

**OS MÚLTIPLOS SABERES NO ENSINO DE LITERATURA:
UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DOS CONHECIMENTOS**

Maria Cilene Gonçalves Gaspar (UFAC)
cileneegg@gmail.com

Michele Assunção Lima (UFAC)
michelle.limaprofessora@gmail.com

Gisela Maria de Lima Braga Penha (UFAC)
gidilima7@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem a finalidade de discorrer sobre a importância do ensino de literatura na formação dos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. A fragmentação dos saberes constitui um dos mais graves problemas da educação contemporânea; a literatura se apresenta na escola através do livro didático, numa proposta também fragmentada, servindo, apenas, como pretexto, por exemplo, para o estudo das categorias gramaticais ou como meio de ensinar princípios moralizantes. Propomos uma metodologia diferenciada e significativa para o ensino da literatura, levando o aluno a ler, refletir, e ressignificar sobre o mundo que o cerca através dos contos literários. Como resultado dessa proposta pretende-se apresentar aos professores de língua portuguesa um ensino de literatura contextualizado, através de um plano de aula, na perspectiva da integração das várias disciplinas. Como aporte teórico utilizamos Roland Barthes (2013); Edgar Morin (2010, 2003) e Tzvetan Todorov (2009).

Palavras-chave: Didática da literatura. Ensino fundamental.
Literatura como instrumento. Ensino de língua portuguesa.

1. Introdução

Há algum tempo, a proposta de trabalho interdisciplinar ganhou maior notabilidade entre os professores de linguagem; esse trabalho foi introduzido pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que, na década de 90, constituiu-se como uma inovação no ensino com a inserção dos temas transversais. Tal proposta, mesmo com grande divulgação entre os docentes, não alcançou o resultado esperado, caindo logo no esquecimento.

Quanto ao ensino de língua portuguesa, apesar das novas orientações contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e nas políticas públicas de formação de professores e fomentação de material para leitura na escola, continuou fragmentado e, em alguns casos, dividido em literatura, redação e gramática. No entanto, muito se tem discutido sobre um

trabalho integrado entre as diversas áreas do conhecimento, uma vez que esse discurso não alcançou a devida sistematização na escola.

Há necessidade urgente de repensar antigas práticas, de promover a apropriação e o entendimento acerca da complexidade do saber, em suas infinitas relações, e que todos nós, professores, alunos, fazemos parte dessa teia. Lamentavelmente, quando se refere ao ensino da linguagem, o que se verifica são práticas pautadas em antigos hábitos dos usos dos textos, inclusive os literários, de maneira fragmentada e como mero pretexto para o estudo de questões gramaticais.

Diante do desafio de se construir um conhecimento integrado, que proporcione uma apreensão global das várias ciências, vê-se na literatura a oportunidade de um trabalho que contemple as expectativas de formação de um indivíduo capaz de lidar com as exigências do mundo contemporâneo. De acordo com Edgar Morin (2000),

A literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia[...] tudo depende de uma seleção inteligente das obras[...] O objetivo maior das discussões sobre os novos caminhos da educação não é a preparação dos programas de ensino, mas a separação daquilo que é considerado como *saberes essenciais* e evitar *empilhamento dos conhecimentos*. (MORIN, *apud* COELHO, 2000, p. 24-25)

Pode-se perceber, portanto, a importância da literatura como agregadora de saberes importantes para a formação do cidadão como ser crítico pertencente a um mundo complexo.

O objetivo desse trabalho, pautado numa compreensão do saber integrado, é apresentar uma proposta de ensino que contemple as disciplinas de maneira unificada, através de um plano de aula que traga em seu bojo os diversos saberes, tendo como eixo organizador o ensino da literatura, sob a ótica de Edgar Morin e Roland Barthes, que veem a literatura nessa perspectiva.

A maior motivação para esse estudo foi a compreensão de que há um prejuízo enorme na formação do aluno em virtude da fragmentação do conhecimento e da ausência de práticas significativas de ensino da literatura nas turmas de 6º ao 9º ano, uma vez que o texto literário ainda é tido, principalmente, como suporte para o ensino apartado de gramática, ou ainda, como suporte para ensino da moral e dos “bons costumes”, desprezando, dessa forma, todo seu potencial para o desenvolvimento humano dos discentes.

2. A fragmentação dos saberes na escola moderna

A discussão em torno de um ensino que contemple os anseios do homem na modernidade tem ocupado uma parte considerável dos estudos teóricos atualmente. É fato que a escola brasileira tem alcançado patamares cada vez mais universalizados, encontrando-se, nesse início de século, extremamente heterogênea e desafiadora. Todavia, a qualidade do ensino parece não caminhar no mesmo ritmo com que cresce o público que adentra os portões escolares.

Os motivos pelos quais os resultados da educação parecem sempre contradizer as expectativas daqueles que anseiam por um ensino de qualidade são muitos, porém, um deles se destaca na organização da escola moderna, suscitando discussões e políticas que procuram minimizar o problema: a fragmentação do ensino.

Estamos cada vez mais diluídos em nossas próprias certezas, no nosso “mundo” do tempo de aula, encolhidos na transmissão de uma disciplina desconexa do emaranhado de saberes e culturas que se desenrolam a nossa volta. Enquanto o mundo caminha cada vez mais globalizado, a escola caminha, contraditoriamente, isolando seus saberes, como se pudéssemos separar em partes pequenas o conhecimento, sem perder a essência da ação de ensinar e refletir.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2003, p. 15)

É preciso que a educação contemple o ser global que é o homem, o autor destaca a necessidade de se integrar os saberes para que se possa refletir sobre a condição humana, como bem destaca este “deveria ser o objeto essencial de todo o ensino”. É discurso corrente, nos projetos político-pedagógicos, que precisamos formar um cidadão pleno, capaz de exercer a cidadania; resolver seus problemas, considerando a presença do outro na comunidade em vive e no planeta.

No entanto, o que se percebe como prática corriqueira, nas escolas, é uma campanha do silêncio entre os docentes, que se perdem em suas disciplinas, trancando-se em uma prática solitária de metodologias que desprezam a relação entre os saberes.

Edgar Morin (2010) chama a atenção para a necessidade de se repensar o paradigma de fragmentação do saber, do qual se encontram impregnadas as concepções de currículo e organização do ensino atual.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

Em tais condições, as mentes dos jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. (MORIN, 2010, p. 15)

Morin destaca a capacidade de contextualizar como natural dos jovens, proporcionando um possível aproveitamento dessas aptidões para um ensino global, que veja as disciplinas de forma interligada, de outra forma reduzimos o complexo (entendendo a palavra complexo em seu sentido original de “o que é tecido junto”), ao simples, ou seja, ao fragmentado, ao limitado. Essa oportunidade de propiciar um ensino que ligue os saberes e forme um cidadão capaz de propor soluções para problemas (que não estão desconectados no contexto planetário), e também de termos uma formação mais humana e reflexiva, está sendo desperdiçada pela escola.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tonam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2010, p. 14-15)

Irrefletidamente, temos trabalhado consciências incapazes de perceber o reflexo de suas ações no contexto menor de sua comunidade, ou maior, do seu planeta. As ações irresponsáveis de um homem forjado pela racionalidade absoluta têm criado problemas que a inteligência humana, adaptada a limitação da fragmentação, não sabe resolver. Um bom exemplo disso é a degradação do meio ambiente, que segue, em nome do avanço industrial, destruindo com as possibilidades de sobrevivência futura para o próprio homem.

O modelo de escola seguido contribui para a formação de um pensamento fragmentado, uma vez que a própria estrutura dessa escola se efetiva com separação em séries, faixa etária, salas, disciplinas. A consequência de tamanha divisão cartesiana é falta de capacidade por parte dos alunos de relacionar os conhecimentos apreendidos com as diversas disciplinas e o mundo que os rodeia.

Edgar Morin (2003) destaca a urgência para uma reformulação do pensamento, em prol de um ensino global e capaz de formar o cidadão da modernidade, apto a um pensamento articulado, que não se mistura em uma babel, mas se relaciona em um eixo, formando um todo complexo.

A escola, e o homem, de hoje são frutos da nossa fuga de tudo que era considerado subjetivo. Durante muito tempo entendemos que só o racional, o matemático, a ciência comprovada, poderia fazer parte da nossa formação. Fugimos de períodos em que todo saber científico era reprimido, condenado, para esbarrar em extremos do pensamento de um homem apartado de sua cultura, de sua fé, de sua humanidade. Temos o resultado de uma educação que dividiu, delimitou, apartou para estudar com profundidade e ter cada vez mais certezas.

Daí decorre o paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu novas cegueiras para os problemas globais, fundamentais e complexos, e essa cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. (MORIN, 2003, p. 45)

Essa valorização demasiada pelo que é científico em detrimentos do que é humano, cultural, afetivo, produziu um novo cidadão para o século XX, envolto de informações sem saber refletir e fazer uso delas. Produzindo uma “nova cegueira” a ponto desse homem não saber quem é ou qual seu papel na sua sociedade e no mundo em que vive.

Vale ressaltar que, a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, na década de 90, houve uma tentativa de inclusão no currículo de uma proposta de ensino interdisciplinar que contemplasse temas transversais como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Contudo, os resultados de tal empreitada não foram satisfatórios, uma vez que a proposta não foi bem compreendida pelos sistemas de ensino o que ocasionou em um trabalho superficial como por exemplo, projetos de leitura, feiras culturais ou mesmo aulas isoladas acrescidas de um tema e apresentadas pela escola como experiência interdisciplinar.

Edgar Morin aborda a questão da transdisciplinaridade como proposta a ser trabalhada na escola da atualidade para que possamos efetivar um ensino que contemple todas as facetas do conhecimento humano, de modo a considerar o indivíduo como ser global e consciente. Para Nelly Novaes Coelho (2000) a transdisciplinaridade é uma proposta que constitui um desafio de nosso tempo

Como dissemos, não basta um currículo de várias disciplinas combinadas entre si – é necessária que todas elas sejam atravessadas por um “esquema cognitivo”, isto é, por um tema, um problema que atravesse e mostre a relação oculta que existe entre as diferentes áreas da vida, da cultura e do conhecimento. (COELHO, 2000, p. 19)

Na tentativa de se efetivar um ensino que integre os saberes na escola, por meio das orientações das instituições ligadas ao ensino, houve uma frustração pela falta de correspondência entre a teoria sugerida e a prática metodológica de sala de aula. De acordo com o conceito exposto pela autora, é necessário mais que uma simples relação entre as várias disciplinas, é preciso que se compartilhem saberes relacionados em um eixo comum. Nessa perspectiva, encontramos na literatura uma possibilidade de aproximar esses saberes para uma proposta que esteja próxima do ideal de um ensino voltado para formação completa e complexa do cidadão da modernidade.

2.1. A literatura como possibilidade para um ensino que integre os saberes

Quando se considera o espaço escolar constatamos que nossa principal ação se pauta no pensamento pronto contido nos livros didáticos. Descartamos a curiosidade dos nossos planos, abandonamos o destino dos alunos a enxurrada de informações despejada por mídias que, na maioria das vezes, não são muito honestas. A escola abriu mão de formar um indivíduo crítico, para formar o indivíduo que aceita as verdades absolutas. Desta forma, nos encolhemos protegidos sob a aceitação passiva da massa que acolhe o único modelo de educação que lhes é delegado.

Currículos que consideram os saberes como formas dissociadas se consolidam nas práticas cotidianas dos docentes. Nossas escolas habituaram-se a enxergar as disciplinas em uma redoma que não ultrapassa o tempo de aula. Da mesma forma, trabalhamos para “inculcar” nos futuros cidadãos dessa escola, que pretende formar para a vida, os saberes organizados de forma independente, como se a vida não os relacionasse e, fo-

ra dos muros da escola, os saberes fossem comportados e hierarquizados da mesma maneira como o ensino atual os idealiza.

Annie Rouxel (2013) alerta para o papel do professor diante dos apelos de ensino que pré-fabricado: "O papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada. As obras críticas, os livros do professor, os paradidáticos propõem um pensamento pronto, um ensino pré-fabricado". (ROUXEL, 2013, p. 28)

Na maior parte do tempo, o trabalho do professor em sala de aula, se resume ao livro didático, pela concepção de ensino da língua e especificamente do trabalho com o texto. Dessa forma, nos acomodamos com a ideia pronta e a exigência de respostas imediatas e mecânicas por parte do aluno, uma vez que os livros trazem respostas que são imaginadas como corretas.

No entanto, nem sempre a história do pensamento humano foi concebida dessa forma, pelo contrário, os primeiros a tentarem organizar os saberes da humanidade os enxergavam de forma interligada, una, como se o todo formasse uma imensa teia da qual se chegaria a um completo aprendizado da condição humana. Durante muito tempo a filosofia integrou os saberes e propôs uma ideia complexa acerca do conhecimento. Contudo, o ensino de filosofia perdeu a singularidade e a importância na hierarquia das disciplinas vigentes, comportando-se como mera especialidade dentro do processo de escolarização.

A filosofia, ao contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão. Como já acusam as salas e os bares de filosofia, a filosofia diz respeito à existência de cada um e à vida cotidiana. A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida. Nesse sentido, o filósofo deveria estimular, em tudo, a aptidão crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez, e exortar à compreensão humana, tarefa fundamental da cultura. (MORIN, 2010, p. 54)

No contexto atual, pode-se dizer que a literatura, se bem explorada pela escola, poderá cumprir o papel de questões que englobam a filosofia, como por exemplo, o conhecimento da condição humana e a existência de cada um na sociedade e no mundo. Tzvetan Todorov (2009) entende o ensino da literatura como possibilidade de entendimento da "existência humana".

Como filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a litera-

tura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a existência humana. (TODOROV, 2009, p. 77)

A literatura traça um retrato da vida cotidiana, com suas perdas, conflitos, traições, mortes, valores éticos e morais, colaborando para o entendimento e o reconhecimento de si, dessa forma, contribuindo para formação completa do ser humano.

Esse importante viés de formação humana, tão bem conduzido pela literatura, não tem sido devidamente aproveitado pela escola como importante ferramenta na construção do ser humano como um todo, principalmente por se tratar de um público com personalidade em pleno desenvolvimento, como é o caso dos alunos que integram o ensino fundamental II.

A literatura pode muito. 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. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até os fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. (TODOROV, 2009, p. 76-77)

Essa força humanizadora da literatura que nos ajuda na compreensão de nossa própria essência, na compreensão do outro e do mundo é capaz de promover transformações através da reflexão acerca das ações humanas retiradas nos textos literários. A escola marginaliza essa oportunidade, usando o texto literário como motivo para trabalhos diversos que estão longe de possibilitar algum ganho realmente expressivo para formação do aluno. Edgar Morin (2003) confirma a necessidade do ensino da condição humana, para que possamos nos situar em relação ao universo.

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (MORIN, 2003, p. 47)

Além da questão humana, a literatura oportuniza um estudo mais consistente sobre a linguagem, no que se refere à ampliação do vocabulário, a plurissignificação, as inferências, comparações, associações que só um texto que tem a linguagem como matéria prima pode suscitar.

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquivia, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 2013, p. 17)

A linguagem do texto literário proporciona a construção de sentido de forma plurissignificativa, como uma forma de trapacear a língua, dando a ela outras possibilidades de interpretação, fugindo do que Roland Barthes (2013) classificou de fascismo da palavra, ou seja, uma única forma de interpretação do que é dito, matéria muito encontrada nos textos utilitários tão valorizados pela escola.

Um ensino significativo de literatura tem se constituído em um grande desafio para o ensino da atualidade. Em se tratando de ensino fundamental II (6º ao 9º ano), o desafio se torna mais perceptível, posto que há uma ruptura da inserção da literatura na sala de aula, haja visto que de primeiro ao quinto ano há uma tentativa de inserção, mesmo que muitas vezes com objetivos apenas moralizantes, dos contos de fadas, poemas, canções.

Em relação ao ensino médio, o que ocorre é a valorização da literatura, pela exigência das provas de vestibulares, embora o tratamento dado à disciplina seja bastante divergente dos reais objetivos de um ensino significativo para a vida do estudante; tratando-se apenas de exposições historicizadas de movimentos literários, seus autores e obras mais famosas, para uma tarefa de memorização.

No ensino fundamental II, o tratamento dado à literatura é quase inexistente, ocorrendo sempre em atividades esporádicas, como em eventos de feiras culturais, projeto de leitura ou mesmo através da música. Um fator que pode ter contribuído para essa quase inexistência da literatura em sala de aula é a consciência fragmentada pela ordenação do ensino em disciplinas. Uma vez que não há nenhuma orientação explícita de como inserir o ensino de literatura nos currículos escolares, ficando a decisão de trabalhar o texto literário em sala de aula, unicamente ao encargo do professor.

Diante desse quadro, é imprescindível que o ensino da literatura se torne conteúdo obrigatório na formação do aluno leitor/escritor e do cidadão capaz de pensar criticamente, de forma autônoma, sobre os problemas que o cercam. Esse ser crítico, idealizado pelos discursos tantas vezes proferidos pelas instituições educacionais, só será possível quando os saberes forem trabalhados de forma global.

Se o característico de um texto literário é condensar saberes diversos e variados, essa riqueza cognitiva é consequência direta de seu estatuto de obra de arte, isto é, das condições nas quais ele foi criado. Diante da pergunta “O que é que se deve reter de um texto?”, responderíamos facilmente que tudo é importante. O interesse de um texto está justamente na multiplicidade de conteúdos que ele veicula, aqueles que ele transmite intencionalmente e aquele que ele exprime “por acidente”. (JOUVRE, 2012, p. 86)

Não podemos abrir mão do leque de possibilidades de apreensão dos conhecimentos que advém do ensino da literatura, sob pena de reduzirmos as possibilidades do aprendizado como forma de associação entre os saberes, que na vida, não se fragmentam como é pretensão da escola. Roland Barthes (2013) faz uma defesa veemente do ensino da literatura numa perspectiva que pode ser entendida como transdisciplinar

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 2013, p. 18-19)

Em sua ótica, Roland Barthes ressalta as forças da literatura e a importância dessa disciplina para um entendimento da proximidade entre as diversas ciências, uma vez que os gêneros literários permitem o diálogo entre os vários conhecimentos, possibilitando um trabalho integrado, que retire da escola o estigma de instituição apartada da vida.

Desse modo, o ensino da literatura deve ser inserido no cotidiano da sala de aula, de forma pensada e sistematizada, a fim de que se possa extrair dessa disciplina os elementos necessários a uma prática que contemple a integralidade dos saberes e do aluno. Isso só se efetivará através da mediação de professores leitores e conhecedores do potencial existente nos gêneros literários.

2.2. Proposta prática/metodológica de ensino com o texto literário

Articular teoria e prática em uma proposta de ensino integradora de saberes é premissa para um trabalho que envolva aluno, texto, compreensão do mundo e do próprio homem. Concentrando-se nesse objetivo, propomos uma sequência de atividades que contemple os saberes de forma integrada, a partir da leitura do conto literário de Machado de As-

sis, “*Noite de Almirante*”, destinado ao público do ensino fundamental, especificamente as turmas de 9º ano.

Tomaremos como base a sequência de atividades proposta por Rildo Cosson (2006), inserindo as possibilidades de trabalho que contemple a integração de disciplinas em um eixo, ética, e possibilite a adequação e adesão de conteúdos que forem suscitados pelos alunos no correr das aulas.

Rildo Cosson destaca que a sequência proposta abre um leque de possibilidades, cabendo ao professor a adequação ou ajustes necessários para atender as necessidades de aprendizagem de cada turma e assim cumprir o objetivo proposto.

O objetivo desse trabalho é relacionar os saberes de forma sistematizada por meio do ensino da literatura, de maneira viável ao dia a dia da escola. Ao mesmo tempo, a escolha do texto, considerado um desafio de leitura devido à subjetividade da linguagem literária, mas se constitui em possibilidade de demonstrar ao discente a atualidade do literário, uma vez que o assunto se constitui atemporal, não se esgotando as possibilidades de leitura a um momento delimitado do tempo e da cultura.

[...] o ensino de literatura, passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. Um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores.

É a busca desse leitor consciente de sua cidadania que deveria mover o ensino, de forma a possibilitar a construção da identidade integral desse cidadão ciente do diálogo constante entre os saberes. Assim, o leitor se sentirá parte de sua cultura, compreendendo as outras, numa relação contínua de aprendizagem possibilitada pela literatura e interação com o outro.

Sequência de atividades

Eixo temático: Ética e valores humanos.

Disciplinas possíveis: história, filosofia, língua portuguesa.

Disciplina-base: Literatura

Gênero textual: Conto de Machado de Assis “*Noite de almirante*”.

Público-alvo: 9º ano do ensino fundamental II.

1º momento:

- Como motivação, no dia anterior à leitura do texto, será disposto na entrada da sala, um cartaz com o seguinte enunciado:

**NÃO PERCA, AMANHÃ, NO HORÁRIO
DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:**

**“UMA NOITE DE ALMIRANTE”
E SAIBA O PREÇO DE UMA JURA DE AMOR.**

Com a frase deseja-se despertar a curiosidade da turma para a leitura do texto. Como o 9º ano acolhe adolescentes na faixa dos 13-14 anos, pretende-se usar um tema comum, a fidelidade masculina, para envolvê-los na dinâmica do texto.

2º momento:

- Passaremos a uma breve apresentação do autor e do livro de contos, leitura da “orelha” da obra em que se insere o conto. Após a apresentação do livro, passaremos à leitura individual do conto escolhido, seguida de debate em grupo sobre o entendimento do texto e a checagem das antecipações feitas pela turma a partir da frase contida no cartaz.
- Em seguida, faremos perguntas para se chegar a uma visão global do texto: “Como o Deolindo enxergou a questão da promessa feita à Genoveva?”; “As personagens viram a promessa feita da mesma forma?”; “O que vocês acharam da atitude de Genoveva diante do compromisso firmado?”. Com essas questões, pretende-se que a turma desenvolva uma discussão em torno do valor da palavra, o significado da fidelidade (em épocas e culturas diferentes), a honestidade, o amor. Pedir-se-á que a turma analise as ações da personagem Genoveva, a fim de que percebam traços negativos e positivos de sua personalidade (como por exemplo, o interesse material no par de brincos, recebidos a “troco da infidelidade”).
- Aproveitar o momento para suscitar o debate sobre as concepções que fazemos em torno das ações de homens e mulheres, quanto ao interesse financeiro, fidelidade, amor, comportamentos humanos retratados nas personagens. Suscitando questões e fazendo vínculo com a atualidade de quesitos relacionados a imposições sociais de acordo com a diversidade de gênero.
- Trabalhar o jogo de palavras para a compreensão do texto em construções como: “Genoveva andava com a cabeça virada”; “Genoveva não se defendia de um erro ou de um perjúrio; não se defendia de nada; faltava-lhe o *padrão moral das ações*” (destacando a ótica masculina do narrador); “Pois, sim, Deolindo, era verdade. Quando jurei, era verdade. Tanto era verdade que eu queria fugir com você para o sertão. Só Deus sabe se era verdade! Mas vieram outras coisas... veio este moço e eu comecei a gostar dele...” (refletir sobre o comportamento humano de Genoveva, na inconstância dos sentimentos, fato comum na juventude); “Qual o quê! não se mata, não. Deolindo é assim mesmo; diz as coisas, mas não faz” (a dissimulação da personagem em atribuir, talvez, uma característica sua ao Deolindo).
- Levar a discussão para as questões éticas do texto, pedir que observem a geografia do lugar, de que forma o ambiente colabora para as ações das personagens (o distanciamento como fato primordial do de-

sencadeamento das ações; refletir sobre o espaço como determinante de comportamento).

- Em grupos, pedir análise de palavras ou expressões que compõe o texto e que caíram em desuso ou sofrem modificação dependendo do contexto de uso ou geográfico (rapariga, mascate, coser, os brincos são engraçados, as maneiras da rapariga serem francas).

3º momento:

A avaliação da atividade: Para avaliação a turma será dividida em três grupos que farão uma exposição chamada de “museu do texto”.

- A primeira equipe ficará encarregada de organizar um painel com palavras do texto que caíram em desuso.
- A segunda equipe organizará maquetes que retratem o ambiente figurado no texto.
- A terceira equipe fará uma pesquisa sobre a concepção dos valores e cultura no decorrer da história e espaço geográfico (podendo mostrar o valor do acordo verbal sem necessidade de documento para comprovar; questões ligadas à fidelidade em diferentes culturas e época).

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

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

3. Considerações finais

Destarte, torna-se patente a necessidade de ressignificar o ensino de literatura oferecido pelas escolas hodiernamente, uma vez que a metodologia com que está sendo tratado este ensino encontra-se equivocada, o que faz com que os alunos se distanciem cada vez mais de proposições relevantes trazidas pelas obras literárias, retirando a oportunidade de crescimento e reflexão acerca dos temas relacionados à vida e ao mundo que os cerca.

A literatura é um campo fértil para o trabalho que concilie os saberes das diversas áreas do conhecimento que tendem a ser dissociados pela concepção adotada pela escola. A fragmentação dificulta a compreensão do mundo como todo, a forma como as ciências são tratadas na escola impossibilita que essa relação seja significativa para o aluno responder as questões urgentes do mundo e da vida.

Diante do desafio de se construir um conhecimento integrado,

propostas como a de Edgar Morin e Roland Barthes podem ajudar a construir uma concepção diferenciada do ensino de língua portuguesa e matérias afins, criando uma teia que possibilitará, cada vez mais, um pensamento ligado aos saberes como um todo complexo e altamente conectados à vida do sujeito em construção.

Como professoras, percebemos a fragilidade do ensino da literatura em sala de aula no ensino fundamental II, advinda das deficiências das orientações curriculares nacionais e locais, da formação inicial e continuada do profissional da educação, bem como dos materiais pedagógicos oferecidos.

A proposta desse trabalho é, antes de tudo, uma mudança de comportamento leitor do aluno e mediador por parte do professor. Dessa forma o resultado alcançado será uma prática voltada para o texto literário, de forma fundamentada que considere o texto como unidade de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.

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

JOUVRE, Vicent. *Por que estudar literatura?* Trad.: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgar de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad.: Eloá Jacobina. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Luzia Neide de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad.: Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.