

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Rodolfo Meissner Rolando**

**LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE VALORES NO  
ENSINO MÉDIO: uma proposta transdisciplinar de  
ensino a partir da temática amorosa**

**Taubaté – SP**

**2015**

Rodolfo Meissner Rolando

**LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE VALORES NO  
ENSINO MÉDIO: uma proposta transdisciplinar de  
ensino a partir da temática amorosa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

**Taubaté – SP**

**2015**

**Rodolfo Meissner Rolando**

**LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE VALORES NO ENSINO MÉDIO: uma proposta transdisciplinar de ensino a partir da temática amorosa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professor Dr<sup>a</sup>.: \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr.: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Ao meu pai (In memoriam)**

Dedico este trabalho a meu pai, de cuja presença física fui tão precocemente separado. Sinto ainda hoje sua presença e permito-me sonhar que, em algum lugar, ele observa, satisfeito, esta conquista. À sua memória, dedico também o poema a seguir:

*Uma ausência amanhecida*

*Quando a bala melindrou meu pobre pai*

*Eu é quem ainda queria bala.*

*E dessa bala ficou o melindre da ausência.*

*Quando aquela manhã trouxe a ausência*

*Não houve mais manhãs por um tempo*

*Nem balas.*

*Ficou um insosso no paladar. Lembrança antiga  
de hoje.*

*Ficou um melindre.*

*Quando meu pai anoiteceu aquela bala  
melindrosa*

*Eu é quem fiquei pobre*

*E sorvi essa ausência.*

*Manhãs depois, muitas...*

*Senti finamente o gosto da bala.*

*E me vi ausente de tantos melindres.*

*O melindre passou. Ficou a ausência.*

*Uma ausência que não amanhece.*

## AGRADECIMENTOS

Ao longo do percurso que gerou este trabalho, vivenciei o que Vygotsky chamou muito lucidamente de “colorido emocional”. A mim, ficará a certeza de que carregarei carinhosamente esses tempos em minha memória durante a estrada que me for permitida caminhar. Assim, aproveito este espaço para rememorar aqueles que foram tão importantes no percorrer dessas veredas:

A Deus, pela oportunidade de experimentar a beleza e o aprendizado desses últimos dois anos. Não consigo conceber exatamente a plenitude de Sua existência, mas meu coração vive os Seus mistérios e agradece profundamente a força que me fez chegar aqui.

À minha mãe: fonte de amor incondicional e apoio constante. Mulher responsável por me sustentar em momentos em que meus passos se fizeram trôpegos. A senhora se encontra em cada uma das páginas deste trabalho.

À Melissa, por ter insistido tanto para que este percurso tivesse início. Sou um homem melhor depois de conhecê-la. Não teria conseguido sem o apoio dela.

Ao meu padrasto Nélio, à minha madrinha Lucia, à minha irmã Julia e a tantos e queridos amigos e parentes, que emprestaram um pouco de sua luz para que, assim, eu percebesse melhor o caminho.

À minha orientadora Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva, expressei minha profunda gratidão e reconhecimento. Sua alegria e seu entusiasmo diante da vida e do conhecimento reverberaram em meu ser. Não sou mais o mesmo professor. Beth, acolhedora e amiga, a cuja confiança espero sempre corresponder.

Aos queridos professores Severino e Maria José, presentes em minha qualificação. Muito gentil e carinhosamente, eles ofereceram profícuas sugestões com as quais, certamente, este trabalho ganhou em qualidade e rigor científico.

A todos os professores deste programa de mestrado. Em especial, às professoras Vera e Maria Aparecida, que tanto contribuíram, por meio de suas aulas inesquecíveis, para o meu fazer profissional.

À professora Jeane Lucas, que me tomou pelas mãos e me mostrou os sabores da literatura e da pesquisa científica.

Aos alunos de ontem, hoje e do amanhã: razão maior desta empreitada, companhias afetivas indispensáveis desta existência terrena.

Enfim, a todos que colaboraram para a realização desta dissertação – família, amigos, professores, alunos, colegas: a minha verdadeira gratidão.

“De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude”. (Ítalo Calvino) <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. 2.ed. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

## RESUMO

Partindo do pressuposto que a educação emocional e a construção de valores são temas essenciais para a educação contemporânea, este trabalho tem como objetivo oferecer uma proposta transdisciplinar de ensino de Literatura visando ao desenvolvimento de valores de alunos do Ensino Médio. Acredita-se que a Literatura, dado o seu potencial humanizador, permite profícuas reflexões em sala de aula a respeito de valores, favorecendo a educação emocional dos alunos. Nesse sentido, essa iniciativa se justifica uma vez que se observa uma ampla crise moral nos tempos atuais. A escola não deve se furtar de discutir essa questão, mas sim viabilizar alternativas pedagógicas para a construção de uma realidade social mais justa, humana e solidária. Fez-se necessário especificar um tema para a seleção dos textos literários escolhidos para esta proposta, viabilizando, com maior eficácia, a discussão pretendida sobre valores. Desse modo, escolheu-se a temática amorosa, por ser um dos temas mais significativos ao universo adolescente. De fato, a necessidade de verbalizar as experiências amorosas é um ponto crucial para o estudante de Ensino Médio, pois é nessa fase que o jovem descobre gradativamente a sua sexualidade e passa a viver os seus primeiros (des)encontros sentimentais, sentindo a necessidade de explicitar aquilo que é experimentado afetivamente. Assim, partir do interesse do jovem e oferecer voz a ele em sala de aula constituem pontos centrais deste trabalho. Do ponto de vista teórico, os estudos Vygotskyanos sobre cognição e afetividade, bem como as contribuições de Piaget sobre moralidade fundamentam esta proposta. O romance “Senhora” de José de Alencar foi escolhido como eixo para a organização das atividades sugeridas, e a sequência de leitura expandida proposta por Cosson (2014) foi utilizada como modelo didático. Trata-se de atividades que contemplam leituras, discussões e reflexões a partir da literatura, possibilitando a fruição da leitura literária em sala de aula.

Palavras-chave

Formação de professores. Ensino de literatura. Cognição e Afetividade. Valores e Transdisciplinaridade.

## ABSTRACT

Assuming that emotional education and the building of values are essential topics for the contemporary education, this paper aims to offer a transdisciplinary proposal in the teaching of Literature aiming the development of values of High School students. It is believed that Literature, regarding its humanizing potential, allows useful deliberation in the classroom concerning the values, which favors students' emotional education. In this aspect, this initiative is justified once a widespread moral crisis is observed in modern times. The school should not be apart from this discussion but, on the contrary, it should make pedagogical alternatives viable for the construction of a more legitimate, human and solidary social reality. The specification of a topic was made necessary for the selection of literary texts chosen for this current proposal, qualifying, with greater efficiency, the aimed discussion about values. This way, the loving theme was chosen, for it is one of the most significant topics in the adolescent universe. Actually, the need of verbalizing love experiences is a crucial point for the High School student, because it is during this stage that the young gradually finds out about his sexuality and experiments his first sentimental (mis)matches, feeling the urge to put into words what is affectively experienced. Thus, taking the young interest and giving him the voice in the classroom are the main points of this paper. From the theoretical point of view, the Vygotskyanos studies about cognition and affection as well as Piaget's contributions about morality make the foundation of this proposal. The novel "Senhora" by José de Alencar was chosen as the key element for the organization of the proposed activities and the reading sequence expanded, proposed by Cosson (2014), was used as a didactical model. It is about activities which praise readings, discussions and thinking from the Literature, making the accomplishment of literary reading in the classroom possible.

### Key words

Teacher's education. Literature teaching. Cognition and affection. Values and Transdisciplinarity.



## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO.....  | 10 |
| 1 CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES NA ESCOLA .....   | 15 |
| 1.1 Razão e Afetividade: uma visão holística do ser psicológico.....   | 15 |
| 1.2 O refinamento das emoções e o conceito de Perezhivanie.....  | 18 |
| 1.3 Breves considerações sobre a adolescência.....   | 20 |
| 1.4 A educação no comportamento emocional humano.....  | 24 |
| 1.5 A moralidade humana e a construção de valores.....   | 28 |
| 2. CAPÍTULO 2: O POTENCIAL HUMANIZADOR DA LITERATURA E A ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES.....  | 38 |
| 2.1 A evolução dos estudos linguísticos sobre leitura.....   | 38 |
| 2.1.1 Leitura como decodificação.....  | 39 |
| 2.1.2 Abordagem Cognitiva de Leitura.....  | 39 |
| 2.1.3 Abordagem Sociocognitiva de Leitura.....   | 42 |
| 2.2 A literatura em crise e a escola: breves considerações.....  | 45 |
| 2.3 O ensino de literatura e a transdisciplinaridade.....  | 49 |
| 2.4 O potencial humanizador da literatura e a construção de valores na escola.....   | 53 |
| 2.5 A arte como catarse – a (re)formulação dos sentimentos humanos a partir das emoções estéticas.....   | 59 |
| 3 CAPÍTULO: A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA A PARTIR DA TEMÁTICA AMOROSA..... | 62 |
| 3.1 Contextualizando a proposta.....   | 62 |
| 3.2 Breves considerações sobre a sequência expandida.....  | 64 |

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 3.3 A proposta propriamente dita..... | 66 |
| 3.3.1 A motivação.....                | 66 |
| 3.3.2 Introdução.....                 | 72 |
| 3.3.3 Leitura.....                    | 74 |
| 3.3.4 Primeira interpretação.....     | 79 |
| 3.3.5 Contextualização.....           | 80 |
| 3.3.6 Segunda interpretação.....      | 82 |
| 3.3.7 Expansão.....                   | 84 |
| <br>                                  |    |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....             | 92 |
| <br>                                  |    |
| REFERÊNCIAS.....                      | 98 |

## INTRODUÇÃO

As pesquisas em Linguística Aplicada (LA) têm adquirido contornos transdisciplinares, dado que os pesquisadores dessa área partem do pressuposto que a linguagem é um fator constitutivo nas relações entre o sujeito e o mundo que o abarca. Ou seja, é impensável compreender a complexidade das relações humanas isolando-a das práticas de linguagem. Da mesma forma, é lícito afirmar que a maneira como a sociedade se (re)constrói está necessariamente imbricada na linguagem. Nesse sentido, pode-se dizer que a LA deve acolher o compromisso de corroborar a construção de uma realidade social mais humana, justa e solidária. Essa necessidade é explicitada por Moita Lopes (2006, p. 104) quando este afirma que “é tempo de reinventar a vida social, assim como a LA como forma de compreendê-la, de modo a poder imaginar novas ações políticas.” Percebe-se, dessa forma, a preocupação de tal autor em encontrar caminhos na LA para agir sobre o mundo social, reinventando-o.

E como se encontra, em geral, essa sociedade que precisa ser reinventada? Ou mais especificamente, tendo em vista o que nos interessa neste trabalho, como se encontra a escola, instituição tradicional e representativa de tal sociedade? Os tempos hodiernos podem ser caracterizados, entre tantos outros fatores, pela chamada “crise de valores”, e a escola reflete muito bem esse cenário. As queixas de professores sobre a falta de respeito de seus alunos e sobre a indisciplina, por exemplo, são frequentes. Muitas vezes, a discussão docente não incide sobre os conteúdos e/ou as diferentes metodologias para desenvolvê-los, e sim, sobre o modo como se dá a convivência na esfera escolar. Nessa direção, cabe lembrar as ideias de Cortella e La Taille (2009), que defendem a necessidade de uma educação comprometida com os valores que incidem na vida coletiva. Afinal, quando a escola oferece espaço para a construção de valores, acaba, por consequência, agindo sobre a realidade que a circunda. Discutir valores representa um daqueles momentos profícuos em que a escola é capaz de superar as limitações de seus muros e agir sobre a comunidade na qual se insere. La Taille (2009, p. 8) afirma que:

Parece-me que existe uma crise de desconfiança nas relações entre as pessoas: elas consideram as relações humanas cada vez mais violentas, nas quais predominam insensibilidade e desconfiança. Então, penso que a

preocupação com o tema dos valores – referindo-me aqui, claro, a alguns valores, porque, a rigor – tudo é valor- revela uma crise, um mal-estar moral e ético.

Além disso, Justo (2013) acredita no poder da educação em direcionar certos impulsos destrutivos e, até mesmo a agressividade, ao plano simbólico e à consciência. Isso significa dizer que a expressão simbólica oferece caminhos conscientes para emancipar os indivíduos de descargas emocionais cegas, além de ajudá-los a controlar as suas emoções. Nesse ponto, faz-se mister mencionar os postulados de Vygotsky (2001) sobre as emoções humanas. Para esse autor, tais emoções passam por um processo de constante aprendizagem ao longo da vida. As emoções e afetos vão sendo “refinados” a partir das vivências histórico-sociais e culturais que o sujeito experimenta em sua trajetória singular. Comentando as ideias de Vygotsky, Oliveira e Rego (2003, p. 22) apontam que “com o desenvolvimento, a razão está a serviço da vida afetiva, na medida em que é um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos”.

Assim, cremos que a escola representa um espaço capaz de levar nossos educandos ao autocontrole e ao refinamento de suas emoções. Em outras palavras, é possível “trabalhar” as emoções em sala de aula e é altamente desejável que a temática dos valores se faça presente no âmbito escolar para auxiliar a construção desse desenvolvimento emotivo dos estudantes. E, nesse sentido, acreditamos que, em especial, as aulas de Língua Portuguesa são espaços possíveis para a realização dessas discussões sobre valores. Isso porque, nas aulas de Português, os alunos deparam-se, a todo o momento, com os fenômenos da linguagem e diferentes textos, o que facilita a escolha docente de certos temas para a reflexão sobre os valores. Além do mais, especificamente no Ensino Médio, inicia-se um estudo mais sistematizado da Literatura e, como se sabe, os textos literários permitem o trabalho com uma infinidade de temas ligados às emoções humanas e têm, em sua tessitura, a presença do simbólico, o que pode contribuir para a mediação de um trabalho de natureza mais afetiva em sala de aula. Ademais, a Literatura tem um papel formador inegável. Conforme afirma Candido (1995, p. 249), “a Literatura desenvolve nos indivíduos a quota de humanidade na medida em que os torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é oferecer uma proposta

transdisciplinar de ensino de Literatura visando ao desenvolvimento de valores de alunos do Ensino Médio.

É importante, nesse ponto, tecer breves considerações sobre o ensino atual de Literatura. É sabido que, muitas vezes, as aulas de Literatura resumem-se a discussões inócuas e “engessadas” sobre a história literária, como comenta Cereja (2005). Em muitos momentos, o texto literário em si nem é devidamente apreciado. Essa espécie de “historiografia descontextualizada” seguramente não contribui para a proficiência leitora dos discentes ou para a concretização do letramento literário. Com isso, acreditamos que a nossa proposta de ensino, além de possibilitar o desenvolvimento de valores dos adolescentes, poderá representar uma boa prática de ensino de Literatura, em consonância com as expectativas de leitura previstas para o Ensino Médio.

Não obstante, por que falamos em uma proposta de ensino transdisciplinar? Em nosso entendimento, não é possível pensar em uma educação que inclua valores a partir de uma perspectiva segmentada ou como se esses valores fossem mais um “conteúdo” a ser “ensinado”. Portanto, entende-se aqui a transdisciplinaridade como uma tentativa de compreender o mundo em seus múltiplos aspectos, como um caminho que permita uma educação mais comprometida com o todo e, conseqüentemente, uma educação mais comprometida com a própria vida. Assim, mais uma vez, a escolha pela Literatura se mostra uma decisão acertada. Coelho (2000, p.25) comenta que “a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas para servir de eixo para a interligação de diferentes unidades de ensino nos novos PCN”. Ainda conforme essa autora, a Literatura se coloca como possível eixo de trabalho transdisciplinar devido à sua própria natureza em constante diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como a Filosofia, História, Psicologia, entre outras.

Na esteira desses pressupostos, sentimos a necessidade de especificar um tema em comum para a seleção dos textos literários, viabilizando, com maior eficácia, a discussão sobre valores que se pretende atingir por meio de tal proposta de ensino. Entre inúmeras opções, decidimo-nos pela temática amorosa. Por que tal escolha? O sentimento amoroso é um dos temas mais caros ao universo adolescente. Em nossa experiência, notamos que a necessidade de verbalizar as

experiências amorosas é um ponto crucial para o estudante de Ensino Médio. Vale lembrar que a adolescência é um momento em que o jovem descobre gradativamente a sua sexualidade e passa a viver os seus primeiros (des)encontros sentimentais. E precisa, muitas vezes, explicitar aquilo que é experimentado afetivamente na busca de entender melhor o que se passa e construir a própria identidade, já não plenamente satisfeita pelo “amor familiar”.

Parece-nos que tal período de descobertas adolescente representa um ponto crucial na trajetória singular dos indivíduos, e a escola, em geral, não reconhece essa fase como um momento propício à reflexão e ao refinamento das emoções. Além disso, a escolha por textos literários que tenham uma temática comum ao universo jovem poderá despertar, com maior facilidade, o gosto dos alunos pela apreciação da Literatura em si. Conforme afirmam Cortella e La Taille (2009, p. 74), “nenhum jovem deixa de se interessar por aquilo que o interessa”. Essa é uma afirmação próxima do óbvio, mas, infelizmente, nem sempre o interesse do educando norteia a escolha dos textos feita pelo professor de Português. Ainda sobre a relevância do amor como temática possível de suscitar discussões sobre os valores, Konder (2007, p. 11) assevera que “é possível reconhecer que o amor desempenha um papel sutil ao incitar os seres humanos à busca de um mundo melhor e mais justo”. Acreditamos que as sugestões deste trabalho iluminam um pouco essa busca.

Nesse sentido, para a concretização de nossas sugestões, escolhemos o romance “Senhora” de José de Alencar como eixo de nossa proposta de ensino, além do conto “Para que ninguém a quisesse” de Marina Colasanti. A escolha do romance se justifica porque permite uma instigante reflexão sobre o sentimento amoroso, atendendo, portanto, a um dos interesses mais representativos do universo adolescente, conforme explicitamos nesta dissertação. Além disso, ao escolhermos o clássico romance romântico “Senhora”, ofereceremos espaço a uma importante obra pertencente ao cânone da literatura brasileira, o que justifica a sua inclusão em uma proposta didática de ensino de literatura. Ademais, ao aproximar tal romance de um conto contemporâneo, estaremos oferecendo uma possibilidade dialógica de trabalho com a literatura, como nos orientam, por exemplo, as ideias de Cereja (2005). Não obstante, para organizar didaticamente a nossa proposta de

ensino e concretizar o objetivo proposto por este trabalho, tomaremos a *sequência expandida* proposta por Cosson (2014) como base.

Para fins de organização, esta dissertação obedecerá a seguinte divisão: 1. Aborda as relações entre cognição e afetividade, discute a construção de valores na escola e comenta o interesse adolescente pelo sentimento amoroso; 2. Discute a importância da literatura na formação do ser humano, além de problematizar questões relacionadas ao ensino de literatura no Ensino Médio; 3. Apresenta uma proposta de ensino de literatura centrada na temática amorosa tendo como objetivo a construção de valores nas aulas do Ensino Médio.

# CAPÍTULO 1

## A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES NA ESCOLA

*“O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos, o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas”. (Vygotsky) <sup>2</sup>*

Iniciaremos nosso trabalho expondo a visão de Vygotsky a respeito da razão e afetividade. Concordamos com o autor que a afetividade não pode deixar de ser compreendida se quisermos ter uma noção global a respeito do funcionamento psicológico humano. Desse modo, se pensarmos na escola, o componente da afetividade não pode ser relegado a segundo plano. E, nesse sentido, discutiremos também o importante papel do professor na educação emocional dos alunos.

Em seguida, apontaremos algumas características da adolescência e destacaremos também a relação do adolescente com o sentimento amoroso, dado o objetivo deste trabalho. Após essa breve exposição, abordaremos ainda a questão da moralidade humana e a construção de valores. Acreditamos que a construção de valores discente representa um objetivo iniludível da escola na contemporaneidade.

### **1.1 Razão e Afetividade: uma visão holística do ser psicológico**

Arantes (2004) defende a ideia de que pensar (Razão) e sentir (Emoção) são ações indissociáveis. Para a autora, não há conhecimentos exclusivamente cognitivos ou exclusivamente afetivos, pois esses conhecimentos estariam necessariamente imbricados. Arantes (2004) ainda explica que essa visão mais

---

<sup>2</sup> VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



holística a respeito do funcionamento psíquico humano não representa o que é defendido tradicionalmente por alguns pesquisadores. Nesse sentido, a autora comenta que há cientistas comportamentais e algumas concepções puramente cognitivistas que historicamente concebem a relação entre cognição e afetividade de modo dicotômico. Vale destacar o papel de alguns pensadores como Platão e Descartes, por exemplo, para a construção da ideia de separação entre a emoção e a razão, conforme aponta Arantes. Em outras palavras, esses pensadores assumiram haver uma espécie de hierarquia entre tais instâncias do raciocínio humano, priorizando o pensamento como valor mais elevado.

No entanto, neste trabalho, concordamos com os dizeres de Arantes sobre cognição e afetividade e partilhamos da visão Vygotskyana sobre o funcionamento psíquico humano. Para Vygotsky, as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, havendo uma relação dialética (e não dicotômica) entre afeto e cognição. Arantes (2004) justifica essa mesma perspectiva teórica a partir, basicamente, de duas razões. A primeira possui caráter psicológico: o conhecimento das emoções requer ações cognitivas e tais ações cognitivas pressupõem a presença da afetividade. Já a segunda razão diz respeito ao campo educacional, pois não existe aprendizagem meramente cognitiva ou racional no âmbito escolar. Há, dessa forma, uma fusão nítida entre pensar e sentir, obrigando o pesquisador a integrar nas explicações sobre o pensamento humano as vertentes racional e emotiva.

Para corroborar a sua visão sobre cognição e afetividade, Arantes (2004) menciona pesquisas realizadas por Piaget, Wallon, Damásio e Greenberg, além de Vygotsky, entre outros pesquisadores. Todos esses autores têm em comum a visão sobre emoção e razão como algo “uno”, indissociável. Além disso, a autora menciona algumas experiências realizadas na esfera escolar, em que suas ideias sobre razão e afetividade puderam ser ratificadas. Devido aos fins deste trabalho, mencionaremos apenas uma delas. A pesquisa relatada por Arantes consistia em analisar as opiniões e sugestões de três grupos de docentes diante de uma situação-problema. Cada grupo foi induzido a experienciar um estado emocional antes de solicitado a resolver a situação-problema na pesquisa. A um dos grupos, foi pedido que recordassem experiências pessoais positivas e prazerosas, sendo esse grupo denominado “positivo”. Já para o outro grupo de professores, foi solicitado o contrário, ou seja, deveriam concentra-se em recordar experiências negativas, em

que estivessem insatisfeitos, sendo esse grupo chamado de “negativo”. Por fim, ao terceiro grupo, nada foi pedido antes da coleta de dados, sendo denominado, portanto, de grupo “neutro”.

Assim, foi pedido aos grupos de professores a sua opinião sobre os sentimentos, pensamentos e desejos de uma professora ao flagrar um aluno fumando maconha durante o horário de aula. Arantes (2004) explica que tal temática foi escolhida por fazer parte do cotidiano de muitas escolas brasileiras e por ser uma situação relacionada a dilemas morais. A autora salienta que alguns conteúdos morais solicitam, implicitamente, a articulação entre aspectos cognitivos e afetivos, justificando a escolha por essa situação-problema.

Os resultados obtidos nessa pesquisa revelaram que “um mesmo conflito pode receber tratamentos diferentes e antagônicos, dependendo do estado emocional prévio do sujeito que o enfrenta” (ARANTES, 2004, p.10). O grupo positivo encarou o aluno drogado com uma pessoa boa e com um futuro promissor, já o grupo negativo o viu como uma pessoa problemática e perigosa. A autora relata também que o grupo positivo destacou formas de ajudar o aluno, enquanto o grupo negativo sugeriu a sua exclusão da instituição escolar. Nesse sentido, Arantes destaca que esses resultados “indicam também que os estados emocionais influenciam nossos pensamentos e ações tanto quanto nossas capacidades cognitivas” (ARANTES, 2004, p.10).

Na esteira desses pressupostos, acreditamos que a escola não pode se furtar de desenvolver as dimensões cognitivas e afetivas no trabalho cotidiano com as disciplinas curriculares e também na mediação de conflitos. Arantes (2004) assevera que a escola precisa enfrentar os novos desafios impostos pela contemporaneidade, buscando novas teorias que contemplem a natureza afetiva na esfera escolar. Concordamos com a autora quando ela afirma que a escola deve valorizar também a afetividade, não contemplando apenas os chamados conteúdos tradicionais. No dizer de Arantes (2004, p.14), quando a escola valoriza os aspectos afetivos da vida humana, “atinge o duplo objetivo de preparar alunos e alunas para a vida cotidiana ao mesmo tempo em que não fragmente as dimensões afetiva e cognitiva no trabalho com as disciplinas escolares”.

## **1.2 O refinamento das emoções e o conceito de Perekhivanie**

Vimos que a psicologia tem tratado ao longo do tempo, de forma separada, as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, conforme Oliveira (1992). No entanto, a autora comenta que, atualmente, é possível perceber uma tendência de fusão entre esses dois fatores. Um dos primeiros defensores dessa visão mais holística a respeito do ser psicológico, conforme já mencionado, foi Vygotsky, que procurou pensar as relações entre mente e corpo e entre cognição e afeto a partir de um modo dialético e monista, como explicam Oliveira e Rego (2003).

Para Vygotsky, compreender o pensamento humano só é possível se considerada sua base afetivo-volitiva, já que as dimensões do afeto e da cognição estão relacionadas intimamente (Oliveira e Rego, 2003). De acordo com Vygotsky (2008, p. 187):

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva.

Complementando tais explicações, Oliveira e Rego (2003) afirmam que, para Vygotsky, o papel da afetividade na construção do pensamento deve ser pensado a partir de suas relações dialéticas com as demais funções humanas e não a partir de qualidades intrínsecas. O repertório cultural dos indivíduos e as inúmeras experiências e interações com outras pessoas são fatores imprescindíveis para entendermos as complexas conexões entre a consciência e a afetividade. Nesse sentido, o sujeito (conforme a psicologia histórico-cultural) é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (história anterior do indivíduo) e externos (situações sociais).

Ressaltamos também que, para Vygotsky, no decorrer do desenvolvimento humano, as emoções passam por uma espécie de “refinamento”, como apontam Oliveira e Rego (2003). Em outras palavras, as emoções vão se afastando de sua natureza biológica, instintiva e se constituindo como fenômeno histórico-cultural. Dessa forma, a razão tem a capacidade de controlar as emoções mais primitivas, em uma espécie de autorregulação do comportamento. Vygotsky postulava que “as

emoções primitivas originais poderiam desenvolver-se em emoções superiores mais sofisticadas” (OLIVEIRA ; REGO, 2003, p. 20).

Essas ideias de Vygotsky sobre o controle do homem sobre suas próprias emoções indicam a razão está a serviço da vida afetiva, segundo Oliveira e Rego (2003). As autoras explicam que, para Vygotsky, a razão seria um instrumento que conduziria o homem à elaboração e ao refinamento de seus sentimentos. Dessa forma, o ser humano adulto teria a possibilidade de construir um universo emocional mais sofisticado e complexo se comparado às crianças e aos animais, por exemplo. Vygotsky considerava também que a imersão dos indivíduos em práticas sociais e interações é capaz de definir emoções mais complexas e autorreguladas pelo intelecto.

Destacamos ainda que Vygotsky indica o papel crucial da linguagem nessas mudanças qualitativas de sentimentos, já que os modos de pensar e de agir são carregados de conceitos culturalmente aprendidos. Isto é, a essência da vida afetiva social é mediada por signos do contexto cultural no qual o indivíduo se insere (Oliveira e Rego, 2003). As autoras afirmam que “talvez seja justamente a força do imaginário (ou do subjetivo, simbólico, representacional, semiótico) o traço distintivo da psicologia humana, em geral, e da afetividade humana, em particular”. (2003, p. 26).

Além disso, Oliveira e Rego (2003) explicam que o comportamento e o funcionamento humano devem ser estudados em quatro diferentes planos genéticos: o plano da filogênese (história da espécie), o da ontogênese (história do próprio indivíduo), o da sociogênese (história do grupo cultural) e o da microgênese (história da formação de cada processo psicológico específico em curto prazo, assim como as experiências vividas pelo indivíduo). Cabe ressaltar que esse último plano revela a importância da singularidade do sujeito na conexão com o biológico, o histórico e o cultural. Assim, cada sujeito lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais ou ambientais, o que permite explicitarmos o conceito Vygotskyano de *perezhivanie*.

Para Vygotsky (1934), o desenvolvimento de uma criança depende da maneira como ela vivencia uma situação no ambiente, ou seja, como ela toma

consciência daquele evento, como o interpreta e como emocionalmente se relaciona com ele.

Esse conceito expõe uma questão de extrema relevância: o acontecimento em si deve ser pensado à medida que refretado emocionalmente pela experiência da criança. Desse modo, *perezhivanie* é a vivência experienciada emocionalmente por cada indivíduo em sua própria história singular. Para ilustrar esse conceito, Vygotsky (1934) comenta uma experiência realizada com três crianças enviadas à sua clínica, todas filhas de uma alcoólatra, que tinha colapsos nervosos e surtos de agressividade. A experiência em si vivenciada pelas irmãs era exatamente a mesma, mas cada uma reagiu de um modo diferente ao que foi experimentado. A mais jovem demonstrou-se depressiva e desamparada; a segunda mostrou-se em estado de conflito interno e agonia; a mais velha mostrou sinais de maturidade precoce, seriedade e solicitude, conforme informa o autor.

De acordo com Silva e Abud (2012, p. 66), “isso indica que cada indivíduo significa emocionalmente sua experiência a partir de sua forma de ser, os conhecimentos oriundos de sua cultura e sua maturidade cognitiva”. As autoras comentam que tal processo é sistemático e frequentemente modificado à medida que o sujeito vivencia novas experiências ou adquire novos conhecimentos. Vygotsky (1934) explica que nessas experiências afetivas individuais (*perezhivanie*) há sempre uma unidade indivisível de características pessoais e situacionais que estão representadas na experiência emocional. Desse modo, fica claro que as experiências emocionais de um indivíduo podem variar de acordo com inúmeros fatores, como, por exemplo, a faixa etária. Nesse sentido, faz-se mister analisarmos o período da adolescência, por ser a faixa etária sobre a qual incide o objetivo deste trabalho.

### **1.3 Breves considerações sobre a adolescência**

Na adolescência, fase marcada pela transição entre a infância e a idade adulta, há um desenvolvimento físico muito intenso, além de transformações interiores. Silva (2005) comenta que nesse período ocorrem, basicamente, alterações significativas em três níveis: orgânico, psicológico e social.

De acordo com a autora, as mudanças físicas são as alterações mais visíveis na adolescência e, muitas vezes, provocam tensão e ansiedade entre os adolescentes. É possível perceber, nesse momento, profundas alterações na estrutura óssea, além de transformações no processo hormonal. Ademais, naquilo que concerne ao psicológico, a adolescência representa um momento de busca por autonomia e construção da criticidade. Para Silva (2005, p. 8), “o adolescente considera que vive emoções que ninguém mais viveu, sente-se diferente daquilo que era e diferente dos outros”. A autora ainda comenta que a adolescência é um momento em que o indivíduo está completamente voltado para compreender as mudanças físicas e comportamentais pelas quais passa, isto é, está voltado para si mesmo. Por fim, naquilo que tange o social, o adolescente vai procurar construir gradualmente seu ingresso na vida adulta, estabelecendo novas relações, sobretudo com o seu grupo de pares, mas também reconstruindo as relações já existentes com a família. Trata-se de um momento em que se busca a própria identidade e autonomia, marcado por muita ansiedade e insegurança. (SILVA, 2005).

Em meio a essa fase marcada por profundas (re)significações da personalidade e busca por autonomia, pode-se afirmar que a experiência emocional do adolescente (*perezhivanie*) tem como filtro, além das características individuais, também as especificidades próprias dessa fase do desenvolvimento. Isto é, todas as mudanças pelas quais o indivíduo passa durante a adolescência são essenciais para compreendermos melhor o modo como este experimenta emocionalmente tal período. Nessa profusão de emoções vivenciada durante a adolescência, interessamos em particular a relação do adolescente com o sentimento amoroso, dado o objetivo deste trabalho.

Para discutir a forma como o adolescente se relaciona com o sentimento amoroso, Gikovate (2009) nos oferece algumas contribuições. Embora tal autor não tenha um percurso acadêmico propriamente dito, sua experiência de mais de quatro décadas como médico psiquiatra nos auxiliou muito na tentativa de compreender melhor a relação entre a adolescência e o sentimento amoroso. O autor inicia a sua explicação sobre a puberdade, comentando a principal alteração física que ocorre na adolescência: a concentração de hormônios sexuais. Nessa etapa da vida, surgem diferenças corporais marcantes e visíveis, que definem os sexos. Além do mais, surge também uma expectativa de que o jovem se afaste gradualmente de seu

núcleo de origem e passe a conviver mais com pessoas de sua idade, que tenham os mesmos interesses. “Nos primeiros anos da adolescência, os laços afetivos se estabelecem entre os que integram o mesmo bando” (GIKOVATE, 2009, p. 92).

Dessa forma, Gikovate (2009) explica que as relações com a turma tendem a substituir o núcleo familiar de tal forma que a intimidade passa a ser compartilhada mais com os amigos do que com os pais. Nesse momento, há uma dor inevitável para o adolescente, pois ele passa a experimentar um distanciamento dos pais, com quem permaneceu muito unido por mais de uma década. Conforme o autor, isso gera nos jovens um vazio, que se preenche no convívio com o grupo de amigos. Gikovate (2009) afirma também que esse período é muito delicado, pois começa a surgir um forte desejo sexual e/ou excitação que, em geral, necessitam ser domesticados em virtude da nossa cultura e da vigilância dos pais. Esses desejos, na maioria das vezes, desembocam na prática da masturbação, o que reforça a sensação de solidão do adolescente. De acordo com Gikovate (2009, p. 93):

O sexo está desde o início de suas manifestações infantis comprometido com os processos de independência e de construção da individualidade; dessa forma, seu exercício sempre tenderá a levar a maior consciência de nossa singularidade.

Na tentativa adolescente de suprir essa sensação de solidão, o apoio do grupo de amigos vai se tornando insuficiente e, juntamente com as fantasias eróticas, surgem os primeiros desejos de natureza romântica. Vale ressaltar que tais desejos são posteriores aos anseios exclusivamente sexuais. Surgem, provavelmente, após os 15 anos. A partir dessa idade, o vazio começa a prevalecer e os sonhos românticos emergem como solução a partir dos exemplos vistos, por exemplo, na literatura, na televisão ou no cinema. Em outras palavras, o adolescente vislumbra a fantasia romântica como forma de preencher o vazio que sente. (GIKOVATE, 2009).

Gikovate (2009) aponta que é longo o período em que o adolescente apenas sonha com o encontro amoroso. Nessa etapa, vive a continuação da busca por independência e autonomia, mas deseja arduamente a fusão romântica. Nesse cenário, engendra-se uma contradição: o adolescente fantasia a união romântica, mas não quer se alijar da construção de sua independência. Além disso, o indivíduo nessa idade encontra-se ainda, naturalmente, vinculado à família e/ou ao grupo de

amigos e colegas. Outro ponto destacado pelo autor é o medo de experimentar uma rejeição, o que poderia simbolizar uma humilhação para o adolescente. Gikovate (2009) aponta que esse período é marcado por ilusões amorosas e expectativas. O autor exemplifica que, não raramente, a figura amada ganha um rosto de algum astro de cinema, um(a) vizinho(a) distante, um(a) colega muito cobiçado(a) da classe, um(a) primo(a) distante ou algum(a) vizinho(a). Em síntese: trata-se de uma época profundamente marcada por contradições, ilusões, medos, desejos e sensação de solidão naquilo que se refere ao sentimento amoroso.

No entanto, com o passar do tempo, os medos vão se atenuando naqueles adolescentes que conseguem um progresso significativo na capacidade de tolerar frustrações e outras dores psíquicas, e aparece um desejo cada vez maior de estabelecer um vínculo afetivo real, segundo Gikovate (2009). Nesse ponto, os adolescentes estarão prontos para vivenciar seus primeiros namoros, ou seja, experiências amorosas reais.

A partir do exposto, cabe uma importante pergunta: estaria a escola atenta a essas experiências tão caras ao universo adolescente? Afinal, a escola exerce um papel primordial no que concerne às vivências do adolescente. Na tentativa de responder a essa pergunta, concordamos com Silva (2005) quando esta afirma que a escola, na maioria das vezes, não organiza um programa capaz de corresponder ao interesse dos jovens. Conforme Tavares e Alarcão (1999), a escola comete o erro de realizar tarefas que não servem ao interesse do adolescente, ou seja, não levam em conta as transformações pelas quais ele passa e aquilo que poderia despertar-lhe o interesse. Não obstante, Silva (2005) menciona a adolescência atual como uma época marcada pelo aumento do consumo de álcool e outras drogas, aumento da obesidade e problemas de comportamento, além da delinquência juvenil, entre outros, fazendo-se ainda mais crucial o papel formador e transformador da escola. Segundo a autora (2005, p. 13):

E hoje, num mundo em constante mudança, onde reina a agitação, onde os adolescentes passam cada vez mais tempo afastados dos pais comendo “comida rápida” para a seguir se sentar em frente do computador ou da televisão, onde os pais parecem já não serem capazes de estabelecer limites e regras aos seus filhos (talvez na ânsia de os compensar do tempo em que não estão juntos), onde a família parece ser cada vez menos o “porto seguro” e cada vez mais o “muro das lamentações”, onde constituir uma nova família é cada



vez mais difícil, como é que tudo isto se reflete na vivência da adolescência?

#### **1.4 A educação no comportamento emocional humano**

Sendo a adolescência uma fase caracterizada por profundas transformações físicas e psicológicas do indivíduo, seria possível que a escola, de algum modo, contribuísse para a formação, ou melhor, educação emocional desses indivíduos?

Vygotsky (2004) afirma que sim. O autor comenta que a teoria das emoções ou sentimentos representa o capítulo menos elaborado da antiga psicologia. Isso ocorre devido ao fato de esse aspecto do comportamento humano ter se revelado difícil de descrever, classificar e relacionar com quaisquer outras leis do que todos os restantes. Ainda assim, o autor comenta que a antiga psicologia oferece justas contribuições sobre a natureza das reações emocionais.

Nesse sentido, Vygotsky (2004) exemplifica essas contribuições a partir dos estudos realizados por Lange e James. De acordo com o autor, esses pesquisadores chegaram à conclusão de que a concepção rotineira dos sentimentos é produto de um profundo equívoco. Para entender tal equívoco, Vygotsky (2004) explica que a psicologia comum e o senso comum distinguem três momentos no sentimento.

O primeiro seria a percepção de algum objeto ou acontecimento ou uma noção dele. O segundo, o sentimento provocado por essa percepção. Por fim, as expressões corporais relacionadas a essa percepção. Completando essa ideia, Vygotsky (2004, p. 128) afirma que “se observarmos atentamente qualquer sentimento percebemos facilmente que ele sempre tem a sua expressão corporal”. O autor afirma também que os movimentos corporais que acompanham o sentimento podem ser divididos em três grupos. O primeiro grupo é caracterizado pelos movimentos mímicos e pantomímicos; o segundo, formado pelas reações somáticas; o último, constituído por reações secretórias.

No entanto, Vygotsky (2004) faz coro com as ideias de James a respeito da sequência com que se dão os três momentos na constituição do sentimento. Segundo James, o esquema habitual do sentimento – percepção, sentimento e mímica – deveria ser substituído para percepção, mímica e sentimento. Um dos exemplos dados por James para comprovar a relevância dessa nova sequência é o

seguinte: imaginemos um encontro inusitado com um bandido. Nesse encontro, surgiria de modo reflexo em nós, sem a modificação de qualquer sentimento, o tremor, a secura na garganta, a palidez, a respiração apressada e outros sintomas do medo para, depois, tomarmos consciência do sentimento de medo propriamente dito. Concordando com essa visão, Vygotsky (2004, p. 129) assevera que “o que antes se considerava causa é de fato efeito e vice-versa; o efeito se revela na causa”.

Assim, Vygotsky (2004) ressalta que tudo nos permite afirmar que a emoção é, de fato, um sistema de reações relacionado de modo reflexo a esse ou àqueles estímulos. De acordo com o autor, fica fácil, portanto, perceber o caráter subjetivo do sentimento. Vygotsky (2004) justifica tal ideia ao dizer que o homem que experimenta o sentimento e o outro que observa as expressões externas deste terão noções inteiramente diversas sobre esse mesmo sentimento. Isso acontece, segundo o autor, porque ambos os observadores fixam, nesse caso, dois momentos distintos do mesmo processo. Aquele que observa de fora vê as reações emocionais em si. Já o que observa de dentro “fixa a estimulação proprioceptiva que decorre das mesmas emoções” (VYGOTSKY, 2004, p. 131).

Além disso, Vygotsky (2004) explica também a natureza biológica das emoções. Conforme o autor, é possível perceber a raiz instintiva das emoções nos sentimentos mais primitivos e elementares, os chamados sentimentos inferiores. Para ele, as emoções do medo e da cólera ilustram bem essa ideia. Tanto o medo como a cólera foram emoções estritamente ligadas à sobrevivência humana em tempos remotos. Se tomado como exemplo o sentimento de medo, pode-se notar uma série de reações motoras somáticas e secretórias que integram a emoção como forma integral de comportamento. No medo, verificam-se os olhos esbugalhados, narinas infladas, orelhas em pé, músculos tensos prontos para a ação, entre outros. Essas reações mímicas indicam uma preparação para uma fuga, por exemplo, comprovando, assim, a utilidade biológica do medo. A cólera, no dizer do autor, seria também um instinto elementar de autopreservação em sua forma ofensiva.

Vygotsky (2004) continua seu raciocínio e comenta que o medo e a fúria de um cão são mais fortes e mais expressivos, por exemplo, que a fúria de um selvagem; os mesmos sentimentos no selvagem são mais impulsivos do que na

criança; na criança são mais nítidos que nos adultos. Nas palavras do autor (2004, p. 134):

Daí ser fácil concluir que no sistema de comportamento as emoções desempenham o papel de órgãos rudimentares que, outrora, tiveram grande importância, mas hoje, em função das condições modificadas, estão condenados à extinção e são um elemento, às vezes, nocivo e desnecessário no sistema do comportamento.

Na esteira dessa concepção, Vygotsky (2004) discorda da ideia de que as emoções são formas biologicamente inúteis de adaptação decorrentes de circunstâncias e condições modificadas a partir do meio e da vida, por isso elas estariam condenadas à extinção no processo de evolução. “Entretanto, essa concepção, que fala da absoluta inutilidade das emoções, é falsa” (VYGOTSKY, 2004, p. 134). Dessa forma, o autor expõe a importância das emoções na vida humana e defende a ideia da educação no comportamento emocional. Para ele, sabe-se por simples observação que as emoções tornam complexos e diversificam o comportamento, afinal, uma pessoa bem dotada, fina e educada está, nesse sentido, acima da pessoa mal educada. Partilhamos dessa visão de Vygotsky a respeito da importância da educação no comportamento emocional e, desse modo, destacaremos aqui alguns de seus postulados sobre o tema.

Vygotsky (2004) afirma que não é correto pensar que a emoção represente uma vivência meramente passiva do organismo e não resulte em nenhuma forma de natureza ativa. Para o autor, toda emoção constitui um chamado à ação ou uma renúncia a ela. Não é possível que qualquer sentimento possa permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. Dessa forma, a emoção exerce um papel de organizador interno do comportamento humano. Vygotsky (2004) complementa tal ideia, afirmando que, uma vez que o sentimento pode ser entendido como uma resposta do organismo a algum estímulo do meio, o mecanismo de educação dos sentimentos é, em linhas gerais, o mesmo para as demais reações. Ou seja, a partir de novos estímulos, será sempre possível engendrar novos vínculos entre a reação emocional e algum elemento do meio. Tal constatação abre espaço para a ação do professor no comportamento emocional. De acordo com Vygotsky (204, p. 141):

É por isso que as emoções não podem ser inaceitáveis nem indesejáveis ao pedagogo. Ao contrário, ele deve sempre partir das chamadas sensações inferiores e egoístas como sensações

primárias, basilares e fortes e, já com base nelas, lançar o fundamento da estrutura emocional do indivíduo.

Em outras palavras, a educação dos sentimentos é, em essência, uma (re)educação desses sentimentos, isto é, uma mudança no sentido da reação emocional inata. Nesse sentido, concordamos com Vygotsky (2004) quando este explica que a emoção é capaz de influenciar os comportamentos dos alunos. O autor afirma que nenhuma pregação moral é capaz de educar tanto quanto uma emoção realmente experimentada, sendo esse aparelho de emoções uma espécie de instrumento especialmente adaptado e delicado por meio do qual é mais fácil influenciar o comportamento.

“A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente” (VYGOTSKY, 2004, p. 143). Melhor dizendo, quando comunicamos alguma coisa a algum aluno, seria interessante que atingíssemos o seu sentimento. Vygotsky (2004) assevera que isso se faz necessário não apenas como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si. E, sem dúvida, entendemos que a Literatura possa favorecer a educação dos sentimentos discentes, além de contribuir para despertar maior interesse do aluno para aquilo que se experimenta em uma sala de aula. Acreditamos também que a Literatura possa “colorir” acontecimentos da existência humana, levando o estudante a uma reflexão mais profunda sobre o seu comportamento diante da complexidade da vida. Afinal, sem dúvida, a leitura de um texto literário é capaz de favorecer a experiência emocional dos indivíduos.

Não obstante, para Vygotsky (2004), a velha educação era sempre imperativa em logicizar e intelectualizar o comportamento discente, resultando, dessa visão, a ausência de sentimento que se tornou traço constitutivo de todos aqueles que passaram por esse tipo de educação. Ademais, como consequência dessa educação, o autor comenta que todos perderam, de alguma forma, o sentimento imediato da vida e, por outro lado, o método insensível de aprendizagem dos objetos desempenhou um papel significativo nessa (in)sensibilização do mundo. E, nesse ponto, Vygotsky (2004, p. 144) vaticina que “a emoção não é um agente menor do que o pensamento”. Corroboramos essa visão e partilhamos da mesma percepção do autor quando ele afirma que “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”

(VYGOTSKY, 2004, p. 145). Nesse sentido, este trabalho procura justamente partir do interesse dos alunos do Ensino Médio – adolescentes – ao se propor a discutir a questão amorosa pelo viés da Literatura, pois acreditamos ser esse um tema caro ao universo dos jovens e, portanto, capaz de permitir uma reflexão mais espontânea por parte dos discentes. Uma proposta didática planejada a partir do interesse dos alunos pode contribuir para a construção de valores a que nos propomos realizar com este trabalho.

Partindo desses pressupostos, fazemos coro com Vygotsky (2004) e entendemos que o aspecto emocional do indivíduo não tem importância menor que outros aspectos, tais como a inteligência e a vontade. No dizer do autor (2004, p. 146), “o amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos, o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas”.

Vygotsky (2004) ainda acrescenta que, em relação à educação das emoções no sentido propriamente dito do termo, a tarefa da educação é dominar as emoções. No entanto, esse domínio não deve ser visto como uma espécie de repressão dos sentimentos. Na verdade, significaria apenas a subordinação do sentimento e sua vinculação às demais formas de comportamento, ou seja, sua orientação voltada para um fim. Em síntese, ressaltamos que, conforme já explicitado nesse trabalho, em uma época em que a sociedade e, por conseguinte, a escola, vivenciam uma verdadeira crise de valores, além de problemas de grande relevância como, por exemplo, a violência e a indisciplina, as ideias de Vygotsky quanto à educação do comportamento emocional oferecem um importante caminho para o enfrentamento de tal cenário.

### **1.5 A moralidade humana e a construção de valores**

Uma vez que este trabalho se propõe a oferecer uma proposta que tem por objetivo trabalhar os valores do adolescente em sala de aula, faz-se mister abordar a questão da moralidade humana, na qual tais valores estão alicerçados. Para isso, recorreremos às ideias de Piaget (1994) e La Taille (1992), sendo que este último fundamenta-se nas ideias do primeiro. Para La Taille (1992), investigar as concepções de determinado autor a respeito do tema do juízo moral é uma boa forma de entender melhor as relações existentes entre a cognição e a afetividade. O

autor comenta que, em geral, a moralidade humana é o local por excelência onde afetividade e razão encontram-se. No entanto, boa parte das vezes, esse encontro ocorre sob a forma de confronto. Tal pensamento pode ser facilmente comprovado pelo próprio cotidiano da maioria das pessoas. Quantas vezes um adolescente, por exemplo, não se mostra em verdadeiro conflito ao se questionar, diante do sentimento de paixão, sobre se deve ou não iniciar um relacionamento, cedendo ou não aos seus “impulsos” sentimentais. Exemplos de embates entre razão e emoção são frequentes e, além do cotidiano, impregnam também a literatura, o cinema, as telenovelas, entre outras esferas, comprovando, assim, a tradição cultural em desvincular emoção da Razão.

No entanto, para Piaget (1994), pensar a razão como uma atividade contrária à afetividade seria algo problemático; pois, na visão desse pensador, tal dualismo só pode ser compreendido se os dois termos forem entendidos como complementares: a afetividade é vista como uma energia que move, de fato, a ação; enquanto a razão permite aos indivíduos identificarem desejos e sentimentos vários, além de buscarem o êxito em tal ação. (LA TAILLE, 1992, p.66). Para entendermos como Piaget chegou a essa conclusão, faz-se mister explicitar seus postulados a respeito da formação do juízo moral da criança. E, para tanto, julgamos importante fazer uma ressalva: há pesquisadores que questionam a aproximação teórica entre Vygotsky – autor que fundamenta boa parte desta dissertação – e Piaget. Segundo essa visão, não seria recomendável aproximá-los teoricamente. Ressalvamos, porém, que esse não é o posicionamento deste trabalho. Apesar de significativas diferenças entre Piaget e Vygotsky, percebemos também muitos pontos comuns entre esses grandes pensadores e, dessa forma, não vemos incoerência alguma em propor tal diálogo no percurso teórico desta dissertação. Feita a ressalva, passemos às valiosas contribuições piagetianas sobre a moralidade humana.

Para Piaget (1994), toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Isso porque, para Piaget, na vida em sociedade, as relações interindividuais são regidas por normas que, apesar de herdadas culturalmente, podem ser modificadas consensualmente entre os atores sociais, sendo que o dever de ‘respeitá-las’ implica a moral por envolver, por exemplo, questões de justiça e

honestidade. Nesse sentido, La Taille (1992) explica que Piaget possui uma visão “contratual” da moralidade humana. Em outras palavras, as normas que regulam o comportamento moral são partilhadas socialmente e, insistimos neste ponto, herdadas culturalmente. Entretanto, caberia ao indivíduo segui-las ou não, dependendo de seu posicionamento individual diante dessas regras morais.

Ao construir uma teoria científica do desenvolvimento moral, Piaget (1994) via na compreensão dos jogos de regras um campo propício para compreender melhor as dimensões dessa moralidade. Desse modo, Piaget argumenta que o desenvolvimento moral da criança abrange três fases. A primeira delas é a anomia (até cinco anos de idade), que consiste no período em que a criança não sente as normas como obrigatórias, ou seja, não entende as normas propriamente ditas. Nessa etapa, ela não tem ainda consciência de estar seguindo alguma regra. A segunda fase seria a heteronomia (até 9, 10 anos de idade). Nessa fase, a criança já apresenta interesse em participar de atividades coletivas e regradas, mas ainda não adquiriu a consciência da finalidade das regras. E, por fim, a autonomia, que corresponde à concepção adulta do jogo. Na autonomia moral, o indivíduo questiona a existência de determinadas regras e entende que pode também exercer o papel de “legislador” dessas regras, pois elas são decorrentes de acordos mútuos, como afirma La Taille (1992).

Para dar prosseguimento à pesquisa, Piaget se concentrou na questão dos “deveres” e constatou novamente a existência das mesmas fases. As fases heteronomia e autonomia foram mais detalhadas em sua pesquisa, pois representam as etapas do desenvolvimento moral em que a criança inicialmente começa a compreender os deveres que lhe são ensinados pelos pais para, posteriormente, tomar consciência dos valores implícitos nesses deveres. Dessa forma, o ingresso da criança no universo moral, segundo La Taille (1992) se dá pela aprendizagem de diversos deveres a ela impostos pelos pais e adultos em geral: não falar palavrão, não deixar nenhum objeto jogado pela casa, não mentir, por exemplo.

A fase da heteronomia, conforme La Taille, se traduz “pelo realismo moral”: tendência da criança a considerar os deveres como exteriores a si mesma. Nessa etapa, a criança aprende a seguir as normas, sem compreender, ao certo, os seus

porquês, vê os deveres como algo “sagrado”, julgando a gravidade de uma falta em função do resultado do ato ou do caráter material do ato e não em função da intenção do agente. Ademais, pode-se dizer que, para essas crianças, as regras morais se justificam unicamente pela autoridade de quem as impõe – muitas vezes, os pais. As crianças não conseguem ainda, nesse momento, compreender o “espírito” ou os princípios que regem tais normas. Outro ponto que chama a atenção é que, na visão das crianças que vivem a heteronomia moral, todo crime será inelutavelmente castigado.

Vale ressaltar que, quando comenta sobre o tema da justiça, Piaget (1994) opõe dois tipos de sanções: as sanções expiatórias (quando a qualidade do castigo é estranha àquela do delito) e as sanções por reciprocidade (excluir do grupo alguém que cometeu um “ato proibido”, como mentir, já que essa atitude é incompatível com a confiança mútua). Quanto menos idade tem a criança, mais ela opta pelas sanções expiatórias.

A partir dessas concepções de justiça, Piaget (1994) considera que, assim como não existe o indivíduo, dissociado do social; também não existe a sociedade, pensada sem a influência do indivíduo. Existem relações interindividuais, que podem ser diferentes entre si e produzir efeitos psicológicos diversos.

Piaget (1994) divide as relações interindividuais em duas categorias: a coação, que é uma relação assimétrica, na qual um dos lados impõe ao outro suas formas de pensar, suas verdades; e a cooperação, que são relações simétricas, relações que pedem mútuos acordos entre os participantes. Assim, pode-se dizer que, para Piaget, “a gênese do sentimento de obrigatoriedade (dever) encontra-se nas relações de coação; o bem, por sua vez, é um produto da cooperação” (LA TAILLE, 1992, p.60). Portanto, podemos dizer que a coação não favorece o desenvolvimento do raciocínio, uma vez que é imposta, muitas vezes, pela tradição e é vista pelos indivíduos como algo exterior à consciência. Já a cooperação permite o surgimento da autonomia moral, pois favorece que o sujeito siga determinadas regras e outras não, considere algumas regras como subjetivamente necessárias e outras não. Concordamos com La Taille (1992) quando este pondera que as relações de cooperação servem mais aos princípios democráticos que regem a contemporaneidade. Em nossa visão, são essas relações de cooperação em busca



da autonomia moral dos alunos que deve ser o horizonte para a discussão de valores em sala de aula.

Portanto, é na conduta moral, entre as relações de coação e de cooperação, que se percebe, com maior clareza, a associação entre razão e afetividade. Para Piaget (1994), o sujeito autônomo é um indivíduo convencido racionalmente de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade é construída racionalmente, e a afetividade é a mola propulsora de tal processo, como comenta La Taille (1992).

Para Piaget (1994), o valor é constituído por uma projeção afetiva sobre o exterior. Em outras palavras, o valor é construído na relação afetiva entre o objeto e o sujeito. Cabe ressaltar que o objeto a que se refere Piaget pode ser físico, mas também referir-se a pessoas e ideias. Partindo da definição dada por Piaget, Araújo (2007) explica que valor é aquilo de que gostamos ou valorizamos e, por isso, participa da dimensão afetiva do psiquismo humano.

A partir desse conceito, La Taille (2010) comenta que a escola, inevitavelmente, lida com valores. Alunos têm valores, professores têm valores, a própria instituição escolar pressupõe valores. Nesse sentido, o autor questiona quais são os objetivos da escola e aponta dois essenciais: a construção de conhecimentos e a formação de cidadãos. Esse segundo tema passa, necessariamente pela educação moral e formação ética dos alunos, estando completamente imbricado com a questão dos valores morais, como comenta La Taille. Todavia, cabe destacar que nem todo valor é necessariamente moral, pois o alvo de projeções afetivas pode ser um traficante, a violência, o autoritarismo, como explica Araujo (2007).

Sobre o objetivo escolar de construir conhecimento, La Taille (2010) faz uma importante distinção entre este e a informação. Segundo o autor, o conhecimento surge da articulação das informações de tal modo a dar significado ao mundo, à própria realidade. A informação por si mesma não constituiria conhecimento. La Taille chama a atenção para o fato de que, como qualquer objeto, o conhecimento pode ser investido de afetividade e, conseqüentemente, tornar-se um valor. Para exemplificar, o autor destaca quatro situações em que a valorização do conhecimento pode se dar: ver no conhecimento uma riqueza cultural com valor em si mesmo; o conhecimento como meio para se alcançar uma vida social mais rica;

como forma pessoal de ascender socialmente ou ainda ver no conhecimento um saber necessário à autonomia intelectual.

Apesar de demonstradas as possibilidades de se ter o conhecimento como valor, La Taille (2010) aponta que vivemos na chamada sociedade da informação. Com o advento do cinema, da televisão, da internet e de outros veículos de comunicação de massa, nunca tivemos tantas informações disponíveis. Entretanto, o autor aponta que parece faltar ao homem hodierno a curiosidade para transformar tamanha quantidade de informações em conhecimento. La Taille (2010, p.8) afirma que “a informação parece ser o valor, mas não o conhecimento”. Além disso, o imediatismo e hedonismo que marcam nosso tempo parecem dificultar a valorização paciente e alegre do conhecimento, conforme acrescenta o autor. Ademais, há certo desencanto pelo conhecimento científico observável na contemporaneidade. La Taille explica que o papel da ciência no desenvolvimento da humanidade é desprezado por muitas pessoas.

Concordamos com La Taille (2010) quando este afirma que, embora a questão do conhecimento como valor transcenda a escola, a instituição escolar e os professores não podem aceitar tais mudanças passivamente, referendando-as. Cabe ao professor deixar clara a diferença entre informação e conhecimento aos seus alunos. É preciso também valorizar o conhecimento como meio de evitar a alienação na busca pela autonomia dos estudantes. La Taille (2010, p. 10) expõe que “a prática mostra que os professores que obtêm melhores resultados junto a seus alunos são aqueles que conseguem mostrar que o que eles ensinam é um valor”.

Depois de enfatizar que o conhecimento em si poderia configurar-se como um valor, La Taille (2010) passa a discutir a construção da cidadania do aluno, ou seja, a formação moral discente. E, para tanto, o autor destaca que, quanto à moral, é preciso não confundir forma e conteúdo. O plano moral corresponde aos deveres. O autor distingue que alguns deveres são exigidos pela sociedade, como “não matar” ou “não roubar”. No entanto, há alguns deveres que não são necessariamente regidos pelo social, como, por exemplo, “ser benevolente”. Para algumas pessoas, ser generoso trata-se de um dever, mas tal dever não nasce da exigibilidade social.

Já o conteúdo refere-se ao tema associado ao plano moral, tais como “justiça” ou “dignidade”.

Assim, La Taille (2010) comenta que em termos de respeito à dignidade humana e aos direitos, a sociedade ocidental evoluiu. Embora, infelizmente, existam ainda casos, por exemplo, de trabalho escravo e de preconceitos de toda ordem, hoje tais ações são condenadas pela lei e pela opinião pública, o que representa um grande avanço moral em relação às épocas passadas. No entanto, a despeito do avanço moral observado na sociedade ocidental, é possível notar ainda muitas situações moralmente inquietantes atualmente, como aponta o autor. La Taille destaca, entre esses fenômenos inquietantes, a explosão da violência, a incivilidade observada nas escolas e nas ruas, o crescente poder do tráfico de drogas, as tensas relações inter étnicas na Europa, entre outros. “Tudo se passa como se houvesse certo divórcio entre os valores que inspiram o funcionamento das instituições, e aqueles que valem para as relações privadas” (LA TAILLE, 2010, p. 13).

Ademais, naquilo que se refere à relação entre a sociedade atual e a escola, Justo (2013) comenta que a instituição escolar tem funcionado como depositária das contradições da contemporaneidade. O autor expõe que, na chamada pós-modernidade, muitas instituições têm sofrido com as inquietações e os questionamentos característicos desses novos tempos; no entanto, para o autor, a escola permanece ativa, sendo preservada e ainda valorizada pela sociedade. Justo aponta também que, atualmente, recai sobre a escola a responsabilidade pela formação integral dos indivíduos, ou seja, seria tarefa da escola o cuidado com o desenvolvimento da criança e do adolescente no plano cognitivo, emocional, afetivo, social, político, além de tantos outros pontos tidos como necessários para a formação do sujeito hodierno. Assim, conforme o autor, a escola tem sido o “locus” de compreensão dos problemas e tensões de todas as esferas, onde “subjetivações das condições vividas nesse tempo acontecem de forma intensa e com toda a radicalidade” (JUSTO, 2013, p.48).

Ainda sobre a sociedade atual, La Taille (2010) expõe que, paradoxalmente, há hoje muitas formas de se controlar o comportamento das pessoas. Câmeras de vigilância, radares, microfones, entre outros. De acordo com o autor, esse excesso de controle externo tem representado, na prática, menos controle interno das

peças. Ademais, percebe-se também a ausência da educação moral nas escolas brasileiras. É como se, apesar de belos discursos, a formação moral dos cidadãos ocupasse um lugar inferior na hierarquia de muitas escolas, sejam públicas ou privadas. Algumas escolas chegam a apresentar a seus alunos uma série de regras, mas não discutem os princípios que regem tais regras. “Nas escolas, observa-se o império das regras, mas os princípios que as inspiram ficam secretos, desconhecidos dos pais, alunos e educadores” (LA TAILLE, 2010, p. 14).

Partindo dessa realidade, concordamos com La Taille (2010) quando este afirma que a escola deve explicitamente promover a formação moral de seus alunos. Não se trata de realizar ações pontuais ou projetos isolados, mas de preocupar-se em desenvolver formalmente e sistematicamente a educação moral de nossas crianças e jovens. Acreditamos que a escola não pode se furtar dessa missão, que consideramos ontológica. Lembramos com La Taille (2010) que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) incluem o tema transversal Ética como parte do currículo do Ensino Básico brasileiro, ratificando o trabalho pedagógico cotidiano centrado no que estamos chamando aqui de valores morais. Nesse sentido, Araújo (2007, p. 35) afirma que:

Propostas educacionais coerentes com os princípios éticos devem buscar reorganizar os tempos, os espaços e as relações escolares por meio da inserção, no currículo e no entorno escolar, de conteúdos contextualizados na vida cotidiana dos alunos, relacionados com os sentimentos, as emoções e os valores éticos desejáveis em nossa cultura.

Nesse ponto, é necessário apresentar uma definição sobre o conceito de ética. Tomemos a definição de Ricoeur (1990, apud La Taille, 2010) que compreende a dimensão ética como a perspectiva de uma vida boa, com outrem e para outrem, no seio de instituições justas. Vale ressaltar que esse conceito de ética relaciona-se à vida boa de outras pessoas em um contexto moral de justiça, afastando-se do individualismo notado atualmente. Compartilhamos dessa visão sobre a ética. Fazemos coro com La Taille (2010, p. 16) quando este afirma que “todas as opções individuais a respeito da felicidade são aceitáveis, contanto que se pautem por um projeto de vida no qual o outro tenha lugar”.

Contribuindo para a compreensão do fenômeno ético, Cortella e Barros Filho (2014) oferecem importantes apontamentos. Embora, como comentam os autores,

conceituar ética seja um processo complexo, uma vez que há muitos sistemas éticos ao longo da história do pensamento, é possível destacar alguns pontos relevantes sobre tal conceito. Desse modo, os autores explicam que, em linhas gerais, a ética representa uma espécie de transcendência em relação ao biológico, uma ruptura com os instintos da condição humana, uma forma de encontrar caminhos racionais para situações da vida quando o aparato biológico não oferece respostas satisfatórias e/ou inteligentes. De acordo com os autores (2014,p.40), ética é “uma decisão racional e criativa sobre para onde queremos ir”. Ou seja, Cortella e Barros Filho (2014) nos explicam que é característica exclusivamente humana a capacidade de deliberar racionalmente - superando os limites do biológico e dos instintos - sobre os caminhos a serem percorridos ao longo da vida e, segundo os autores, é justamente essa possibilidade racional de realizar escolhas que coloca o ser humano no plano ético.

Ainda sobre o conceito de ética, Cortella e Barros Filho (2014) nos esclarecem que a ética deve ser pensada principalmente a partir de sua concretude. Os autores ressaltam que a ética não deve ser pensada fora do cotidiano dos indivíduos, pois seria “tolice supor que ética seja uma questão teórica” (CORTELLA; BARROS FILHO, 2014, p. 38). Com base nessa ressalva, os autores (2014, p.11) chamam a atenção para o fato de que, entre outras influências, vive-se hoje sob uma ética consequencialista, em que “a lógica do resultado, da meta e do sucesso acaba se impondo de tal forma que os procedimentos e a maneira de atingir um objetivo acabem sendo sucateados e colocados como uma questão menor”. Assim, os autores destacam que nem toda vitória é honrosa, nem todo sucesso é decente, nem todo lucro é higiênico e explicitam a relação dessas reflexões com a escola dando, como um dos exemplos, a obtenção de notas e a prática corriqueira da “cola”, trazendo à discussão o mérito de determinadas atitudes em âmbito escolar. Portanto, discutir ética e valores morais na escola significa auxiliar os alunos, ainda que indiretamente, a tomarem escolhas mais embasadas teoricamente e comprometidas com a justiça e com o bem estar coletivo. Cortella e Barros Filho (2014) acreditam que a escola, ao dar ênfase às reflexões éticas, possa favorecer o questionamento discente em relação aos conflitos do cotidiano e da própria vida, mostrando a eles a complexidade que perpassa a condição humana, ideia com a qual fazemos coro.

Cabe ainda ressaltar que a relação entre ética e moral corresponde a uma verdade psicológica: somente age moralmente quem dá uma resposta ética à questão da felicidade e sobre como se quer experimentar a vida. Em outras palavras, o desenvolvimento moral depende, basicamente, das opções feitas no plano ético, como argumenta La Taille (2010). O autor afirma também que a escola pode auxiliar os jovens a se situarem no plano ético e exemplifica que a felicidade, naturalmente, não é uma questão curricular, mas certamente perpassa o pensamento de professores e alunos e se faz presente no âmbito escolar. Sendo assim, La Taille assevera que a escola precisa abrir espaços de reflexão sobre o lugar do conhecimento para uma vida significativa e também sobre as dimensões moral e ética na vida humana. Sem isso, em nosso entender, a escola perde muito de seu sentido enquanto instituição imprescindível para a formação da cidadania humana.

## CAPÍTULO 2

### O POTENCIAL HUMANIZADOR DA LITERATURA E A ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

Hoje me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. (Todorov) <sup>3</sup>

Neste capítulo 2, discutiremos brevemente a evolução dos estudos linguísticos sobre leitura e deixaremos clara a nossa escolha pela chamada abordagem sociocognitiva naquilo que se refere ao ensino de leitura/literatura. Depois, destacaremos a importância do trabalho com a literatura em sala de aula, seu potencial humanizador, a crise observada em seu ensino e a possibilidade de o professor de língua portuguesa enxergar na literatura um importante instrumento para a educação emocional dos alunos.

Em seguida, apontaremos o movimento de catarse suscitado pela literatura, visto tratar-se de fenômeno artístico, apoiando-nos nas ideias de Vygotsky a esse respeito. Por fim, abordaremos as novas perspectivas de ensino a partir da transdisciplinaridade e apontaremos a literatura como um caminho eficiente na tentativa de corresponder a essas novas concepções. Em nossa visão, a literatura trabalhada a partir da transdisciplinaridade pode favorecer a construção de valores pretendida pela proposta de ensino a ser oferecida neste trabalho.

#### **2.1 A evolução dos estudos linguísticos sobre leitura**

Dado o indiscutível valor conferido à leitura pela nossa sociedade, não surpreende perceber que ler se tornou um amplo e complexo campo do saber perpassado pelas mais diferentes correntes teóricas. Nesse sentido, dado o objetivo do nosso trabalho, sentimos a necessidade de adotar um posicionamento teórico

---

<sup>3</sup> TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 5.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

quanto a esse tema. Desse modo, dentre as muitas concepções, conceitos e perspectivas que sustentam as teorias sobre o ato de ler, neste trabalho, adotaremos a visão sociocognitiva de leitura, apoiando-nos na ideia de leitura como diálogo. A base teórica de tal concepção vem, basicamente, de Bakhtin (1997). Partindo dessa escolha, julgamos pertinente traçar um breve panorama histórico dos estudos linguísticos sobre esse assunto, conforme vemos a seguir.

### **2.1.1 Leitura como decodificação**

Diferentes concepções teóricas sobre o processo de leitura têm sido postuladas por alguns pesquisadores nas últimas décadas. Pode-se dizer que, sobretudo a partir da década de 60, a teorização sobre tal processo passou a se realizar a partir de modelos mais explícitos. Nesse sentido, um dos primeiros modelos teóricos formulados para discutir o fenômeno da leitura ficou conhecido como *ascendente* ou *bottom up*, como comenta Solé (1996).

De acordo com Solé (1996), as propostas de ensino baseadas no modelo ascendente atribuem grande relevância às habilidades de decodificação. Trata-se de um modelo centrado no texto, visto como algo depositário de sentido imanente, cabendo ao leitor, nesse processo, um papel passivo. Conforme a autora, o leitor acaba sendo responsável por extrair um sentido “pronto” daquilo que é lido. Já Marcuschi (2008) compara metaforicamente o processo de leitura visto como decodificação à língua como um veículo ou instrumento de construção de sentido, revelando o leitor como um sujeito isolado desse processo. Ainda segundo o autor, a leitura vista apenas como decodificação é aquela que se concentra no código e tem a forma linguística como objeto primordial de análise.

Coracini (1995) corrobora essas explicações e acrescenta que tais visões, que veem o texto como fonte única de sentido, provêm de uma visão estruturalista e mecanicista de linguagem. Segundo essa autora, o sentido do texto estaria, nessa perspectiva, arraigado exclusivamente aos aspectos formais da língua e, desse modo, diretamente dependente deles.

### **2.1.2 Abordagem Cognitiva de Leitura**

Entre o final dos anos 70 e início da década de 80, os estudos linguísticos sobre leitura passaram por um período significativo de desenvolvimento. Isso



ocorreu, entre outros fatores, devido à vigilância mais frequente da mídia, que a cada ano, após os resultados dos vestibulares, dava destaque à chamada “crise de leitura” no Brasil, como comenta Kleiman (1989). Segundo a autora, nesse período predominou a investigação sustentada pelas ciências psicológicas, como, por exemplo, a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva. Ainda conforme Kleiman (1989), nessa fase, o leitor passou gradativamente a ocupar um espaço de maior relevância na compreensão da língua escrita, pois interessava o exame de seu funcionamento cognitivo durante tal processo.

Nesse contexto, foi se consolidando nos estudos linguísticos a chamada abordagem cognitivista (conhecida também como interacionista ou interativista) de leitura. Essa abordagem passou a considerar a compreensão do texto como um processo complexo que envolve uma associação de conhecimentos de uma forma não-linear e esquematizada. A ênfase dessa concepção de leitura recaía sobre fatores cognitivos e textuais. Nesse sentido, Marcuschi (2008) afirma que a compreensão de um texto é sempre um processo cognitivo. Já Löbher e Flores (2010) salientam que compreender o texto seria mais do que realizar apenas a sua decodificação. Isto é, a decodificação permanece fazendo parte do processo de leitura, mas não é mais suficiente para explicar como ocorre, de fato, a compreensão textual.

Dessa forma, o leitor passou a ocupar um lugar mais central na tentativa de se entender o fenômeno da leitura. Koch (2003) explica que, na abordagem cognitivista, o leitor não é mais visto como um indivíduo passivo diante do texto, mas sim como um elemento ativo, capaz de acionar seus conhecimentos prévios e interagir com o texto por meio de inferências. Assim, cabe ressaltar que a teoria interacionista de leitura tinha como um de seus objetivos compreender de que forma se dava a interação dos vários níveis de conhecimento prévio do leitor necessários à compreensão na leitura. Essa concepção parte do pressuposto de que a significação de um texto é construída na interação entre texto e leitor e tal interação se manifesta, basicamente, a partir de inferências. De acordo com Koch (2005, p.97):

As inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos

textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto.

Kato (1999) afirma que o processo de inferência funciona como uma espécie de antecipação realizada pelo leitor diante do texto e explica que essa antecipação pode ser confirmada ou não diante do que é fornecido pelo texto em si. A autora lembra que, para que um texto ganhe coerência e faça sentido, o leitor cria hipóteses durante o processo de leitura e busca confirmações textuais e contextuais para tais hipóteses. Assim, o texto funcionaria como uma espécie de suporte para que os indivíduos realizem essas ações cognitivas. Ainda sobre a abordagem cognitiva, vale destacar que a associação de conhecimentos engendrada na relação texto-leitor durante o processo de leitura nunca será idêntica para todos os leitores. Isso porque a percepção dos elementos do texto e o conhecimento prévio modificam-se de leitor para leitor.

É possível perceber, portanto, que a leitura pode ser representada, basicamente, como uma atividade de recriação ou de reconstrução de ideias “presentes” no texto. Kleiman (1989, p. 36) corrobora essa ideia e assevera que o texto “não traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo”, já que este, usando o seu conhecimento prévio, interage com as informações inscritas no texto para tentar chegar a uma compreensão. Dessa forma, é importante notar como o conceito de “conhecimento prévio” é muito importante nessa concepção de leitura.

Tal conceito pode ser mais bem compreendido se for visto como o somatório dos conhecimentos linguísticos, dos conhecimentos textuais e dos conhecimentos de mundo (ou enciclopédicos) acionados pelo leitor no processo de interação com o texto. Marcuschi (2008) afirma que esses conhecimentos exercem uma influência muito grande na compreensão de um texto. Em primeiro lugar, os conhecimentos linguísticos podem ser entendidos como a capacidade do leitor de compreender um texto em seus níveis mais básicos, ou seja, em seus níveis lexical, morfológico e sintático. Já os conhecimentos textuais referem-se à organização macroestrutural do texto, isto é, se tal texto é estruturado, por exemplo, em forma de dissertação ou narração (é importante salientar que, nessa concepção interativista de leitura, não havia ainda muita discussão sobre o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos; por isso, nota-se a menção dos autores do período à superestrutura ou macroestrutura naquilo que concerne aos conhecimentos textuais). Por fim, os

conhecimentos enciclopédicos dizem respeito ao acervo cultural do leitor e às suas visões de mundo.

Em síntese, na abordagem cognitiva de leitura, o leitor deixa de ser um elemento passivo capaz apenas de decodificar as informações presentes no texto. Tal leitor assume, nessa concepção, um papel mais ativo, já que a construção de sentidos na leitura ocorre na medida em que ele, para compreender as ideias do texto, estabelece relações de interação entre o seu conhecimento prévio e o texto propriamente dito, além de efetuar inferências na busca por essa compreensão. No entanto, como aponta Koch (2005), lentamente a Linguística passou a evidenciar a necessidade de uma visão que incorporasse mais claramente os aspectos sociais e culturais à compreensão do fenômeno da leitura. Assim, a autora mostra que grande parte dos processos cognitivos acontece na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos, e isso deveria ser encarado com mais profundidade pelos estudos sobre leitura. Desse modo, a abordagem interacionista já não seria suficiente para explicar todos os processos que envolvem o ato de ler. Estavam criadas, portanto, as bases para a abordagem sociocognitiva de leitura.

### **2.1.3 Abordagem Sociocognitiva de Leitura**

De acordo com Koch (2005), a partir da década de 90, começa a surgir entre os linguistas, uma visão que incorpora os aspectos sociais e culturais à tentativa de compreender como se dá o processo de leitura. Ou seja, há nessa nova abordagem, a concepção de que boa parte do processamento cognitivo acontece na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos, como acreditavam alguns pesquisadores cognitivistas, conforme comenta Koch (2005). Desse modo, estavam criadas as bases para o surgimento de chamada abordagem sociocognitiva de leitura.

Vale ressaltar que essa transformação possui estreita relação com as novas concepções de língua e de sujeito-leitor que emergiram no período. Marcuschi (2008, p. 240) explica a língua como sendo “um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo”, podendo ser vista como uma forma de agir sobre a realidade. Observa-se, assim, que a língua não é mais vista apenas como uma estrutura ou um código e, sim, como um instrumento de comunicação/ação, altamente sensível ao contexto. Além disso, ainda segundo o autor, a partir dessa nova concepção sobre língua decorre uma nova concepção de leitor, que passa a ser visto como uma espécie de

“co-autor” do texto, exercendo um papel ativo e primordial na construção dos sentidos durante o processo de leitura, não sendo dissociado do contexto sociocultural no qual se insere.

Nesse ponto, faz-se necessário distinguir com mais detalhes as diferenças entre a concepção cognitiva e sociocognitiva de leitor. Para a abordagem cognitiva, o leitor é tido como o responsável pela construção do significado de um texto, ou seja, é visto como alguém que controla os sentidos do texto, como comenta Koch (2005). No entanto, Santos (2014 ) comenta que, sobretudo a partir da divulgação dos estudos de Bakhtin e Vygotsky entre os linguistas, o leitor é visto como um participante ativo na comunicação discursiva. Nessa abordagem, o leitor leva em consideração o papel social do outro a partir de relações dialógicas. Tal leitor está situado em um contexto histórico, social, ideológico e cultural e não há como retirá-lo desse contexto durante o processo de leitura. Para Santos (2014, p. 84), “a relação entre texto e leitor é dialógica, ele resgata os sentidos já produzidos, estabelece com eles inúmeras relações e modela respostas antecipadas”. Em outras palavras, trata-se de um leitor real, considerado em um contexto real, cujas experiências não podem ser desprezadas durante a produção de sentidos da leitura. Ademais, tal leitor, como comenta Santos, exerce um ato responsivo diante do texto/autor e do próprio contexto.

Além das novas concepções sobre língua e leitor, vale comentar a nova concepção sobre texto que emerge a partir dos estudos de Bakhtin. Apoiando-se na perspectiva bakhtiniana, Oliveira (2002) explica que o texto é um evento comunicativo único, uma resposta a outros textos, com quem mantém relações dialógicas, sendo inconcebível pensar o processo de leitura distante dessas relações.

Não obstante, muitos conceitos da abordagem cognitiva de leitura foram mantidos e enriquecidos e/ou redefinidos a partir das ideias de Bakhtin. Com isso, o contexto sócio-histórico adquiriu grande relevância para a compreensão da leitura, pois o texto passa a ser considerado a partir de suas relações com a realidade que o circunda, das intenções comunicativas de seu produtor e de seus interlocutores, dos constantes diálogos que mantém com outros textos e/ou discursos, com as diferentes ideologias que subjazem a sua construção, conforme afirma Oliveira

(2002). E, claramente, pode-se notar o papel crucial que o contexto continua a exercer dentro da abordagem sociocognitiva. Koch (2005, p.100) afirma que “o contexto passa a constituir a própria interação e seus sujeitos, visto que é no interior dela que o contexto, é, em grande parte, construído”.

Além disso, o conceito de conhecimento prévio do leitor mantém grande importância dentro da abordagem sociocognitiva. Dessa forma, a visão cognitiva de leitura sobre conhecimento prévio é ampliada a partir da abordagem sociocognitiva. Koch (2002) esclarece que os aspectos sociais, culturais e interacionais devem ser somados ao processamento cognitivo na busca pela compreensão de um texto. Para sintetizar as ideias aqui expostas, pode-se ressaltar o dizer de Santos (2014, p. 84):

A produção de sentido na leitura arquitetase sobre três pilares: os sentidos já existentes, já ditos e conhecidos pelo leitor por meio do dialogismo; os sentidos que serão produzidos, definidos pela posição responsiva; e os sentidos oriundos do contexto.

Em outras palavras, ler é um processo que passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e o contexto. Cosson (2014) oferece três definições de leitura enquanto fenômeno essencialmente dialógico. Para o autor (2014, p.35), “ler é produzir sentidos por meio de um diálogo” que se estabelece com texto. Em uma segunda definição, “ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros”. Por fim, Cosson (2014, p.36) afirma que “ler é um diálogo que cria vínculos, estabelece laços entre o leitor, o mundo e os outros leitores”. O autor ainda destaca que tais características que envolvem a leitura encontram justamente na literatura um campo ideal para seu desenvolvimento. Afinal, Cosson (2014) pontua que é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas e, em nossa visão, é justamente essa diversidade de forma e conteúdo que faz da literatura o escopo ideal para a construção de valores pretendida pela proposta de ensino do nosso trabalho.

Assim, reafirmamos, neste ponto, nossa visão sobre a leitura e linguagem. Entendemos com Geraldi (1997) o conceito de linguagem enquanto fenômeno da interlocução e espaço de constituição dos sujeitos. Assumimos, neste trabalho, uma visão dialógica de leitura/linguagem e vemos a sala de aula como “locus” de uma educação que oferece protagonismo a alunos e professores na construção coletiva

de conhecimentos. Em nosso trabalho, educadores e educandos são vistos como sujeitos de suas ações em âmbito escolar.

No entanto, Geraldi (1997) chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, a escola se transformou em um lugar de banalização do conhecimento, do tratamento da ciência como verdade absoluta, do saber sem história. O autor faz duras críticas à escola atual e afirma que o ensino tornou-se uma atividade de fetiche em que alunos e professores cumprem rituais da disciplina, repetem conteúdos alienadamente e se alijam da curiosidade que move a descoberta do conhecimento. Nesse sentido, no que concerne ao ensino de língua portuguesa, o autor afirma que o texto deve ser parte essencial na condução de uma aula, considerado em sua inteireza e vivacidade.

Desse modo, concordamos com Geraldi (1997) quando afirma que os atos de leitura e escrita não podem ser vistos de modo dissociado dos atos de interlocução em sala de aula. Entendemos, tal como o autor, a leitura como sendo fonte de descobertas e inquietações, como um processo de descoberta de si e do outro, espaço de encontro e diálogo, processo pelo qual o projeto humano se efetiva em sala de aula. Essa visão sobre leitura está na base da proposta de ensino oferecida por este trabalho.

## **2.2 A literatura em crise e a escola: breves considerações**

Embora o trabalho com a literatura na escola - a partir de uma perspectiva sociocognitiva - possa auxiliar na construção da proficiência leitora dos estudantes, além de possibilitar a reflexão sobre inúmeros temas e favorecer a construção de valores, percebemos, em nossa experiência, uma espécie de crise na sala de aula naquilo que se refere à concretização dessas potencialidades.

Concordamos com Cosson (2006) quando este afirma que o ensino de literatura no ensino médio brasileiro tem se limitado à história da literatura brasileira. O autor comenta ainda que tal historiografia se dá, na maior parte das vezes, de modo engessado e indigente, em uma sucessão dicotômica entre os estilos de época, biografismo e recortes teóricos sobre gêneros literários, retórica e métrica. Não obstante, esse tipo de ensino ocorre em uma perspectiva tradicional e, muitas vezes, descontextualizada, conforme explica Cosson (2006). Para o autor (2006, p.

21), “os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados”. Ou seja, pode-se depreender desses apontamentos que, em geral, as aulas de literatura acontecem sem a presença efetiva do texto literário, o que, sob nosso ponto de vista, configura uma prática cuja eficiência é altamente discutível.

Afinal, como aproveitar o potencial humanizador da literatura em sala de aula se não há o contato direto com o texto? Seria possível vivenciar a experiência literária apenas com a fala expositiva do professor acerca dos períodos literários? Ou ainda, como desenvolver a proficiência leitora dos alunos sem a presença – insubstituível - do texto literário em si? Entendemos que essas indagações revelam um pouco das contradições que englobam o ensino de literatura nas escolas brasileiras.

Contribuindo para essa discussão, Cereja (2005) assevera que, independentemente da opção metodológica escolhida no trabalho com a literatura, é preciso uma postura menos rígida no trabalho em torno de leitura de textos literários e de contextualizações desses textos no âmbito maior da literatura e da cultura brasileira como um todo. O autor pondera ainda que o texto precisa ser o objeto central de tais aulas. Conforme Cereja (2005, p.198) “partilhar com os jovens a leitura de um texto literário é ensinar a ler, função primordial das aulas de literatura”. Vale ressaltar que, na tentativa de oferecer caminhos para a superação da crise vigente no ensino de literatura, Cereja (2005) chama a atenção para o dialogismo como metodologia necessária para o ensino de literatura. No dizer do autor, a historiografia literária – abordagem mais comum nas escolas brasileiras - não pode ser uma simples camisa de força para o trabalho docente. Não pode ser fator impeditivo de um trabalho mais significativo com o texto literário em sala de aula. Como comenta o autor, existem interessantes propostas de ensino de Literatura sem desprezar os movimentos diacrônicos do fenômeno literário. Em outras palavras, Cereja (2005) assevera um trabalho com a Literatura aberto para os elementos externos do texto – contexto histórico-social e cultural, relações com outras linguagens, estilo de época, público leitor, etc – e as relações dialógicas existentes entre diferentes textos, independente da época, possibilitando um inesgotável percurso de exploração da Literatura.

Cereja (2005) sugere que tais movimentos sincrônicos/diacrônicos realizados em aula a partir do texto literário tenham como referência “pontos de intersecção”. Ou seja, elementos do passado que continuam vivos e significativos no presente. Desse modo, seria possível encontrar pontos de intersecção temáticos, por gêneros, pela tradição, pelo projeto estético, sem perder de vista a historicidade que subjaz a produção de tais textos e que está tão arraigada na postura dos professores de literatura.

Na esteira dessa metodologia, é possível, em sala de aula, de acordo com Cereja (2005), aproximações e contrastes de temas, gêneros e projetos literários, aproximações e contrastes entre a literatura e outras artes e/ou textos não literários, entre a literatura e outras áreas do conhecimento, etc. E, muito claramente, todos esses caminhos de fazer literário estão ancorados no princípio bakhtiniano de dialogismo, o que coloca tais sugestões em consonância com as modernas teorias da linguagem. Nesse ponto, cabe dizer que partilhamos exatamente dessa concepção quanto ao ensino de literatura e nos embasaremos em tais pressupostos ao oferecermos nossa proposta de ensino.

Além disso, ainda na tentativa de compreender melhor os obstáculos enfrentados pelo ensino de literatura, Paulino e Cosson (2009) apontam alguns elementos que dificultam ou mesmo impedem a formação de leitores de literatura na tradição escolar. Segundo os autores, muitas vezes, a escola enfatiza aquilo que é conhecido e mensurável. Isso se comprova, por exemplo, na figura do aluno cuja competência mais reconhecida é repetir o que o professor disse ou o que o livro didático apresenta. Nesse modelo de ensino, não há espaço para o inusitado e a subversão, marcas essenciais do texto literário. Além disso, os autores apontam contradições da cultura letrada em âmbito escolar. Para eles, a escola é impelida a buscar um letramento funcional e básico na tentativa de agradar a uma sociedade já estruturada, com funções predefinidas para os sujeitos. Assim, os autores comentam que, quando surgem textos e práticas que possibilitam uma interação questionadora, poética e aberta – marcas do fenômeno literário –, a tendência de parte dos educadores é negar os sentidos imprevistos na esfera escolar, em uma busca pelo consenso e pela homogeneização.



Ainda sobre a questão do ensino de literatura propriamente dito, Paulino e Cosson (2009, p.72) também partilham da ideia de que a disciplina se fecha em biografismo e historicismo, o que representa um importante problema.

Cai-se assim num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária.

Moraes (2010) evidencia outros aspectos que estão diretamente relacionados às dificuldades enfrentadas pela literatura na contemporaneidade. Para a autora, o homem atual vive em um período profundamente marcado pela velocidade da tecnologia, pelas imagens instantâneas, pela cultura de massa, entre outros aspectos. Nesse cenário, segundo a autora, a literatura aparece como uma espécie de luxo para uma geração que tem se formado, muitas vezes, apenas pela ideológica programação televisiva e pelos maniqueístas jogos virtuais.

Ao encontro desse diagnóstico, Antônio (2013, p. 11) argumenta que “na chamada era da informação, da sociedade do conhecimento, a poesia tem sido cada vez mais exilada”. Assim, o autor nos explica que a literatura – sobretudo em sua dimensão poética- tem sido esquecida pelos poderes do mercado, pelas lógicas do entretenimento e do consumo descartável, bem como pelas maquinarias de sedução de propaganda e marketing. Na mesma direção, Bordelois (2005) aponta que, muitas vezes, esquecemos que a linguagem – principalmente a linguagem poética – não é somente o meio, mas o fim da comunicação. Em tempos de comunicação a serviço do *marketing* e do dinheiro, a autora nos lembra de que a “linguagem é, antes de tudo, um prazer, um prazer sagrado; uma forma, talvez a mais elevada, de amor e de conhecimento” (BORDELOIS, 2005, p. 10). A autora ainda nos alerta que há um interesse em determinados setores do poder em tornar a linguagem invisível e inaudível, uma vez que a linguagem – dada a sua estrutura única e indestrutível – representa um perigo ameaçador para a civilização mercantilista. Logo, com base nos apontamentos da autora, deduzimos que a lógica do mercado configura-se como uma explicação possível para o descaso com a literatura observado na atualidade. Nesse sentido, Bordelois (2005, p. 27) nos esclarece que:

Para um sistema consumista como o que nos tiraniza, é indispensável a redução do vocabulário, o achatamento e o

esmagamento coletivo da linguagem, a exclusão dos matizes – que muitas vezes significa o esquecimento dos próprios desejos – e, sobretudo, a perda do sentido do gozo e da lucidez que a língua pode chegar a nos proporcionar. Por isso, a empreitada consumista é inimiga frontal da autêntica expressão linguística, que exige liberdade, dom de aventura e originalidade e desprendimento total de pautas exteriores para desenvolver-se em todo seu esplendor.

Além disso, Moraes (2010) comenta a contradição que parece existir nessa sociedade que atingiu um alto grau de desenvolvimento tecnológico, conhecimento e racionalidade, mas que, simultaneamente, convive com cenas de decadência moral e barbarismo. Concordamos com o apontamento de Moraes (2010) e acreditamos que, naquilo que tange à crise moral vigente, o trabalho com a literatura em sala de aula apresenta-se como um excelente caminho para a superação desse cenário.

Desse modo, além das inegáveis e importantes contribuições que a literatura pode oferecer ao desenvolvimento da competência leitora discente, ela pode, ao mesmo tempo, oferecer um profícuo caminho para a construção de valores, dado o seu potencial poder humanizador. Como sentenciou Candido (1995, p. 256), “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade”.

### **2.3 O ensino de literatura e a transdisciplinaridade**

Ao longo da história, o ensino tem sido, em geral, perpassado pela disciplinaridade. Ou seja, os chamados “conteúdos” são organizados e oferecidos aos alunos de forma, muitas vezes, desconexa e estanque. A própria organização da grade curricular é alvo de críticas por ser engessada e não possibilitar ao professor uma prática pedagógica capaz de abarcar a complexidade e amplitude do conhecimento. Ademais, observa-se, em muitos momentos, a inquietação do universo discente, pois boa parte dos alunos não consegue compreender por que exatamente têm que aprender determinada “matéria” e, na maioria das vezes, eles não são capazes de estabelecer qualquer tipo de relação entre as diferentes áreas do conhecimento, como comenta Santos (2008).

Na tentativa de melhor compreender a origem desse problema, Santos (2008) afirma que o cartesianismo preconizado por Descartes passou a organizar toda a estrutura educacional nos últimos séculos e tem responsabilidade por essa forma de encarar a educação. De acordo com o autor, isso resultou em um modelo marcado pela simplificação, fragmentação e descontextualização. Ainda de acordo com

Santos (2008), esse modo de ser cartesiano direciona o olhar das pessoas, exclusivamente, para o que é objetivo e racional, desprezando aspectos relevantes da vida e do cotidiano como a emoção, a intuição e a sensibilidade. Morin (2000) corrobora essa ideia quando afirma que os alunos têm saído das escolas com a cabeça “bem cheia” de informações, mas não necessariamente “bem feitas”.

Aliás, comentando o ensino hoje, Morin (2001, p. 21) aponta que é “a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar” um dos pontos que mais se fazem ausentes. Isto é, o autor revela a necessidade de (re)ligação entre os saberes, indo além do conhecimento científico acumulado, incluindo aí a arte e os aspectos existenciais do ser humano. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com a literatura em sala de aula atende exatamente a esses anseios. Afinal, nesse novo cenário, é preciso que as propostas pedagógicas sejam capazes de evidenciar o compromisso da educação com a vida real, com a formação integral de um ser que saiba viver e conviver de forma criativa, consciente, ética e responsável.

Na esteira desses pressupostos, D’Ambrosio (2002) acredita que os avanços científicos do mundo atual mostram que a visão puramente mecanicista do Universo é insustentável. Concordamos com o autor quando este afirma que o ser humano não pode ser mais visto como uma engrenagem mecanicamente controlada dentro de uma espécie de máquina gigante, mas sim “a manifestação de um impulso livre e criativo, ligado de maneira intrínseca ao Universo como um todo” (D’AMBROSIO, 2002, p. 52). Assim, a superação dessa lógica centrada na disciplinaridade e racionalismo puro encontra um caminho no ensino transdisciplinar.

Em síntese, tal visão educacional ligada ao pensamento cartesiano tem se mostrado insuficiente para o homem contemporâneo. Segundo D’Ambrosio (2012), vive-se em uma época de profundas transformações, em que “viver em rede” passou a ser um imperativo e a globalização se fez presente. Assim, percebe-se, claramente, que os indivíduos hodiernos não se satisfazem com o conhecimento isolado das “partes” em uma época em que há profusão de informações. Desse modo, faz-se necessária uma visão mais holística da educação, capaz de englobar e relacionar os mais distintos saberes, desenvolvendo a criticidade e a cidadania dos alunos.

É nesse contexto que emerge o conceito de transdisciplinaridade, sistematizado por Nicolescu (1999). É sob tal visão que sustentaremos nossa proposta. Contudo, antes de discutirmos esse conceito, entendemos que seja relevante fazer uma distinção entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que observamos certa confusão sobre esses conceitos em entre boa parte dos professores. Segundo Nicolescu (2000, p. 15), a interdisciplinaridade “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”. O autor nos explica que a interdisciplinaridade contribui para ultrapassar as disciplinas em si, porém sua finalidade continua inscrita dentro do mesmo quadro da pesquisa disciplinar. Já sobre a transdisciplinaridade, Nicolescu nos chama a atenção para a sua característica de estar, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através destas e além de qualquer uma delas. Daí o prefixo trans (movimento para além de). De acordo com o autor (2000, p.15), o objetivo da transdisciplinaridade “é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Assim, a transdisciplinaridade representa uma possibilidade de fomentar uma nova arte de viver, visando à unidade do conhecimento. Assinala, portanto, novas propostas de ensino na medida em que almeja uma educação comprometida com o todo e com a vida. Seria uma ferramenta importante na busca de superar a crise que se observa na escola atual, possibilitando a tão desejada construção de conhecimento no âmbito escolar. Conforme Nicolescu (2000, p.150):

Aprender a conhecer significa ser capaz de estabelecer pontes – entre os diversos saberes, entre esses saberes e seus significados para a nossa vida cotidiana, entre esses saberes e significados e nossas capacidades interiores.

Ainda segundo Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade. Como explica Santos (2008), a transdisciplinaridade solicita uma postura em que todos os saberes são igualmente importantes, superando a hierarquização do conhecimento. Esse novo olhar de educação traz o desafio de transitar pela diversidade dos conhecimentos, maximizando a aprendizagem dos alunos ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, de forma integrada, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento, conforme afirma o autor.

Compartilhando dessa nova concepção de ensino, Coelho (2000) discute o papel da literatura como campo do saber capaz de conduzir o indivíduo em tempos de “caos” e transição de paradigmas. Concordamos com a autora que é a literatura como prática complexa de linguagem que representa uma das possibilidades mais profícuas no planejamento e organização do ensino em perspectiva transdisciplinar nessa incursão pela contemporaneidade.

Em meio a esse novo mundo, basicamente, construído por imagens, sons, visualidade e virtualidade, Coelho (2000) ressalta a importância da palavra escrita como forma mais eficaz para a formação de crianças e jovens, ou ainda, para a reciclagem de adultos. De acordo com essa autora, há uma urgência em sintonizar o nosso pensamento à nova concepção de realidade (repleta de dúvidas no lugar das tradicionais certezas que marcaram a modernidade). E, nesse ponto, ela insiste na Literatura como eixo organizador do ensino para que o homem melhor se ajuste aos novos desafios que lhe são impostos. Afinal, não seria justamente a Literatura um campo de saber capaz de abarcar nas entrelinhas de sua tessitura tantas áreas distintas (psicologia, história, filosofia, antropologia, etc.) e oferecer caminhos para a complexidade de pensar os dias atuais?

Nesse mesmo caminho, Silva (2003) aponta que, a partir desses novos paradigmas educacionais e da transdisciplinaridade, o ensino de língua materna deve ganhar dimensões novas a fim de atender às diretrizes educacionais destes novos tempos. A autora comenta ainda que “esses novos paradigmas transdisciplinares enfatizam as questões éticas, inserindo-as na educação do futuro, uma vez que esta, entre outros aspectos, deve ensinar a condição humana” (SILVA, 2003, p. 188). É justamente nisso que acreditamos e daí insistimos: a literatura pode e deve estimular a construção de valores na escola, comprometendo-se, assim, com essa nova visão de ensino que emerge, além de contribuir para o enfrentamento dos desafios impostos pelo relaxamento da ética observado na atualidade.

Não obstante, acreditamos que o professor de língua materna é um profissional transdisciplinar por natureza, pois, como expõe Silva (2003), trabalhar com leitura e escrita pressupõe considerar uma série de aspectos globais, tais como conhecimento prévio dos alunos, as ideologias que subjazem os usos linguísticos, a

subjetividade, a polifonia, a intertextualidade, entre outros; de tal forma que a práxis das aulas de língua portuguesa exige, naturalmente, uma disponibilidade transdisciplinar por parte do professor. No dizer da autora (2003, p.198), “o professor transdisciplinar é aquele que aceitou o compromisso de vincular a educação à vida, almejando, tal como propunha Sócrates, a formação de homens eticamente melhores e, portanto, mais felizes”.

#### **2.4 O potencial humanizador da literatura e a construção de valores na escola**

Sem dúvida alguma, a literatura se configura como uma verdadeira expressão daquilo que conhecemos por arte. Mais especificamente, a arte que se utiliza da palavra ou, em outras palavras, linguagem artisticamente trabalhada. Entendemos arte como Bueno (2011) que concebe o fazer artístico como a expressão de sentimentos humanos bem como razão e reflexão, que possibilita ao ser humano significar a sua linguagem, a sua experiência e o próprio mundo. A autora comenta que, se considerarmos que a singularidade e a subjetividade expressas na arte não se cristalizam no homem, mas sim, nas vivências do homem no mundo, pode-se, portanto, afirmar que a arte possui em si elementos fundamentais para o desenvolvimento do homem em uma perspectiva humanizadora.

Bueno (2011) ainda acrescenta que a arte, por meio de mecanismos que lhe são característicos, consegue transformar o homem pela socialização, pela busca da autoconsciência, pela comunhão com o outro, pela relação com a natureza e pela busca constante de superações. A autora explica que a arte possibilita compreender o mundo vivido, além de estimular a sensibilidade humana. Ademais, fazemos coro com Bueno (2011) quando ela expõe que a arte representa uma possibilidade concreta de fazer com que os indivíduos percebam que algo pode ser modificado em seu “agir” sobre o mundo. Nessa mesma linha, Marcuse (1986) afirma que a arte não possui o poder de modificar o mundo, porém pode favorecer uma mudança na consciência e impulsos das pessoas, que, por sua vez, poderiam modificar o mundo. A partir desses apontamentos, julgamos importante discutir, embora de forma sucinta devido à complexidade do tema e aos limites deste trabalho, um pouco mais o conceito de arte e a visão deste trabalho sobre tal fenômeno.

Antes, ressaltamos que não temos a intenção de “esgotar” essa discussão, dada a complexidade do tema e o objetivo deste trabalho. Isso posto, apoiamo-nos

em Bosi (1985) e destacamos que, desde a pré-história, a arte tem representado uma atividade essencial da condição humana. O autor aponta no “ser” da arte uma forma específica de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos. Nesse sentido, ancorando-se em uma tradição que remonta aos gregos, Bosi (1985) discute as dimensões da arte como construção, conhecimento e expressão. Assim, de acordo com o autor, a arte seria um “fazer”, uma forma de produção, um trabalho. Seria também uma forma de reflexão, representação e conhecimento a partir da realidade. E, por fim, a arte seria uma forma de expressão, de criação simbólica, de apuro estético-formal com as diferentes linguagens, rompendo com as formas prosaicas e cotidianas de comunicação.

Contribuindo para essa discussão sobre a importância da arte, Fischer (1983, p.20) nos explica que a arte é necessária para que o “homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo”, ideia com a qual fazemos coro. O autor destaca a importância da arte na vida humana desde os primórdios da espécie e nos lembra de que, naquele início de vida humana, a arte estava ligada à ciência e à religião, todas essas esferas fundidas em uma forma primitiva de magia. O autor explica que, originalmente, a arte foi uma espécie de auxílio mágico à dominação de um mundo ainda inexplorado. Pouco a pouco, conforme ensina o autor, a sociedade vai se tornando complexa, as relações sociais vão se clarificando e o papel da arte vai também se transformando com o passar do tempo. No entanto, seja como intuição e sonho, seja como racionalidade e esclarecimento, a arte não perde a sua relevância. O autor indica que a função da arte concerne sempre ao homem visto em sua totalidade, capacita o “eu a identificar-se com a vida dos outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser” (FISCHER, 1983, p. 19).

Essas ideias vão ao encontro da nossa proposta que vê na literatura – enquanto arte – a possibilidade de construir valores em busca de uma sociedade mais igualitária, justa e consciente.

Candido (1995) corrobora essa percepção. O autor afirma que a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, estando, de alguma forma, atrelada aos valores que a sociedade preconiza ou àqueles tidos pela sociedade como prejudiciais. Segundo ele, a literatura, em suas mais distintas manifestações,

oferece a possibilidade de o ser humano viver dialeticamente os seus problemas. Afinal, a arte literária confirma e nega, apoia e combate, propõe e denuncia os valores vigentes, não sendo uma experiência inofensiva, “mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CANDIDO, 1995, p. 243). E, em meio a esse emaranhado de caminhos oferecidos pela literatura como agente (re)organizador da sociedade e de seus valores, tornam-se inegáveis o seu potencial humanizador e a sua profunda relevância para o contexto escolar. No dizer de Candido (1995, p. 249):

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. 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.

Nessa mesma direção, Compagnon (2009) recupera uma definição clássica sobre a literatura, de base aristotélica, segundo a qual é graças à mimesis (imitação) que o homem aprende, isto é, o homem seria capaz de adquirir seus primeiros conhecimentos e experimentar prazer por intermédio da literatura, entendida, nesse conceito, como ficção. Dessa forma, a literatura seria capaz de deleitar e instruir simultaneamente. O mesmo autor comenta que, a partir de uma outra definição surgida com o Iluminismo no século XVIII, a arte literária não seria mais apenas um meio de instrução e deleite, mas de “cura”. De acordo com Compagnon (2009), nessa nova visão consonante com os valores preconizados pelo Século das Luzes - e aprofundada pelo romantismo – a literatura seria um instrumento de justiça e tolerância, contribuindo para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo. Em outras palavras, atendo-nos ao que importa para o nosso trabalho, seja como forma de prazer e/ou instrução seja como mecanismo propulsor de igualdade social, é impossível dissociar o fenômeno literário dos valores que circulam em uma sociedade e daquilo que há de essencialmente humano no homem.

Ainda sobre a relação homem/literatura, Candido (1972) comenta que essa forma de arte preenche uma espécie de necessidade universal de ficção e fantasia. O autor destaca também que diversas formas ficcionais, como por exemplo, os



contos populares, o cinema, os romances policiais, entre outros, atuam tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. Segundo Candido (1972, p. 84), “a literatura age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras”. Corroborando essa visão, Todorov (2014) afirma que certas verdades desagradáveis tanto para o gênero humano quanto para cada pessoa têm maiores chances de serem ouvidas a partir de uma obra literária do que em uma obra filosófica ou científica, por exemplo. Assim, podemos dizer que a voz do texto literário ecoa mais fortemente, o que pode favorecer uma eficaz proposta de educação moral e construção de valores no ensino médio, conforme acreditamos.

Na esteira dessas ideias, Todorov (2014) aponta as enormes potencialidades da literatura. Para esse autor, o fenômeno literário é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. De acordo com ele, a realidade que a literatura aspira a compreender é a própria experiência humana. Para Todorov (2014, p. 76), “ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”.

Nesse ponto, parece-nos importante fazer uma observação. A literatura não age como força humanizadora do indivíduo apenas pelos temas que veicula ou pelas discussões morais que suscita. Ela é, ao mesmo tempo, camada significativa. Candido (1995, p. 245) nos lembra de que a obra literária é, antes de mais nada, “uma espécie de objeto construído; e é grande o poder humanizador dessa construção, enquanto construção”. Conforme o autor, quando o artista literário elabora a estrutura de seu texto, ele nos propõe um modelo de coerência, uma forma de estruturação do mundo a partir da força da palavra organizada. Nesse sentido, percebe o leitor ou não, o caráter de organização do texto literário torna-se um fator capaz de ordenar a sua própria mente e os seus sentimentos. Por conseguinte, o homem torna-se mais capaz de organizar a visão que tem do mundo. De acordo com Candido (1995, p. 245), “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa”.

Sendo assim, quando o professor desenvolve alguma atividade em sala de aula a partir do texto literário, deve estar atento tanto à camada significativa do texto quanto aos significados que dali emergem. E, concordamos com Candido (1995), entendemos que o poder de humanização da literatura está presente tanto no nível morfossintático e na disposição estrutural do texto quanto em sua carga semântico-discursiva. Candido (1995) nos explica que a organização da palavra comunica-se diretamente ao espírito humano, levando-o a organizar-se; posteriormente, a organizar o mundo. Para compreender melhor essa perspectiva, Rego (2013, p. 4) afirma que:

O texto literário, este complexo “tecido de significantes”, é instrumento essencial para o professor oportunizar ao aluno uma educação estética motivada pelo universo da linguagem, com seus variados ritmos, signos, musicalidades, estruturas sintagmáticas e semânticas. Dessa maneira, o texto é revelação, via pela qual os discursos verbais expandem-se sob os olhos do leitor. Nessa perspectiva, a literatura provoca agitações e desassossegos capazes de fazer com que o ser humano pense o mundo.

Nessa característica de fazer com o que homem pense o mundo e a si mesmo, a qual é inerente ao texto literário, a literatura revela todo o seu potencial transformador da condição humana. Para Morin (2005, p.49), “é, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre a sua própria vida”. Por esse mesmo prisma, Rego (2013) argumenta que a literatura constitui uma força verbal capaz de desestabilizar o humano, colocando-o diante de suas dúvidas e anseios. Na visão da autora, a escrita literária põe em discussão o humano e nos mostra que ele é uma criação da linguagem. Antônio (2013) tem visão semelhante à de Rego e acrescenta que é preciso aproximar as pessoas de textos que inquietem a sensibilidade e o pensamento com questões existenciais na busca pelo sentido da vida. Ademais, o autor (2013, p. 21) expõe também que “textos com enredos que ressoem emocionalmente como, por exemplo, a questão do desejo de amar e o desejo de ser amado” devem ser considerados pelo professor de língua portuguesa, o que, aliás, corrobora a nossa escolha pelo “amor” como eixo temático da proposta que apresentaremos neste trabalho.

Dessa forma, uma vez que explicitamos o papel humanizador da arte literária, a começar pela própria estruturação linguística que caracteriza tal arte, cabe,

lembrando o objetivo deste trabalho, a seguinte pergunta: a literatura pode, de fato, contribuir para a construção de valores nas aulas de ensino médio? Ou seja, ela é capaz de contribuir para a educação emotiva e reflexão moral dos nossos adolescentes? Compagnon (2009) oferece-nos uma resposta afirmativa a esse respeito.

Concordamos com Compagnon (2009) quando este afirma que a literatura contribui para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos e para a sua educação sentimental. Para ele (2009, p.59), “ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral (...). Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto para a ética prática como para a ética especulativa”. Ainda conforme o autor, é próprio do discurso literário a análise das relações sempre peculiares que aglutinam as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela represente um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza dos homens.

Além disso, Compagnon (2009) esclarece que a literatura deve ser lida e estudada, pois representa um meio singular de compreender, transmitir e preservar a experiência dos outros. Ela é capaz de nos tornar pessoas mais sensíveis à diversidade cultural que subjaz a vida, contribuindo para a aceitação dos valores distintos dos nossos. De acordo com o autor (2009, p. 62), “o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus”.

Essa identificação com os sentimentos do outro – entenda-se aqui o outro também como a persona que aflora do jogo ficcional constitutivo do fazer literário – remete-nos ao sentimento denominado por Aristóteles de *catarse*. Nesse sentido, tomemos o dizer de Yunes (2002, p. 27):

O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às “impressões” deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de co-mover o leitor, de tirá-lo do seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular.

Dessa forma, cabe ao educador de língua portuguesa no ensino médio cumprir com seu papel: semear a leitura do texto literário entre os seus alunos,

incentivando a fruição dos saberes que perpassam esse texto, (re)construindo nas malhas da palavra do universo literário os valores discentes, contribuindo para a formação moral e ética desses indivíduos. Ademais, tal iniciativa tende a, naturalmente, contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora desses alunos, pois tem sempre em seu cerne o próprio texto literário como agente organizador do trabalho pedagógico. Por fim, tendo em vista a natureza catártica da literatura como já mencionado, encontraremos, novamente, um valioso aporte para essa discussão nos postulados de Vygotsky.

## **2.5 A arte como catarse – a (re)formulação dos sentimentos humanos a partir das emoções estéticas**

Vygotsky (2001) comenta que há muito tempo os teóricos vêm distinguindo reação comum no ato da percepção de um gosto, um cheiro ou uma cor agradáveis, por exemplo, à reação estética. Desse modo, o autor comenta que a questão da percepção é uma das mais importantes da psicologia da arte e afirma que a correta compreensão dessa psicologia dar-se-á se atentarmos a duas questões essenciais: o sentimento e a fantasia. Nesse ponto, Vygotsky (2004) nos oferece uma importante concepção ao afirmar que sentimento e fantasia não são dois processos separados entre si – como acredita uma parcela da psicologia tradicional – mas essencialmente o mesmo processo. O autor complementa e expõe que estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional. “Assim, todas as nossas vivências fantásticas e irrealis transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real” (VYGOTSKY, 2001, p. 264).

A partir dessa visão, faz-se mister enfatizar a questão da arte, haja vista o objetivo do nosso trabalho. Para Vygotsky (2001), a arte é capaz de despertar nos homens emoções extraordinariamente fortes e simultâneas. Tais emoções não se manifestam em nada, isto é, não se manifestam em nenhuma ação externa. Para ele, o sentimento artístico é abarcado pela fantasia, ou seja, a diferença entre o sentimento comum e o sentimento artístico deve ser interpretada como o mesmo sentimento resolvido por uma atividade sumamente intensificada de fantasia. No dizer de Vygotsky (2001, p.267):

Deste modo, o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. Poderíamos demonstrar que a

arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia.

Sendo “emoções inteligentes” as emoções provocadas pela arte, as quais se resolvem em “imagens da fantasia”, passemos agora às considerações de Vygotsky sobre a catarse. Apoiando-se em estudos anteriores, o autor (2001) nos explica que a arte – fábula, novela, tragédia – encerra necessariamente uma espécie de contradição emocional ao despertar uma série de sentimentos opostos entre si, provocando seu “curto-circuito” e “destruição”. Para Vygotsky, seria esse o verdadeiro efeito da obra de arte, aproximando-se, assim, do conceito de catarse preconizado por Aristóteles. De acordo com Vygotsky (2001), nenhum termo, dentre os empregados pela psicologia, traduz com maior clareza o fato, fundamental para a psicologia estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, isto é, à sua destruição e transformação em contrários, e de que “a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos” (VYGOTSKY, 2001, p. 270).

Nesse sentido, Vygotsky (2001) insiste que a reação estética se traduz em catarse. O ser humano experimenta uma complexa descarga de sentimentos e, por conseguinte, a transformação desses mesmos sentimentos. Conforme Vygotsky (2001, p. 271), “em vez de emoções angustiantes suscitadas pelo conteúdo de uma narrativa temos diante de nós a sensação elevada e clarificadora de leve alento”. Tal ideia é fundamental para a proposta de ensino a ser oferecida por nosso trabalho. Acreditamos que, ao trabalhar com o texto literário em aula na busca pela construção de valores, seremos capazes de contribuir para a educação sentimental dos alunos e o refinamento de suas emoções. E, muitas vezes, tal processo pode ocorrer naturalmente diante das emoções estéticas e catárticas propiciadas pela arte literária. Embasando-nos nas ideias de Vygotsky aqui mencionadas, acreditamos que, muitas vezes, os estudantes podem, diante de determinados textos, experimentar essas sensações de “transformações das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética” (VYGOTSKY, 2001, p.272).

Portanto, as aulas de literatura podem favorecer a experiência emocional dos estudantes, muitas vezes, contribuindo para a transformação dessas emoções. Desse modo, trabalhar com o texto literário em sala de aula significa, inevitavelmente, (re)pensar a sociedade, a cultura, a visão de mundo e de si mesmo, o sentimento e os valores. Enveredar pelos caminhos da literatura nas aulas do ensino médio representa conduzir os adolescentes pelo emaranhado da linguagem, da arte, das emoções e, naturalmente, da própria vida. Sendo assim, parece-nos evidente que tal visão de ensino assenta-se sobre uma perspectiva transdisciplinar.

Em suma, compreendemos que qualquer mudança exige a coragem de quebrar práticas já cristalizadas e ratificadas pela tradição e, por isso, muitos preferem manter o que já está estabelecido, evitando a angústia que reverbera a partir do confronto. No entanto, é preciso ponderar que, na contemporaneidade, a aceitação de novos paradigmas não representa apenas um ideal, mas uma necessidade, já que aspectos fundamentais da condição humana estão ameaçados. Não estamos aqui querendo propor “receitas” para o professor de português nem achamos que há “fórmulas milagrosas” capazes de indicar, com facilidade, os caminhos capazes de abarcar essas inovações aqui discutidas. Entretanto, acreditamos que seja importante que o professor de português/literatura – e por que não dizer, o professor, de um modo geral? – tenha com clareza que o ensino do século XXI deve ter como objetivo iniludível a convergência indissociável entre educação e existência. Tal comunhão deve ocorrer com rigor, planejamento, abertura, tolerância e valorização da voz discente. Não basta mais apenas nos preocuparmos com a “instrução” dos nossos alunos ou ainda com a “transmissão de conteúdos” a eles, termo, por sinal, extremamente discutível. Em nossa visão, a escola precisa contemplar a formação holística dos educandos e, para tanto, vemos na construção de valores a partir do fenômeno literário uma perspectiva proveitosa para a realização desse intento.

## CAPÍTULO 3

### A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA A PARTIR DA TEMÁTICA AMOROSA

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”.  
(Rubem Alves)<sup>4</sup>

Neste capítulo 3, apresentaremos a proposta de ensino de literatura explicitada no objetivo deste trabalho. Acreditamos que as sugestões aqui contidas podem favorecer o trabalho do professor de língua portuguesa com a literatura a partir de uma visão dialógica e transdisciplinar de educação. Para organizarmos didaticamente nossa proposta e tornarmos nossas proposições mais concretas, escolhemos a sequência expandida oferecida pelo professor Cosson (2014).

#### 3.1 Contextualizando a proposta

Sem dúvida alguma, o ser humano vive uma época de profundas transformações e incertezas. Tais mudanças envolvem a organização social como um todo e a própria cultura e, naturalmente, passam pelos meios de comunicação e pelo avanço tecnológico. No dizer de Bauman (2003), vive-se tempos líquidos, entendendo o adjetivo “líquido” como metáfora das (re)construções e dúvidas da contemporaneidade. No entanto, naquilo que concerne aos adolescentes, público-alvo da proposta contida neste trabalho, podemos notar determinados caracteres que continuam inalteráveis em meio aos novos tempos.

Quais seriam essas características? Dado o nosso objetivo, não temos a intenção de discutir todas elas, mas apenas duas que interessam diretamente a esta dissertação. Conforme mencionamos no desenvolvimento deste trabalho, a adolescência é uma fase marcada por alterações físicas e hormonais do indivíduo e é natural que, nessa etapa, o ser humano passe a dar maior atenção à sexualidade

---

<sup>4</sup> ALVES, R. *Gaiolas e asas*, Folha de S.Paulo, São Paulo, 4 dez. 2001. Tendências/Debates, p. A3.

e aos relacionamentos amorosos. Como nos explica Gikovate (2009), a adolescência é marcada por uma fase de ruptura e solidão e, muitas vezes, as fantasias românticas servem como auxílio para essa complexa fase da vida. Sendo assim, apesar de todas as mudanças facilmente observáveis em nossa sociedade, podemos dizer, seguramente, que o “despertar” para os enlaces amorosos representa ainda uma relevante característica dessa parte do desenvolvimento humano.

Além disso, nossa experiência nos leva a crer que os adolescentes continuam ainda fascinados pelos encantos de uma narrativa, tomada aqui em seu sentido mais amplo. Independente da crise de leitura/literatura presente em nosso país, conforme já debatemos neste trabalho, é grande ainda o gosto dos jovens por filmes, séries de TV, jogos de videogame, entre outros. De algum modo, todos esses exemplos têm em comum a chamada estrutura narrativa ou, melhor dizendo, “uma história contada”. Sendo assim, entendemos que, mesmo em uma época de profundas inovações tecnológicas e presença marcante dos jovens no mundo virtual, é nítido o interesse adolescente pelos encantos da narrativa. De certa forma, se tomarmos a palavra “narrativa” em sentido mais amplo, perceberemos a presença desse tipo de texto em quase todas as práticas sociais na vida de um jovem contemporâneo. Para entender melhor essa ideia, tomemos as palavras de Cosson (2014, p.18):

Para além da literatura eletrônica, das histórias em quadrinhos e dos filmes, há outras narrativas que, combinando imagens, sons e palavras (escrita e falada), também participam em diferentes graus e maneiras da literatura. É o caso das séries televisivas, das telenovelas, dos jogos eletrônicos, das propagandas, das vidas celebrizadas nos jornais e revistas populares.

Essa relação mais espontânea dos adolescentes com a narrativa e, ademais, as primeiras inquietações quanto ao sentimento amoroso, foram aqui destacadas por irem ao encontro da proposta de ensino a ser exposta neste capítulo. Nesse sentido, nossa proposta didática de ensino de literatura, que tem como objetivo a construção de valores entre alunos do Ensino Médio, procurará abarcar esses dois traços que circundam a vida de um jovem: a temática amorosa e os encantamentos da narrativa. Acreditamos que, desse modo, conseguiremos adequar melhor a nossa proposta aos interesses do educando. Como nossas sugestões incidem sobre o



ensino de literatura, tomaremos a narrativa literária como objeto de leitura em sala de aula, a saber: o romance e o conto.

Tomaremos, assim, o romance “Senhora” de José de Alencar e o conto “Para que ninguém a quisesse” de Marina Colasanti como os textos norteadores de nossa proposta. A escolha desses textos se justifica porque ambos permitem uma boa discussão sobre o sentimento amoroso, que, como já explicamos, atende a um dos interesses mais representativos do universo adolescente. Acreditamos que, ao se atingir o interesse dos alunos, poder-se-á mais facilmente envolvê-los em uma (re)construção espontânea e crítica dos valores que os circundam. Não obstante, ao escolhermos o clássico romance romântico “Senhora”, ofereceremos espaço a uma importante obra pertencente ao cânone da literatura brasileira, o que justifica a sua inclusão em uma proposta didática de ensino de literatura. Além disso, ao aproximar tal romance de um conto contemporâneo, estaremos oferecendo uma possibilidade dialógica de trabalho com a literatura, como nos orientam, por exemplo, as ideias de Cereja (2005), o que já foi devidamente discutido nesta dissertação.

Por fim, precisávamos de um modelo simples e didático para que conseguíssemos, com clareza, oferecer aos professores as nossas sugestões. Encontramos na “sequência expandida” proposta por Cosson (2014) uma excelente possibilidade. Sendo assim, faremos uma breve explanação sobre tal sequência antes de iniciarmos a nossa proposta propriamente dita.

### **3.2 Breves considerações sobre a sequência expandida.**

Cosson (2014) apresenta práticas concretas na busca pelo letramento literário e oferece para tanto uma sequência didática, ou melhor, uma “sequência expandida”. Tal sequência expandida seria, como o próprio nome sugere, uma versão mais aprofundada e completa de uma sequência didática básica já exposta pelo professor em outras obras, que não constituem motivos de apreciação neste trabalho. Segundo Cosson (2014), a sequência expandida foi pensada a partir de críticas e sugestões colhidas entre professores que utilizavam a sequência básica em suas aulas. Desse modo, no dizer de Cosson, (2014,p.76) “a sequência expandida vem deixar mais evidentes as articulações entre experiência, saber e educação literários inscritos na prática de letramento na escola”.

Em seu texto, Cosson utiliza o romance “O cortiço” para exemplificar suas propostas, o que permite que as suas proposições teóricas sejam mais bem compreendidas. Entretanto, devido aos objetivos desta dissertação, tomar-se-ão como objeto de reflexão apenas as premissas teóricas do autor.

Assim, a *sequência expandida* proposta pelo autor se divide em sete etapas básicas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, e finalmente, expansão.

De acordo com Cosson, a *motivação* consiste na preparação do estudante para que ele ingresse no universo do texto literário escolhido pelo professor. Normalmente, essa etapa é organizada de modo lúdico, e o seu objetivo principal é incitar a leitura do texto. Já a *introdução* seria o momento em que é feita mais detalhadamente a apresentação do autor e da obra. Nesse ponto, o professor deveria levar a obra propriamente dita para aula e poderia ler algum trecho do livro, comentar a sinopse, analisar a capa, etc.

A etapa seguinte daria conta da *leitura* efetiva da obra por parte dos alunos, realizada prioritariamente extraclasse. Segundo Cosson (2014), tal leitura deve ser acompanhada mais estreitamente pelo docente. O autor chama esse acompanhamento de “intervalos”, nos quais há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão de vocabulário ou mesmo de partes do texto. É um bom momento também, na visão do autor, para oferecer oportunidades de diálogos com a obra escolhida, oferecendo aos alunos outros textos (inclusive textos não literários) relacionados, de algum modo, à obra adotada pelo docente junto aos alunos.

Após tais passos, o autor sugere que se inicie uma *interpretação* mais efetiva da obra. Tal interpretação divide-se, basicamente, em duas partes. Na chamada *primeira interpretação*, os alunos devem apresentar (sem muitas regras ainda e imposições por parte do professor) sua apreensão mais global da obra. Já na *segunda interpretação*, os estudantes devem ser conduzidos a uma análise mais aprofundada de, ao menos, um dos aspectos do texto. Nesse ponto, vale ressaltar que, segundo Cosson (2014), essas interpretações devem ser orientadas a partir da contextualização da obra escolhida com a intenção de conseguir maior aprofundamento da leitura. Dessa forma, ele enfatiza que tais contextualizações não

podem ocorrer de forma estanque, distanciada do texto literário. O autor entende a contextualização da obra por meio dos contextos que a obra traz já consigo, em uma relação necessária e indissociável. Para isso, ele sugere diversos caminhos de contextualização como, por exemplo, a contextualização histórica, estilística, temática, entre outras.

Por fim, conforme Cosson (2014), finalizada a segunda interpretação, chega-se ao momento de investir nas relações textuais, sendo esse o grande diferencial da chamada sequência expandida. Em outras palavras, a *expansão* busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhe são contemporâneos ou posteriores. Percebe-se que o autor sintonizou a sequência básica exposta em obras anteriores aos conceitos mais modernos dos estudos da linguagem, leia-se aqui as relações dialógicas preconizadas por Bakhtin (1997).

Sintetizamos aqui as etapas básicas da chamada “sequência expandida”, que nos servirá de base para a proposta de ensino de literatura a ser discutida a seguir. Ao longo de nossas sugestões, detalharemos melhor cada parte dessa metodologia, dando ênfase aos aspectos discutidos teoricamente neste trabalho: a construção de valores no Ensino Médio, a educação sentimental dos estudantes e a prática de ensino de literatura a partir de uma visão mais dialógica e transdisciplinar.

### **3.3 A proposta propriamente dita**

#### **3.3.1 A motivação**

De acordo com Cosson (2014, p.77), “a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. O autor ainda destaca que, nessa etapa, o professor deve realizar a preparação dos alunos para a leitura do texto literário, despertando o interesse discente para a leitura a ser realizada. Além disso, Cosson (2014) ressalta que tal etapa não deveria ser muito longa, pois poderia dispersar a atenção do aluno, o que, de fato, iria de encontro à ideia de “motivação”. Em outras palavras, o que se pretende é que os estudantes comecem a se interessar pelo universo do texto literário escolhido, aproximando-os do texto que será efetivamente lido por toda a turma, sem grandes preocupações ainda com minúcias do enredo e/ou temática da obra

Em nossa proposta, a motivação envolverá o romance “Senhora”, de José de Alencar, conforme já explicitamos nesta dissertação. Para essa primeira parte, articulamos uma estratégia relativamente simples. O docente seleciona, por exemplo, uma série de anúncios publicitários que tenham como ponto comum a data comercial do dia dos namorados. Esses anúncios podem ser facilmente encontrados em jornais, revistas, folhetos e/ou na internet. Os alunos podem ser divididos em grupos para a leitura dos textos publicitários e o professor pode solicitar a eles que discutam as características comuns a esses anúncios, dando ênfase ao processo de “comercialização do dia dos namorados”. É muito comum que, nesse tipo de propaganda, figuras amorosas e ícones comumente associados a um certo ideário romântico estejam associados a presentes, preços, formas de pagamento, etc. Isso poderia representar uma ótima forma de motivar os alunos para o mote principal da obra “Senhora”, uma vez que o conflito principal que permeia o romance envolve a “compra” que a personagem Aurélia Camargo faz do amor de Fernando Seixas, tornando-se, portanto, sua “senhora”.

Outra sugestão que oferecemos seria o professor solicitar aos alunos que pesquisassem alguns aforismos sobre o sentimento amoroso. Os alunos trariam esses pensamentos para a aula e o professor poderia conduzir um breve debate a partir do que foi efetivamente apresentado por eles, introduzindo-os, então, na temática amorosa, marca indiscutível do romance Senhora. Como já discutimos neste trabalho, a temática amorosa movimenta o universo adolescente e se faz presente com muita força nessa fase da vida, o que, indiscutivelmente, representaria uma boa forma de motivação para a leitura do livro.

Tomemos ainda outra sugestão. O professor poderia expor brevemente a temática amorosa como forma de entrada na obra e, após essa breve exposição, pedir aos alunos que colhessem depoimentos em suas famílias (pais, tios, avós) sobre as vivências amorosas de seus parentes mais velhos. Muito provavelmente aparecerão, nessa coleta, depoimentos sobre lindas e “bem-sucedidas” histórias de amor, como também casos de divórcio e desilusões sentimentais. Nesse sentido, o professor poderia solicitar aos adolescentes que compartilhassem em sala de aula os depoimentos colhidos pelos estudantes com os familiares, criando um espaço para perguntas dos colegas e do professor sobre as narrativas coletadas. Vale ressaltar que os alunos não deveriam ser obrigados, de forma alguma, a sociabilizarem tais depoimentos. Acreditamos que, se alguns depoimentos fossem

divididos com a turma, já seria uma boa forma de trocar experiências e abordar a problemática das vivências amorosas, estabelecendo, portanto, uma profícua conexão com o livro Senhora.

Por fim, sendo a motivação uma etapa essencial na tentativa de despertar o interesse do aluno, podemos oferecer mais uma possibilidade de trabalho. Entendemos que essa etapa pode representar também uma boa oportunidade para que o professor busque o diálogo com outros textos, possibilitando um enriquecimento de leitura, além de introduzir a discussão sobre a experiência amorosa. Por exemplo, o educador pode levar para sala de aula a canção “Monte Castelo” da banda Legião Urbana na tentativa de motivar os adolescentes para as diversas reflexões que se seguirão ao longo desta proposta. Essa canção foi composta por Renato Russo e trava relações intertextuais com o conhecido soneto camoniano “Amor é fogo que arde sem se ver” e o capítulo 13 do texto bíblico “Primeira Epístola do Apóstolo São Paulo aos Coríntios”. A letra dessa canção aborda o sentimento amoroso como uma “força maior” a estreitar os laços humanos. Monte Castelo é o nome do local onde a FEB (Força Expedicionária Brasileira) ganhou sua principal batalha durante a Segunda Guerra Mundial - ou seja, uma referência a um ato de falta de amor da humanidade. O título é uma referência antagônica à mensagem da letra, o que gera um efeito irônico e crítico. Segue a letra:

#### Monte Castelo

Ainda que eu falasse a língua dos homens  
e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

É só o amor, é só o amor;  
Que conhece o que é verdade;  
O amor é bom, não quer o mal;  
Não sente inveja ou se envaidece.

O amor é o fogo que arde sem se ver;  
É ferida que dói e não se sente;  
É um contentamento descontente;  
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos homens  
e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer;  
É solitário andar por entre a gente;  
É um não contentar-se de contente;

É cuidar que se ganha em se perder;

É um estar-se preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É um ter com quem nos mata a lealdade;  
Tão contrario a si é o mesmo amor.

Estou acordado e todos dormem todos dormem, todos dormem;  
Agora vejo em parte, mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor;  
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens  
e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria. (RENATO RUSSO, 1989)

O texto acima é composição de um artista cultuado pela juventude até os dias de hoje, além de possuir uma melodia muito bonita, podendo ajudar a motivar os alunos. O professor pode fazer uma reflexão muito relevante sobre a capacidade do amor de aproximar os homens e dar sentido à condição humana. É uma boa oportunidade para discutir esse sentimento como um valor supremo do qual não podemos nos esquecer. Ademais, é uma chance de investigar junto aos alunos se o amor é visto com tamanha reverência na contemporaneidade. Além disso, é muito interessante, a partir desse texto, abordar e explicitar o fenômeno da intertextualidade e o seu funcionamento para a produção de sentidos do texto, contribuindo, assim, para a formação leitora desses estudantes.

Não obstante, acreditamos também que o diálogo com poemas pode ser uma excelente forma de motivação para os estudantes. Entre inúmeras escolhas possíveis, oferecemos dois trechos constitutivos da obra “O pastor amoroso” e o poema “Bilhete” de Mario Quintana. Tais textos abordam com muita sutileza a questão amorosa e permitem novos olhares ao jovem sobre esse sentimento. Seguem os poemas:

### O pastor amoroso

#### II

Está alta no céu a lua e é primavera.  
Penso em ti e dentro de mim estou completo.

Corre pelos vagos campos até mim uma brisa ligeira.  
Penso em ti, murmuro o teu nome; não sou eu: sou feliz.

Amanhã virás, andarás comigo a colher flores pelos campos,  
E eu andarei contigo pelos campos a ver-te colher flores.

Eu já te vejo amanhã a colher flores comigo pelos campos,  
 Mas quando vieres amanhã e andares comigo realmente a colher  
 flores,  
 Isso será uma alegria e uma novidade para mim.

## V

O amor é uma companhia.  
 Já não sei andar só pelos caminhos,  
 Porque já não posso andar só.  
 Um pensamento visível faz-me andar mais depressa  
 E ver menos, e ao mesmo tempo gostar bem de ir vendo tudo.  
 Mesmo a ausência dela é uma coisa que está comigo.  
 E eu gosto tanto dela que não sei como a desejar.

Se a não vejo, imagino-a e sou forte como as árvores altas.  
 Mas se a vejo tremo, não sei o que é feito do que sinto na ausência dela.  
 Todo eu sou qualquer força que me abandona.  
 Toda a realidade olha para mim como um girassol com a cara dela no meio. (ALBERTO  
 CAEIRO/F.P., 1971)

## Bilhete

Se tu me amas, ama-me baixinho  
 Não o grites de cima dos telhados  
 Deixa em paz os passarinhos  
 Deixa em paz a mim!  
 Se me queres,  
 enfim,  
 tem de ser bem devagarinho, Amada,  
 que a vida é breve, e o amor mais breve ainda... (MÁRIO QUINTANA,  
 2007.)

Os poemas acima permitem que o professor faça com a turma uma reflexão talvez pouco comum aos tempos hodiernos. Afinal, há, muitas vezes, uma visão hedonista a sustentar o modo como os adolescentes entendem o fenómeno amoroso atualmente. Tal visão é, em geral, favorecida pela indústria do entretenimento de massa e pela sociedade do consumo. No entanto, os poemas acima, cada um a seu modo, apresentam o amor a partir de um olhar mais suave e terno. Nos poemas de Alberto Caeiro, vê-se a ideia de amor como “companhia” e valoriza-se essa companhia amorosa como energia vital para o ser humano. Os poemas evidenciam a necessidade humana de amar e de viver/imaginar essa experiência amorosa. Em tempos de vínculos humanos cada vez mais frágeis e relações amorosas pensadas por meio de uma “lógica do descarté”, acreditamos que o poema possa permitir novas visões sobre esse sentimento, engendrando uma

inevitável reflexão sobre o amor como valor importante à condição humana. Além disso, no poema “Bilhete”, de Mário Quintana, percebe-se a ideia de amor como discrição e quietude em meio à brevidade da existência. O texto apresenta a importância de “amar devagarinho”, da paciência, do respeito aos tempos e desejos do outro. Em uma época povoada por subcelebridades e a dissolução das fronteiras entre público e privado tão cara às redes sociais e ao jovem, o poema – ou esse bilhete estético-amoroso – permite lembrar ao homem que esta vida é efêmera e, portanto, o amor deve ocorrer calma e respeitosamente. Em síntese, acreditamos que esse trabalho com a canção e/ou poemas possa despertar vivamente o interesse do adolescente pelas leituras e discussões sugeridas nas próximas etapas desta proposta de ensino.

Com isso, queríamos destacar que, independente das atividades escolhidas, oferecemos, aqui, apenas algumas sugestões de motivação, entre inúmeras possíveis. De todo modo, conforme o objetivo do nosso trabalho, entendemos que essa etapa oferece uma excelente possibilidade para a troca de experiências emocionais, contribuindo para a educação sentimental dos alunos. Como nos explica Vygotsky (2004), a educação das emoções deve fazer parte do trabalho do pedagogo em sala de aula e a emoção realmente experimentada pode contribuir para influenciar o comportamento discente. Como já dito nesta dissertação, tendo em vista os postulados Vygotskyanos sobre cognição e afetividade, nenhuma pregação moral ou “sermão” consegue ter o mesmo poder educativo que uma emoção realmente experimentada.

Desse modo, acreditamos que a etapa da motivação pode sinalizar um excelente momento para a verbalização de determinadas emoções em sala de aula a partir da temática amorosa, despertando o real interesse dos alunos para a realização da leitura da obra *Senhora*. Seja qual for a atividade escolhida como introdução, o professor pode incitar nos alunos, sempre de modo indireto e mais espontâneo, questões relacionadas mais diretamente com os anseios e vivências reais do adolescente quanto ao tema “amor”. Por exemplo, para a atividade realizada a partir de depoimentos de familiares do aqui sugerida, pode-se perguntar para a classe, estimulando a livre participação dos estudantes, questões como: “Alguém mais já passou por “tal experiência” ou “conhece alguém que passou?”, “Alguém aqui sente medo de passar por isso também?”, “Quem aqui tem vontade de



viver um amor como esse que o colega X nos contou?”, “Vocês acreditam que tal história relatada pelo nosso colega pode ainda acontecer nos dias de hoje?”, entre infindáveis possibilidades.

Enfim, tais questionamentos, nessa etapa, podem seguir diversos caminhos e devem nascer espontaneamente das discussões ocorridas entre professor e alunos durante a aula. Apenas tentamos chamar a atenção do professor para que não negligencie a vivência emocional dos seus alunos nessa parte do trabalho com a literatura em sala de aula. Ademais, não sendo a etapa da motivação muito demorada para não se tornar enfadonha aos alunos, o professor tem, naturalmente, liberdade de incentivar os seus alunos na busca de troca de experiências emocionais e, conseqüentemente, estabelecer um elo com a leitura do romance *Senhora* a partir do viés do sentimento amoroso, conforme propomos.

### **3.3.2 Introdução**

A etapa da introdução permite ao aluno um contato mais estreito com a obra a ser lida, sem nenhuma preocupação docente em apresentar pormenores do livro ou iniciar discussões mais aprofundadas sobre as temáticas que o subjazem.

Acreditamos que, para introduzir uma obra clássica como *Senhora*, uma simples apresentação do autor e da obra pode representar uma boa atividade. Com isso, o professor pode aproveitar que algum aluno já deve ter ouvido falar sobre o livro e aproveitar esse conhecimento prévio discente para realizar a introdução da obra. Assim, de forma ampla, o professor pode discutir brevemente dados críticos, biográficos e bibliográficos sobre *Senhora*, justificando para os alunos a seleção de tal obra dada a sua relevância no âmbito da literatura brasileira. Esse caminho introdutório é apontado como a atividade mais adequada por Cosson (2014). No entanto, para *Senhora*, oferecemos mais duas sugestões de introdução que podem ser combinadas com a introdução tradicional, conforme o interesse e/ou tempo do professor. Além disso, acreditamos que essa etapa oferece mais um importante espaço para favorecer a construção do colorido emocional dos alunos diante da obra, permitindo uma leitura mais prazerosa, instigante e proveitosa do romance *Senhora*. (VYGOTSKY, 2004).

A primeira sugestão envolve uma entrada temática para a obra, articulando-se com o que foi vivenciado entre professor e alunos durante a etapa da motivação.

Desse modo, o romance *Senhora* pode ser apresentado como um exemplo bem acabado do chamado amor romântico. Na obra, o personagem Fernando Seixas é literalmente salvo de seu caráter mesquinho e interesseiro pelo amor de Aurélia Camargo, configurando um bom exemplo do que se pode explorar quanto às características do amor de natureza romântica. Esse é um bom momento para discutir com os alunos – em perspectiva claramente transdisciplinar – a construção cultural do amor romântico e suas relações com a nossa cultura e com as nossas vidas. Nessa parte, inúmeros exemplos podem ser dados pelo professor sobre as reverberações do amor romântico nos tempos atuais, tais como sua presença no cinema, em telenovelas, na literatura de massa, entre outros. Nesse sentido, o professor pode perguntar aos alunos se eles acreditam que histórias de amor como essas ocorram na realidade ou se eles gostam desse tipo de narrativa, incitando-os a darem exemplos de algum livro, filme ou série marcados por esse tipo de amor. Vale ressaltar que essa entrada temática deve ser breve, porque, como nos explica Cosson (2014, p. 80), “seu papel é apenas sugerir uma porta para o texto e não determinar a interpretação da obra”. Em outras palavras, essa parte é responsável por despertar o interesse do aluno pela obra e, não ainda, conduzir sua leitura.

Uma outra possibilidade de introdução seria a leitura das primeiras páginas do livro em sala de aula, além da leitura de prefácios, orelhas e outros textos que constituem a apresentação do romance. Cabe dizer que *Senhora* traz logo em sua primeira página uma apresentação idealizada e tipicamente romântica da personagem principal do livro, Aurélia Camargo. Tomemos como exemplo o primeiro período do romance, “Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela” e, notadamente, percebe-se o tom pomposo e idealizado com que o narrador apresenta a sua protagonista. Essas primeiras páginas, no romance, apresentam os caracteres de Aurélia Camargo e, ao mesmo tempo, inicia-se o enredo da obra. Dessa forma, o professor poderia pedir que os alunos pesquisassem grandes ícones e musas atuais da música, cinema ou televisão e, após a realização da pesquisa, comparar a construção da imagem dessas figuras femininas contemporâneas com a construção narrativa de Aurélia Camargo nas primeiras páginas do livro. Acreditamos que essa atividade pode permitir que, de modo espontâneo e sem a intervenção explícita do professor, os alunos possam notar os valores que subjazem a construção do feminino, seja em um romance do século XIX seja na cultura pop de hoje. Vale lembrar que a construção de valores no Ensino Médio é uma das

preocupações centrais do nosso trabalho e, destacamos, tal discussão a cerca de valores deve ocorrer de forma espontânea e breve nessas primeiras etapas da nossa proposta de ensino a fim de não cansar os estudantes.

Como afirma Cosson (2014, p. 81), “qualquer que seja a introdução desenhada pelo professor, não é adequada que ela ultrapasse o limite de uma aula” para que, assim, não se desgaste o aluno, uma vez que a intenção é despertar o seu interesse para a leitura da obra. Após a motivação, convém que seja realizada a negociação dos prazos de leitura extraclasse. Em nossa experiência, notamos que o professor não deve impor tal prazo, mas sim acordar com os alunos esse período, não cabendo, ao professor, privar-se de impor alguns limites aos estudantes quanto a esse tempo, tendo em vista o prazo planejado para a realização de todas as etapas dessa proposta de ensino de literatura.

### **3.3.3 Leitura**

Para Cosson (2014), a leitura da obra escolhida deve ser realizada pela classe prioritariamente extraclasse e, embora esse prazo possa e deva ser combinado com os alunos, deve haver um limite claro estabelecido pelo professor sobre esse período. Para o autor (2014, p.81), “o tempo não pode ser tão curto a ponto de deixar uma parte dos alunos sem conhecimento do texto, nem tão longo que leve à dispersão da leitura”. Na esteira desses apontamentos, acreditamos também na importância de se combinar com os alunos um objetivo para a realização da leitura extraclasse. Para o romance *Senhora*, tendo em vista as discussões que aqui serão propostas, cremos que o docente poderia pedir aos alunos para observarem atentamente a transformação pelas quais os personagens Fernando Seixas e Aurélia Camargo passam ao longo do enredo da obra. Essas transformações deveriam ser analisadas pelos discentes à luz do sentimento amoroso.

Cosson (2014) sugere também que o professor realize intervalos de leitura, ou seja, momentos que possibilitem ao docente aferir o andamento da leitura acordada com a turma. Nesses intervalos, o docente pode levar novos textos para a sala de aula, estabelecendo diálogos com a obra principal e podendo, portanto, verificar a efetividade da leitura realizada extraclasse, além de enriquecer a leitura do texto principal a partir desses diálogos.

Para o romance Senhora, oferecemos três intervalos de leitura que buscam dialogar com a obra a partir de diferentes enfoques. O intervalo 1 é uma leitura da canção “Amor I love you”, de Marisa Monte. A letra é facilmente localizada na internet, assim como informações sobre a compositora.

Deixa eu dizer que te amo  
Deixa eu pensar em você  
Isso me acalma, me acolhe a alma  
Isso me ajuda a viver

Hoje contei pras paredes  
Coisas do meu coração  
Passei no tempo, caminhei nas horas  
Mais do que passo a paixão

É um espelho sem razão  
Quer amor, fique aqui

Meu peito agora dispara  
Vivo em constante alegria  
É o amor que está aqui

Amor I Love You  
Amor I Love You  
Amor I Love You  
Amor I Love You  
Amor I Love You  
Amor I Love You  
Amor I Love You  
Amor I Love You

"...tinha suspirado, tinha beijado o papel devotamente! Era a primeira vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades, e o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas, como um corpo ressequido que se estira num banho tépido; sentia um acréscimo de estima por si mesma, e parecia-lhe que entrava enfim numa existência superiormente interessante, onde cada hora tinha o seu encanto diferente, cada passo condizia a um êxtase, e a alma se cobria de um luxo radioso de sensações!

Amor I Love You ...

“Amor I love you” é uma canção claramente marcada pela temática amorosa e, conforme já explicitamos neste trabalho, essa temática vai ao encontro do interesse adolescente. Em tal canção, notamos um eu-lírico notadamente marcado

por um amor hiperbólico e, de certa forma, a canção representa um grande desabafo ou declaração a respeito desse profundo sentimento de amor.

Cabe destacar que, em nossa visão, é importante que não se tome o gênero canção apenas por sua “letra”. O professor deve procurar tratar a canção em sua totalidade: letra e música. Em outras palavras, a canção precisa ser efetivamente ouvida pelos alunos em sala de aula e, a partir desse ponto, o professor deve interpretá-la. Após a leitura do texto em sala de aula, o docente pode procurar encontrar – sempre a partir da participação ativa dos alunos – relações da canção com o romance *Senhora*. Ressaltamos que esse é um bom momento para ouvir a opinião dos alunos quanto a esse tipo de música (a saber: romântica e melódica), favorecendo a presença da voz discente em aula, buscando discutir o porquê de esse estilo romântico fazer tanto sucesso nas paradas musicais de hoje e de sempre. Esse momento permite aos alunos demonstrar seus gostos e interesses culturais, aproximando a aula de suas vivências. Ademais, ressaltamos que as relações feitas pelos estudantes entre a canção e a obra não deve ser objeto de intervenções mais contundentes por parte do professor, uma vez que o objetivo principal, nessa etapa, é verificar em que ponto se encontra a leitura do livro. No entanto, é claro, lembramos que tais relações devem ser feitas coerentemente pelos alunos.

Já o intervalo 2 focaliza o poema “Ensino”, da autora Adélia Prado.

“Minha mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.  
Não é.  
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.  
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,  
ela falou comigo:  
“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.  
Arrumou pão e café , deixou tacho no fogo com água quente.  
Não me falou em amor.  
Essa palavra de luxo.”

*(Prado, A. Adélia Prado: Reunião de poesia. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.)*

Tal poema apresenta uma visão mais prosaica e cotidiana sobre o sentimento amoroso. A imagem principal criada por esse texto consiste no fato de a “mãe” do eu

límpico arrumar, com carinho, o café para o “pai”, que estava fazendo serão naquele dia. O poema apresenta uma típica cena de amor cotidiano, em que o carinho se dá sem a necessidade de verbalizar o sentimento amoroso, como se pode comprovar nos versos “não me falou em amor/essa palavra de luxo”. No entanto, apesar de não verbalizar o amor, o eu lírico afirma que o sentimento é a “coisa mais fina do mundo”, enaltecendo, assim, a grandiosidade de suas emoções. Nesse sentido, acreditamos que os diálogos existentes entre esse poema e Senhora podem ser proficuamente explorados em sala de aula. Afinal, no poema, tem-se uma visão distinta do romance quanto ao sentimento de amor.

Tem-se, no texto de Adélia Prado, uma visão mais terna e suave do sentimento amoroso, em oposição aos tons mais intensos com que o amor romântico comumente é construído e propagado pela nossa cultura. Acreditamos que o amor presente no poema pode estar mais associado à rotina dos alunos e à de seus familiares. Assim sendo, pensamos que essa sugestão pode facilitar, mais uma vez, a verbalização das vivências emocionais dos alunos. A partir de uma breve discussão realizada em aula, o docente pode realizar perguntas sobre as formas de relacionamento na atualidade ou ainda suscitar nos alunos uma comparação entre o que se diz no poema e o que eles vivenciam em suas trajetórias pessoais e/ou famílias. Caberia ainda uma instigante reflexão sobre o casamento e visões sociais creditados a ele, tais como rotina e monotonia, por exemplo. Afinal, os alunos entendem o amor como uma profunda e angustiante paixão ou como uma sensação de paz e aconchego? O amor deve ser vivenciado de modo intenso ou suave? Esse tipo de questionamento levaria a classe a um bom debate sobre os valores culturais e as visões que envolvem o amor em nossa sociedade.

No intervalo 3, como nossa última sugestão para essa etapa, oferecemos uma possibilidade de trabalho com um texto não-verbal. Embora o trabalho com textos literários seja bastante produtivo nesses intervalos de leitura, acreditamos que o trabalho com textos de outras áreas pode ser profundamente significativo nessa fase, além de estar em consonância com as propostas mais contemporâneas de ensino de leitura. Desse modo, o intervalo 3 constitui, por exemplo, a leitura de uma pintura. Trata-se do quadro “Os amantes”, de Rene Magritte.



Na imagem, notam-se dois rostos próximos que não conseguem se tocar por estarem cobertos por capuzes. Destacamos que ler uma pintura é um exercício que pode gerar, em aula, muitas associações imprevistas. Cabe ao docente deixar que as leituras aconteçam mais livremente, demandando apenas que o professor exija coerência dos alunos. Lembramos que não queremos, nesse momento, uma leitura profunda a respeito das características não-verbais da pintura, mas que seja possível verificar o momento em que os alunos se encontram em relação à leitura de *Senhora*. Sendo assim, o professor poderia solicitar aos alunos que escolhessem um trecho da obra que melhor se identifique com a pintura, sendo requerida a já citada coerência por parte dos discentes. Dependendo do tempo, pode-se pedir aos alunos que façam uma justificativa por escrito da relação entre o trecho do romance e a imagem proposta pelo professor.

Gostaríamos de ressaltar com Cosson (2014) que não há limites ou imposições rígidas quanto à seleção de textos e/ou intervalos de leitura a serem feitos. O importante é que o docente aproveite o momento para trabalhar a literatura a partir de perspectiva transdisciplinar e dialógica, conforme explicitamos no desenvolvimento desta dissertação.

### **3.3.4 Primeira interpretação**

Essa etapa destina-se a uma apreensão global da obra. De acordo com Cosson (2014), o objetivo desse momento é levar o aluno a traduzir suas impressões gerais sobre o livro e o impacto que ele teve sobre a sensibilidade leitora dos alunos. Nesse sentido, a produção de um depoimento pode ser a atividade ideal dessa primeira interpretação.

Na esteira dessas sugestões de Cosson (2014), enxergamos essa fase da proposta como um momento profícuo para colocar em prática os pressupostos teóricos discutidos neste trabalho. Cosson (2014, p. 84) pensa a primeira interpretação como sendo aquela fase em que, concluída a leitura física do livro, o leitor “sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel”. Vamos adiante e percebemos esse momento como indissociável daquilo que Vygotsky (1934) chamava de *perezhivanie*.

Lembramos com Vygotsky (1934) que *perezhivanie* é a vivência experienciada emocionalmente por cada indivíduo em sua própria história singular. E, desse modo, acreditamos que a primeira interpretação pode oferecer um momento emocionalmente significativo em que o docente permite aos alunos o compartilhamento de suas experiências emocionais engendradas a partir da leitura de Senhora. Reforçamos que o aluno precisa ter liberdade para falar sobre os seus sentimentos quanto ao livro sem o julgamento ou interrupção mais contundente por parte do professor. Questões como “O que você sentiu ao ler Senhora e por quê?”, “Qual foi a sua impressão geral sobre o livro? Justifique”, “Você gostou de realizar esse leitura? Por quê?”, “Você acha que esse livro pode ter mudado o seu pensamento quanto a algum tema presente em sua vida?”, “Há algo no livro que tenha estimulado mais diretamente a sua reflexão? Explique.”, entre outras inúmeras possibilidades. O importante é que os alunos exponham com maior liberdade suas considerações iniciais sobre a obra, sem ainda nenhuma discussão mais crítica e/ou aprofundada sobre o romance.

No entanto, ressalvamos que o respeito pela liberdade e pela individualidade do estudante não representa um pretexto para um julgamento sumário e simplório da obra do tipo “gostei” e “não gostei”. Desse modo, nada impede que o professor aponte inconsistências em determinadas opiniões sobre a obra, especialmente naquilo que se refira a visões deturpadas sobre o enredo do livro. Ainda assim,



reiteramos que mesmo as intervenções, quando feitas mais diretamente pelo professor, requerem, nessa etapa, profundo respeito pelas considerações e leituras dos alunos sobre a obra.

### **3.3.5 Contextualização**

Cosson (2014) comenta que a noção tradicional sobre contexto literário consiste em separar a literatura da história. No entanto, fazendo coro com o autor, entendemos a etapa da contextualização como o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, ou seja, “o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (COSSON, 2014, p.86). Em outras palavras, toda vez que o leitor se depara com uma determinada obra, estará também, inevitavelmente, lendo o contexto dessa obra, uma vez que texto e contexto se mesclam de maneira indissociável. Portanto, partimos desse conceito de “contexto” para oferecer as sugestões dadas a seguir.

Assim, a contextualização tal como entendemos, possibilita um aprofundamento de leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Desse modo, há inesgotáveis possibilidades de contextos a serem exploradas durante a leitura de um livro. Cosson (2014) indica explicitamente sete possibilidades de contextualização: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Em nossa proposta, daremos ênfase a dois tipos de contextualização propostos pelo autor: histórica e estilística. Justificamos esse enfoque por acreditarmos que tais possibilidades estão mais coadunadas com o trabalho mais comumente realizado pelos professores de língua portuguesa e/ou literatura, sendo, portanto, mais fáceis de serem efetivamente aplicadas em sala de aula.

#### Contextualização histórica

Conforme Cosson (2014), a contextualização histórica abre a obra para a época que ela encena ou o período de sua publicação. Como comenta o autor, tal contexto deve ser compreendido como a dimensão histórica que toda obra possui, seja como representação, seja como produção, não se devendo entendê-la como mera busca por dados históricos na tentativa de se verificar sua exatidão. Assim, vemos nesse momento uma oportunidade de discutir com os alunos a historicidade

inerente ao fenômeno literário. No entanto, ressaltamos que não é intenção deste trabalho discorrer com maior profundidade sobre tal questão, haja vista sua complexidade, pois isso excederia os nossos objetivos. Valeria a pena conversar com os alunos sobre a tentativa de autores românticos brasileiros, sobretudo José de Alencar, de criar uma linguagem nova. O professor poderia relacionar essa intenção com o contexto social e político do Brasil na primeira metade do século XIX, época marcada pela chegada da família real e do processo de independência. Além disso, a visão de mundo romântica, que vê a realidade pelo crivo da emoção, opondo-se ao processo mimético do Classicismo, poderia também ser mencionada. Pode-se dizer que, para o romântico, a arte não pode se limitar à imitação, mas ser a expressão direta da emoção, da intuição, da inspiração e da espontaneidade vividas por ele no momento de criação, anulando, por assim dizer, o perfeccionismo defendido pelos clássicos. E, no caso brasileiro, essa estética foi se construindo à medida que o Brasil formava seu público-leitor e, por meio dos chamados folhetins, vários heróis, heroínas, enredos de aventura e histórias de amor encantaram parte de nossa burguesia e contribuíram decisivamente para a consolidação de leitores no Brasil, como comentam Candido e Castello (2005). No caso do romance *Senhora*, tendo em vista o objetivo deste trabalho, poder-se-ia estudar com os alunos as formas de relacionamento típicas do século XIX. O docente poderia discutir, em especial, a prática do casamento ainda muito arraigada em aspectos financeiros naquele período. Esse seria um bom momento para discutir a questão do dote, ponto importante do enredo da obra. Ademais, esses estudos ofereceriam ao professor um momento significativo para a discussão acerca de valores. Antigamente as pessoas se casavam por interesse? E como é hoje? Amor deve ser visto à luz dos valores puramente econômicos? Qual a diferença entre uma relação baseada em amor e outra baseada em interesse? As pessoas podem se envolver amorosamente movidas por interesses econômicos? Isso é certo? É errado? Acreditamos que, a partir dessas indagações, a sala de aula transformar-se-ia em um profícuo espaço de discussão sobre os valores morais que englobam a temática amorosa em nossa sociedade.

Contextualização estilística

“A contextualização estilística responde pela grande demanda dos professores pelo saber literário tradicional” (COSSON, 2014, p.87). Nesse sentido, o autor nos explica que tal contextualização está centrada nos estilos de época ou períodos literários, abordagem mais frequentemente utilizada nas escolas brasileiras. No entanto, o autor ressalva que essa abordagem precisa ir além de traços ou características dos movimentos em recortes textuais. Nesse sentido, Cosson (2014) nos lembra de que nenhuma obra se identifica integralmente com determinado período literário, uma vez que esses períodos são, na verdade, complexos estilísticos, uma virtualidade que a obra efetiva peculiarmente.

A partir do exposto, vemos em *Senhora* uma boa oportunidade para discutir tal complexidade. Inserido na estética romântica, o romance *Senhora* apresenta, ao longo de seu enredo, alguns traços realistas. De forma sutil, a obra denuncia os interesses e a hipocrisia de parte da sociedade carioca do século XIX. Pode-se mesmo notar a construção de personagens medíocres e vis, tais como “Lemos” e “Adelaide”. Desse modo, a partir da obra em si, o professor poderia discutir com os alunos os traços mais tipicamente românticos e/ou realistas presentes em *Senhora*, revelando a complexidade típica de toda obra literária. Na esteira dessa sugestão, seria possível debater com os alunos o idealismo, a fantasia e a subjetividade presentes em *Senhora* e no estilo Romântico e, ao mesmo tempo, as críticas à sociedade típicas da objetividade e espírito de denúncia da vertente realista. E, mais uma vez, vemos uma boa oportunidade para a reflexão sobre valores. De que forma enxergar o amor, a partir de uma ótica mais realista ou mais idealizada? Devemos fazer nossas escolhas amorosas a partir de nossa razão ou de nossas emoções? É possível, quando diante do sentimento amoroso, agir – ao mesmo tempo racional e emocionalmente? Há certo e errado quando o assunto é amor? Enfim, seja qual for a reflexão surgida espontaneamente em sala de aula, vemos, nessa etapa, uma excelente chance para discussões de natureza moral.

### **3.3.6 Segunda interpretação**

Segundo Cosson (2014, p.92), “a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um dos aspectos” da obra trabalhada com os alunos, ao contrário da primeira interpretação, que tinha como propósito uma apreensão mais global do texto. Nessa etapa, o professor dá ênfase a algum aspecto do livro, tal

como um personagem, um tema, um traço estilístico, algum aspecto histórico, entre outras inúmeras possibilidades. Nesse sentido, Cosson (2014) destaca que a segunda interpretação mantém relações estreitas com a etapa anterior, a contextualização. Dependendo dos objetivos do professor, ele pode trabalhar essas etapas simultaneamente.

Cosson (2014) chama a atenção para o fato de a segunda interpretação envolver um compartilhamento de leitura. Enquanto, na primeira interpretação, criava-se um momento de introjeção da obra na história pessoal de leitor do aluno, nessa nova etapa, pretende-se aprofundar a obra a partir de algum ponto que permita aproximar a turma como um todo em um mesmo horizonte de leitura. Há, nesse momento, uma preocupação com o saber coletivo.

Na esteira dessas proposições, sugerimos a realização de um seminário conduzido pelos alunos a respeito do livro *Senhora*. Tal seminário deve estar mais diretamente relacionado com a opção feita pelo professor durante a fase da contextualização. Assim, tendo em vista nossas sugestões e o objetivo central desse trabalho, acreditamos que esse é um bom momento para que os alunos aprofundem sua interpretação sobre a temática amorosa. Os alunos poderiam ser orientados a pesquisarem sobre a história do amor no Ocidente, desde os filósofos gregos e a bíblia até chegar às formas de relacionamento atuais, passando, necessariamente, pelo amor romântico dos séculos XVIII e XIX. Assim, os alunos poderiam apresentar, por meio desse seminário, as relações existentes entre a construção cultural do amor no Ocidente e o enredo de *Senhora*. Nesse sentido, os estudantes deveriam ser incitados a encontrarem trechos da obra que comprovem os apontamentos feitos por eles, exibindo e comentando os trechos selecionados para a toda a turma. Ao longo dos seminários, o docente deve fazer também seus comentários e intervenções, esclarecendo determinados pontos da obra não compreendidos coerentemente pela turma, além de chamar a atenção para outros traços negligenciados. Acreditamos que os próprios alunos deveriam ser incitados a proporem questionamentos, gerando discussão em sala de aula. Em nossa experiência, essas discussões geradas pelos próprios adolescentes é altamente desejável.

Ademais, durante esse fecho interpretativo do romance, o professor poderia, com a obra já largamente discutida ao longo das etapas anteriores, estimular que os adolescentes verbalizem sua experiência emocional – *perezhivanie* - sobre a leitura

e discussão do livro *Senhora* realizada ao longo de todas as etapas anteriores. Acreditamos que todas essas vivências emocionais desencadeadas por nossas sugestões podem levar, espontaneamente, os alunos àquilo que se entende por refinamento emocional, conforme discutido na fundamentação teórica deste trabalho, uma vez que ocorre uma tomada de consciência de emoções vividas espontaneamente.

### 3.3.7 Expansão

Essa etapa – a última – possibilita o movimento propriamente dito de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, como comenta Cosson (2014). É o momento em que o professor deve escolher algum(s) texto(s) para explicitar o trabalho com a literatura a partir de perspectiva dialógica. Lembramos que esse movimento dialógico perpassa, de um modo geral, a nossa proposta de ensino, no entanto, na expansão, é possível explicitar mais calmamente esse procedimento. Cosson (2014, p.95) afirma que a fase de expansão apresenta a oportunidade de “colocar duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação”. Em nossa proposta, escolhemos o conto “Para que ninguém a quisesse” de Marina Colasanti, por entendermos que ele oferece instigantes possibilidades de reflexão em sala aula a partir da temática amorosa, sobretudo naquilo que concerne aos valores. Segue o conto:

#### **Para que ninguém a quisesse**

*Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as jóias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiu-lhe os longos cabelos.*

*Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.*

*Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.*

*Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela. Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.*

*Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda. (MARINA COLASANTI. 2010).*

Em tal conto, tem-se um marido extremamente ciumento que exige que a sua esposa perca algumas das marcas de sua identidade, tais como o decote, o batom, os sapatos de salto alto. A esposa, submissa, cede às exigências do marido. No entanto, quando o homem nota que sua mulher sucumbiu totalmente aos seus caprichos – a ponto de ser confundida com os objetos da casa – ele revolve devolver-lhe tudo o que havia tirado, pois havia perdido o desejo por ela. Porém, as ações do marido não surtem efeito e a mulher passa a andar pela casa “de vestido de chita”, desgostosa e infeliz.

Ao se comparar esse conto com *Senhora*, o professor pode discutir com os alunos a paródia. Enquanto, em *Senhora*, Fernando Seixas é literalmente resgatado pelo amor de Aurélia, no conto de Marina Colasanti, percebemos um amor possessivo e doentio, marcado pelo egoísmo do marido e submissão da esposa. No romance romântico, tem-se um final feliz. No conto, o final é triste. Essas comparações podem oferecer inúmeras discussões em aula, dependendo do tempo e do planejamento do professor. Entretanto, o que queremos destacar é que, nessa última etapa, há mais uma boa possibilidade para uma discussão com os alunos sobre valores.

O docente poderia pedir que os alunos se sentassem em grupo. Nossa experiência nos leva a crer que grupos de quatro alunos representam uma boa opção para a atividade que iremos sugerir. Isso porque, nessa configuração, os alunos podem se sentar de frente uns para os outros, o que estimula o diálogo entre eles. Ademais, tal número de componentes por grupo facilita a organização da aula, favorecendo a participação dos estudantes, uma vez que evita grupos excessivamente grandes e pouco produtivos. Assim, os adolescentes poderiam ser solicitados a planejarem perguntas para que realizem, posteriormente, uma entrevista. O objetivo dessa dinâmica é que os alunos criem perguntas sobre as leituras realizadas – o livro *Senhora*, a canção, o conto, a pintura, o poema – a serem feitas em formato de entrevista oral com algum outro grupo da turma. Nessas perguntas, o professor deve orientar os estudantes a buscarem compreender as visões do outro grupo sobre o que foi discutido ao longo de todo o trabalho, em

especial a visão discente sobre o amor, ponto exaustivamente discutido durante as aulas. Deve-se estimular os alunos a buscarem conhecer a visão pessoal dos colegas sobre o que foi discutido durante as aulas. Percebendo possíveis dificuldades dos estudantes em formularem tais questões, o professor pode dar alguns exemplos sobre como formular as perguntas, tais como “Há alguma relação entre a sua vida e a trajetória do personagem X? Você faria igual a ele? Acha o que o personagem X fez certo ou errado? Existe uma única forma de amar em nossa sociedade, tendo em vista as leituras que você realizou? Ter ciúme de alguém é sinal de amor? Podemos exigir que o outro mude de comportamento quando estamos em um relacionamento amoroso?”

Enfim, independente das questões que forem efetivamente pensadas pelos alunos, pensamos que essa etapa possa funcionar como uma profunda reflexão moral a partir do sentimento amoroso, na tentativa de se compreender os valores associados a tal sentimento em nossa cultura. Ao tratar a reflexão final a partir dessa ótica, o professor permite, na expansão, que os alunos estabeleçam diálogos com todos os textos lidos e discutidos, com a sua própria experiência emocional e a dos colegas, e, por que não dizer, com a própria vida, configurando o que entendemos como um ensino transdisciplinar, conforme discutimos anteriormente neste trabalho.

Não obstante, para facilitar a consulta dos professores às sugestões acima expostas, resolvemos criar um quadro-síntese das atividades anteriormente detalhadas. Segue o quadro:

| ETAPA 1  | ATIVIDADES SUGERIDAS   |
|--|--|
| <p><b>Motivação</b></p> <p>É o momento de procurar despertar o interesse da turma pela leitura que se fará extraclasse. Nessa etapa, o estudante deve estabelecer seus primeiros contatos com o universo da obra a ser</p> | <p>PRIMEIRA SUGESTÃO: Seleção de anúncios publicitários que tenham como ponto comum a data do dia dos namorados. O professor pode associar a comercialização do sentimento amoroso – presente em tais anúncios – com o romance Senhora, uma vez que a personagem Aurélia Camargo “compra” o amor do personagem Fernando Seixas.</p> <p>SEGUNDA SUGESTÃO: Pesquisa discente sobre aforismos que tenham relação com o sentimento</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>lida. Em nossa proposta, escolhemos como leitura central o romance “Senhora” de José de Alencar.</p>   | <p>amoroso. O professor poderia conduzir um debate a partir da pesquisa realizada pelos alunos, introduzindo-os na temática amorosa da obra.</p> <p>TERCEIRA SUGESTÃO: Os alunos poderiam colher depoimentos sobre a vivência amorosa de seus familiares. Tais depoimentos poderiam ser compartilhados em aula, funcionando como uma forma de adentrar o universo amoroso de Senhora.</p> <p>QUARTA SUGESTÃO: Leitura, interpretação e reflexão da canção “Monte Castelo” e/ou dos poemas “O pastor amoroso” (de Alberto Caetano/Fernando Pessoa) e “Bilhete” (Mario Quintana) como diálogos com a temática amorosa presente nesta proposta de ensino.</p> <p>IMPORTANTE: Independente do caminho escolhido pelo professor para a fase da motivação, o docente poderia aproveitar esse momento – a partir da atividade selecionada- para incitar os alunos a verbalizarem algumas de suas experiências emocionais, contribuindo para a educação emocional dos estudantes, além de despertar o interesse discente para a leitura de Senhora.</p> |
| <b>ETAPA 2</b>  | <b>ATIVIDADES SUGERIDAS</b>   |
| <p><b>Introdução</b></p> <p>Esta etapa possibilita aos alunos um contato mais estreito com a obra a ser lida. É, inclusive, um momento de contato discente com o livro escolhido enquanto</p> | <p>Apresentação geral sobre a obra e o autor. Por ser uma obra clássica e de fácil acesso, o professor pode aproveitar o conhecimento prévio dos alunos.</p> <p>Relação da obra com o âmbito maior da literatura brasileira pode ser também um bom caminho para a introdução. Além disso, outras formas de introdução da obra podem ser feitas vinculadas com essas apresentações mais tradicionais. Oferecemos duas</p>  |



|   |  |
|---|--|
| <p>objeto físico. O professor não deve, nessa fase, preocupar-se em apresentar pormenores da obra.</p>  | <p>sugestões:</p> <p>PRIMEIRA SUGESTÃO: Articulando-se com a motivação, o professor pode optar por uma entrada temática da obra, relacionando-a com o amor romântico. Nesse sentido, diversos exemplos da presença desse tipo de amor na contemporaneidade podem ser dados, tais como alguns filmes, músicas e livros classificados como literatura de massa.</p> <p>SEGUNDA SUGESTÃO: Leitura das primeiras páginas do romance em aula, destacando as descrições idealizadas e tipicamente românticas que são feitas da personagem Aurélia Camargo nesse início. Depois dessa explicação, o professor pode pedir que os alunos relacionem esse tipo de construção idealizada com algum ícone atual da nossa cultura.</p> <p>IMPORTANTE: Nessa introdução da obra, o professor pode, a partir da atividade escolhida, realizar uma importante discussão sobre os valores. É um bom momento para – a partir da aproximação do universo amoroso do século XIX presente em Senhora com os dias atuais- mostrar como os valores são construídos cultural e historicamente.</p> |
| <b>ETAPA 3</b>  | <b>ATIVIDADES SUGERIDAS</b>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Leitura</b></p> <p>Esta etapa envolve a leitura da obra propriamente dita. O tempo para a realização da leitura da obra – a ser realizada extraclasse</p> | <p>Acreditamos que, para o romance Senhora, o tempo de aproximadamente um mês é suficiente para a realização da leitura extraclasse. É preciso também combinar com a turma um objetivo de leitura.</p> <p>SUGESTÃO: Pedir aos alunos que observem as transformações pelas quais passam os personagens</p>  |

|  |  |
|--|--|
| <p>pelos alunos - deve ser acordado entre o professor e os alunos desde que haja bom senso. Para aferir o andamento da leitura, o professor deve realizar alguns “intervalos”, em que outros textos são lidos em aula, possibilitando também o diálogo com a obra principal.</p> | <p>protagonistas Fernando Seixas e Aurélia Camargo ao longo do enredo da obra. Tais transformações podem ser analisadas à luz do sentimento amoroso.</p> <p>Para os intervalos de leitura, sugerimos três possibilidades:</p> <p>PRIMEIRO INTERVALO: Leitura e interpretação da canção “Amor I love you” de Marisa Monte, relacionando-a com Senhora.</p> <p>SEGUNDO INTERVALO: Leitura e interpretação do poema “Ensinamento” de Adélia Prado, relacionando-o com Senhora.</p> <p>TERCEIRO INTERVALO: Leitura e interpretação do quadro “Os amantes” de Rene Magritte, relacionando-o com Senhora.</p> <p>IMPORTANTE: Essa é uma excelente oportunidade para trabalhar a literatura a partir de uma perspectiva dialógica e transdisciplinar.</p> |
| <b>ETAPA 4</b>   | <b>ATIVIDADES SUGERIDAS</b>  |
| <p><b>Primeira Interpretação</b></p> <p>Esta etapa possibilita a apreensão global da leitura realizada extraclasse da obra escolhida. É o momento de o aluno verbalizar as suas primeiras impressões sobre a leitura.</p>  | <p>Excelente oportunidade para o professor deixar que os alunos compartilhem mais livremente suas impressões sobre a leitura do romance Senhora, tornando tal momento emocionalmente significativo. Nesse sentido, o professor pode fazer algumas perguntas aos alunos para conduzir essa discussão, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que você sentiu ao ler Senhora e por quê?</li> <li>- Qual foi a sua impressão geral sobre o livro? Justifique.</li> <li>- Você gostou de realizar essa leitura? Por quê?</li> <li>- Há algo no livro que tenha chamado particularmente a</li> </ul>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>sua atenção? Exemplifique e comente.</p> <p>- Que tipo de reflexão a leitura de Senhora despertou em você? Comente. (entre outras inúmeras possibilidades)</p> <p>IMPORTANTE: Apesar dessa liberdade discente ao se comentar a leitura, o professor precisa intervir se perceber um julgamento simplório da obra do tipo “gostei” e “não gostei”.</p>   |
| <b>ETAPA 5</b>   | <b>ATIVIDADES SUGERIDAS</b>  |
| <p><b>Contextualização</b></p> <p>Esta etapa possibilita um aprofundamento de leitura a partir dos contextos necessariamente imbricados com a própria obra. Em nossa proposta, oferecemos sugestões a partir dos contextos estilístico e histórico presentes em Senhora.</p> | <p>Contextualização histórica: O professor pode discutir as formas de relacionamento típicas do século XIX, sobretudo a questão do casamento e do dote, práticas características da época. Nesse momento, o docente pode iniciar uma discussão sobre valores a partir do relacionamento amoroso visto pela ótica do interesse financeiro.</p> <p>Contextualização estilística: O professor poderia discutir não apenas os traços tipicamente românticos da obra, mas também a antecipação de alguns traços realistas presentes em tal romance. Nesse sentido, o professor poderia, mais uma vez, discutir os valores que envolvem o sentimento amoroso a partir de reflexões sobre as visões existentes sobre o amor: algumas mais realistas, pragmáticas; outras mais idealistas e fantasiosas.</p> |
| <b>ETAPA 6</b>   | <b>ATIVIDADES SUGERIDAS</b>  |
| <p><b>Segunda Interpretação</b></p> <p>Esta etapa permite maior profundidade em relação às etapas anteriores a partir de um compartilhamento de</p>  | <p>A realização de um seminário sobre algum aspecto específico da obra é uma boa forma de realizar essa etapa. Os alunos poderiam pesquisar a construção cultural do amor no Ocidente e relacionar suas descobertas com o livro, compartilhando tais resultados em um seminário para a sala. Nesse ponto, como a obra</p>  |

|  |   |
|--|---|
| <p>leitura entre os alunos..<br/>É um momento mais aprofundado de discussão coletiva a partir de algum aspecto mais específico da obra.</p>  | <p>já foi largamente discutida, o professor poderia, mais uma vez, estimular os alunos a verbalizarem a sua experiência emocional sobre a leitura, incitando novas discussões sobre Senhora. Acreditamos que, nessa etapa, os alunos poderiam tomar consciência das emoções experimentadas ao longo de todo o projeto, caminhando espontaneamente para o chamado “refinamento emocional”.</p>   |
| <b>ETAPA 7</b>   | <b>ATIVIDADES SUGERIDAS</b>   |
| <p><b>Expansão</b><br/>Esta etapa tem como objetivo ultrapassar os limites da obra lida a partir de relações dialógicas com algum outro texto. Escolhemos para esses diálogos o conto “Para que ninguém a quisesse” de Marina Colasanti.</p> | <p>Após a leitura do conto e a discussão com a turma a respeito dos possíveis diálogos travados entre os textos, os alunos poderiam ser organizados em grupos de quatro alunos. Assim, seriam solicitados a planejarem uma espécie de entrevista a ser feita com os colegas de outros grupos sobre todas as leituras realizadas ao longo do projeto. Tal entrevista possibilitaria que a voz discente aparecesse mais fortemente em aula, contribuindo para uma profunda reflexão sobre tudo o que foi discutido ao longo das etapas anteriores: valores, amor, casamento, interesse, moralidade, etc.<br/>Acreditamos que esse momento final é uma grande oportunidade para a troca de experiências emocionais entre os alunos, além de possibilitar uma discussão mais sintonizada com a via dos adolescentes e com suas reais impressões sobre o amor.</p> |

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi oferecer uma proposta transdisciplinar de literatura visando ao desenvolvimento de valores em alunos do Ensino Médio. Tal iniciativa nasceu de nossas preocupações com algumas circunstâncias facilmente observáveis na sociedade contemporânea e, por conseguinte, na escola, que, naturalmente, não fica imune às contradições de tempo-espaço nas quais se insere.

Conforme discutimos ao longo deste trabalho, o homem hodierno transita por uma sociedade líquida e caótica. As grandes instituições da chamada modernidade vivem um processo de dissolução e questionamento e a racionalidade revela assustadora fragilidade na forma como conduz os destinos do homem. Esse indivíduo errante e inseguro parece refém de uma ética consequencialista, na qual o que, de fato, importa são os resultados. Essa lógica do resultado é pensada quase integralmente sob a ótica do consumo, do descartável e da supremacia do capital. É natural que, nesses termos, vivamos uma crise de valores em nossa sociedade, na qual, insistimos, a escola funciona como depositária de fracassos, conflitos e desafios. Em nosso trabalho, autores como Cortella e La Taille (2009), Antônio (2013), Bauman (2013) e Justo (2013) ajudam a entender melhor esse cenário.

Diante do atual contexto, defendemos que a escola não pode se isentar da responsabilidade de formar o aluno, já que seu objetivo iniludível é a construção da cidadania. Em outros termos, entendemos que a escola precisa assumir esse papel de agente promotor de discussão e re-construção de valores. Sendo esta uma época líquida e fragmentada, a escola deveria assumir sua responsabilidade como instituição formativa e defensora da justiça social e da boa convivência. La Taille (2010) e Justo (2013) oferecem importantes contribuições nesse sentido, conforme explicitamos nesta dissertação. E, tendo como base esses pressupostos, por que pensamos em uma proposta de ensino para o ensino médio e não para outros segmentos?

Essa escolha nasceu a partir de nossa experiência. Em nossa vivência, os alunos do ensino médio vivem em uma escola erigida, em geral, sobre a fragmentação do conhecimento. Esses estudantes experimentam um ensino, boa parte das vezes, desvinculado de seus interesses e da sua realidade. Até mesmo a nomenclatura utilizada nos discursos oficiais e documentos auxiliam a compreender

esse nosso incômodo: fala-se em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Chamamos a atenção para a presença do substantivo “educação” apenas nas séries iniciais, pois, depois, essa bela palavra dá lugar a outro substantivo: “ensino”. Mera questão linguística ou vocação cristalizada de uma escola preocupada apenas em “ensinar” e não exatamente em “educar” na transição escolar que se dá entre a infância e a adolescência? Nossos alunos mais velhos não carecem também de educação para, por exemplo, participarem da sonhada construção de um mundo social mais igualitário, fraterno e justo? O ensino médio deve se preocupar, por exemplo, apenas com o vestibular e o ENEM, sendo, dessa forma, um espaço descompromissado com uma educação em sentido amplo?

Essas questões tiveram, em nosso trabalho, uma resposta assertiva: acreditamos que o ensino médio deva contemplar a educação integral do indivíduo, comprometendo-se com sua formação e oferecendo a ele uma educação transformadora e criativa. Para tanto, faz-se preciso superar uma postura permanente de nossas escolas em que a fragmentação do conhecimento e a disciplinaridade orientam grande parte das ações educativas que ocorrem em seu âmbito.

Nesse sentido, com base nos postulados de Morin (2001,2005) e Nicolescu (1999, 2000) construímos nossa proposta de ensino a partir da transdisciplinaridade. Entendemos com os autores que esse caminho pode levar o homem à religação dos saberes, coadunando-o com a complexidade de si mesmo e da vida. É com esse movimento de retomada holística da condição humana que imaginamos uma escola mais preparada para enfrentar os desafios impostos pelos novos tempos. Quando pensamos em nossa proposta, intuímos uma escola mais aberta à transdisciplinaridade, capaz de superar a concretude amorfa de seus muros, ligando-se à imensidão da vida na qual se insere e se integrando verdadeiramente à sociedade que a abarca. Na proposta transdisciplinar que oferecemos, há a urgência de se (re)conhecer o ser humano também em toda a sua complexidade. Isso porque cremos que o homem não pode ser compreendido exclusivamente sob as almenaras da racionalidade, mas também a partir da afetividade, que igualmente constitui o seu aparato psicológico. Dessa forma, sustentamos nossa proposta nos postulados vygotksyanos.

De fato, com Vygotsky, entendemos que o homem é um ser que se configura nas relações que exerce com a sociedade, com a cultura, com a história e com o ambiente. Entendemos que não se pode minimizar a imensa influência que a afetividade exerce em todo esse processo. Esse autor nos ensinou que somos seres em que razão e afetividade mantêm entre si relações dialéticas, complementando-se mutuamente. Assim sendo, se quisermos pensar o aluno enquanto sujeito, precisamos pensá-lo integralmente. E, infelizmente, notamos que as emoções têm sido relegadas a segundo plano (e isso quando se reconhece a sua existência) na realidade escolar. Nossa proposta procura, portanto, oferecer também caminhos para se pensar a educação emocional discente. E, indiscutivelmente, cremos que discutir valores na escola exige práticas mais compromissadas com a voz do educando e com as suas emoções.

Com isso, oferecer espaço para uma discussão sobre valores no ensino médio representa uma ponte para se pensar a educação integral do adolescente. Nesse percurso, a tomada de consciência do aluno sobre os seus próprios sentimentos e emoções representaria um avanço no seu desenvolvimento psicológico e moral. Assim considerando, faltava-nos encontrar uma maneira de tornar nossas intenções mais palpáveis para um trabalho efetivo em sala de aula, contribuindo para a formação docente e para aqueles que, como nós, sonham uma educação mais humanizada. Queríamos contribuir com uma proposta factível, capaz de materializar-se em espaços em que alunos e professores comunguem de nossas mesmas inquietações. Assim, partindo das sugestões de Coelho (2000), que vê na Literatura um eixo possível para a concretização da transdisciplinaridade, de nossa própria vivência como professores e do modelo didático conhecido como “sequência expandida” proposto por Cosson (2014), decidimo-nos por um trabalho de leitura de literatura como forma de valorização das emoções discentes e da construção de valores em perspectiva transdisciplinar.

No entanto, não foram apenas esses os motivos que nos levaram ao encontro do fenômeno literário. Como nos explica Candido (1972,1995), a literatura favorece a construção de uma cultura humanista. A experiência de fruição estética de textos literários em uma aula do ensino médio permite aos adolescentes um encontro poético com a profundidade e a complexidade da existência, elevando-os a um estado de comunhão com a vida e com o outro. A reflexão sobre valores pretendida

por nossa proposta encontrou instigante forma de concretizar, no emaranhado dos fios do tecido literário, o que ocorre naturalmente pela experiência que tal texto suscita. Seja na organização artístico-linguística da linguagem literária seja nos temas que ela nos convida sedutoramente a mergulhar, a literatura propicia uma discussão sobre os valores que alicerçam o homem e faz com que – inevitavelmente – ocorra uma (trans)formação do sujeito e, conseqüentemente, da sociedade da qual ele participa.

Não obstante, naquilo que concerne ao ensino de literatura, nossa proposta tencionou oferecer outras relevantes contribuições. Afinal, em relação à própria valorização do fenômeno literário, observa-se uma crise atual. A crise pela qual essa forma de arte passa foi esclarecida, neste trabalho, mediante ideias de Campagnon (2009), Todorov (2014) e Cereja (2005). Esses autores nos revelaram os desafios vividos pelo literário na sociedade, de um modo geral, e também na escola. Eles ainda comentam que muitos professores de língua portuguesa tratam a literatura como um caleidoscópio de informações descontextualizadas sobre a história literária. Lamentavelmente, o texto literário em si não se faz presente nessas aulas, o que inviabiliza o ensino de literatura tal como entendemos neste trabalho. De encontro a essa tendência, nossa proposta pode engendrar novas e melhores práticas para os professores de língua portuguesa em relação ao ensino de literatura, uma vez que nossas sugestões foram todas pensadas a partir da conjunção do estudante, do texto literário e das emoções/reflexões que nascem nesse processo. Aliás, esse é um ponto que merece a nossa insistência: a leitura de literatura em uma aula de ensino médio permite a vivência do poder catártico da arte. Retomando Vygotsky (2001), as emoções engendradas pela arte são “emoções inteligentes”, uma vez que se resolvem na própria experiência de fruição artística. É justamente a busca por esse tipo de experiência que esteve na base de nossos apontamentos: a experiência afetiva singular do aluno (*perezhivanie*) despertada pelo poder transformador da leitura. E, não por outra razão, escolhemos a temática amorosa como centro organizador de nossas sugestões.

Ao longo da fundamentação teórica deste trabalho, explicitamos, por algumas vezes, a nossa intenção de valorizar o interesse dos alunos e, muito espontaneamente, chegamos ao tema do amor. Nossa experiência de magistério tem revelado que há grande envolvimento dos adolescentes quando os assuntos



discutidos em aula dialogam com o sentimento amoroso. Além disso, é especificidade do amor a possibilidade de reflexão sobre valores. Defendemos, ao longo deste trabalho, ainda que implicitamente em alguns momentos, o amor como um valor. Em nossa visão, o amor é um dos valores mais belos de nossa espécie. Esse poderoso sentimento é capaz de libertar o homem dos limites de seu narcisismo, fazendo com que ele observe o mundo sobre os alicerces da alteridade. Concebemos o amor como respeito, ternura, dignidade e justiça e tivemos o cuidado de, por meio de nossas sugestões, privilegiar essa vivência respeitosa e terna para com o outro em sala de aula. Nossos apontamentos tentaram dar uma resposta a um mundo, muitas vezes, cerceado pelo império do erotismo vulgar e da fugacidade das relações amorosas, sejam elas da natureza que forem. Se imaginássemos utopicamente uma sociedade em que todos se amassem verdadeiramente, estaríamos em um mundo desprovido de carência ética, uma vez que o amor verdadeiro conclama os homens a, naturalmente, respeitarem-se. Por essas razões, entendemos que a temática amorosa escolhida como eixo de nossa proposta poderá contribuir mais efetivamente para a discussão de valores pretendida por nosso trabalho.

Além disso, aproveitamos este espaço e fazemos o registro de que temos consciência das dificuldades de toda ordem que emergirão da aplicação desta proposta. Nem sempre a instituição escolar e seus agentes estarão preparados para a devida acolhida de nossas ideias. Nossa proposta poderá esbarrar em crenças, preconceitos, falta de abertura ao diálogo e comodismo de alguns professores, coordenadores e gestores da escola. Ainda assim, estamos verdadeiramente esperançosos de que parte das sugestões deste trabalho encontre eco em educadores que se afinem com nossa forma de conceber a educação e o ensino. Praticamente não há na história mudança que tenha sido feita sem ruídos e desafios de toda espécie. Afinal, mudar exige esse enfrentamento.

Faz-se mister ainda uma última ressalva: sabemos também que nossa proposta não está “pronta”, muito ao contrário. Insistimos o tempo todo, ao longo deste trabalho, que oferecíamos apenas algumas sugestões, entre tantas outras possíveis. O professor que se interessar pelos apontamentos aqui contidos poderá adaptar a proposta ao seu contexto e realidade. Ademais, muitas outras sugestões e ideias podem surgir na efetivação de nosso trabalho. Igualmente muitas de nossas

sugestões podem ser esquecidas e/ou substituídas pelos professores, além de tantos outros fatores que se modificam na aplicação didática de uma proposta de ensino. Isso é natural e desejável, sabemos. Temos interesse e curiosidade em compreender o processo de aplicação desta proposta, o que poderá ocorrer, quem sabe, em nossas pesquisas futuras. Contudo, insistimos para que a natureza de nossos apontamentos seja preservada, a saber: o ensino transdisciplinar de literatura, o trabalho mais estreito com o texto literário em si, a temática amorosa como forma de despertar o interesse adolescente, a valorização da voz e das emoções discentes em sala de aula e uma reflexão sobre valores em busca de um mundo mais afeito à solidariedade. Destacamos ainda que podíamos ter tentado esclarecer como a nossa proposta pensa a avaliação discente após todas as etapas encerradas, por exemplo. No entanto, os limites deste trabalho não permitiram enveredar por esse caminho.

Em suma, a contemporaneidade oferece novos enfrentamentos por parte da escola e do professor. Precisamos assumir essa tarefa. Não é possível enfrentar os desafios atuais ancorados alienadamente nas mesmas práticas de outrora, sem ao menos refletirmos sobre sua validade para os dias correntes.

Novos desafios exigem novas posturas. Em uma época de crise moral, o professor não pode se abster de encarnar seu protagonismo como educador. E de valorizar o mesmo protagonismo em seu aluno. Esse protagonismo dos sujeitos envolvidos com a realidade escolar poderá ter como consequência uma escola mais consciente de sua importância sobre a efetivação de uma sociedade equânime e sobre a construção de um mundo mais acolhedor, com o qual sonhamos quixotescamente. Pelas veredas da arte e da literatura, da ética e da alteridade, o homem há de encontrar uma escola disposta a considerar as múltiplas dimensões de sua existência.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. *Senhora*. São Paulo: Ática, 1995.
- ANTÔNIO, S. *Poetizar o pedagógico: alguns ensaios, de modo constelar*. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2013.
- ARANTES, V.A. *Afetividade e Cognição: Rompendo a dicotomia na educação*. Editora Mandruvá, 2004. Disponível em <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em 20 set. 2014.
- ARAÚJO, U.F. A construção social e psicológica dos valores. In: *Educação e valores: pontos e contrapontos*. ARANTES, V.A. (Org.). São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BÍBLIA sagrada. *Paulo de Tarso 1Co*, 13:1-3. Trad. BLH. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1988
- BORDELOIS, I. *A palavra ameaçada*. Rio de Janeiro: Vieira et Lent, 2005.
- BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BROWN, C; MONTE, M. *Amor I love you*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/marisa-monte/47268/>>.
- BUENO, E.R.A. *Reflexões sobre Arte e Educação como sentido à vida: uma interface humanizadora*. Pontos e Tramas, Palmas, UFT, v. 1, n. 1, p. 59-69, 2011. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/PL/article/view/139/90>>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- CAMÕES, L.V. *Sonetos de Camões*. 2.ed. Cotia: Ateliê editorial, 2001.
- CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e cultura, 1972.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CANDIDO, A; CASTELLO, J.A. *Presença da literatura brasileira: das origens ao realismo, história e antologia*. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CEREJA, W.R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COELHO, N.N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

- COLASANTI, M. *Contos de amor rasgados*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- COMPAGNON, A. *Literatura pra quê?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORACINI, M.J.R.F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995, p. 13-20.
- CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. *Nos labirintos da moral*. 5. ed. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2009.
- CORTELLA, M.S.; BARROS FILHO, C. *Ética e vergonha na cara!*. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2014.
- COSSON, P. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, P. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- D'ÁMBROSIO, U. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Atena, 2012.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. 9.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1983.
- GERALDI, W. J. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIKOVATE, F. *Uma nova visão do amor*. 7.ed. São Paulo: MG Editores, 2009.
- JUSTO, J.S. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J.S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. 5.ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013. p. 29-68.
- KATO, M. A. *O aprendizado de leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I.G.V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N.S.; NAME, M.C. (Org.). *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005a. p. 95-107.
- KONDER, L. *Sobre o amor*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.de; DANTAS, H. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.
- LA TAILLE, Y. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J.S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 5-21.
- LÖBLER, D.A.; FLORES, O.C. As profundezas da compreensão: as inter-relações entre interpretação, compreensão e significado. *Signo*. V. 35, n. 59. Santa Cruz do Sul, p. 181-196, jul.dez. 2010. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em 14 mai. 2014.

MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSE, H. *A dimensão estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85 – 107.

MORAES, I. L. A literatura e seu poder de resgate da totalidade humana. *Darandina Revisteletrônica*, v. 3, p. 1-8, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/5a.edi%C3%A7%C3%A3oartigo11.pdf>>. Acesso em 15 set. 2014.

MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o ensino*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento - Transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. et al. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília, UNESCO, 2000. p.13-29.

NICOLESCU, Basarab. A prática da transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília. UNESCO, 2000. p.139-152.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H.. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 16.ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T.C., Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola*. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Contribuições do Círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna. *Revista do GELNE – Grupo de estudos Linguísticos do Nordeste*, v. 4, n.1/2, p. 1-5, 2002. Disponível em: <<http://revista8.wix.com/revistadogelne#!revista-2002-n1/cwab>>. Acesso em 23 mai. 2014.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T.M.K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PESSOA, F. (Alberto Caeiro). O Pastor Amoroso. In: *Seleção Poética*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1971.

PIAGET, J. *O Juízo Moral Na Criança*. 4.ed. São Paulo: Summus, 1994.

PRADO, A. *Reunião de poesia*. 3.ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

QUINTANA, M. *Nova antologia poética*. 12.ed. São Paulo: Globo, 2007.

REGO, A.E. Leitura e literatura: forças humanizadoras. *Revista ContraPonto*, Belo Horizonte, v.3, n.4, p.1-11, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/contraponto/article/view/8370/pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

RUSSO, R. *Monte Castelo*. Disponível em: < <http://letras.mus.br/legiao-urbana/22490/>>.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.71-83, jan./abr., 2008.

SANTOS, J. O. C. Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura: entre Bakhtin e Vygotsky. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.32, n.62, p. 75-86, jun. 2014.

SILVA, E. R. . Implicações da visão transdisciplinar na educação. In: SILVA, E.R.; LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). *Caminhos para a construção da prática docente*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 181-201.

SILVA, E. R.; ABUD, M.J.M. A identificação de valores em recordações docentes de histórias infantis. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUCSP, v.XXVI, p. 61-79, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/15176>>. Acesso em 13 mai. 2014.

SILVA, P.F. *Caracterização da adolescência*: implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. Disponível em: <<http://nebgjuliodinis.no.sapo.pt/adolescencia.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2014.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TAVARES, J.;ALARCÃO, I. *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 1999.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 5.ed.Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. A arte como catarse. In: VYGOTSKY, L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 249-272.

VYGOTSKY, L.S. A educação no comportamento emocional. In: *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 127-147.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S. The problem of the environment. 1934. [This was the fourth lecture published in Vygotsky, L. S. 1935: Foundations of Paedology (pp. 58-78). Leningrad: Izdanie Instituta. The chapter heading is our invention. In reality, the chapters (or

rather, lectures) were simply numbered]. In: VEER, Rene Van Der; VALSINER, Jaan. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell Publisher, 1994. p. 338-354. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

YUNES, E. Leitura, complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Loyola, 2002. p.13-51.