

**ENSINO DE LITERATURA SOB A PERSPECTIVA
TRANSDISCIPLINAR**

**LITERATURE TEACHING: FROM THE
TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE**

Hiudéa Tempesta Rodrigues BOBERG*

Resumo: Este texto tem a finalidade de divulgar uma proposta de metodologia concebida pelo Grupo de Pesquisa “Literatura e Ensino”, com vistas a subsidiar o trabalho do professor, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, na abordagem do texto literário. Conciliando ideias de Candido (1979), Morin (2002), Gallo (2003) e Araújo (2003), a metodologia reúne as concepções de transversalidade às metáforas de rede, de rizoma, e de hipertexto, enquanto ferramentas que permitem associações, entrelaçamento de informações, e estabelecimento de novas relações de sentido, resultando na leitura do texto literário sob a perspectiva transdisciplinar.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Transversalidade. Transdisciplinaridade.

Abstract: The main of this text is to spread a methodology suggestion conceived by the “Literature and Teaching Research Group”, seeking to subsidize the teacher’s work of the Fundamental and High Teaching levels under the literary text approach. With the ideas of Candido (1979), Morin (2002), Gallo (2003) and Araújo (2003) the methodology put the conceptions of transversal to the net metaphor, the rhizome and the hypertext together as tools that allow associations, information crossings

* Doutora em Letras pela Unesp-Assis. Professora do Departamento de Letras, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho. Chefe do Departamento de Prática de Ensino. E-mail: hboberg@uol.com.br

and new sense relations establishment, resulting in the literary text reading by the transdisciplinary view.

Keywords: Literature teaching. Transversal. Transdisciplinarity.

Este texto tem o propósito de focar o ensino de literatura na região em que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacareizinho (FAFIJA) está circunscrita, e também apresentar uma proposta de envolvimento com a literatura em sala de aula, de acordo com orientações teórico-metodológicas que aqui serão abordadas.

Como docente de Prática de Ensino de Literatura na referida Instituição de Ensino Superior, no terceiro e quarto ano da graduação em Letras/Português, foi possível constatar, por meio dos estágios supervisionados levados a efeito pelos alunos, que professores de língua portuguesa formados pela FAFIJA, atuantes na região do norte pioneiro do Estado do Paraná e na divisa com o sul do Estado de São Paulo, com raras exceções, ao abordarem o texto literário em sala de aula, revelaram uma deficiência em sua formação acadêmica: o desconhecimento de metodologias de ensino de literatura. Essa lacuna foi detectada pelos professores dessa área no Departamento de Letras, em 2005, quando procuraram rever os conteúdos e reorganizar suas ementas, além de propor uma nova estrutura para a matriz curricular do curso. Até então, a maioria dos alunos formados em Letras não conviveu, no ambiente acadêmico, com suportes teórico-metodológicos específicos para o ensino de literatura, que passassem a sustentar suas atuações no sistema escolar. As suas práticas acabavam repetindo estratégias convencionais, posturas mecânicas que se amoldavam às circunstâncias do espaço escolar e do ensino como um todo.

Já há duas décadas, a FAFIJA tem recebido candidatos aos vestibulares com defasagem singular na sua formação de leitores de literatura. Se antes a percepção dessa carência ocorria nos próprios exames, ou no ingresso desses candidatos ao ambiente acadêmico, de uns dez anos para cá são os estágios supervisionados que revelam carências muito mais profundas, uma imensa distância entre a possível teoria vislumbrada dentro dos muros universitários, ou em cursos de formação continuada, e a prática exercida na escola.

Essas questões não são peculiares apenas à região circunscrita

do norte pioneiro. A mídia diariamente expõe como é precária a formação de leitores, um problema nacional, de gravidade sem par na história do país, e de consequências imprevisíveis para a educação, a cultura, a economia, o mercado, e mais que tudo, para a própria condição humana e o desejável exercício dessa humanidade. Eis aqui um dos mais sérios problemas em que se envolvem aqueles que não conseguem atribuir sentido às palavras: a de fazer delas e com elas o sentido da própria existência.

Quando se pensa em formação de leitores, de modo geral se considera que a leitura, no contexto escolar, é realizada de forma estanque, sem a necessária ação do sujeito-leitor, como se fosse apenas um dos conteúdos de língua portuguesa, enquanto se deveria pensar nos processos de leitura que devem se desenvolver a partir de todos os conteúdos, indistintamente, e - mais ainda - na leitura de mundo, que se constitui num dos traços perfeitos da capacidade humana. É aqui que a literatura recupera sua importância, ao lado da história, da filosofia, da sociologia, da ecologia e da própria história das artes, entre tantos outros saberes - não disciplinas - conforme veremos mais adiante.

Sem dúvida alguma, os problemas mundiais que são explorados pela mídia refletem-se, de forma imediata, nas relações sociais do indivíduo, e a grande maioria das escolas simplesmente ignora essa circunstância. Quando não desconhece o fato, promove imperfeitamente a formação e a integração social desse indivíduo. Num contexto sociocultural em que se prova a falibilidade da atual estrutura curricular no ensino básico, os vários sistemas de avaliação do desempenho escolar aplicados pelos estados atestam os fatos. Manter a disciplinarização, essa divisão retrógrada de saberes em compartimentos estanques, é a prova cabal da completa incoerência que persiste no modelo educacional brasileiro, comprometendo seriamente o processo educativo. Daí os esforços dos pesquisadores que propõem discussões relativas à inserção, nas escolas, de conhecimentos elementares de interdisciplinaridade, de transversalidade, de transdisciplinaridade, como vias de diálogo entre saberes tidos como distintos.

No que diz respeito à literatura, especialmente, o quadro descrito se agrava. Os pesquisadores da área já decretaram a falência do modo de tratamento dos textos literários há quase três décadas, sem que pouco a respeito tenha sido feito, com exceção dos grupos de estudiosos que ainda conseguem levantar bandeiras, e de

professores leitores que buscam renovar a rotina em sala de aula a partir das experiências pessoais que “deram certo”. Os primeiros esforçam-se por introduzir novas teorias e metodologias no ambiente acadêmico, como as inspiradas na estética da recepção, por exemplo, enquanto os professores leitores – há que se reconhecer a existência de professores de língua portuguesa que não gostam de ler – tratam de descobrir, mesmo que intuitivamente, alternativas de abordagem do texto literário.

Detectados os problemas na instituição em que atuamos, passamos a pesquisar não apenas os motivos que os originaram, mas principalmente os meios de superá-los, buscando recursos teórico-metodológicos que pudessem ser agregados à formação dos novos professores.

Em vista disso, o Grupo de Pesquisa *Literatura e Ensino*, criado em 2003, tem se dedicado a pesquisar teorias e metodologias e a adequá-las às circunstâncias regionais, com a finalidade de instrumentalizar o futuro professor, incentivando-o a preparar melhor o convívio com o texto literário em sala de aula. Esse convívio pressupõe, certamente, a realização de ações que vão desde a sondagem de expectativas dos alunos, a seleção dos textos, a motivação, o aproveitamento da bagagem cultural dos envolvidos no processo de leitura, até a dinamização desse processo.

O grupo surgiu a partir de um projeto de pesquisa intitulado *Metodologias de ensino de literatura e propostas pedagógicas para o professor*, que visa, sobretudo, promover o envolvimento dos alunos de graduação com a iniciação científica, instrumentalizando o futuro professor para o exercício de uma prática coerente, além de incentivar a divulgação das investigações, com vistas a socializar os conhecimentos adquiridos. Busca-se, com essas providências, diminuir os níveis de dificuldades em leitura literária, nas próximas gerações de alunos da graduação em Letras, que provavelmente terão melhores condições como graduandos leitores e como novos futuros professores formadores de outros leitores. O mesmo ciclo que revelou índices negativos, ao longo das duas últimas décadas, pode ser revertido em futuro próximo.

A par das propostas pesquisadas, o Grupo de Pesquisa *Literatura e Ensino* elaborou estratégias de abordagem do texto literário que exploram, para além do campo estético que o caracteriza, as potencialidades de diálogo que o permeiam. São sequências didáti-

cas construídas à luz da estética da recepção e das concepções de transversalidade e de transdisciplinaridade. Para compreendê-las, é necessário recorrer ao suporte teórico que fomos buscar.

O primeiro teórico estudado, Antonio Candido, parte do princípio de que conviver com a literatura é um direito humano, e ter acesso a ela é um direito fundamental, como defendeu ao afirmar que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (1995, p. 249)

Mais à frente, Candido ainda argumenta:

Primeiro, verifiquei 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 do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (1995, p. 256)

Tomando por alicerces as ideias de Candido, de que a fruição da literatura é um direito inalienável, conjugamo-las às de Edgar Morin, que vê a literatura como um dos possíveis eixos transdisciplinares, em currículos futuros:

A Literatura teria certa superioridade sobre a história e a sociologia, na medida em que ela considera os indivíduos inseridos em um meio, uma sociedade, uma história pessoal. [...] Ela trata os seres enquanto sujeitos com suas paixões, seus sentimentos, seus amores - coisas que, falando do singular, do concreto das individualidades, se tornam, na maior parte das vezes, apagadas pela sociologia. (*online* apud COELHO, 2005)

Em *A cabeça bem-feita*, Morin defende a literatura como uma das fontes de “experiências de verdade”:

É no romance, no filme, no poema, que a existência revela sua miséria e sua grandeza trágica, com o risco de fracasso, de erro, de

loucura. É na morte de nossos heróis que temos nossas primeiras experiências da morte. É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida. (2002, p. 49)

Não se pode deixar de notar afinidades de pensamento entre os dois autores, cada um no seu campo de abstração, mas com juízos semelhantes no que concerne à importância que a literatura tem no processo de lapidação intelectual e cultural do espírito humano.

Com relação ao termo *transdisciplinaridade*, sabe-se que foi utilizado pela primeira vez em 1971, pelo educador suíço Jean Piaget, mas foi com Edgar Morin que a proposta de ensino sob a ótica da complexidade ganhou força, logo a partir do ano seguinte. Assim, a palavra, que antes estava restrita a uma espécie de relação interdisciplinar, passa a ter o significado apresentado a seguir, segundo os ideais grafados no artigo 3º da “Carta de Transdisciplinaridade”, concebida em 1994 por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que se articulam entre si; oferece-nos uma nova 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. (*online*, 2005)

Dada a sua versatilidade, o significado do vocábulo ainda é motivo de muitas especulações entre estudiosos, como Nelly Novaes Coelho, Sílvio Gallo, Paulo Afonso Ronca e o próprio Edgar Morin. Em termos educacionais, segundo o verbete do *Dicionário interativo da educação brasileira*, disponível na web, trata-se de um “Princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal). Ou seja, na transdisciplinaridade não existem fronteiras entre as disciplinas”.

Essa breve aceção sintetiza as concepções defendidas pelos membros do Grupo de Pesquisa, a partir do estudo dos textos dos teóricos, quando percebemos que por meio dos temas comuns, que “atravessam” uma dada área de saber, é que a intercomunicação entre os saberes se configura. Tal peculiaridade, a nosso ver, caracteriza o que identificamos como transversalidade.

A noção de *transversalidade* foi desenvolvida nos anos sessenta por Félix Guattari e Deleuze, e nos foi apresentada por Sílvio Gallo. Em seu texto *Deleuze & a educação*, Gallo aplica a noção de transversalidade à imagem rizomática do saber. É interessante observarmos a concepção de transversalidade defendida pelo pesquisador, quando afirma: “Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida em que (sic) desenvolvemos sua equação fractal.” (2003, p. 96-97)

Ulisses Araújo (2003), professor da Unicamp, é outro pesquisador que busca estratégias pedagógicas que permitam o trabalho com a transversalidade na educação. Para defender sua concepção de ensino transversal, utilizando como estratégia pedagógica projetos que explorem temas transversais, Araújo recorre aos princípios apresentados por Pierre Levy, tanto sobre a ideia de rede como metáfora para a representação do conhecimento, quanto principalmente sobre a metáfora do hipertexto.

Sem descermos às minúcias dessa concepção neste texto, por força do espaço ser exíguo, é preciso informar que incorporamos também e adequamos a metáfora do hipertexto às estratégias que concebemos, numa tentativa de superar o desafio de traduzir, numa linguagem mais acessível ao ambiente acadêmico, os fundamentos que buscamos para sustentar nossas propostas. Assim, a metáfora do hipertexto nos serve como ferramenta que pode promover as associações, entrelaçar informações, estabelecer novas relações de sentido, sempre a partir das leituras que o texto em análise tem a faculdade de provocar. Em síntese, as metáforas do rizoma e do hipertexto são imagens de que podemos lançar mão para registrar a percepção das relações que o texto literário potencialmente revela, no ato da leitura.

É importante registrar que as sequências didáticas concebidas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa *Literatura e Ensino*, inspiradas nos princípios de transversalidade, transdisciplinaridade, rizoma, sinapses, hipertexto, e também na ideia da “ruptura do horizonte de expectativas”, não surgiram da simples fusão de conceitos colhidos aleatoriamente, como se o arcabouço teórico pudesse ser cunhado à guisa de uma colcha de retalhos, e às pressas, sem levar em conta um longo processo reflexivo. Os fundamentos teóricos e metodológicos são pertinentes e correspondem às novas concepções que surgem para

dar conta da complexidade que caracteriza o espaço escolar e a sua contribuição para o processo alternativo de conhecimento.

Tomamos a liberdade de buscar os argumentos das professoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, com os quais comungamos, e que resumem os esforços dos estudiosos para interromper uma visão de compartimentalização do conhecimento:

Entendemos que o conhecimento, ao contrário do que se pensou e acreditou na modernidade, não se constrói linearmente e hierarquizadamente em *árvore* e que talvez nem mesmo se ‘construa’. Alguns autores vêm usando outras metáforas para tentar entender o processo de criação de conhecimentos em todos os tempos e espaços do ser/fazer humano. Assim, Deleuze e Guattari trabalham com o conceito de *transversalidade* e a ideia de *rizoma*; Lefebvre, Certeau e Latour introduzem a noção de *conhecimento em rede*; Boaventura de Sousa Santos vem desenvolvendo a ideia de *rede de subjetividades* a partir do entendimento das *redes de contextos cotidianos*. Estes autores, entre tantos outros, vêm indicando que a criação do conhecimento segue caminhos variados, diferentes, não lineares e não obrigatórios, ao que Morin acrescenta que os conhecimentos são gerados pela *complexidade* social e que, dialética e dialogicamente, geram a complexidade social. Estudar como o conhecimento é tecido exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades ao *ato humano de conhecer*. (ALVES; GARCIA, 2000, p. 12-13, grifos no original)

A citação ilustra nossas tentativas de buscar a conjugação de elementos teóricos e aplicá-los ao ensino de literatura, pois compartilhamos a ideia do rompimento das fronteiras disciplinares e da criação de redes de relações. Entendemos que esse é um caminho possível para o enfrentamento da apatia que se instaurou na sala de aula, nos momentos em que o aluno deveria se envolver com a leitura literária.

A título de exemplo, passamos a expor uma sequência didática em que é abordada a leitura do poema “Desabar”, de Carlos Drummond de Andrade (1983, p. 469), pensando num público do 1º ano do Ensino Médio. Sugerimos que o professor introduza essa modalidade de apreciação do texto literário ao mesmo tempo em que

se preocupa com o cumprimento do seu programa. Ao tornar a prática mais presente em suas aulas, com outros poemas, por exemplo, poderá observar se ela realmente inspira maior participação dos alunos na exploração do texto. Eis o poema:

DESABAR

Desabava
Fugir não adianta desabava
por toda parte minas torres
edif
 ícios
 princípios
 l e
 t. s

muletas
desabando nem gritar
dava tempo soterrados
novos desabamentos insistiam
sobre peitos em pó
desabadesabadesabadavam
As ruínas formaram
outra cidade em ordem definitiva.

Para desenvolver com mais propriedade uma estratégia de leitura estética do texto, sugerimos ao professor que busque explorar os elementos estruturais do poema, buscando a decomposição dos níveis visual, fônico, lexical, morfossintático e semântico.

Tratada a questão estética, retoma-se a leitura do poema, resgatando-se informações já dadas anteriormente, pelo professor, acerca do momento histórico em que o texto foi concebido ou publicado e da conduta de Carlos Drummond de Andrade quanto às questões sociais, sempre vistas numa ótica pessimista, quase dolorosa, da realidade. Invariavelmente, as suas indagações filosóficas buscavam o sentido da vida em meio ao absurdo do mundo, e parecia que não

alcançavam respostas, como um grito lançado ao ar.

No poema, a habitual indagação filosófica cede lugar à constatação de uma dura realidade, quase um registro fotográfico de um instantâneo de dor e desolação, diante daquilo que se transformou repentinamente e não há mais como retroagir.

Para ter uma possível referência sobre o teor do poema, o professor pode sugerir aos alunos, por exemplo, a apreciação de uma reprodução do quadro *Güernica* (1937), de Pablo Picasso, antes que se aventurem a tecer analogias com os registros jornalísticos dos episódios de guerra e de terrorismo contemporâneos. O objetivo é de tentar, primeiramente, fixar o olhar para um momento histórico datado, que certamente chocou a humanidade, pois se sabe que a destruição de Güernica foi a primeira demonstração de bombardeamento em massa, técnica muito utilizada depois, na Segunda Guerra Mundial. Hoje, este procedimento chega a requintes de crueldade, quando a tecnologia utilizada em combates é empregada nos chamados “ataques cirúrgicos”, que de resto são tão falhos quanto os convencionais, e não menos devastadores.

Explorando um pouco mais o quadro de Picasso, o professor pode observar principalmente os instantâneos revelados pelos fragmentos de cenas, a força do olhar em cada rosto, o registro do horror mudo nas bocas entreabertas, os pedaços de corpos. Enfim, um quadro que profetizou as novas formas de destruição, em nada devendo às cenas de sangue que hoje os homens-bomba provocam.

Essa referência a um dos elementos históricos que poderiam fazer parte do horizonte de expectativas de Drummond, quando compôs o poema em 1972, tem a propriedade de convidar os alunos a mergulharem no possível imaginário do poeta e no seu esforço para demonstrar, na forma da expressão poética, como enxergava a destruição de um espaço, que no poema ganha ares de alegoria.

Para estabelecer um contraponto com esse universo, o professor pode solicitar aos alunos que tragam para a sala de aula recortes de jornais sobre os conflitos que ocorrem atualmente no mundo, cujo teor das reportagens e das fotos pode ser comentado brevemente. Assim, o professor busca conhecer o horizonte de expectativas dos alunos sobre o tema em pauta.

Os elementos colhidos por ocasião do levantamento dos indícios nos níveis visual, fônico, lexical, morfossintático e semântico, por sua vez, certamente ajudam a compor uma apreciação mais profunda do

poema, quando então os alunos começam a estabelecer relações com a sua leitura de mundo, como nas seguintes suposições:

1) A associação com os conflitos que ocorrem no mundo contemporâneo, como o desabamento de cada uma das torres gêmeas do World Trade Center, em 2001, marco indiscutível da selvageria a que o homem pode chegar, e que a própria palavra fragmentada “edi / fícios”, em desnível, acaba por materializar. Não se pode ignorar que a palavra “torres” está no poema, quase que em tom profético.

2) O levantamento de expressões como “fugir não adianta”, “por toda a parte”, “nem gritar / dava tempo”, “soterrados”, “sobre peitos em pó”, além da força significativa de “desabadesabadesabadavam”, dando corpo ao estrondo final, revela termos que poderiam ilustrar as manchetes jornalísticas daqueles dias.

3) A associação que ainda pode ser feita a outros conflitos, como o da invasão americana no Iraque há alguns anos, ou os combates que se desenrolam no Oriente Médio.

4) A discussão que pode ser estabelecida em torno da questão ética, partindo da configuração dada, pelo poeta, às palavras “princípios” – aqui exprimindo o conjunto de referenciais filosóficos, morais e religiosos que norteiam a conduta humana – e “leis”, que deveriam garantir o regimento dessa conduta. Ambos os termos revelam, no texto drummondiano, que estão à mercê do caos, pois deixam de ter função numa sociedade massacrada, sob o jugo da guerra.

5) A observação mais acurada sobre a palavra única que compõe o oitavo verso – “muletas” – talvez a identificação do objeto que deveria sustentar um corpo já combalido, mas que não tem mais serventia em plena fuga, ou mais que isso, a concretização da ideia de que “princípios e leis”, no contexto da guerra, não passam de “muletas”, que pouco servem para sustentar a garantia de direitos humanos.

6) A discussão em torno dos versos conclusivos “As ruínas formaram / outra cidade em ordem definitiva.”, impressionantes pela força com que expressam o caos que resta após os “desabamentos”, uma desordem rearranjada em outra ordem, que passa a ser “definitiva”, porque irremediavelmente marcada pela dor, pela perda irreparável, pela inversão de valores até então consagrados, pelo absurdo dos desvios às normas que não mais existem.

Ao tratar o texto sob a ótica que os alunos têm, a partir de uma realidade que conhecem, o professor os estimula a emitir suas

percepções e opiniões, e as aproveita, estabelecendo vínculos com o texto poético. Eles percebem que suas ponderações são valorizadas e discutidas em conjunto, donde resultam outras considerações mais enriquecidas.

Cada um desses “fios” puxados em direção à experiência de leitura da classe, à semelhança dos *links* que conduzem a mergulhos paralelos ao (hiper)texto inicial, promove incursões do leitor pelo mundo da cultura e do conhecimento, permitindo associações de saberes, entrecruzamento de informações e novas reflexões sobre tudo isso, mesmo que de forma aparentemente anárquica, garantindo assim a ampliação do horizonte de expectativas.

Observe-se que os conhecimentos elencados não são disciplinares: não se pensa em História e em Geografia como disciplinas, quando são levantadas as informações acerca da época em que o texto foi concebido pelo poeta ou sobre os espaços a que ele hipoteticamente possa ter se referido. O esforço de uma contextualização, gerado pelo professor, tem a finalidade de promover uma rede de relações em várias direções, para que o aluno se sinta estimulado a opinar a partir dos sentidos que o texto passa a ter para ele, quando provocado pelas observações do professor.

A simultaneidade do processo, e não a linearidade, caracteriza o que identificamos como a metáfora do rizoma: cada nova ligação promovida por um *insight* pode provocar interconexões imediatas, à semelhança da dinâmica das sinapses cerebrais, como diria Gallo, quando a conexão entre saberes parece desencadear novas e surpreendentes sequências de aprendizagem, que permanecem conectadas entre si, como numa grande rede de significados.

Esses diálogos estabelecidos entre o texto e as várias contextualizações – o contexto em que viveu o poeta, a mundividência dos alunos e do professor – configuram, finalmente, a perspectiva de leitura transdisciplinar. Ou seja, de uma leitura não apenas do poema em si, mas em conjunto com os poemas apresentados anteriormente, com os assuntos enfocados em outros “conteúdos” disciplinares, enfim, em consonância com a própria compreensão de mundo. Nesse processo, entremeiam-se informações do passado, pelo exercício da memória; do presente, com tudo o que está circulando em evidência; e das projeções que podem ser feitas em termos de futuro, através de desejos, de projetos, de sonhos, de devaneios.

Vale ressaltar que a proposta tem sido aplicada por alguns gra-

duandos, em seus estágios supervisionados, e por pós-graduandos em suas salas de aula, com resultados muito bons, principalmente quanto à recepção dos textos pelos alunos e ao envolvimento com as leituras daí decorrentes. Tratando o texto pela ótica dos estudantes, segundo o seu horizonte de expectativas (que se amplia a cada nova experiência de leitura), o professor percebe com mais clareza a função humanizadora da literatura, conforme Candido anunciava em “A literatura e a formação do homem”, justamente por ela ter a “poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores.” (1972, p. 806)

Cabe ao professor, portanto, manter-se informado e comprometer-se com suas leituras, para reger essa orquestração de interesses que partem da leitura do texto escolhido. Ciente de que o percurso a ser empreendido está respaldado nas novas perspectivas de tratamento do texto literário, por via das concepções de transversalidade, de rizoma, de hipertexto, de transdisciplinaridade, o professor pode se sentir mais seguro para ousar na aula de literatura.

Certamente, o exercício constante dessa prática - que considera, acima de tudo, a participação efetiva do aluno - pode tornar a classe cada vez mais estimulada a se envolver em novos processos de leitura de textos literários.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **A formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ANDRADE, C. D. **Nova reunião: 19 livros de poesia.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983.
- ARAÚJO, U. **Temas transversais e a estratégia de projetos.** São Paulo: Moderna, 2003.
- CANDIDO, A. Direito à literatura. In: **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1979.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura,** São Paulo, v. 24, n. 9, p. 806-809, set. 1972.

Ensino de literatura sob a perspectiva transdisciplinar

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

_____. **Ótica da complexidade**: a articulação dos saberes. Edgar Morin. Disponível em <http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos/Nely_02.doc>. Acesso em 20/02/2005.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=75>>. Acesso em 19/7/2006.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORIN, E.; FREITAS, L. de; NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Disponível em <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/mod/glossary/view.php?id=24>. Acesso em 20/02/2005.

Recebido em: 08/07

Aceito em: 03/08