



A disciplina educacional flexível de Edgar Morin: propostas de leituras de um poema de Manoel de Barros

The flexible educational subject of Edgar Morin: proposed readings from a poem by Manoel de Barros

**João Carlos de Carvalho¹, Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto²
e Deolinda Maria Soares de Carvalho³**

Resumo: O presente artigo ampara-se no paradigma da complexidade, encontrando na dialógica moriniana uma possibilidade de confluência entre sociologia, psicologia, pensamento filosófico e estudos literários, campos de destaque para a formação humana. Morin, Durand, Bachelar, Piaget, dentre outros, subsidiam a reflexão proposta, fornecendo elementos para a compreensão de um ensino mais flexível, mostrado por meio de três olhares sobre o poema “Línguas”, de Manoel de Barros. Apresenta-se uma abordagem de análises que indica um ensino fora da compartimentalização restrita dos saberes curriculares, buscando entrelaçá-los, valorizando o todo e as partes de um sistema de ensino em que professores e alunos são constituintes ativos, com suas experiências e saberes para além do que está na estrutura escolar, para que se possa preparar os alunos ao convívio em um mundo plural de maneira mais compreensiva.

Palavras-chave

Pensamento complexo. Ensino. Literatura.

Abstract: This article is based on the paradigm of complexity, finding, in the Morinian dialogue, a possibility of confluence between sociology, psychology, philosophical thought and literary studies, which are important fields for human formation. Morin, Durand, Bachelar, Piaget, among others, support the proposed reflection, providing elements for the understanding of a more flexible teaching, shown through three perspectives on the poem “Línguas”, by Manoel de Barros. An analytical approach is presented that indicates teaching outside the restricted compartmentalization of curricular knowledge, seeking to intertwine them, valuing the whole and the parts of an education system in which teachers and students are active constituents, with their experiences and knowledge beyond what is inside the school structure, so that students can be prepared to live together in a plural world in a more comprehensive way

Keywords

Complex thinking. Teaching. Literature.

¹ Doutor em Teoria Literária pela UNESP. Professor Titular do Centro de Educação e Letras do Campus Floresta da Ufac. Atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da UFAC. E-mail: jccfogo@bol.com.br.

² Doutora em Educação pela UFMG. Professora Associada do Centro de Educação e Letras do Campus Floresta da Ufac. Atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da UFAC. E-mail: maria.pinto@ufac.br.

³ Doutor em Educação pela UFF. Professora Titular do Centro de Educação e Letras do Campus Floresta da Ufac. Atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da UFAC. E-mail: deofogo66@gmail.com.

1. Por uma teoria da pedagogia complexa

Ao estabelecer os sete saberes necessários para a educação do futuro, Edgar Morin propôs um pensamento que procurasse entrelaçar algumas oposições simplificadoras, como o de “cultura científica” *versus* o de “cultura da humanidade”, ou da própria “natureza” *versus*, simplesmente, a “cultura”. A princípio, não nos é fácil enfrentar as condições investigadas por Morin e buscar novas didáticas, já que implica um processo de profundo descondicionamento da compartimentalização do aprendizado através do mergulho no complexo dos fenômenos. Desde cedo, somos direcionados, no âmbito escolar e acadêmico, a separar os saberes. Essa tradição engessa algumas possibilidades de diálogo que são fundamentais para o pensador francês.

Nossa proposta de reflexão confere trazer esse âmbito da dialógica moriniana para determinadas áreas de domínio conceitual, transitando entre a sociologia, a psicologia, o pensamento filosófico e os estudos literários. Sendo assim, as áreas especificadas se mostrarão capazes de traduzir uma ânsia de complemento extraordinária ao campo de discussão estabelecido pelo professor e aluno.

O saber, devemos investigar, não progride preso a dogmas e preconceitos, em primeiro lugar. Todos os desafios de enfrentamento devem traduzir uma necessidade de avanço, de progresso da maleabilidade dos dados com que lidamos diariamente no mundo escolar e acadêmico. Entrecruzar as condições de ensino, ou rearticular a base em que se darão os voos do pensamento e do raciocínio, unidos a uma sensibilidade poética, pode indicar a flexibilidade para a superação de alguns impasses. O avanço se dá através desses próprios impasses, paradoxalmente, e confirma a nossa precariedade constante na busca.

O entrelaçamento dos saberes, o que Morin chamou de *relição*, torna a precariedade mais uma ferramenta de risco e reconhecimento. No nosso ponto de vista, apenas, quando o aluno consegue perceber o caminho pedregoso que ainda terá para percorrer, os dogmas e preconceitos serão deixados para trás como um empecilho para o avanço do saber. Por outro lado, o fato de superar certas situações obsessivas não significa que o aprendiz não tenha de lidar com os seus próprios fantasmas de emancipação. Preconceitos, por exemplo, fazem parte da formação de qualquer ser humano e é justamente procurando entender a humanidade incutida ali, em torno dos próprios valores em que foi criado, que o aluno se proporá, com mais eficácia, a trilhar um caminho seguro em meio às suas inseguranças. Ao lidar com a complexidade, os fatores se unem para assegurar novos e seguros juízos de valor por meio de uma sensibilização perceptiva da parte ao todo.

O que Edgar Morin desenvolve, ao apresentar os seus sete saberes, é um exercício perene de enfrentamento e discussão do sujeito, interna e externamente. Só, por meio do

autoconhecimento disciplinar, o que implica uma constante troca de posições em relação ao que se aprende, pode-se proporcionar ao próprio aprendiz um sabor/saber, ou um deslizar constante entre pontos antagônicos que permitam uma realocação no seu tempo e espaço imaginários. O domínio da área será sempre um simulacro, aguardando cair numa esfera de confronto, deflagrando o imaginário e aumentando a capacidade de invenção, onde a pluralidade o aguarda para as suas escolhas residuais. Esses fragmentos representam as possibilidades da dialógica entre a superação e o adiamento. O aprendiz, então, começa a pressentir que está saindo de uma redoma de condicionamentos quando percebe que, da percepção da imanência, ele pode investigar as tramas do que se ficou por dizer. E diante das “novidades velhas” – companheiras esperando ser redescobertas, ele reinventa seu próprio percurso, convidando, em si, a rede onde se grudam os interesses do seu percurso, agora, a ser retrabalhado por meio do poder elevado de seleção dos fenômenos postos por uma consciência atenta e sempre em formação.

O risco, conceito abstrato que amplia o poder da dialógica, já se disse, em outro lugar, que é uma qualidade que se aprimora. Na verdade, diríamos uma habilidade que se articula quando o próprio saber entra em jogo com o paralelo do reconhecimento. Risco e reconhecimento são pares que se interrogam. O reconhecimento lida diretamente com o limite e o extremo da percepção. Ambos trabalham com a possibilidade de permanência. Essa atmosfera lúdica, despertada pela curiosidade, tão afeita à estrutura da arte, pode ser compreendida no âmbito da aprendizagem, sempre como jogo, ou como possibilidade de erro. Portanto, então, com as condições para construir certas perguntas, percebemos que não são as respostas que eliminam as dúvidas, mas o que rearticula o lúdico e a memória, entre o presente e o futuro. O que se retém é o risco da permanência, o eterno jogo onde as regras são mudadas pelo reconhecimento – capacidade que se adequará às necessidades de mudança.

Morin tinha particular interesse e preocupação pela possível curva do conhecer: “A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro”. (2011, p. 20) Mas ao invés de ver isso como um entrave puro, simplesmente, ele se apropria da curva, na construção do saber, e apura as condições reativas: “A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também pode fortalecê-lo”. (2011, p. 20) Não nos resta senão abraçarmos a própria condição humana no seu extremo risco, na sua precariedade de reconhecimento, para avançarmos em torno das suposições do jogo, ou do vir-a-ser sendo.

A verificação da racionalidade torna-se entreato para que o risco, pautado em “teorias coerentes”, possa vir a defender-se dos erros e das ilusões. Mas não podemos cair em armadilhas que nutram uma fundamentação dedutiva ou indutiva que nos leve a uma perversão racionalista. Essa racionalização sonha com uma permanência “real” e não admite contestações. Nas próprias palavras de Morin, “a verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste”. (2011, p. 23) A margem, as bordas, ou o que sombreia o próprio ato de (re)conhecimento, através do saber/sabor, converte as

condições de uso dos instrumentos (sim, “teorias coerentes”) em ferramentas adequadas para se construir uma caminhada, ou um método que enfrente as atrocidades geradas pela pura irracionalidade.

A complexidade se torna a palavra-chave no vocabulário moriniano. O tecido junto, o que entrelaça o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico, união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2011, p.36) Mesmo que a princípio lidemos com uma abstração difícil de se transmitir, pela própria monumentalidade aferida pelo pensador e sociólogo francês, conseguimos perceber que a idealização aqui pode resultar em um ganho ímpar para o aluno que consegue aproximar a constelação de conceitos com o que lida todos os dias na sua vida escolar e acadêmica. São poucas disciplinas que alertam para a relação dos seus conteúdos com outros aprendizados, e por isso, na era das especializações temos, por exemplo, advogados, engenheiros e médicos que, em sua maioria, pouco se interessam por literatura ou teses filosóficas ou contextos históricos mais aprofundados. Para Morin, somos seres cósmicos e terrestres. Não podemos descartar nada que nos ajudou a sobreviver na biosfera. (2011, p. 45) Tudo está entrecruzado ou entrelaçado. A educação, junto aos pilares erguidos como base para uma articulação mais consistente do saber, ou o real saber, aquele que aprende a lidar com o risco e o reconhecimento, projeta, no eterno aprendiz, a ânsia de uma humanização abrangente. A cultura e a biologia se unem para tornar factível a presença do *Homo sapiens* e do *Homo ludens*. (MORIN, 2011, p.47)

Ao enfrentar incertezas, aumentam-se os graus de desafio do risco e do reconhecimento, portanto, em esferas de determinação e interrogação, paradoxalmente. Unem-se as oposições, agora, risco e precaução, (MORIN, 2011, p. 76), por exemplo, depois, reconhecimento e desconhecimento. Qualquer hesitação pode ser um ganho na fabricação da teia abstrata que conduz os desafios da articulação do saber. Ao se permitir a curiosidade, tem-se o início do sabor/saber. O descondicionamento vem das próprias dúvidas e incertezas, mais dos erros do que dos acertos, ou da maneira como se lida com uma compreensão que sabemos ser sempre insuficiente se não se unir os elos em risco. O segredo da disciplina moriniana, a sua “flexibilidade” de reflexão e ação, de recuo e avanço, sustenta o gesto de ousadia de produzir tantos pontos soltos, sabendo, ao mesmo tempo, que nada será suficiente e que uma nova pedagogia dos sentidos precisa ser despertada. Humanizar-se significa saber abrir e vedar as brechas do ilusório, fazendo do sensível a ferramenta útil que leva do poético ao abstrato, a possibilidade de obter uma resposta. O provisório precisa existir para que nada nunca deixe de ser desafio de (re)conhecimento. Corre-se o risco para obter outro risco, necessariamente – perene rearticulatório. O que se segue é o bem mais precioso: a própria vida, na sua totalidade, pedindo para seguir em frente.

Ao descrever o método científico como uma armadilha, Morin tenta redescobrir uma saúde de curiosidade perdida no processo do reconhecimento: “Não há ciência da ciência.” (MORIN, 2008, p. 27) A curiosidade deverá ser despertada na confluência da

racionalidade e da irracionalidade. Evitar o efeito destrutivo da segunda confere a necessidade de novos paradigmas ou novos pontos de partida que não se deixe iludir por uma busca de uma origem perdida, o que levaria a uma racionalização. (MORIN, 2008, p. 63) A disciplina flexível moriniana confere à certeza o mesmo grau para o despertar da curiosidade da própria incerteza, claro, até que haja equilíbrio para a formulação do método. Cosmogênese e humanogênese se misturam; ordem e desordem se imbricam. O que caracteriza o saber é sempre a possibilidade de confluir. O que se desorganiza é o que possibilita a organização. O método é um convite. (MORIN, 2008, p. 65-6)

Unindo o pensamento complexo de Morin ao de Maffesoli, temos o conceito de “vitalismo” que “postula [...] exist(ir) uma criatividade instintiva, de certo modo, que serve de substrato às diversas criações sociais”. (MAFFESOLI, 2010, p. 25) A recuperação é uma energia primordial que traduz o anseio do aprendiz que entende o saber como um compartilhamento do seu próprio sensível, ou seja, a sua maneira de aprender é o legado para o que vem adiante enquanto produtor: “Eis a ética da estética: o fato de experimentar algo é fator de socialização”. (MAFFESOLI, 2010, P. 33) Escrever, desenhar, pintar, esculpir, planejar, recolher-se à contemplação, todas essas dinâmicas implicam algum desejo de projeção, de recriar o que aprendeu. Despertando essa curiosidade do risco e do reconhecimento, temos a possibilidade do homem estético, sim, o sujeito autônomo, do sujeito pleno em suas próprias inseguranças, consolidando uma maneira própria de encarar as pluralidades e as escolhas; aquele que faz de sua humanidade um gesto de migração dialógica entre os saberes.

2. Um risco pertinente diante dos desafios das Idades Moderna e Contemporânea

Ao nos tornarmos um sujeito que corta a unha rente à carne, podemos nos considerar pertencentes às condições paradoxais e recomplementares que envolvem o risco e o reconhecimento, numa “arena dialógica” (conceito bakhtiniano) onde quem ganha é a própria construção complexa da sociedade moderna em que vivemos. Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, Balzac, Baudelaire, entre tantos outros escritores, emprestaram seus gênios às condições de efervescência plurinuclear de suas épocas, vivendo até a medula as tensões dialógicas de períodos riquíssimos, onde a construção do saber envolvia uma concepção universal de arte, cultura e ciência em meio a um mundo que se transformava rapidamente. Bach, Mozart, Beethoven e Chopin deram à música um alcance universal impressionante, atingindo níveis de gosto e recepção estética como nunca antes ao tocar em pontos nevrálgicos da luta entre o corpo e o espírito, entre a história e abstração, entre significado e não significado. De Galileu, passando por Newton e Darwin, até Freud, Planck e Einstein, as ciências física, biológica e psicológica dispuseram de instrumentos que se tornaram capazes de traduzir os anseios de conhecimento e progresso de várias gerações, enfrentando todos os tipos de preconceitos e abrindo caminhos para novas descobertas que melhoram a qualidade e a

expectativa de vidas de tantas populações. Os pintores impressionistas, poetas simbolistas, artistas de vanguarda, em geral, produziram façanhas extraordinárias que fizeram do século XX um potencial produtor de anseios sempre inevitáveis e autocomplementares.

Mesmo assim, diante de tantos impactos e esperanças criadas nas Idades Moderna e Contemporânea, vivemos tensões que levaram a dois grandes confrontos bélicos mundiais. Saldo terrível de milhões de mortos, entre ditaduras fascistas e governos totalitários, a construção de campos de concentração e de extermínio, genocídios programados, enfim, vários indícios de que a razão controladora estava levando para um irracionalismo premente e autodestrutivo. Vencíamos a fome, utilizávamos combustíveis fósseis, criávamos vacinas, medicamentos revolucionários como os antibióticos, potencializávamos a agricultura, mas ainda deixávamos um passivo de qualidade espiritual de vida muito grande. A população triplicava de tamanho, novas tecnologias encurtavam as distâncias, e as especialidades se mostravam impressionantes instrumentos de aperfeiçoamento para todas as áreas. Por outro lado, as grandes questões metafísicas trazidas pelo Ocidente, desde os gregos antigos, continuavam sem resposta ou sem enfrentamento durável.

A proposta de compartilhar o conhecimento entre diversas áreas, deflagrando o diálogo entre vários saberes, parece-nos ainda extraordinário porque só enxergamos as realizações epidérmicas de todo esse processo narrado e sintetizado acima. Um filósofo como Nietzsche, no século XIX, já havia colocado o dedo na ferida das encruzilhadas do Ocidente, reativando uma dinâmica de polêmicas que desafiariam ainda mais os abismos entre o pragmatismo e o espírito, entre a prosa e a poesia, reaproximando as tensões apolíneas e dionisíacas para que se tornassem até hoje o motor de indefinições dos tempos pós-modernos.

Em *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*, Edgar Morin reúne diversos especialistas em suas áreas dispostos a dialogar entre si. Dispostos, enfim, a perceber a importância da complexidade e dos novos parâmetros de dialogicidade entre os saberes. Todos imbuídos dos melhores propósitos que tornariam possível pensar uma educação formadora mais plena para os alunos do nível secundário. A cultura pela cultura, ou a nota pela nota, ou seja, nada que não fosse uma ação integradora entre saberes, poderia de fato reativar o processo educacional a um nível de aprendizado que fizesse jus às grandes realizações do passado. Morin nos ensina que “a inteligência que só sabe separar, espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas”. (2010, p. 14) Baseados nessa proposta da religação dos saberes por meio da dialógica da complexidade, pensamos ser possível analisarmos um poema de Manoel de Barros sob três vertentes, trazendo uma dinâmica de significação integradora que mostrará ao aprendiz a melhor maneira de utilizar-se do material precioso que lhe chega às mãos todos os dias, dentro e fora da sala de aula.

3. A dialógica moriniana em um poema de Manoel de Barros

3.1 A união na disjunção: uma análise literária-simbólica integrativa dos saberes

Ao lidarmos com o objeto literário, temos de entender que estamos diante de um objeto altamente maleável. Algo que se identifica com a realidade que experimentamos no dia a dia e ao mesmo tempo causa um estranhamento, como se não pertencesse ao mundo reconhecido anteriormente. Essa tensão traduz uma efetiva capacidade de surpreender tanto pela identificação, como pelo afastamento. O literário, por ser plástico e autorreferente, criou uma rede de conflituosos campos teóricos que procura unir, na maioria das vezes, várias possibilidades de saber para o enfrentamento do risco de construir uma dinâmica de significação do objeto. A relação entre analista e objeto literário nem sempre é cordial, ou pacífica, pois muito de si, como crítico, pode ser transferido ao objeto. Tomamos cuidado, no entanto, de mostrar o potencial em torno do texto, entre possibilidades que possam ser colhidas pelo aprendiz, a partir do despertar da sua percepção subjetiva, aliás, única possível para transcender o objeto.

No poema “Línguas”, Manoel de Barros envolve seu leitor em uma paisagem desafiadora de diversos sentidos, concomitante ao esforço de dar um tom moldável e abstrato de voz ao plano telúrico com que ele manipula no nível poético. Abaixo, transcrevemos o texto:

Contenho vocação para não saber línguas cultas.
Sou capaz de entender as abelhas do que alemão.
Eu domino os instintos primitivos.

A única língua que estudei com força foi a portuguesa.
Estudei-a com força para poder errá-la ao dente.

A língua dos índios Guatós é múrmura: é como se ao
dentro de suas palavras corresse um rio entre pedras.

A língua dos Guaranis é gárrula: para eles é muito
mais importante o rumor das palavras do que o sentido
que elas tenham.
Usam trinados até na dor.

Na língua dos Guanás há sempre uma sombra do
charco em que vivem.
Mas é língua matinal.
Há nos seus termos réstias de um sol infantil.

Entendo ainda o idioma inconvertível das pedras.
É aquele idioma que melhor abrange o silêncio das
palavras.

Sei também a linguagem dos pássaros – é só cantar.
(BARROS, 2007, p. 17-18)

Manoel de Barros nos presenteia, nesse poema, com fenômenos que deslizam através da maneira simples de evocação até o complexo de referentes misturados, em um esforço de desconstruir e forjar os sentidos em si, enfrentando, inicialmente, uma gramática engessadora, ou mesmo então uma biologia taxonômica, em busca de uma impressão de conhecimento arcaica esquecida. O alcance é naturalmente encantador e pede ao leitor, ouvinte-aprendiz, que se desarme de seus domínios imediatos, e aceite a mediatização poética como um efeito natural. O poético, construído em torno de um contínuo e descontínuo prosaico (simulacros de versos), implementa concepções através de um processo de descondicionamento radical, já que é um poema que revira as raízes, como tantos outros do poeta pantaneiro.

Nessa direção, o título do poema, “Línguas”, remete-nos a um universo em expansão. Isso porque lidamos com uma matéria fluida, fenomênica por excelência, que se espalha através de cada descoberta, ou redescoberta. É da percepção do inócuo das aparências que surge o voluntarismo estético, ou o despertar do “vitalismo” adormecido, capaz de retraduzir os impasses e deslizos que as palavras impõem a cada situação inusitada, obrigando a reinvenção, ou até produzir um novo vocabulário. Como nos lembra Störig, o fascínio da decifração das línguas seria o fascínio de tocar em testemunhos e culturas extintas. (2003, p. 13) De certa maneira, é isso que o poema faz. Tenta trazer de volta um vitalismo arcaico, uma força impressa numa concepção por meio de uma coragem de persistência, ou de escavar para inventar e quase tocar na origem.

Ao se negar transigir com o escrito (Contenho a vocação pra não saber línguas cultas), o eu lírico procura uma nova maneira de fundar um início (Sou capaz de entender as abelhas que o alemão. / Eu domino os instintos primitivos), ou o antes da escrita: talvez o conceito de “escritura” derridiana nos favoreça uma maneira ainda de compreensão desse fenômeno de ação tautológica do poema, para procurar “desconstruir” a própria dependência da estrutura para se voltar à base inercial onde tudo recomeça: a escritura seria um todo. Não se reduz à grafia, nem a fala. Anterior ao alfabeto, ligada a todas as formas fonéticas de articulação ou até mesmo a ponto de fonetizar-se. A escritura começa com a linguagem e essa inserção no mundo se dá pela violência da própria linguagem. (DERRIDA, 1999, P. 3-124)

As confusões conceituais podem se dar quando confundimos “escrita” com “escritura”. E talvez fosse melhor traduzir esse último conceito como “pré-disposição”. Como algo disposto a, ou antes de qualquer formulação conceitual ou cárcere lógico. Com essa ferramenta, as condições de aventura das línguas reencontram sua base e a poesia deixa de ser mistério para se tornar instrumento do conhecer. Por isso o conhecer é também desconhecer nesse poema (A única língua que estudei com força foi a portuguesa. / Estudei-a com força para poder errá-la ao dente). Temos o eu lírico lidando, em ares clássicos, com a “pré-disposição” das línguas, ou melhor, da linguagem em construção/desconstrução, antes, depois, e percebê-la talvez sequer projetável para o

que poderia ser estruturalmente. Por isso, ao invés do pensamento lógico, recria-se a rearticulação do sensível para capturar uma mágica de bricolagem para o próprio presente, agindo, no entanto, para recapturar o real como se não o fosse.

O poema “Línguas”, de Manoel de Barros, traz o potencial de uma “reflexão da dialógica”, ou de uma “pré-disposição” para o enlaçamento de saberes tão cara a Edgar Morin. O enfrentamento das bases lógicas, indo em direção à escavação do arcaico, traz a possibilidade da elaboração discursiva em um nível de desafio à própria possível estrutura onde a articulação da língua portuguesa alcançou os seus níveis mais altos de comunicação erudita. Ao desprezar o erudito por um lado, o eu lírico vai em busca da sua própria escrita, encarando o engessamento gramatical, ou fabricando sua própria erudição telúrica. Ao corromper essas bases, de maneira sutil, funde risco e reconhecimento como ferramentas que enfeixam uma espécie de método da surpresa, pois os paradoxos, ou sua antilógica, realiza um prodígio de uma nova forma de superação e adiamento. Há o descumprimento das ordens impressas na carne da expectativa “normática”, ou da gramática que pede para ser virada do avesso, mas não tanto. A base está lá, sim, a partir da própria gramática já consagrada em manuais, mas que se espria por uma recapitulação de sua origem, ou da “escritura sarça ardente”, antes dos mandamentos, preparando a “pré-disposição”, correndo o risco da permanência. Perpassa, ao longo do poema, esses “ares clássicos” que envolvem as necessidades de reconhecimento. Na lógica do poema, então, segue a seguinte nova ordem: risco e precaução/ reconhecimento/ desconhecimento/ projeção. O aprendiz entra em contato com a matéria viva do poema sendo processada uma nova dinâmica de significação, onde vários possíveis entram em concorrência dialogicamente, ativando a curiosidade do conhecer, antes mesmo de ser. É no devir que as questões são colocadas e retrabalhadas para emissão de novos conceitos de compreensão. O ato de pensar, agora, une sujeito e objeto como partes integrantes de um mesmo fenômeno.

Há a ânsia, portanto, por uma nova constelação de significâncias no poema “Línguas” que se concebe por meio de uma espécie de parto lento, aos poucos, porém, menos doloroso, sem fórceps, onde as palavras, como entidades concretas, possuem uma mágica de abstração por meio da própria complexidade em que elas se veem envolvidas por causa do processo que parece permanecer como prodígio de uma memória arcaica (A língua dos índios Guatós é múrmura: é como se ao / dentro de suas palavras corresse um rio entre pedras). Aqui, o visual se une ao musical, ao som dos elementos sinestesticamente entrelaçados, que se tornam fenômenos graças à magia poética, ou à magia das sensações, ou ao recriar dos próprios fundamentos, base arcaica do próprio poema em si. O sentido original toca justamente em reminiscências (múrmura), ou a evocação da vida e da morte por meio dos signos, agora plurivalentes, “rio” e “pedras”. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p. 780-82) É evidente uma recuperação do gesto heraclítico, de que a renovação é inevitável, pois são muitas águas, ou muitas raízes, ou muitas significâncias a serem dinamizadas. As pedras recuperam a sua capacidade de transacionar a passagem do homem do céu à terra, com um valor místico e telúrico,

concomitantemente. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p. 696-702) Na visão da geologia, as pedras estão na origem de tudo. (MATTAUER, 2010, p. 82) Não nos é difícil, agora, entender para onde vai os nossos desafios de coragem de reconstrução ou religação moriniana. O humano está em tudo e pode ser desumanizado pela poesia para termos acesso às camadas profundas onde tudo se reinicia, de maneira cíclica, ou provocadoramente autodevoradora no processo epidérmico da escrita, pós-escrita.

Na realidade, entramos em contato com uma grande fábrica de implicações significativas, o que torna as palavras um enfeite decisivo e provocador ao, agora, leitor-atento (A língua dos Guaranis é gárrula: para eles é muito / mais importante o rumor das palavras do que o sentido / que elas tenham. / Usam trinados até na dor.). Assim, é-nos possível reorientar os paradigmas de convivência e cultura, ou de traduzir a vontade de afirmação de uma voz. A voz é o que verdadeiramente interessa. Aquela voz que desliza entre uma face e outra, que produz um reconhecimento quando mais nos abismamos em direção ao perigo do não significado. Daí a desumanização que também envolve as palavras escolhidas, em um rigor de seleção (eixo paradigmático) sobre a própria combinação (eixo sintagmático), lembrando-nos da função poética jakobsoniana, base para a articulação de todas as formas de produção de discurso, de onde as outras funções se depreendem⁴. O aprendiz entende que escrever não é apenas um dom de poeta, ou que a poesia é exclusiva ao poeta, pois todos podem compartilhar do mesmo dom de inspiração epifânica. As palavras, bem escolhidas, ganham o valor de significação que o autor se dispuser no próprio jogo de indeterminações que a linguagem poética induz. O poeta é o que melhor controla esse jogo e pode, com o poema, passar ao aprendiz alguns segredos imprescindíveis. A teoria da complexidade de Morin, assim como em Maffesoli, implica que, em qualquer profissão, a poesia é fundamental para reativar uma espécie de compromisso cósmico com o mundo. Isso traria muito mais respeito à natureza e as formas de vida e, também, das sociedades humanas que são tão diferentes da ocidental.

Reparem na sutileza de construção da arte poética barroiana, quando lustra o perfil dos referentes com uma própria autorreferencialidade, característica das altas produções articulatórias metalinguísticas, capazes de traduzir vieses de inconformação com os segredos e os mistérios do mundo e do homem (Na língua dos Guanás há sempre uma sombra do / charco em que vivem). Em contato com essa riqueza fenomênica, resta ao aprendiz aceitar o convite e recolocar, em sua nova didática, os maneirismos da língua em efervescência (Entendo ainda o idioma inconversável das pedras. / É aquele idioma que melhor abrange o silêncio das / palavras.). O referente “pedras” se desmancha na sua forma pragmática e retorna a sua própria origem geológica, como princípio de tudo, através da mobilidade invisível e primordial que constituiu a Terra. O seu silêncio é a

⁴ As funções da linguagem de Roman Jakobson compreendem seis classificações: Referencial, Expressiva ou Emotiva, Conativa ou Apelativa, Fática, Metalinguística e Poética. Esta última seria a determinante, a principal, onde o eixo de seleção dominaria o eixo de combinação. Ou seja, o eixo paradigmático (palavras) se sobreporia ao eixo sintagmático (sintaxe). Para Jakobson, todas as formas de produção discursiva estariam sendo articuladas a partir da função poética, independente de se tornar um poema ou não.

linguagem mais poderosa para se inserir no cosmos, ao eterno retorno, aos fragmentos de vontades que somos nós, os intérpretes.

A natureza se entrega quase toda num mínimo gesto de risco (Sei também a linguagem dos pássaros – é só cantar.). O discurso, em forma de texto poético, é o resultado de um enfrentamento com os recursos da dispersão e da reintegração, provocado pelo próprio idioma que se constrói e se desconstrói, tornando o aprendiz um possessor de novas diretrizes semânticas, pois, ao lidar com o arcaico da língua, está propenso a seguir os simples atos como fundamento de uma nova incursão didática, gestada no âmago de uma curiosidade que inflama as potências do infinito ao criar e recriar a natureza e seus intérpretes originários. Por isso, segue-se e cumpre-se o roteiro: risco e precaução/ reconhecimento/ desconhecimento/ projeção. Em torno disso, aprende-se paciência e dedicação, aprimora-se o ouvido para escutar o outro, interna e externamente. Pronto para as ligações, agora espontâneas, do complexo em que ele está natural e artificialmente inserido.

3.2 O fazer poético: a imaginação em “Línguas”

Vimos até aqui que a compreensão de Morin sobre o mundo abre possibilidades de análise dos fenômenos, inclusive, do literário, conectando a razão aos sentidos humanos, favorecendo o entendimento das manifestações de forma mais imaginativa. Bachelard faz uma afirmação que nos provoca ao mesmo tempo em que nos intriga ao mencionar que “aos nossos olhos, a humanidade imaginante é um além da natureza naturante. Só o enxerto pode dar realmente à imaginação material a exuberância das formas. [...] A arte é natureza enxertada”. (2002, p. 11) Por isso, a profusão de metáforas e de outros tropos particularizam a linguagem literária, envolvendo-a sob o manto da plurissignificação. Eis aqui uma imagem emanada da própria ideia de literatura que temos, em que a *poiésis* é a ação de (re) criar a partir de percepções novas e antigas, numa troca constante entre o real e o imaginário, encontrando (res)significações para o mundo.

A linguagem apresenta-se, portanto, como um sistema complexo por onde transitam símbolos que nos remetem a um imaginário coletivo onde imagens ganham representações no espaço da poesia. Segundo Zumthor, “o simbolismo primordial integrado ao exercício fônico se manifesta eminentemente no emprego da linguagem, e é aí que se enraíza toda poesia”. (1997, p.10) Ecoa, assim, uma voz que quer existir, dando forma a toda matéria, conectando o homem ao universo, em uma busca incessante de vencer o tempo e a morte.

O imaginário, na perspectiva durandiana (1997)⁵, é o responsável pela conexão do eu com o outro, (re)organizando o real, em um amplo espectro. É o elemento motivador das diferentes formas de pensar, sentir e agir no mundo, onde tudo, na verdade, é

⁵ Do antropólogo do imaginário, Gilbert Durand.

representação. Assim, a humanidade ao se deparar com sua mortalidade frente à passagem do tempo, busca atenuar sua angústia por meio da dimensão simbólica. Neste viés, buscamos conectar ao lógico e ao racional uma dimensão afetiva, por meio da imagem – como base arquetípica. Vislumbra-se com isso a capacidade de conexão entre olhares, saberes e experiências.

O poema de Manoel de Barros estimula nossa imaginação, pois, já no título “Línguas”, faz emanar o elemento fogo: “A língua de Deus é comparada ao fogo que devora (Isaías: 30,27): símbolo de seu poder e de sua justiça”. (CHEVALIER, GHERBRANT, 2009, p. 550) O eu lírico promove o encontro linguístico, em que o homem natural se opõe ao homem civilizado culto. No entanto, essa oposição é atenuada em sinal de diálogo, pois o fogo metaforicamente é devir, acreditando no possível. Assim, se há o risco, também há espaço para o reconhecimento que se ratifica na desinência de número(s) em “línguas” – o encontro de vozes e dizeres distintos que podem ser integrativos. O fogo consegue enlaçar os elementos de aparência diferente e oposta, sendo arrefecida naturalmente no espaço idílico criado. Neste mundo, não há fogo que arda infinitamente, dirimindo as diferenças.

No poema, evoca-se, ainda, uma imagem fluida, advinda do jogo entre verbos de ação, comunicando as estrofes pelas formas “entender”, “estudar”, “correr” e “usar”, dando ritmo e movimento, que se particularizam na simbologia do rio que corre entre as pedras. Segundo Bachelard, “a liquidez é, a nosso ver, o próprio desejo da linguagem. A linguagem quer fluir. Ela flui naturalmente. Seus sobressaltos, seus seixos, suas durezas são tentativas mais factícias, mais difíceis no sentido de se naturalizar”. (2002, p. 194) Assim, nesse desejo de realização, também, há obstáculos no percurso, como se vê no murmurar da língua dos Guatós, onde há o esforço de dizer algo, como se as águas fluissem como o próprio sangue, que, bombeado nas veias, sustenta a vida.

A pedra, em sua simbologia, agora, está relacionada à água, sendo lapidada, passando por uma transformação alquímica, tal qual a pedra filosofal, envolvendo um estado de mudança que pode ser o de se alcançar sabedoria. No verso, “é aquele idioma que abrange o silêncio das palavras”, mostra que há saber/sabor nas línguas indígenas por serem mais naturais, existindo uma relação mais profunda com a natureza. É a língua que diz e a língua que degusta o prazer de dizer, de evocar pensamento e sentimento, experimentando um fazer próximo da natureza, em um espaço em conexão com o universo.

As línguas indígenas na poesia permitem uma comunicação entre o homem e os elementos da natureza, evidenciando o homem simples, que também é o que fala português com erros. Vê-se daí uma constelação de sentidos submersa em uma bacia semântica, em que a natureza ganha dimensão maior. Nessa perspectiva, o elemento ar desvela-se na emanção de um espaço unificador – o campo, por onde corre uma brisa que refresca e movimenta. Para Bachelard, “o dinamismo aéreo é antes um dinamismo do sopro brando”. (2001, p. 17) Tal qual o sopro da vida em nossas narinas, em sinal de

animus que é, também, imaginação: “Pelo ar, toda a vida e todos os movimentos são possíveis. É o sopro do ar que faz girar a terra”. (BACHELARD, 2001, p. 47)

Vê-se, assim, que os elementos da natureza se conectam, despertando sentidos e ritmo, ainda, no cantar dos pássaros e na musicalidade do correr das águas do rio imaginário que a poesia suscita, promovendo uma dialógica que equilibra os contrários. Essas imagens trazem proteção, permitindo o uso da língua portuguesa sem medo de errar, como no verso “estudei-a com força para poder errá-la ao dente”. Daí vislumbramos a disciplina flexível que vem da criação. Bachelard afirma que “a imagem aprendida nos livros, vigiadas e criticadas pelos professores, bloqueia a imaginação. Portanto, não estamos em erro, acreditamos, ao caracterizar os quatro elementos como os hormônios da imaginação”. (2001, p. 12) É com essa compreensão que buscamos um ensino mais imaginativo, buscando flexibilizar os fazeres e os saberes por meio da literatura, cuja matéria maleável desperta os sentidos humanos para o devir “poiético”⁶.

3.3 Flexibilização e dialógica: a literatura na sala de aula a partir da dinâmica poética por meio de “Línguas”

Morin afirma que “umas das finalidades da educação é permitir a cada um ter consciência de sua condição humana, situando-a em seu mundo físico, em seu mundo biológico, em seu mundo histórico, em seu mundo social, a fim de que tal condição possa ser assumida. (2020, p. 199) A literatura, na compreensão do pensador sociólogo, surge como um recurso bastante importante, pois dá possibilidade de despertar o sensorio-afetivo-psicológico dos alunos, preparando-os para sentir e pensar o mundo de forma mais ampla, a partir, portanto, de uma “visão poliocular”, no sentido de valorizar o todo e não apenas uma parte em detrimento deste.

O fenômeno literário é uma manifestação profunda do humano pela desumanização das palavras pelo predomínio do eixo de seleção da função poética, desvelando o ser e alcançando o transfigurante, o que favorece o processo de sensibilização, ampliando as possibilidades de ensino. O poema “Línguas”, como foi mostrado, desperta os elementos sensoriais, promovendo um jogo entre o espaço real e o espaço da poesia, no ato da recitação poética. Como dito anteriormente, a poesia nasce de um desejo de dizer. E esse dizer, primeiramente, é oral, estando próxima à natureza, valorizando habilidades humanas natas. Assim, a recitação de “Línguas” evoca a imagem idílica, onde tato, audição, paladar, visão e olfato são estimulados, mesmo que por reminiscências. São as imagens emanadas no espaço poético que nos fazem reviver instantes que vão ganhando novas dimensões. As memórias podem organizar esteticamente as recordações, estando no domínio do fantástico, como acredita Durand. (1997) A água correndo entre as pedras pode fazer brotar um rio de imagens advindas de uma memória vivida ou, mesmo,

⁶ Do grego *poiesis*, criação. Neologismo que procura realçar o sentido original.

sonhada. Pois, como também afirma Bachelard, “cortar um fruto, uma semente, uma amêndoa é preparar-se para sonhar um universo”. (2003, p. 25) Isso significa que as imagens gestam outras imagens, em um verdadeiro potencial de possibilidades de representação.

A partir dessa compreensão, o estudo da poesia em sala de aula torna-se ferramenta versátil para o ensino, abrindo caminhos e estimulando percepções, o que possibilita buscarmos uma aproximação entre as teorias de Morin e de Piaget. Isso provoca uma reflexão sobre como o conhecimento é construído, o que, para Piaget (1982;1999), seria o acontecimento com variação de qualidade e de competência de construção, ou de acordo com o estágio de desenvolvimento em que o sujeito se encontra. Ao trazer luz para a aprendizagem a partir da autodinâmica do processo do conhecer-desenvolver, temos um processo contínuo que, em seu progresso, torna-se cada vez mais complexo e dependente do diálogo com múltiplos fatores, dentre os quais encontramos a necessária interação entre o aprendiz e seu meio. Entendemos que esse processo se dá por descobertas e chama atenção para o papel do aluno, nele entendido como sujeito ativo, que conhece, inventa, constrói e reconstrói a partir de pistas mutuamente descobertas dentro e fora da sala de aula.

A construção do conhecimento não se dá por reprodução, mas a partir da representação que o aprendiz faz da realidade, interpretando e dando sentido ao objeto a ser conhecido. Esse caminho não se encontra de modo tranquilo, pois envolve desequilíbrios, conflitos, podendo, inclusive, levar ao erro. Que, do ponto de vista piagetiano, pode não ter peso negativo no processo, pelo contrário, pois traz indícios do percurso feito pelo aprendiz, para se chegar ao conhecimento pela força das sensações. Caminho trilhado dentro da escola, mas também fora de seus muros e isso não deve ser ignorado, ou apagado, uma vez que a formação do sujeito implica no diálogo entre diferentes saberes em dinâmicas específicas traduzidas em sala de aula.

Segundo Morin (2000, p. 20), “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo”, é um processo de reconstrução, dependente da subjetividade, das percepções/traduições trazidas pelo sujeito e, por isso, sob o risco do erro. Nele a afetividade se manifesta e razão/emoção concorrem na interpretação das coisas, do mundo, dos objetos cognoscíveis. Medo, angústia, amor, ódio, dentre uma constelação de outros sentimentos, interferem na interpretação da realidade, aumentando as chances de erro, o que não pode deixar de ser atrativo. Nesse caso, precisamos deles, pois envolvem curiosidade, paixão, desejo, motivando a busca pelo conhecer exatamente pelos percalços. E, no constructo educacional do sujeito aprendiz que tem de lidar com a fragmentação, nesse caso, os opostos se comunicam, se complementam. “Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto ↔ afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais”. (MORIN, 2000, p. 20).

No poema “Línguas”, o erro também é desejado, pois “a única língua que estudei com força foi a portuguesa. / Estudei-a com força para poder errá-la ao dente”. Aqui, em uma direção inversa ao esperado, principalmente pela escola, pois nos deparamos com o desejo pelo erro, com o prazer provocado por ele, logo temos, segundo o eu lírico, direito ao equívoco a fim de reaprendermos. Talvez porque funcione como uma forma de desdobrar a realidade, de desmontar linhas e traços que apontam em um sentido único, sem dar chance a outros paradigmas, como o da percepção de que tudo está conectado. Sendo assim, o próprio eu lírico sabe também que “a linguagem dos pássaros – é só cantar”, nesse caso específico, a natureza humana é vista em um todo.

A construção dos esquemas mentais, assim, se faz pela ação do sujeito cognoscente; isso implica, como dito anteriormente, na necessidade de interação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Nesse caso, a experiência, as vivências permitidas ao sujeito, no/com o ambiente físico, cultural, emocional/afetivo possibilita desenvolver a capacidade de conhecer, avançando para o desenvolvimento da percepção simbólica, que envolve a organização de sistemas de significação, que por sua vez se tornam também, cada vez mais, elaborados, graças às trocas estabelecidas na relação sujeito ↔ objeto, dinâmica integrativa por excelência.

Vê-se que o simbólico está na linguagem e que ele possibilita o jogo, no sentido de velar e desvelar sentidos, causando prazer na descoberta. Isso está na essência humana, onde *Homo ludens* e *Homo demens* se encontram e concorrem ao longo do desenvolvimento dos sujeitos. O poema “Línguas” faz despertar os sentidos e as habilidades natas do homem, pelo que vimos, deixando sentir a vida inserida em um mundo mais natural “desnaturalizante”⁷, mostrando que o aprendizado continua em um percurso que não se finda. Há prazer nas trocas entre o que se revela e o que se esconde, entre o que se fala e o que se escreve ou se desenha, há uma conexão entre os símbolos e as imagens, que falam com um universo cultural, fundando nosso imaginário em diversos vieses que precisamos aprender a relacioná-los no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, quando o professor aproxima o aprendiz da literatura com outros estímulos referentes favorece a construção de sua própria linguagem compreensiva de mundo, dando-lhe condições de dialogar com diferentes pontos de vista e áreas, internalizando a relação que pode estabelecer a sua autonomia intelectual, afetiva, sensível: “As imagens aparentes (impressões) que os outros passam servem de pontos de referência para procurar o sentido de uma mutação de si próprios e para se transformar”. (POSTIC, 1992, p. 22) Essa perspectiva mostra o papel da escola, de formação de sujeitos reflexivos que, pelo entendimento do complexo e articulação das suas competências, se integram mais plenamente ao seu meio social, cultural e biológico. Também, aponta para aspectos a serem considerados, como o de articulação de identidades, sua e dos sujeitos

⁷ Ao aprender a intervir na natureza para a sua sobrevivência, a humanidade fez da técnica um instrumento poderoso de aprendizado, mas, com tempo, foi exagerando nesse controle. O poema de Manoel de Barros nos devolve, na raiz da criação, ao mergulho no gênese desse processo integrativo.

nela presentes. Implica que escola e alunos estão envolvidos em uma trama construtora de identidade e que, por conseguinte, esta instituição deve ter em mente “que a construção da identidade da escola passa, primeiramente, pela construção individual da identidade de seus membros, que são sujeitos desse processo, como também do processo do conhecimento que nessa escola se desenvolve”. (PETRAGLIA, 2011, p. 82)

Nessa teia de relações, ensino e aprendizagem se destacam, provocando ponderações a respeito do tipo de aluno que se pretende formar e refletindo na lógica presente na estrutura curricular que se mostra fragmentada, mas que, segundo o viés moriniano deve se abrir ao diálogo, entre as áreas do conhecimento ali presentes: “[...] as crianças aprendem a história, a geografia, a química, a física dentro de categorias isoladas [...] As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso, também, recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los [...]”. (MORIN, 1992, p. 1-2 apud PETRAGLIA, 2011, p. 78)

A exigência de que cada disciplina fique em seu espaço compartimentado, fechada em si mesma, prejudica a percepção do aluno, que também se fecha em si mesmo e não consegue dialogar com os outros saberes. No poema “Línguas”, vemos exatamente o contrário acontecendo, pois o poeta tem a possibilidade de ousar, de dizer não a propostas mais fechadas de interpretação da realidade, e coloca em prática diferentes sentidos: “A língua dos índios Guatós é múrmura: é como se ao / dentro de suas palavras corresse um rio entre pedras”. Aqui vemos o lúdico, o brincar com as palavras, que convida o leitor a experimentá-las, a sentir/ouvir a musicalidade contida no som das águas batendo nas pedras. Uma língua que fala baixinho sua relação com tudo que está ao redor, com o mundo, indicativo da complexidade presente no pensamento em qualquer estágio de evolução.

Dessa maneira, tentando sair do isolamento curricular que impossibilita o diálogo entre as disciplinas, mostra-se necessário que a escola, ou os educadores, reflita sobre a dinâmica de construção/reconstrução do conhecimento e sobre a existência da relação entre as coisas. Por esse olhar, a prática da transdisciplinaridade, proposta por Morin (2005) pode contribuir com a comunicação entre as disciplinas e os saberes. Na transdisciplinaridade não há espaço para barreiras disciplinares, pois ao emergir do pensamento complexo, segue o viés da trama, da teia, onde tudo está conectado, em um movimento de vir a ser, de formação, construção e reconstrução permanentemente.

Sair da fidelidade de conforto das disciplinas curriculares, mudar as práticas pedagógicas, somando e interligando conhecimentos, ultrapassando as fronteiras disciplinares, deixando visões simplificadoras para abraçar o complexo, é uma opção para a escola e seus educadores em nosso século. Contudo, exige disposição por parte de professores e equipe escolar, pois há necessidade de buscar formação para essa prática transformadora.

Diante disso, vemos a literatura como ferramenta no processo ensino-aprendizagem, que pode se constituir como forte aliada à formação de alunos mais sensíveis ao diálogo entre os diferentes saberes, reflexivos no desafio dos conhecimentos e de leitura aprofundada e atenta. A complexidade do mundo acompanha cada passo de sua formação educacional.

4. Considerações finais

O pensamento complexo surge como um paradigma que permite a junção e a complementaridade de noções conceituais e campos de estudos, permitindo-nos (re)pensar a educação por meio de um olhar, portanto, mais integrativo. Foi a partir desse entendimento que propomos uma reflexão sobre o ensino, de uma forma mais ampla, capaz de investir também na própria formação humana para além, portanto, da formação escolar compartimentalizada. Em uma época em que tudo deixa de ser estático, ganhando uma movência conceitual, parece ser importante buscar mais meios de apoio para o ensino. Nossa reflexão apoiou-se no princípio da dialógica de Edgar Morin para mostrarmos o quanto a sociologia, a psicologia, o pensamento filosófico e os estudos literários são capazes de traduzir a ânsia de complemento ao campo de discussão estabelecido entre professor e aluno, percebendo que o saber não progride preso a dogmas e a formas conceituais estanques. Para tanto, vislumbramos um possível progresso por meio da maleabilidade dos dados com que lidamos nos ambientes escolares e acadêmicos.

A flexibilidade aqui foi pensada a partir da literatura, pela sua forma e por sua linguagem. O poema “Línguas” favoreceu explorarmos elementos capazes de sensibilizar o aluno, tornando seu pensamento e raciocínio menos rígidos, adquirindo inclusive uma lógica particular, seguindo estímulos naturais pelos sentidos visuais, auditivos, gustativos, olfativos e táteis, despertando emoções sinestésicas pela poesia. Assim, deixando aflorar o *Homo ludens* e o *Homo demens* adormecidos por uma racionalidade disjuntiva cuja prioridade está em um ensino mais imediatista. Nesse jogo entre arte e razão, o risco e o reconhecimento se mostram como pares que se interrogam, lidando com o limite e o extremo da percepção. O erro, ou o tropeço, no caso, é entendido como mais uma possibilidade a ser explorada, no vislumbre de algo a ser abordado em sala de aula.

Pode-se com isso pensar em novas didáticas para um ensino mais produtivo, no sentido de saltar de uma compartimentalização restrita dos saberes, em que cada conteúdo curricular fica preso a um campo intraduzível de estudo, para o entrelaçamento dos saberes, valorizando o todo e as partes de um sistema de ensino em que professor e alunos também são constituintes ativos, com suas experiências e saberes para além do que está no currículo escolar. Adentrar no imaginário literário por meio de uma hermenêutica simbólica e uma fenomenologia da imaginação parece ser uma forma de

afetar a relação professor-aluno-ensino, pois descortina a linguagem em sua emanção, localizando representações integrativas do ser ao mundo.

Esta é uma visão de possibilidade para um ensino que se volta para o humano em todos os aspectos, na sua origem cósmica, imaginária, geológica etc. Daí também a importância dos aspectos sociológicos, psicológicos, filosóficos e de estudos literários abordados, possibilitando alcançar uma essência original que pode sensibilizar o aluno ainda mais a conviver em um mundo complexo de maneira mais compreensiva.

Referências

BACHELARD, G. **O ar e os sonhos**: Ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução Antônio de Pádua Danese. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A água e os sonhos**: Ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução Antônio de Pádua Danese, Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A terra e o devaneio do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. Tradução Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, M. **Ensaio fotográficos**. 7.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2007.

CHEVALIER, J., GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 24.ed. Tradução Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 2010.

MATTAUER, M. O que dizem as pedras. In: MORIN, E. (Org.) **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 9.ed. Tradução Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2011.

_____. Introdução às jornadas temáticas. In: MORIN, E. (Org.) **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 9.ed. Tradução Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2000.

____. **O método 1: a natureza da natureza.** Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2008.

____. **Ciência com consciência.** 8. ed. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 13. ed. 2011, 1. reimp. 2020.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** 24 ed. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1999.

____. **A linguagem e o pensamento da criança.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica.** Tradução. Mário José Ferreira Pinto. Rio Tinto: Asa, 1992.

STÖRIG, H. J. **A aventura das línguas: uma história dos idiomas no mundo.** 4.ed. Tradução Glória Paschoal de Camargo e Saulo Krieger. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral.** Tradução Jerusa P. Ferreira et al. São Paulo: Hucitec, 1997.