

A educação pelo ensino e aprendizado da leitura à luz da complexidade e da transdisciplinaridade

Education through teaching and learning from reading in the light of complexity and of transdisciplinarity

Edney Gomes Raminho¹
Luiz Síveres²

5

Resumo: Este estudo reflete sobre contribuições da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade na educação por meio do ensino e aprendizagem da leitura como caminho para desconstruir a fragmentação de conhecimentos que se instalou na educação. Parte-se da justificativa de que, dessa forma, o ensino e aprendizagem da leitura se tornam meio para sustentabilizar as energias investidas na educação, convergindo conhecimentos e estratégias de leitura em aprendizagens significativas, ao passo que articula a escola às histórias dos partícipes do processo de ensino e aprendizagem dentro e fora dela, assumindo-se como aprendizado de compreensão sensível das realidades dos sujeitos para a vida. Faz-se um estudo bibliográfico de fios condutores das duas teorias para o ensino e aprendizagem da leitura com base nas ciências da linguagem. Como contribuição, os resultados apontam um encontro do pensamento complexo e da transdisciplinaridade para ensinar e aprender a ler como caminho para uma educação emancipadora e cidadã comprometida com as relações ecossistêmicas.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), mestrado em Educação pela mesma instituição; especialização em Língua Portuguesa e licenciatura em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); pós-graduanda em Neurociência, Educação e Desenvolvimento Infantil pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: edygomesraminho@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9615-1142>

² Pós-doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais pela Universidade Católica de Brasília e Especialista em Psicoterapia Junguiana pela Faculdade de Saúde de São Paulo. Atualmente, é Professor/Pesquisador Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Autor e organizador de livros, publicação de capítulos e artigos. Líder do Grupo de Pesquisa no CNPq: Diálogo - um processo pedagógico transversal e Pesquisador Produtividade (PQ2). E-mail: luiz.siveres@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4735-6066>

Recebido em 01/11/2022

Aprovado em 01/04 /2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da leitura, educação ecossistêmica, recriação da leitura.

Abstract: This study gives thought to contributions from the theory of complexity and transdisciplinarity in education through the teaching and learning of reading as a way to mitigate the fragmentation of knowledge that has been installed in education. It starts with the justification that, in this way, the teaching and learning of reading become a means to sustain the energies invested in education, converging knowledge and reading strategies in meaningful learning, while it articulates the school with the participants' stories in the process of teaching and learning inside and outside it, assuming as a learning of sensitive understanding of the subjects' realities for life. A bibliographic study of the conducting threads of the two theories for teaching and learning of reading was made, the latter based on language sciences. As a contribution, the results point to a meeting of complex thought and transdisciplinarity to teach and learn to read as a path to an emancipating and citizen education committed to ecosystemic relations.

Keywords: Teaching and learning of reading, ecosystem education, recreation of reading.

INTRODUÇÃO

A fragmentação do currículo da Educação Básica em disciplinas tem instalado a cultura de que o professor pode desenvolver seu conteúdo isoladamente. Cada especialista trabalha seu planejamento sem considerar a possível relação entre o saber necessário à disciplina que ministra e às demais disciplinas constitutivas do currículo. Esta questão já vem sendo discutida por Morin (2005) no que ele denomina de superespecialização. Consiste em um dos traços negativos do desenvolvimento científico na educação, com preocupantes reflexos na formação.

O pior é que isso convence tanto que

acabamos acreditando que as fronteiras artificiais entre as disciplinas são fronteiras que correspondem à realidade; estamos diante de uma primeira ilusão. Aqui reside, porém, o grande êxito da ciência. [...] Desenvolvemos técnicas de manipulação em todos os domínios, esquecendo ao mesmo tempo a realidade dos seres vivos, dos seres humanos (CYRULNIK; MORIN, 2012, pp. 13-14).

E assim, a lógica da separação, do isolamento, marcas históricas do desenvolvimento técnico científico dos últimos séculos foram incorporadas ao modelo mercantil de educação. Um contraditório de interferência direta no princípio da ciência ecológica de interpelação entre os saberes e o diálogo pré-existente ao próprio saber científico.

Assim sendo, não havendo proximidade e uma tessitura dialógica entre o que as disciplinas propõem e a exigência da vida social, o próprio aluno se sente cindido de sua

cultura, de sua história, da sociedade, de si mesmo, de ler-se e de compreender-se a si mesmo. Os estudantes se perdem do que é a educação e do que se espera deles como seres humanos na retroalimentação que poderiam ter do presente como prenúncio de futuro. Há um alastramento de retas isoladas, formando círculos viciosos separados e fechados em si mesmos, de um fazer sem saber por que e para quê.

Com este vício, os aprendizes ficam à mercê da compreensão da complexa realidade do mundo contemporâneo e seus reflexos na escola. Os desencontros tendem a um caos ainda mais avassalador na era digital. É muita informação simultaneamente. E o não saber o que fazer com ela pode levar ao distanciamento ainda maior da relação necessária e vital: homem, natureza e sociedade. A possibilidade de se perder no emaranhado labiríntico de informação da era digital pode ser maior e mais catastrófica por não se encontrar, e, tão menos, por não se reconhecer como membro da própria civilização. Apenas mais um em meio a um monte de coisas.

Vai se criando um abismo de impedimentos para que educador e aprendiz se sintam e compreendam como funcionam e interagem os fenômenos de sua história. Os desencontros históricos de fluxos abruptos de informação acabam descaracterizando esta necessidade vital de buscar na cultura da própria história meio para reconhecer, compreender e valorizar o que sabem e a partir dali caminhar para fluxos de conhecimentos cada vez mais sofisticados. Com isso, a inércia de reprodução de conhecimento acaba sendo um comportamento naturalizado.

Alastrando-se este vício, a escolarização vai sendo tecida contrária ao objetivo que ela mesma prima por alcançar que é o de formar indivíduos pensantes e agentes conscientes de seu próprio conhecimento. A saber, quando o aprendiz chega ao mercado de trabalho, ele tem um choque. O aprendizado ali, exige, entrelaça, articula e é articulado pelas experiências fundamentais à profissão que se visa construir. O profissional que se sobressai é aquele que (re) cria. A ação (re) criativa se mostra uma expertise tecida cotidianamente pela vivência que, sendo vivida, vai também sendo amadurecida e aperfeiçoada.

Obsta que pelos levantamentos de rendimentos de leitura do Brasil no Pisa 2015 (BRASIL, 2016) bem como pelos dados do Instituto Anísio Teixeira (Inep) sobre o fluxo escolar na Educação Básica (BRASIL, 2017), as realidades educativas têm ido para caminhos distintos do amadurecimento de vivências. Assim, põem-se em xeque, dentre outros elementos fundamentais da educação, objetivos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que são:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Parece ironia, mas a justificativa é que assim funciona a vida. Há um perfil de profissional já predeterminado. Em face disso, o estudante/ profissional precisa se preparar para outra forma de atuar na história (BRASIL, 2018, p. 9).

Por necessidade de mercado e somente por isso, o estudante é desafiado a refazer o que ficou desconstruído no curso de toda uma vivência escolar. Ele precisa passar pela necessária ruptura de paradigmas e da forma de (des) aprender, comprometendo-lhe o reconhecimento do ensino e a aprendizagem escolar como tarefas da e para as relações sociais. Um cenário de amplitude das desigualdades e da exclusão de acesso à cidadania pela educação leitora de rupturas e fragmentações.

E enquanto este ciclo paradoxal não é rompido, a cadeia avassaladora de desequilíbrios sociais e planetários tende a se alastrar e, tão pior quanto, a se consolidar como algo naturalizado. Por exemplo, um jovem que se formou por uma perspectiva castradora de sua criatividade leitora, e, assim se convenceu, possivelmente repetirá esta prática com os pares que ele também formará.

Como bem destacam Morin e Díaz (2016, p. 76), “a organização disciplinar dos conhecimentos impede hoje que formemos um pensamento capaz de enfrentar os problemas fundamentais de natureza global”. Na tentativa de se mostrar ultradidático, o ensino se sumaria ao extremo e causa rupturas com significativos entraves e agravantes na formação integral do ser.

Com tantos desperdícios de energias, a ação do professor acaba sendo um fazer de coisas, somando-se a outras deficiências e limitações dialógicas para a formação cidadã: veem-se depósitos de lixo cheios de papel e cestos cheios de livros inutilizados, pois trienalmente os livros didáticos são substituídos. Enquanto isso, laboratórios de informática ficam em muitos casos inutilizados em escolas públicas, mesmo que ali pudessem convergir e dialogar uma série de saberes das disciplinas do currículo.

Este incômodo se arrasta historicamente pela educação. E vem sendo objeto de estudos transdisciplinares como apontado por Moraes e Navas (2015, p. 132-133): “Se olharmos o funcionamento material de qualquer escola, poderemos comprovar que tudo está organizado de maneira que as crianças tenham que comprar todos os anos livros e livros diferentes para o ano seguinte”. Tudo se torna aglomerado em lixeiras e lixões, contrariando a lógica da sustentabilidade do conhecimento.

Dados tantos desencontros, abre-se aqui um espaço para refletir sobre: em que medida a teoria da complexidade e seus fios condutores na teoria da transdisciplinaridade podem dialogar e alimentar a formação leitora cidadã ecossistêmica na escola?

Esta questão convida a buscar nas teorias da complexidade (MORIN, 1996; 2005; 2014; 2015) e da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999) encontros para diálogo com o ensino e aprendizagem da leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2000; 2004a; 2004b). Faz-se um estudo de revisão bibliográfica de cunho exploratório descritivo-explicativo (GIL, 2017) de princípios do processamento da leitura para o ensino e do diálogo destes com as teorias complexidade e transdisciplinaridade. Dada a densidade e amplitude destas últimas, delas foram selecionados os seguintes pontos de encontro com o processamento da leitura da leitura: unidualidade do ser; autoecoorganização e autoecoformação; níveis de realidade e o conceito de terceiro incluído. Por esta metodologia foi possível identificar o diálogo existente entre as três teorias de modo a provocar a reflexão de um ensino de leitura como atividade complexa e transdisciplinar, pelo qual se pode desenvolver a autonomia leitora com vista a uma formação cidadã ecossistêmica.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Fatores aliados à leitura e seus desdobramentos no ensino e aprendizagem

Conforme Solé (1998), ler é um processo de construção de significados a partir do qual o leitor ativo, aquele que processa e compreende o que lê, pode formar um modelo de representação próprio para a sua autonomia leitora. Para isso, o aprendiz deve ser motivado à liberdade de passear pelo que lê a fim de sentir, de (re) conhecer o diálogo de saberes aos quais ele está sendo apresentado.

Este modelo é construído pelo leitor desde que a leitura seja para ele uma experiência emocional gratificante, favorecendo suas aprendizagens numa relação dialética, dado que ao texto compete apenas uma parte das informações necessárias ao sentido (COLOMER e CAMPS, 2002). A leitura direciona o leitor a descobertas fundamentais com um mundo que até então lhe era desconhecido ou limitado. Graças às ideias do que está ali no escrito ou no traçado do que o cerca, aquele que lê desperta descobre conhecimentos e situações de aprendizagem, construindo e desconstruindo sentidos.

Compreender o que se lê passa pelo crivo técnico e do sentir, da sensibilização, o que vai além de compreender. É também compreender e ser tocado, mobilizado, impulsionado a

colocar em ação o que da leitura é ressignificado pelo leitor. É um processo complexo-cognitivo, social, histórico, dialético e estrutural.

Há nesse circuito, inclusive, movimentos nem sempre são postos em clara ação pelo leitor. A saber, por exemplo, quando se trata da leitura de um texto ficcional ou filosófico, em que os desdobramentos reflexivos ganham dimensões além do texto e transcendem o espaço da textualidade. O texto é apenas a ponta do iceberg, conforme metaforiza Koch (2006). Por mais que esteja posto, o sentido não se esgota ali. Por mais coeso que um texto possa ser estruturalmente, ele ainda pode não conferir sentido algum para o leitor se não houver algo em comum entre o que ele oferece de informação e o que o leitor também já traz consigo de conhecimento prévio.

A compreensão passa, dessa forma, pela relação que autor e leitor estabelecem à medida que se lê (KLEIMAN, 2004a; 2004b). Para a autora, é uma situação que envolve uma gama de fatores, o que faz com que o processo de ler seja muito complexo e sofisticado. Em seus estudos, ela destaca os critérios sociais e cognitivos da leitura. Quanto aos aspectos cognitivos, até a consolidação e fixação do sentido, as informações passam pela memória de curto prazo também denominada de memória imediata ou ainda de memória de trabalho, pela memória profunda ou de longo prazo e, por fim, pela memória rasa, onde os registros definitivos passam por um estágio de alerta, de acessibilidade, estado de consciência (KATO, 2007). Ou seja, aqui o dado transita de um estado de algo desconhecido, inesperado para algo conhecido. Quando chega à memória de longo termo já é considerado dado velho. Mas, permanece em condição de alerta de modo a ser associado com novas informações.

A memória imediata está limitada à capacidade de 5 a 9 elementos. Quanto mais informações completamente novas, ou de pouco efeito de sentido um texto oferecer ao leitor, menos a memória vai registrar. O que se parecer sem sentido nem chega a ocupar espaço na memória. Por isso, para que um conteúdo lido, permaneça na memória de longo prazo, em um primeiro contato, é importante fazer combinações, escolher estratégias de aproximação com a realidade do leitor, facilitando-lhe a armazenagem na memória e, por sua vez, a (re) construção do sentido.

Para tanto, quanto mais significativa uma nova informação for ao conhecimento do leitor, mais ela tende a permanecer em sua memória e a ser retomada, fazendo parte das ideias e das representações de sentido que este leitor (re) criará. Uma das possibilidades para que isso aconteça está nas ligações e teias que o leitor pode construir do seu conhecimento com as novas situações e informações na aprendizagem. E para tanto, o professor precisa ter clareza

desta expertise para que o objetivo que ele oferece pela leitura promova a criatividade que o aprendiz vai (re) descobrindo ao passo que lê.

Aprender a ler é, então, uma atividade de recriação de uma realidade e de uma informação já compreendida. Ao passo que o leitor maduro, proficiente se sente à vontade, seguro do que lê, ele também é incitado a dar novos significados, estabelecer novas relações de sentido ao que já está consolidado em sua memória. O texto escrito e as formas de expressão da linguagem para ele, portanto, são convites para os desafios da sua criatividade. Ao fazê-lo vai se estreitando e se ampliando o escopo da compreensão.

Por uma perspectiva sociocognitiva-interacional (KOCH e ELIAS, 2006, p. 12), “ler vai além dos espaços das letras”. Para que o leitor construa sentido ao que ele lê, é preciso que se aliem no processamento da leitura saberes compartilhados com o autor, inclusive, sobre os papéis que cada um deles representa naquela situação de produção do texto em leitura, seus objetivos, o tempo histórico em que vivem quando leem e escrevem. Quanto mais o leitor pode associar o que sabe ao que lhe é novo, sua compreensão e (re) construção do sentido tende à significação. Com isso, maior também é a condição para ativar dados até então desconhecidos e torná-los parte de seu arcabouço de conhecimentos.

E podem ser, então, imbricados muitos outros saberes de escopos diferentes, combinados numa intercessão para que a leitura ocorra com sucesso: o assunto, a escolha linguística, a estrutura do texto, os aspectos morfossintáticos, etc. Dessa forma, há muitas aberturas para que, a partir do que é comum, o aprendiz possa ampliar seu aparato leitor e requintar seu potencial (re) criativo.

Este conjunto leva a entender que “a leitura é um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão” (KLEIMAN, 2004b, p. 17). E, por isso, não se pode considerar o ato de ler como um processo linear. O circuito ali envolvido constitui um mosaico complexo e no qual se situam e se revelam conhecimentos fundamentais ao desafio de busca da autonomia ao qual o aprendiz é convidado pelo ensino e aprendizagem da leitura como atividades significativas para a sua vida.

As qualidades de um texto e de sua compreensão estão ligadas, portanto, aos mais diversos encontros, oportunidades e desafios de leitura e enfoques a ele subjacentes. Fatores que oferecem, inclusive, condições para a compreensão desde os aspectos da estrutura bem como do funcionamento de relações interpessoais. Dessa forma, quanto mais rico um texto for quanto a estes quesitos, mais ele tende à contribuição da qualidade e do requinte da leitura que

nele pode ser aplicada. O leitor tende à aplicação e desenvolvimento estratégias cada vez mais sofisticadas, incitando-o à autonomia e à segurança diante dos desafios das mais distintas situações de escrita e leitura.

Assim, o aprendiz desenvolve técnicas e aprende a utilizá-las, imprimindo o saber necessário à efetividade do sentido que produz e daquele que ele também pode, em uma situação de produção, estabelecer com o leitor. Ao passo que ele lê com eficácia, assume para si normas e expertises para o próprio arcabouço de falante/ ouvinte, leitor/escrevente.

Para tanto, anterior à leitura, o leitor deve ter descritos os objetivos que deseja com o que lê (SOLE, 1998). Ler significativamente depende diretamente da clareza dos objetivos propostos para uma leitura: para entreter, informar, para questionar, etc. Feito desta forma, o leitor tem consciência dos motivos pelos quais está lendo, o que torna sua tarefa de compreensão mais precisa e dinâmica. Essa passa, então, a representar para ele uma tarefa de interesse, pois está ciente do papel do texto no momento imediato que lê e os desdobramentos do sentido pós leitura.

Ao escolher um texto/evento o trabalho em sala de aula, precisas-se projetar as expectativas de aprendizagem que este pode angariar. Há uma atividade de prospecção que deve ser levada em conta. Para tanto, o educador precisa ter passado pela experiência de compreender a importância deste processo seletivo de critérios para então convencer o aluno. Aqui há outra ação leitora advinda do professor que é de extrema importância: ler seu aluno, o mundo, as expectativas e interesses de leitura que o seu aluno desenha e projeta pelas ações de participação na escola.

As experiências ali compartilhadas, de alguma forma, serão ressignificadas na cultura e na história. Elas vão lhe fortalecer o vínculo com a leitura, com as relações de aprendizagem e com as variedades de formas de manifestação desta nos textos. Claro está que nesse processo de aplicação de estratégias de leitura voltadas para as questões além do texto, o leitor está aplicando e desenvolvendo suas habilidades cognitivas de leitura. Essa é uma das justificativas que mobilizam os trabalhos de Kleiman (2000, 2004a, 2004b) e de Colomer (2007), esta última dando destaque aos quesitos socioafetivos e culturais da leitura, a partir dos quais, o sujeito pode atuar na tomada de decisão social, sensibilizar-se ante a realidade, participar ou se excluir ou ser excluído de grupos sociais. Com isso, destaca-se que é um dos compromissos da escolarização e da leitura nesse espaço. Escola e sociedade são extensões de discursos, portanto, de leituras e de aplicação dos conhecimentos formados nestas extensões.

A leitura com excelência considera autor/leitor como seres históricos, plurais e formados a partir da complexidade de pensamentos, culturas. Isso emerge de uma cultura de valorização do ensino para a sociedade e desta para cada um dos leitores que estão sendo formados na escola e na vida. Uma cultura que tem na escola uma das suas esperanças. Por isso, a formação continuada de professores de língua materna tem um lugar de destaque neste caso. Urge que sejam pensadas situações de reflexão e intervenção para o educador da linguagem, numa perspectiva holística do conhecimento. Uma forma de pensar e formar para agir transcendente do conteúdo em si.

A teoria da linguagem pede, portanto, uma roupagem à qual se alinhem variadas extensões languageiras. A linguagem como fenômeno de manifestação do ser convida a um olhar e a uma forma de pensar seu funcionamento de modo complexo. Aliás, o próprio fenômeno de atualização da linguagem traz consigo a complexidade. Pois dela nascem, alcançam e se perpetuam inovadoras formas de comunicação para atender às necessidades dos sujeitos históricos frente ao tempo/ espaço em que se encontram.

O diálogo precisa se estender a um escopo de discussão um pouco mais densa, aprofundada nas dimensões histórica, dialética, dos múltiplos saberes construídos pelo ser humano e os seus desdobramento na auto-ecoformação. Sendo assim, na sequência, abre-se o convite à discussão envolvendo a teoria da complexidade e da transdisciplinaridade. Presume-se que haja entre elas e delas para a discussão tecida sobre o ensino de leitura, encontros de reflexão, compreensão dialética em que esteja circunscrita a formação leitora. E, desta para a leitura como espaço à crítica e à reflexão da formação leitora para a formação cidadã ecossistêmica.

Complexidade e transdisciplinaridade para a leitura

Em virtude da própria natureza de ir e vir das teorias da complexidade e da transdisciplinaridade, foram delimitados aqui os seguintes pontos cujo diálogo transversaliza a educação leitora: a unidualidade do ser (MORIN, 2011); desta à auto-organização e auto-eco-organização (MORIN, 1996; 2015) e o elo destes com o que o autor caracteriza como “a cabeça bem feita” (MORIN, 2014); o que Morin e Díaz (2016) discutem como Reforma do Pensamento, em algumas sugestões de intervenções educativas, convergentes no ensino e aprendizagem da leitura em definições de níveis de realidade e terceiro incluído (NICOLESCU, 1999).

Estes encontros teóricos partem da circularidade da vida, dos relatos, histórias tecidas nos desdobramentos do compromisso ético que o sujeito docente transdisciplinar tem com o curso da sua história e das histórias que com a sua se (re) encontram e (re) constroem. Caminhos pelos quais se abre possibilidade de universalização do conhecimento para a (re) construção individual, coletiva e ecológica com a contribuição também da arte na formação do conhecimento.

Partindo deste entendimento, Moraes, Navas e Mendes (2014) organizam um conjunto de experiências sobre o valor das histórias de vida e como elas exemplificam conhecimentos transdisciplinares. A transdisciplinaridade entende que as histórias, vivências e suas representações não são acontecimentos triviais. Elas dão e retratam o sentido de ser de uma pessoa, da ciência que nela subjaz, trazem no seu âmago o que foi aprendido e o que precisa ser construído na aprendizagem subjetiva de modo a entender o ser como ser epistemológico. Nessa perspectiva, os relatos e outras formas de manifestações e representações da história pessoal convidam a ler, a compreender e a dialogar com o sujeito aprendiz. Nas narrativas pessoais, as representações culturais, sociais e ideológicas são traçados da história que acabam por ser apontados ou apagados. E assim o apontamento ou apagamento também desperta a interpretação de um leitor, educador atento, proficiente, sensível e desejoso de conhecimento do estudantes para com re (criar) caminhos de aprendizagem conjunta.

Ao abrir-se ao expressar do estudante, o educador pode observar, analisar e compreender a realidade do seu aprendiz e pensar como contemplá-la e apreciá-la em aula. Nela podem ser destacados pontos a serem trabalhados ou não. A história do aprendiz se situa como um mote à leitura por metodologias específicas com requisitos da criatividade e da expertise do educador.

Há, portanto, como introduzir o sujeito aprendiz no mundo da leitura pela sua própria história. As histórias orais ou escritas, pintadas, desenhadas, encenadas, recriadas, etc., são formas de oferecer o encontro do sujeito consigo mesmo e promover-lhe encontros com outros sujeitos, outras realidades e seus desdobramentos em novas e inesgotáveis experiências e contribuições para as gerações vindouras. Tais situações compõem o rol em uma caixa recreativa para a integração professor - aluno.

A compreensão do que se lê requer que o leitor estabeleça *links* do que está construído em sua memória de leitura com o que é novo. Nestes há aspectos que os aproximam e os distanciam. Pontos convergentes e divergentes. Conhecimentos entrelaçados de um emaranhado de circuitos advindos dos mais variados contextos de aprendizagem. Assim, traz-

se à tona, uma série de interstícios de mundos que se entrelaçam para que a leitura agregue significados à formação dialética e dialógica do sujeito.

O vai e vem de informações se dá, portanto, no escopo da diversidade de formas de manifestações que vão ali sendo reconstruídas pela memória do leitor. Parte, às vezes representados por palavras, e parte intradutível em palavras, demonstrada por outras modalidades linguísticas por imagens, cores, sons, sabores, etc.

Antes mesmo do sentido, a leitura precisa do desejo e um objetivo, ela precisa encontrar o leitor. Esta relação é (a) linear. Há todo um conjunto de outras histórias, outras imagens, outros conhecimentos para despertar a afeição pelo texto e capturar a atenção e a curiosidade. O próprio leitor pode desvendar em que mundo se situa e se sente à vontade, livre para ser quem melhor ele se entende sendo.

Por este motivo, o ensino e a aprendizagem da leitura são aqui entendidos, como processos complexos e pelos quais se circunscrevem fenômenos transdisciplinares, uma vez que são concomitantes a eles o sentido, a ressignificação, a recriação de realidades, de sentidos. Dada a compreensão e a apropriação particular do sentido, o leitor constrói dialeticamente e dialogicamente seu conhecimento, interpretando e criando possibilidades intra e intersubjetivas de identificação, não a uma realidade dada, mas uma inaugurada subjetivamente, que fica na memória rasa à disposição.

Esta interpretação sobre o processo de representação, associação e apropriação do sentido pela leitura acaba se desdobrando no que a transdisciplinaridade define como lógica do terceiro incluído (NICOLESCU, 1999). Mais especificamente pelo espectro dos Níveis de Realidade, que são condições, estágios em que o conhecimento se mantém até que sejam a ele agregados novos conhecimentos, desdobrando-se, dessa forma, em novos níveis de conhecimento. O terceiro incluído é, por esta ótica, um articulador do conhecimento, originando um novo escopo de representações sempre que a criatividade leitora precisar buscá-lo na memória. Este pode, inclusive, ampliar, convalidar ou até mesmo negar o conhecimento inicialmente construído.

Nicolescu (1999, p. 64) ilustra que o papel do terceiro incluído.

no novo modelo transdisciplinar de realidade não é tão surpreendente. As palavras três e trans têm a mesma raiz etimológica: 'três' significa a transgressão do dois, o que vai além do dois. A transdisciplinaridade é a transgressão da dualidade [...].

Ou seja, as representações que o sujeito faz não se esgotam em si, nem mesmo nas suas implicações no e sobre o outro. Pela ideia da transposição, o sentido e o sentir vão muito

além do objeto e das coisas. Parte de uma lógica da transcendentalidade perceptiva das ciências e da própria razão.

Quanto à leitura, a lógica do terceiro incluído é uma construção imanente ao processo de (re) significativo. A compreensão não é acúmulo de informações, mesmo porque isso negaria a própria natureza da memória de leitura. É uma *trans-figuração* do conhecimento e corporificação da identificação e situa (ação) do leitor/coautor com a experiência já construída e aquela em construção. Assim, a compreensão leitora é por excelência um processo (re) criativo.

Por este viés, ler se inclui como um processo transdisciplinar dado entrecruzamento e o rompimento de uma série de teias, abertura epistemológica da autonomia – auto-organização- pensante do sujeito. A ação da leitura se faz na e da configuração de um paradigma. É um processo de transposições de uma realidade em tantos outros níveis de realidade

E com isso, há comunhões e concomitantes novas construções do sentir e do sentido em leitura. O objeto do conhecimento pode, no traslado do terceiro incluído aos níveis de realidade e vice-versa, ganhar a corporeidade de outros objetos e destes como representação e ressignificação pelo sujeito e de suas formas de identificação. Constrói-se, assim, uma engrenagem muito sofisticada da leitura como fenômeno transdisciplinar na ontologia do ser.

Por isso, a transdisciplinaridade se apresenta aqui como uma oportunidade para entrelaçar os imaginários do aprendiz/leitor em suas convergências e divergências leitoras e (re) criações de realidades. Abre-se à inclusão plural de manifestações aprendizes. Sob o prisma transdisciplinar, tem-se o presente como percurso de aprendizagem. O que se aprende é para usar e viver o agora, a consciência de futuro é construída no presente. Faz-se a retomada, a religação, integração da história e dos marcos que a ressignificam nos fatos e criações da vida.

Nessa linha, Nicolescu (1999) e Morin (2005) discutem que o que se aprende ou se deixa de aprender, o que se constrói ou não no processo de aprendizagem tem raízes na cultura, é desenrolado no curso do tempo e da história. Por este olhar, o ser, sua história e a sociedade que o representa e é representada por ele são mosaicos intermitentes de (re) ações do compartilhamento de culturas à (re) construção de histórias. E assim, o ensinar e o aprender são construções da cultura. São representações definidas no seio das interações e discussões disseminadas pelas produções científicas sobre o tema. Estas são interpretadas, às vezes, impostas e reproduzidas no espaço escolar.

Estes olhares convidam o educador à sensibilização ao conhecimento em potencial como aquele que aprende. É

[...] uma forma diferente de abordar a construção do conhecimento, o reencontro com o sujeito epistêmico, de perceber a existência humana e, sobretudo a educação. Implica em aprender a trabalhar em educação uma lógica inclusiva, uma racionalidade aberta que transcende os campos disciplinares [...]. (MORAES; NAVAS, 2015, p. 91).

Há, ademais, a necessidade de tomar o ensino e aprendizagem da leitura como um princípio epistemológico em que sejam primados os conhecimentos do encontro do sujeito com o seu conhecimento para a coletividade, um ser parte do outro. De tal maneira, ensinar a aprender a ler “convida tanto o educador quanto o aprendiz a experimentarem formas de pensar mais elaboradas, mais sofisticadas” (MORAES, 2008, p. 120) por meio de um circuito de ressignificações dos seus saberes. Nesse percurso ressignificativo, vão sendo (re) inauguradas formas de pensar e de aprender, sustentadas em um construto de representações, de sentidos, de sociabilizações da subjetividade para a alteridade pela retroalimentação sustentável de saberes e conhecimentos.

Nesta perspectiva, a educação leitora com vistas à sustentabilidade das relações humanas com o ecossistema instiga ao “ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. [...] Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (MORIN, 2011, p. 43), indo além de conteúdos e cronogramas. Eles são meios, não os fins para que o aprendiz se sinta (re) construtor do processo educativo, de modo à medida que aprende também lega seu aprendizado aos seus pares.

Contudo, é bastante oportuno destacar com a linguagem nas e das artes. Linguagens de todas as linguagens. Como discute Morin (2005), a arte alimenta a inovação peculiar da ciência. E dos desdobramentos da compreensão e inteligência junto à vida, emerge a criatividade de inovar e ampliar as possibilidades nas artes, nas ciências e nos demais campos de expressão da vida pela escola (MORIN, 2005). Conciliar as artes e a ciência na escola é um convite à curiosidade. Para Morin (2014, p. 22),

a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolvermos problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. [...] Esse pleno exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade.

A curiosidade que permeia a arte, o inesperado, o inatingível pode ganhar destaque na aceitação e na sedução dos estudantes pelo ensino. Eles gostam de ser desafiados e de apontar o que sabem fazer de mais diferente em grupos de amigos.

Nesse sentido, o educador é convidado a uma forma de compreensão de seu papel como promotor e também disseminador do desejo de (re) criar e inovar com práticas que encontrem o desejo e desafio dos alunos nos anos finais da Educação Fundamental por aprender. Para tanto, há um imperativo de cuidar de seu fazer para, então, despertar este sentido para o estudante. E, assim, se configura uma ilustração de um dos primados, portanto, do pensamento complexo e transdisciplinar: aprender a ser para fazer o meio ser o espaço no qual as espécies em sua diversidade se retroalimentem de modo saudável.

É o que Morin (2011) discute como ética interplanetária. Cuidar do outro, do meio para ter o retorno em si mesmo e no próximo. Assim, a ética do humano está associada à ética interplanetária. O compromisso que se tem com a própria formação, com próprio ser/estar e, por sua vez, têm-se reflexos no outro e no espaço/ tempo; no ambiente em que se constrói a própria história, a unidualidade do ser. O outro representará o que a ele oferecermos como legado hoje. As gerações futuras trarão consigo marcas do circuito histórico que a ela legamos pelo conhecimento e experiências que de nós herdaram.

O envolvimento do estudante com a formação básica emerge da busca de um futuro no qual também os mais velhos sejam cuidados pelos mais jovens, e, do contrário, também. Considera-se aqui o sentido de cuidado desde o aspecto afetivo ao aspecto social e profissional. Pois aqueles que forem educados hoje tanto cuidarão dos mais velhos quanto também dos outros jovens de uma geração posterior. O contrário também pode ocorrer.

Este conceito implica que o ser humano é constituído por características que o distinguem frente aos outros. No entanto, sua existência não se esgota em si. Ela é interdependente do que o outro traz para agregar e completar o que lhe falta. O que se faz, vive e aprende é um constructo (a) temporal. Assim se dá, graças à existência do eu no outro. A existência humana depende do encontro, da partilha, do reconhecimento das ações do outro nas ações de si mesmo e vice-versa. O reverso também se estende em ciclo.

É parte do processo de leitura do mundo. E se mostra uma necessidade humana, caminho para lidar com as diferenças inerentes à natureza humana reconhecendo o papel que elas têm na construção da própria pessoa humana. Trata-se de um exercício, de aprendizado da tolerância. Depende, portanto, de interiorização da tolerância já que “a verdadeira tolerância não é indiferente às ideias ou ao ceticismo generalizado. Supõe convicção, fé,

escolha ética e, ao mesmo tempo, aceitação da expressão de ideias, convicções, escolhas contrárias às nossas [...]” (MORIN, 2011, p. 88).

Nesse sentido, o pensamento complexo propõe construir conhecimento integrando as extensões da vida, rompendo com o vício da cegueira que impede a variabilidade (MORIN, 2005), validando as próprias contribuições da ciência, incluindo-se seu princípio de falibilidade. É formar e formar-se sem se deixar manipular pelo senso comum, mas tomá-lo como ponto de partida para construir e reconstruir novas perspectivas de futuro seja para o senso comum ou para a ciência em suas extensões, bem como discernir a relação dialógica e dialética entre ambos.

O professor de língua materna em sua especialidade tem aqui um convite educativo importante: abrir portas para acolher e dialogar com as demais disciplinas, de modo que juntos se fortaleçam para cuidar e transformar realidades. As dos alunos e suas próprias vidas como cidadãos educados. Uma missão cujo papel parte do ontológico para a formação holística do ser humano.

Esta missão requer um olhar dialógico e ético do educador num reflexo dinâmico sobre a comunidade escolar e a sociedade como um espelho desta, encontrando a concepção de “identidade ecologizada, individual ou coletiva (...) que está sempre em processo de construção, em processo de vir a ser algo dinâmico, sujeito ao imprevisível e ao inesperado” (MORAES, 2008, p. 205). Daqui se vislumbra o pensamento ecologizado tecido sob o espectro de uma consciência integradora das relações de interdependência – indivíduo-sociedade - natureza (MORAES; NAVAS, 2015; MORIN, 2011).

Os autores apontam caminhos à emancipação da transcendentalidade humana e de suas potenciais convergências na ética de cuidar do meio ambiente e das espécies que o habitam. E assim, o cuidado, o amor, a preservação, o diálogo para entender a ser e a conviver envolvem uma cadeia de elementos identificados em síntese pelas heranças trazidas pela educação leitora, de tal maneira que o professor se revele como responsável por si e pela revelação de si: na sua formação e na formação coletiva dos seus pares, com vistas ao bem-estar da coletividade e do meio ambiente. Estas confluências deságuam respectivamente nos conceitos de auto, hétero e ecoformação (MORAES, 2008.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a educação vá além da fragmentação disciplinar e da repetição de técnicas, a complexidade e a transdisciplinaridade convidam que o ensino e aprendizagem da leitura sejam pensados de modo a integrar a pluralidade de culturas e conhecimentos constitutivos da comunidade escolar. Por isso, como destacado no curso das discussões, urge uma educação para formar leitores criativos, competentes de suas próprias histórias, uma educação, portanto, da recriação, de expressão histórico-cultural dos aprendizes. De certo, faz-se ao educador o convite à sensibilidade, à criatividade ante a diversidade de contextos desafiantes aos quais ele será chamado a intervir.

A ecologia dos saberes se mostra aqui um caminho pelo qual a educação leitora precisa passar, criando para o aprendiz espaço para expressar o saber adquirido em sua história, e a partir dele buscando e reconstruindo outros saberes. Com isso, o estudante pode reconhecer-se pela sua história um ser responsável pela própria cultura e encontrar culturas que com a sua dialogam e lhe orientam a se entender melhor pelas oportunidades de leitura que a escola lhe ofereceu.

Dos encontros do pensamento complexo e da transdisciplinaridade com o processo de ler, desperta-se para o ensino de leitura a partir das artes. À luz de Morin, as artes se mostram um banquete diverso e estratégico para ler, para sentir as vicissitudes do complexo vital. O diálogo e o passeio por múltiplas por elas são inesgotáveis e insaciáveis, criando-se várias oportunidades de conhecimento das linguagens e de compreensão leitora de modo aprazível, envolvente e de inclusão.

Faz-se um convite à riqueza intelectual de interpretações, compreensões e valorização das diferenças e da sua abundância para a grandeza que é o conhecimento humano nas artes para a leitura. Os recursos de universalização da linguagem, presentes na arte e na literatura se aproximam da possibilidade de associações das memórias de leitura, fortalecendo condições para os estudantes compreenderem criticamente e com sensibilidade o que leem. E assim se sentirem comprometidos com o senso ético e estético, criando a chamada consciência ecossistêmica.

O revelar de novas culturas e formas de ver e representar uma realidade pelo diálogo da diversidade e respeito entre seus pares de docentes pode estimular o educando a compreender e a cativar o respeito à diversidade, acreditando em uma convivência de cuidado

interplanetário pela sensibilização leitora. Assim pode-se intervir e mitigar as situações de desencontros de saberes que até então vem limitando e interrompendo os avanços do aprendizado para uma formação ecossistêmica cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>.

Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL Estados. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), 2018b.

Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096> Acesso em 29 de fev. de 2019.

BRASIL. **Brasil no Pisa 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206>. Acesso em: 25 fev. 2018.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T.; CAMPS, A. (Orgs.). **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CYRULNIK, B.; MORIN, E. **Diálogo sobre a natureza humana**. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

KLEIMAN. **Oficina de leitura**: Teoria e prática. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004a.

KLEIMAN. **Leitura**: Ensino e Pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2. ed. 2. reimp., 2004b.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Anatakarana/ WHH- Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**. Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B.; MENDES, P. C. (Orgs.). **Ética, docência transdisciplinar e Histórias de Vida: Relatos e reflexões em valores éticos**. Brasília: Liber Livros, 2014.

MORIN, E. **A noção de sujeito**. In. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Orgs. Dora Fried Schnitman; Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

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

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E; DÍAZ, C. J. D. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Trad. Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Shilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.