforme Santomé (1998), que a transdisciplinaridade é uma etapa superior do necessário diálogo (laço) entre as

disciplinas constituintes da chamada pirâmide disciplinar fundada pelos teóricos positivistas no século XX. O conceito de transdisciplinaridade, assim como aqui é entendido, é uma maneira de se entender e explicar, através de uma metodologia dialógica, a produção de conhecimento que acontece nos dias hodiernos.

O crescimento empolgante do avanço da tecnociência e a quantidade de informação do mundo pós-moderno conduziram a humanidade para uma situação de insuficiência explicativa acerca do mundo e de suas representações mais exatas. Aquilo que havia sido dito no século XIX sobre disciplina e sobre as características dessas dadas disciplinas para a relevância do saber foi insuficiente no que tange à explicação e compreensão da produção do conhecimento ocorrida no mundo contemporâneo. Em outras palavras, a complexidade de um universo globalizado exigiu a interconexão dos saberes existentes no mundo como um todo sob pena de não se conseguir compreender e resolver as problemáticas as quais emergiram para a humanidade do século XXI. A transdisciplinaridade, mecanismo de ruptura com as linhas fronteiriças das disciplinas é, segundo Morin (1999), a forma mais adequada para que a humanidade atual possa conseguir solucionar os problemas pós-modernos os quais se apresentam no mundo contemporâneo.

O conceito que se tem nos dias atuais sobre disciplinaridade é oriundo do pensamento positivista do século XIX, época em que a razão havia sido escolhida como mantenedora da ordem e do estabelecido. Entendeu-se disciplina por uma série de rigores os quais tão-somente provocavam a exclusão de todo e qualquer conhecimento humano que não estivessem sob a regência das diretrizes estabelecidas. A disciplinaridade implica o reconhecimento da linguagem universal e da aplicação experimental, da certeza triunfante e do empirismo mais exato. Uma disciplina científica não podia prescindir de determinadas características que lhe conferiam *status quo* diferenciado de outras modalidades de conhecimento. No entanto, essa concepção perdeu o seu vigor à medida que o tempo foi passando e as ocorrências dos fenômenos naturais e antropossociais foram se alterando.

Conforme Nicolescu (2003), a emergência da lógica transdisciplinar tem relação direta com a emergência da física quântica e seus postulados em torno do universo microfísico, como também tem relação direta com o surgimento dos problemas complexos, como também do surgimento da lógica do terceiro incluído. Para Nicolescu, a física quântica de Planck e Einstein pôs os paradigma da física clássica por terra e promoveu uma revolução no que se entendia por energia e do que se entendia por subdivisão de energia. Depois da teoria do quantum, aquilo que ficou sendo compreendido durante séculos por onda em um determinado momento também ficou sendo compreendido por corpúsculo. Ou seja, através da física quântica, a subdivisão atômica entre onda e matéria foi refutada e reavaliada.

As disciplinas modernas, baseadas na lógica cartesiana-newtoniana, se viram diante de uma problemática de proporções não tão simples de solucionar: a divisão do universo em dois, realizada por Descartes e Newton, havia ruído e o que surgia para ocupar o seu lugar era uma incerteza sobre o que se esperar dos fenômenos atômicos. Ou seja, em que instante a onda é onda e em que instante o corpúsculo é corpúsculo ou ainda mais reflexivo em que instante onda e corpúsculo são uma só coisa? Como se entender o processo de transformação e quais as repercussões dessa modificação paradigmática para as ciências naturais, sociais e humanas? Essas foram as perguntas mais representativas do século XX e como se percebeu ao longo do últimos anos do milênio passado nem todas as questões obtiveram respostas e nem todas as respostas fornecidas foram satisfatórias para um conjunto de cabeças pensantes.

A transdisciplinaridade diferente da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade é, de certa forma, uma tentativa metodológica para que se possa ensinar ao sujeito contemporâneo como lidas com as ocorrências de um mundo complexo e planetário, onde a lógica racionalista,

embora tente, não mais dita ordem sozinha, onde as “revoluções” individuais e coletivas, atestadas por Maffesoli (2004), deflagram a angústia da sociedade diante da barbárie que se instalou e da ameaça de destruição que se implantou no mundo a partir das descobertas científicas sobre a força atômica. Na poética da pós-modernidade, como afirma Hutcheon (1991), não cabe mais a estaticidade do pensamento simplificador do cartesianismo, somente uma outra ordem de valores entenderá o que vem ocorrendo no mundo das palavras digitais.

A Transdisciplinaridade e o Currículo Escolar: A Leitura de Literatura Infanto-Juvenil

Percebe-se que já em sua gênese, a literatura infanto-juvenil esteve atrelada à escola e isto se justifica em função do destinatário desse tipo de texto: a criança e o jovem em idade escolar. A inter-relação literatura infanto-juvenil e escola nem sempre foi vista com bons olhos pelos estetas, uma vez que a associação de qualquer discurso artístico ao discurso escolar tornava o primeiro limitado e diretivo o que lhe desvalia no campo da estética, espaço onde a subversão e a ruptura são fundamentais. Não obstante, as revoluções do tempo trouxeram a interação ensino e leitura outras explicações e justificativas que não as do século XVIII, permitindo que, por exemplo, no segundo quartel do século XX, período em que o estatuto estético da literatura infanto-juvenil se altera, a escola e a leitura dessa dada literatura começassem a repensar os níveis de interação entre ambas.

Se durante tempos, a leitura de literatura na escola foi realizada de maneira capenga e pouco produtiva, muitas vezes, pedagógica e raramente lúdica, o advento da pós-modernidade pareceu sugerir outros mecanismos de relação entre a leitura do texto literário e a escola contemporânea. Nesse sentido, Coelho (2000), através de uma introdutória reflexão sobre qual seria o papel da literatura no currículo escolar contemporâneo propõe que a arte da palavra seja uma espécie de disciplina transdisciplinar em função de suas características específicas e singulares. Como quer Morin (1998), a literatura, assim como o cinema e o teatro, são a vida transforma em linguagem verbal e essa transformação se utilizada pela escola no campo do ensino poderá ser, de certa forma, um modelo de trabalho transdisciplinar.

Entende-se que o texto literário por suas características de linguagem e de manifestação social pode ser uma linha eixo que possa permitir, através da leitura realizada em sala de aula, a conexão entre as disciplinas constituintes do currículo escolar. Não seria, acordado com a teoria da transdisciplinaridade, a negação das demais disciplinas nem nas suas importâncias nem nas suas essencialidades, mas seria a verificação de uma proposta metodológica de ensino, através da leitura de literatura infanto-juvenil no e para o ensino fundamental, com vistas à melhoria no processo ensino-aprendizagem escolar. Ao que tudo indica, segundo Nicolescu (2000), a literatura infanto-juvenil, em função de sua própria natureza e concepção estético-pedagógica, serve sobremaneira como linha-eixo entre os conhecimentos produzidos de forma disciplinar.

Como se tentou mostrar aqui nos itens anteriores, o saber fragmentado, baseado na lógica racionalista, não é *hoje* mais do que *ontem* suficiente para propor um processo ensino-aprendizagem onde a significação do saber seja importante para a humanidade de maneira mais global, mais ampla. A desintegração curricular, criticada por Garcia e Moreira (2003), Padilha (2004), Santomé (1998) vem, de certa forma, ser minimizada com a proposta de se utilizar a leitura de literatura infanto-juvenil na escola como um mecanismo de conexão disciplinar. Acredita-se que o diálogo (laço) entre as disciplinas do currículo escolar é algo fundamental para o desenvolvimento da *chamada* aprendizagem significativa.

Referência Bibliográfica

- ALVAREZ, María Nieves [et al.]. *Valores e temas transversais no currículo*. (Trad. Daisy Vaz de Moraes). Inovação Pedagógica vol. 5. – Porto Alegre: Artmed, 2002. 184 p.
- BOJUNGA, Lygia. *Tchau*. 17ª edição. – Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003. 130p.
- CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. (Trad. Marcelo Brandão Cipolla) – São Paulo: Cultrix, 2002. 296p.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. (Trad. Guy Reynald). Coleção Rumos da Cultura Moderna, 52. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 422p.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. – Série Nova Consciência – São Paulo: Petrópolis, 2000. 160p.
- COLL, Augustí Nicolau [et al.]. *Educação e transdisciplinaridade, II*. – São Paulo: TRIOM, 2002. 216p.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. – São Paulo: Palas Athena, 1997. 174p.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir* – 8ª edição – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. 288p.
- ELIADE, Micea. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. (Trad. Sonia Cristina Tamer). – São Paulo: Martins Fontes, 1991. 178p.
- Perspectiva, 1994. 179p.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). *Currículo na contemporaneidade; incertezas e desafios*. (Trad. Silvana Cobbucci Leite [et al.]) – São Paulo: Cortez, 2003. 318p.
- JAPIASSÚ, Hilton. *A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional*. – São Paulo: Letras e Letras, 1996. 231p.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. (Trad. Marcos Santarrita). – 2ª edição – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Coleção Texto e Linguagem. – 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2004. 255p.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogios da razão sensível*. (Trad. Albbert Christophe Migueis Stuckenbruck). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 207 p.
- _____. *A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna*. (Trad. Clóvis Marques). – Rio de Janeiro: Record, 2004. 191p.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (Trad. Eloá Jacobina). 9ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 128p.
- _____. *Amor, poesia, sabedoria*. (Trad. Edgar de Assis Carvalho). 3ª edição. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 72p.
- _____. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI / idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento*. – 3ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 588p.
- _____. *Ciência com consciência*. (Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória). Ed revista e modificada pelo autor. – 7ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 350p.
- _____. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Edgar Morin, Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho – tradução, (Orgs.). – São Paulo: Cortez, 2002. 102p.
- _____. *Meus demônios*. (Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles) 3ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 368p.
- gre: Artmed