

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS**

VALÉRIA MOURA VENTURELLA

**LEITURAS RADICAIS:
UMA EXPERIÊNCIA CONSTRUTIVISTA
PARA A LEITURA LITERÁRIA**

**Porto Alegre
2010**

VALÉRIA MOURA VENTURELLA

**LEITURAS RADICAIS:
UMA EXPERIÊNCIA CONSTRUTIVISTA
PARA A LEITURA LITERÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Teoria da Literatura, sob orientação da Dr. Maria Tereza Amodeo.

**Porto Alegre
2010**

VALÉRIA MOURA VENTURELLA

**LEITURAS RADICAIS:
UMA EXPERIÊNCIA CONSTRUTIVISTA PARA A LEITURA LITERÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Teoria da Literatura.

Aprovada em ___/___/___ pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Maria Tereza Amodeo
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Faculdade de Letras
(Orientadora)

Dr. Leda Lísia Franciosi Portal
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação

Dr. Lionira Maria Giacomuzzi Komosinski
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Departamento de Letras e Artes

Dr. Ricardo Araujo Barberena
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Faculdade de Letras

Dr. Tania Regina Oliveira Ramos
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Língua e Literatura Vernáculas

À mãe, Neuza, com quem aprendi a ler.
Ao pai, Luiz, com quem me tornei leitora.
Ao companheiro, Caesar, com quem
abrazei a busca.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio de meus professores, professoras e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialmente de minha orientadora, a professora Maria Tereza Amodeo, e da equipe do Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem (CELIN); com o carinho e a hospitalidade da querida amiga Lucrécia Sandri; com a compreensão da colega Anelise Mog dos Santos Sanhudo; com a disponibilidade da colega Maria Regina de Oliveira Iglesias e com o comprometimento dos leitores Aline, Charles, Fran, Jéssica, Karina, Rafael, Rose e Thais.

ALL WE NEED IS LOVE
The Beatles

Love, love, love.
Love, love, love.
Love, love, love.

There's nothing you can do that can't be done.
Nothing you can sing that can't be sung.
Nothing you can say, but you can learn how to play the game.
It's easy!

Nothing you can make that can't be made.
No one you can save that can't be saved.
Nothing you can do, but you can learn how to be you in time.
It's easy!

All you need is love.
All you need is love.
All you need is love, love.
Love is all you need.

Love, love, love.
Love, love, love.
Love, love, love.

All you need is love.
All you need is love.
All you need is love, love.
Love is all you need.

There's nothing you can know that isn't known.
Nothing you can see that isn't shown.
There's nowhere you can be that isn't where you're meant to be.
It's easy!

All you need is love.
All you need is love.
All you need is love, love.
Love is all you need.
All you need is love. (All together now).
All you need is love. (Everybody).
All you need is love, love.
Love is all you need.
Love is all you need.
Love is all you need...

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar os fundamentos do pensamento construtivista radical (GLASERSFELD, 1996) e suas repercussões nas concepções de conhecimento, de linguagem e de leitura, bem como na educação. Após o estabelecimento dessa base teórica, o trabalho busca fundar pressupostos para uma abordagem construtivista radical para a leitura literária em sala de aula e realizar uma experiência prática inspirada nesses pressupostos. A investigação qualitativa realizada segundo Maturana (2001) consiste em um estudo de caso exploratório (YIN, 2001) – um programa de leitura de contos segundo os princípios construtivistas radicais – com dados coletados através de entrevistas semi-estruturadas com os participantes, realizadas antes do início e após o final do programa, de autoavaliações também realizadas pelos participantes e de notas de campo resultantes da observação participante da pesquisadora e também coordenadora do programa. Os dados, interpretados através de análise de conteúdo (MORAES, 2003), sugerem que a realização de uma abordagem construtivista radical para o processo de leitura literária em sala de aula envolve a apropriação do texto e a interpretação ativa pelo leitor, o compartilhamento do texto e do mundo e a compreensão do outro, bem como a responsabilização pelo mundo experiencial e por sua mudança.

Palavras-chave: construtivismo radical, estudo de caso, educação construtivista, leitura, ensino e aprendizagem de literatura

ABSTRACT

This study aims at investigating the fundamental ideas of radical constructivism (GLASERSFELD, 1996) and its repercussions on the conceptions of knowledge, language and reading, as well as on education. After establishing this theoretical basis, the study attempts to found the presuppositions for a radical constructivist approach for the literary reading in the classroom. The qualitative investigation performed according to Maturana (2001) constitutes an exploratory case study (YIN, 2001) – a program for reading short stories developed according to radical constructivist principles – with data collected through semi-structured interviews with the participants, performed before the beginning and after the end of the program, self-evaluations done by the participants and field notes from the participant observation performed by the researcher and also coordinator of the program. The data, interpreted through content analysis (MORAES, 2003), suggest that a radical constructivist approach for the literary reading process in the classroom involves text appropriation and active interpretation by the reader, the sharing of the text and of the world and the understanding of others, as well as the responsabilization for the experiential world and for its change.

Key words: radical constructivism, case study, constructivist education, reading, teaching and learning literature

SUMÁRIO

1	OS ESQUEMAS COGNITIVOS PRELIMINARES E A DESEQUILIBRAÇÃO	11
2	OS ESQUEMAS TEÓRICOS CONSTRUIDOS NESTA EXPERIÊNCIA	23
2.1	JEAN PIAGET E A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DO CONHECIMENTO HUMANO	23
2.1.1	A epistemologia genética	23
2.1.2	A organização da experiência e a elaboração da realidade	27
2.1.3	A construção do conhecimento	32
2.2	ERNST VON GLASERSFELD E A RADICALIZAÇÃO DO CONSTRUTIVISMO	37
2.2.1	A definição de construtivismo radical	37
2.2.2	O valor e os critérios de avaliação do conhecimento	41
2.2.3	Objetividade e intersubjetividade	44
2.2.4	Uma ética radical	48
2.3	A EDUCAÇÃO FUNDAMENTADA NO CONSTRUTIVISMO RADICAL	50
2.3.1	Os sujeitos na perspectiva construtivista para a educação	51
2.3.2	Os objetivos da educação	54
2.3.3	Os procedimentos educativos	56
2.3.4	A avaliação do processo educacional	63
2.4	A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA RADICAL E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO	67
2.4.1	A linguagem no construtivismo de Piaget	67
2.4.2	A visão construtivista radical da linguagem	71
2.4.3	A linguagem e a comunicação na educação construtivista radical	83
2.5	A RADICALIZAÇÃO DA LEITURA	87
2.5.1	A leitura e a interpretação na abordagem construtivista radical ..	87
2.5.2	A noção construtivista radical de leitura literária	90
3	A ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA	99
3.1	A METODOLOGIA CONSTRUTIVISTA RADICAL PARA A PESQUISA	99
3.2	A DEFINIÇÃO DO FENÔMENO A SER INVESTIGADO E A EXPLICITAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ESTUDO	102
3.3	A PROPOSIÇÃO DO PROCESSO GERATIVO DO FENÔMENO A SER EXPLICADO	105

3.4	A BUSCA DAS RELAÇÕES ENTRE OS EVENTOS OBSERVADOS .	111
3.5	A OPERACIONALIDADE DAS PREVISÕES REALIZADAS	117
4	O LEITOR E O TEXTO: A AUTONOMIZAÇÃO CONSTRUTIVA	120
5	O COMPARTILHAMENTO DO TEXTO E DO MUNDO E A COMPREENSÃO DO OUTRO	146
6	O TEXTO E O MUNDO: RESPONSABILIZAÇÃO E MUDANÇA	166
	A REEQUILIBRAÇÃO	178
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICE A: LEITURAS RADICAIS	193
	APÊNDICE B: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PRELIMINARES	199
	APÊNDICE C: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS FINAIS	200
	APÊNDICE CD ROTEIRO DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA	201

1 OS ESQUEMAS COGNITIVOS PRELIMINARES E A DESEQUILIBRAÇÃO

Em *A condição pós-moderna*, uma reflexão sobre a concepção do conhecimento na era pós-industrial, Jean-François Lyotard (1998) caracteriza a pós-modernidade¹ pelo desencanto das atuais sociedades com os “metarrelatos” (p. xvi), os grandes discursos explicativos do ser humano e de sua história produzidos no século XIX. Esses discursos, que têm origens nos ideais da Revolução Francesa e fundamentos na metafísica cartesiana e na concepção iluminista da razão humana, produziram os grandes objetivos, os grandes feitos, os grandes heróis e um mundo admirável. Esses ideais universalistas parecem hoje estar colapsados, dados sua vocação dominadora e excludente e seus riscos totalitarizantes em diversas áreas da experiência humana, incluindo a política, a economia, a ciência e a educação. Para Fredric Jameson (2001, p. 1), a era pós-moderna é marcada por uma espécie de “milénarianismo às avessas”²: a sensação de que as crenças e os valores humanos mais caros, e também os mais temidos, estão esgotados – ideologia, arte, democracia, história, classes sociais e outros. “Muito do que chamamos modernismo, na teoria e na prática, desapareceu no mundo pós-moderno” (JAMESON, 2001, p. 11).

A pós-modernidade parece, assim, estar calcada em rupturas ocorridas em meados do século XX, possivelmente em todos os campos da vida humana, da ciência às artes, passando pela filosofia; da política à economia, incluindo a educação. Nos tempos atuais, rompe-se a trama fechada e coesa que parecia formar a realidade humana. Desaparece o perene. Desestabiliza-se a noção de verdade. Relativizam-se os valores. A essência encobre-se para dar lugar à aparência. O ideal de homogeneidade perde terreno para a fragmentação e para a apologia às diferenças. A busca de profundidade se transforma no cultivo da superficialidade. A própria relação de compatibilidade entre significados e significantes parece ter se desfeito. Nesse processo, em que a subjetividade se extremiza a ponto de se transformar em anomia, o ser humano perde a identidade racional, coesa e integrada que portava na era moderna e passa a sofrer com a

¹ O termo pós-modernidade aqui é utilizado na acepção proposta por Jameson (2001): o conjunto integrado de fenômenos sociais e científicos ocorridos no mundo ocidental a partir de meados do século XX, cujas causas podem ser encontradas na revolução das tecnologias de informação e cujas repercussões atingem todas as instâncias da vida humana.

² Essa passagem e as demais extraídas das obras em língua estrangeira consultadas, foram traduzidas pela autora deste trabalho.

ansiedade e o profundo sentimento de alienação e de impotência a que a humanidade parece estar condenada nesses novos tempos.

Lyotard (1998) define a era pós-moderna também por uma profunda mudança na natureza do saber científico, provocada pelos avanços na física subatômica, nas teorias dos sistemas e em outros desenvolvimentos científicos e tecnológicos da segunda metade do século XX, com reflexos na filosofia e nas artes. A incredulidade, desse modo, se estende para as pretensões atemporais e universalizantes da razão humana, do conhecimento científico e da educação. Da concepção formativa da interiorização gradual de conhecimentos e verdades universais professados por mestres que pareciam deter tudo o que havia a aprender – concepção possível apenas devido à relativa limitação dos saberes disponíveis – passamos para uma situação em que um professor não pode mais portar as informações produzidas e divulgadas ilimitadamente pelos meios de comunicação, mesmo que sejam somente aquelas relacionadas à sua área específica de especialização. Nesse mundo de explicações ilimitadas e de verdades temporárias, então, também a identidade do professor está em crise.

Nesse contexto tão contraditório e plural, dominado pelos mais diferentes impulsos, o problema reside em como constituir novas molduras teóricas e metodológicas para compreender os constructos humanos fundamentais. E os maiores desafios parecem ter lugar na educação e, mais especificamente, na formação de educadores para estes novos tempos.

As *Diretrizes curriculares para os cursos de letras* (BRASIL, 2001), um documento produzido pela Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura que estabelece parâmetros para a formação de educadores para a área, reconhece o papel desafiador da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea. As diretrizes concebem a Universidade não apenas como uma instituição produtora e detentora do conhecimento, ou mesmo como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho, mas como “um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” (BRASIL, 2001, p. 29).

Os profissionais dos novos tempos, indica o documento, além dos conhecimentos e competências que lhes permitam lidar criticamente com as diferentes linguagens e manifestações culturais, necessitam compreender sua formação pessoal e profissional “como processo autônomo, contínuo e permanente”, construir “capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e

comunicar-se”, estar “conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”, “compromissados com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo” (BRASIL, 2001, p. 30-31). Para formar tais profissionais, a Universidade necessita de um currículo que seja concebido como uma construção contínua e de professores responsáveis “não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno” (BRASIL, 2001, p. 30-31).

Assim, as *Diretrizes* (BRASIL, 2001), ao ampliarem os objetivos dos cursos para abranger aspectos da vida subjetiva e intersubjetiva dos estudantes, atribuem aos educadores a importante tarefa de auxiliá-los não apenas na construção de competências que lhes permitam trabalhar, mas especialmente viver no mundo pós-moderno com os outros. Para responder a esse desafio fundamental de contribuir decisivamente na formação de pessoas, profissionais e educadores, a Universidade – e o todo das instituições educacionais – necessita de propostas coerentes aos traços distintivos da pós-modernidade.

O filósofo espanhol Alfonso López Quintás (2004) acredita que nestes complexos tempos pós-modernos, a tarefa de educar jovens e adultos para a vida e, especialmente para a vida ética³, é das mais urgentes. O autor propõe, então, que essa educação se dê através da leitura “penetrante”, ou seja, da leitura interpretativa e reflexiva, especialmente de textos literários. Uma vez que vivemos em um tempo em que saberes e doutrinas totalizantes e imutáveis ensinadas de modo autoritário parecem ter perdido sua força e sua eficácia, as atividades educativas devem oferecer aos estudantes pautas de interpretação – de textos e da realidade – que lhes permitam chegar às suas próprias conclusões, construindo, desse modo, a organização interna necessária para compreender os processos humanos e o discernimento para se orientarem em sua vida em meio a outros. O autor acredita que apenas esse tipo de educação – aquele que permite e respeita a liberdade de elaborações dos estudantes ao mesmo tempo em que lhes provê de oportunidades para elaborar instrumentos interpretativos – pode permitir a apropriação e a atribuição de sentidos à vida, a si mesmo e aos outros, tão necessárias na

³ O Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2000) oferece, como uma definição geral de ética, a reflexão a respeito da essência das prescrições, regras e valores presentes em uma sociedade. Já na abordagem construtivista radical, a ética está relacionada com a assunção de nossa própria responsabilidade perante a construção da realidade experiencial e a consideração dos outros como sujeitos construtores, como nós (GLASERSFELD, 1996). Neste trabalho, o termo ‘ética’ assume o significado de reflexão e negociação de posturas, ideias e valores construídos, com vistas a um agir que nos permita viver e partilhar o mundo com outros em uma atitude de responsabilidade e respeito por nós mesmos e pelo que nos rodeia.

atualidade.

Embora seja possivelmente o mais entusiasmado defensor da leitura de obras literárias como fonte de formação humana, Quintás não está sozinho. O teórico da literatura alemão Wolfgang Iser (1998) acredita que, embora a literatura tenha perdido seu *status* de epítome da cultura na pós-modernidade, ela ainda é indispensável à formação humana, especialmente em seu aspecto característico de ficcionalidade. Quando lemos e apreendemos as relações estreitas entre a literatura e a vida, afirma Iser, percebemos que somos o resultado de todas as possibilidades imagináveis dentro de nós mesmos e só podemos lidar com a instabilidade, a relatividade e a abertura do mundo por meio dessas possibilidades que construímos e projetamos sobre o mundo. Por outro lado, a ficcionalização, embora nos ofereça possibilidades de autoextensão, também nos força a enfrentar nossas deficiências inerentemente humanas. Confrontados com nossas falhas, afirma o autor, somos forçados a constantemente nos reconstruir. Através da ficcionalização, assim, nos tornamos criativos.

Já o professor americano de literatura Mark Edmundson (2004, p. 2) cita o poema *from* do americano William Carlos Williams para afirmar que não há meio que possa nos ajudar a viver nossas vidas como a leitura literária: “Veja / O que passa pelo novo / Você não o encontrará lá, mas em / Poemas desprezados. / É difícil / Extrair o novo de poemas / Ainda assim as pessoas morrem miseravelmente todos os dias / Por falta / Do que é encontrado lá”. Em um mundo onde a passividade, a superficialidade e a busca pelo prazer imediato substituíram os grandes debates e as altas ideologias – nas instituições educacionais como na vida em sociedade – a leitura nos auxilia a elaborar o que ele denomina nossas “narrativas extremas”, “um conjunto único de termos que usamos para conferir valor à nossa experiência. É onde nossos princípios se manifestam.” (p. 25). Embora acredite que esse conjunto de palavras seja frágil e contingente, estando sempre sujeito a mudanças frente aos testes da realidade, ainda assim cada um de nós necessita dele e se define por ele. A leitura literária, afirma Edmundson, influencia e amplia nosso vocabulário, ou seja, nos possibilita a construção de narrativas extremas mais ricas e mais complexas, ou pelo menos mais flexíveis. Sem isso, afirma Edmundson (2004, p. 2), “corremos o risco da morte miserável, o tipo de morte que provém de viver sem significado, sem intensidade, foco ou traçado”.

No entanto, lamenta Quintás, “a sugestão é valiosa, porém mal se ultrapassou a condição de mero desejo” (2004, p. 2), já que ele afirma não conhecer sequer o

esboço de um método de educação através da leitura de obras literárias. É nessa perspectiva que a realização deste projeto encontra sua justificativa.

O presente trabalho é uma construção realizada a partir de minha experiência como leitora e professora de línguas e literaturas e de inquietações vivenciadas em minha prática como educadora. Ao longo dessa trajetória, tenho buscado reunir e organizar, junto a outros estudantes e colegas de trabalho, fundamentos para uma metodologia de ensino de leitura e de literatura que, além de proporcionar o aprendizado de conteúdos e competências interpretativas e comunicativas, possa ser também educativa. Procuo uma abordagem que, utilizando a leitura e a literatura como eixos articuladores, proporcione – não apenas aos estudantes, mas também a mim – oportunidades de experienciar novos conceitos e contruir novas visões de nós mesmos, dos outros e de nossa realidade.

Ao longo dos últimos anos, passei a me questionar sobre o quanto estava atingindo este propósito, pois já não me sentia segura de ser capaz de promover o tipo de educação que era meu objetivo. Essa dúvida me levou a reavaliar minha prática em sala de aula e resultou em uma reflexão sobre minha postura perante o mundo e sobre a maneira como tento compreendê-lo e também auxiliar os estudantes a fazê-lo.

Ainda no último semestre do curso de Mestrado em Educação, conheci Maria Tereza Amodeo que, além de professora de literatura experiente, se revelou uma educadora dedicada e uma pesquisadora incansável de modos de tornar a leitura e a literatura partes da vida das pessoas, de uma vida mais reflexiva, mais construtora e mais livre, exatamente por ser uma vida ledora. Em Maria Tereza encontrei uma chave que me abriu portas insuspeitadas. No entanto, longe de me aplacarem as dúvidas, essas aberturas apenas me causaram mais inquietações. Com a esperança de vencer essas preocupações, busquei o Doutorado em Teoria da Literatura na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em novembro de 2004.

Então, já no primeiro semestre do Doutorado, tive contato pela primeira vez com os princípios fundadores do construtivismo radical sobre a construção ativa da realidade por cada um de nós. Assim, este trabalho iniciou em março de 2005, com pesquisas bibliográficas a respeito dos pressupostos da abordagem construtivista radical para o conhecimento e para a ciência e de seus possíveis desdobramentos na compreensão da educação, da leitura e da literatura, inclusive no que tange o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Ao me aprofundar no estudo

das ideias de Jean Piaget, Ernst Von Glasersfeld, Nelson Goodman e Humberto Maturana e nas articulações entre elas e as de outros autores cujos posicionamentos me pareceram coerentes, acredito que tenha encontrado um rumo para minha busca.

Embora alguns autores considerem o construtivismo como uma corrente teórico-metodológica caracteristicamente pós-moderna (JAMESON, 2001; CASTAÑON, 2007), talvez por apresentar compatibilidade com as feições destes novos tempos, ou talvez porque os desenvolvimentos principais dessa abordagem tenham ocorrido a partir da segunda metade do século XX, os fundamentos filosóficos dessa abordagem podem ser encontrados nas obras dos filósofos do século XVIII Giambattista Vico e Immanuel Kant.

A palavra ‘construir’ tem sua origem no verbo latino *struere*, que significa estruturar, organizar. O construtivismo, a partir de sua raiz etimológica, indica a capacidade da inteligência ativa de estruturar e organizar o conhecimento. Essa concepção de cognição já estava no “*verum esse ipsum factum*” de Giambattista Vico e na inversão kantiana dos papéis da razão humana e da natureza – a razão humana só pode conhecer o que produz segundo seu próprio projeto, sejam objetos, sejam relações entre eles. Na concepção construtivista, então, a mente do sujeito não recebe impressões causadas pelos objetos, mas organiza ativamente suas percepções – o material fornecido pelos sentidos – construindo seu conhecimento nesse processo. Nossas teorias sobre a realidade, assim, não são descobertas de relações significativas entre os elementos do mundo, mas são elaborações. Construir compreensões e explicações sobre o processo por meio do qual a mente humana opera nessas elaborações foi o trabalho de toda a vida de Jean Piaget.

Em sua corrente radical, difundida por Ernst Von Glasersfeld e um notável grupo de cientistas, filósofos e educadores contemporâneos, o construtivismo sustenta que, embora possamos conceber a existência de uma realidade independente de nós, nada podemos afirmar sobre ela, uma vez que ela nos é inacessível. O que podemos fazer é, mediados por nossas percepções, organizar as experiências empíricas e abstratas que vivenciamos com o que há ao nosso redor. Essa organização da experiência forma e conforma a única realidade que podemos conhecer, que é nossa realidade experiencial. Nesse sentido, o construtivismo radical assevera que vivemos no mundo que construímos – uma construção subjetiva, apesar de ser realizada em meio a outros indivíduos – e essa asserção guarda em si os desdobramentos éticos da autonomia e da responsabilidade.

Esses pressupostos do construtivismo radical fundamentam as concepções de conhecimento, de ciência e de educação desta abordagem que parecem se adequar às feições da pós-modernidade e afiguram-se também como um modo de atender aos anseios de Quintás por uma abordagem ao mesmo tempo libertadora e responsabilizadora para a educação através da leitura de obras literárias.

Os *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio* (1999) – documento elaborado pelo Ministério da Educação para orientar os professores desse nível educacional na busca de novas abordagens e metodologias de ensino – em sua parte sobre a área de “linguagens, códigos e suas tecnologias” (p. 18), definem a literatura como “expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem” (p. 19). Por sua vez, a linguagem é considerada, nesse documento, como a “capacidade humana de articular significados coletivos” (p. 19) cuja principal função é a produção de sentido. Mais do que isso, a linguagem e suas mais diferentes formas de expressão são vistas como um instrumento mediador da convivência intersubjetiva e, nessa relação, de elaboração da própria identidade e de respeito pela identidade dos outros.

Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias pessoas. Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro. É assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver, e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações (BRASIL, 1999, p. 66).

As definições construtoras dos sentidos do mundo, de si mesmo e dos outros para a linguagem e para a literatura parecem indicar aos educadores um percurso pedagógico voltado para a reflexão, para as elaborações próprias e para a autoexpressão, com vistas às negociações de significados entre os participantes do processo educacional. No entanto, esta não parece ser a realidade das escolas brasileiras. Barbara Freitag (1999), em *O livro didático em questão*, relata que a educação brasileira, inclusive nas aulas de leitura e de literatura, ainda é quase totalmente baseada em cartilhas, livros e manuais, materiais selecionados e utilizados de modo pouco reflexivo e pouco criativo pelos professores, o que submete os estudantes a uma prática repetitiva e vazia de significados pessoais. Já segundo a pesquisadora Maria Luiza Oswald (2003), o despreparo dos professores para o trabalho com a literatura é um dos fatores mais importantes na falta de

interesse pela leitura literária. Em diferentes ocasiões de minha carreira, como pesquisadora e orientadora de projetos de pesquisa em métodos e práticas de ensino na educação básica, tive a oportunidade de confirmar o relato das autoras, ao observar o modo como textos são explorados em sala de aula e as reações dos estudantes às atividades realizadas.

Vivemos hoje em um mundo em que a tecnologia progride geometricamente e toma conta de nossas vidas. A leitura e a literatura competem pela atenção dos estudantes com o mundo da comunicação instantânea e da realidade virtual. No entanto, apesar das recomendações do Ministério da Educação, não parece ter havido uma mudança paradigmática nas aulas de leitura e de literatura como houve na vida cotidiana. Não afirmo que a literatura deve ser transposta para o ciberespaço e que os livros e as bibliotecas devem desaparecer. No entanto, para que os estudantes se interessem por “sinais negros sobre páginas brancas – alguns deles representantes de mundos anteriores à era do telefone, da televisão e do computador” (CHURCH, 1997, p. 76) – a leitura deve se tornar uma experiência em si, um evento surpreendente, construtivo, intransferível e irrepetível, a experiência que busco proporcionar aos estudantes. À procura de fundamentos teóricos para essa experiência, encontrei os trabalhos de Leslie Steffe e a Louise Rosenblatt, educadoras e pesquisadoras que idealizaram, respectivamente, as experiências construtivistas de ensino e a abordagem transacional para a leitura de obras literárias.

As experiências construtivistas de ensino consistem na elaboração de atividades para a sala de aula que tomem o estudante como um construtor ativo de suas próprias teorias. Além disso, as atividades planejadas devem criar situações que permitam ao professor – que desempenha também o papel de investigador – sistematicamente observar os estudantes em seu trabalho e fazer inferências a respeito do modo como eles constroem seus conceitos. Essas observações devem habilitar o educador a melhor intervir no processo de aprendizagem, através de questionamentos que desafiem as elaborações dos estudantes e que os levem a novas construções. Nessas experiências, como o conhecimento é compreendido como a coordenação de esquemas de ação e operação (PIAGET, 2001), a metodologia – os objetivos, os procedimentos, os recursos e a avaliação – de ensino-pesquisa se configura em uma ferramenta investigativa flexível, sujeita a modificações dependendo do modo como o processo se desenvolve. Steffe ainda afirma que o principal papel do educador-pesquisador construtivista é aprender:

sobre os estudantes, o que eles sabem e como eles aprendem, a se comunicar com eles e engajá-los no fazer, refletir e abstrair do processo de aprendizagem, a organizar um ambiente de aprendizagem seguro e desafiador. Por último, a autora nos alerta para o fato de que quaisquer inferências feitas pelo professor-pesquisador a respeito de suas observações contêm elementos conjecturais e subjetivos, o que significa que devemos nos manter atentos, abertos e flexíveis, especialmente no que tange às impressões que formamos sobre nossos estudantes.

Por sua vez, a abordagem transacional foca o leitor e seu encontro com o texto, um evento que Rosenblatt considera único, dadas as peculiaridades subjetivas de cada leitor. Do relacionamento estabelecido entre leitor e texto – uma transação, uma vez que ambos são formados e modificados por influências recíprocas – emerge o poema. Assim, o significado de um texto não repousa sobre o papel, mas é construído pelo leitor no ato da leitura. Cada interpretação é única e pode haver diferentes interpretações para o mesmo texto, mas cada uma delas deve estar circunscrita aos limites estabelecidos pelo texto e pelo campo experiencial do leitor. Na sala de aula, isso se traduz na organização de um ambiente que propicie o encontro e que permita aos leitores a expressão de sua experiência individual com o texto. O educador, nesse contexto, tem a tarefa pivotal de permitir e propiciar as interpretações próprias, sua expressão e justificação. A autora também defende, para fins de avaliação e de interferência no processo interpretativo, a observação atenta de cada leitor em seu processo transacional.

Este estudo se configura, assim, na proposição de pontos de referência para a realização de uma experiência coerente com as concepções do construtivismo radical do processo educativo de leitura de obras literárias em sala de aula, um estudo de caso exploratório de abordagem qualitativa inspirado nas experiências construtivistas de ensino e apoiado na teoria transacional, cujo problema de pesquisa foi:

- Como se caracteriza o processo de leitura de obras literárias em sala de aula fundamentado em pressupostos construtivistas radicais?

Por sua vez, os objetivos desse estudo foram:

- Compreender os pressupostos teóricos do construtivismo radical;
- Identificar os fundamentos de uma abordagem construtivista radical para a educação e para o processo de leitura de obras literárias em sala de aula;
- Propor pontos de referência para a leitura de obras literárias com base nos fundamentos da abordagem construtivista radical;
- Vivenciar uma experiência de leitura de obras literárias em sala de aula fundamentada nos pontos de referência construídos e avaliá-la quanto a seu potencial construtivo.

Após estas considerações iniciais, o segundo capítulo descreve a trajetória dos estudos realizados ao longo da investigação, que resultaram no referencial teórico apresentado, e culmina com a proposição dos pressupostos para uma abordagem construtivista radical para a educação, para a linguagem e para a leitura literária.

O terceiro capítulo narra o percurso metodológico do estudo realizado, também fundamentado na concepção construtivista radical para o conhecimento científico.

Os capítulos quatro, cinco e seis examinam, à luz do recorte teórico realizado, os resultados encontrados a partir dos dados percebidos da realidade criada pelo passo experiencial do estudo, dos quais emergiram três tópicos principais de discussão, que são: a apropriação do texto e a interpretação ativa; o compartilhamento do texto e do mundo e a compreensão do outro; e a responsabilização pelo mundo experiencial e por sua mudança.

O sétimo capítulo descreve uma possível síntese das construções realizadas a partir dos resultados do estudo e apresenta sugestões para investigações subsequentes que podem aprofundar e enriquecer esta produção.

Este trabalho, assim, constitui uma produção teórica, embora envolva elementos de prática de sala de aula. Glasersfeld (1996) afirma que a elaboração de uma teoria consiste em um conjunto de escolhas subjetivas: a área a ser investigada, os recortes teóricos realizados, a abordagem metodológica, o tipo de experimento e, especialmente, o modo de articular esses elementos. Nesse sentido, afirma o autor, a prática da ciência é subjetiva. Ao fazer ciência, o investigador acaba também por construir conhecimento de si próprio. Por sua vez, Rosenblatt

(1964; 1978) recomenda a busca constante da apropriação e da personalização dos eventos de leitura, interpretação e comunicação das compreensões realizadas. Seguindo as propostas desses autores, escrevo este trabalho em primeira pessoa, assumindo a especificidade desta experiência. Também parto da pressuposição de que esta primeira pessoa é construtora de seus conhecimentos e de seu mundo experiencial a partir da organização peculiar de inúmeros outros conhecimentos e outros mundos à mão (GOODMAN, 1984).

Nesse sentido, é possível que, como compartilho os conhecimentos e os mundos à mão com tantos outros construtores, as considerações deste trabalho já tenham sido feitas por outros. Porém, tenciono organizar esses conhecimentos de um modo próprio para responder aos questionamentos que me fizeram iniciar este projeto. De qualquer modo, como Glasersfeld (1996), “tentei atribuir as ideias aos seus autores sempre que possível, e espero não ter feito uso indevido daquilo de que me possa ter apropriado inadvertidamente” (p. 15). Não pretendo apresentar a verdade sobre o que os autores das passagens citadas ou referidas neste trabalho visaram, pois isso feriria o fundamento mais caro do construtivismo radical. Desejo apenas expressar uma leitura dentre tantas possíveis. Os textos citados e transcritos foram interpretados – com empenho e honestidade – a partir de um ponto de vista pessoal. O resultado é “o sentido que um leitor bastante diligente elaborou a partir desses textos. Certamente que não é a única interpretação possível” (GLASERSFELD, 1996, p. 100).

Por outro lado, como, segundo o construtivismo radical, a experiência de uma pessoa não pode ser diretamente acessada por qualquer outra, compreendo que este trabalho será interpretado pelo leitor nos termos de sua própria experiência. E é improvável que sua experiência seja semelhante à minha. Para Alicia Fernández (2001), a autoria é o reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante da produção de sentidos. Assim, partilho a construção da autoria deste trabalho com os leitores, a quem o coloco em aberto a novas transações que possam complementá-lo em seus hiatos e omissões e modificá-lo onde quer que ele se mostre inviável.

Desculpo-me, ainda, por ter deixado de fora deste recorte tantos teóricos e estudos significativos que mereceriam ser mencionados. Justifico essas omissões pela necessidade, quando da teorização, da realização de escolhas e seleções que possam imprimir coesão e profundidade à produção.

Uma dessas escolhas se refere à postura assumida frente ao nosso próprio

tempo. Silvano Santiago (1998) sustenta que a pós-modernidade pode ser vista sob diferentes ângulos. Podemos encará-la como um fenômeno irracional e anárquico, ou como uma oportunidade para a manifestação de novos ideais reformistas e democratizantes.

Porém, aos seus próprios olhos, a pós-modernidade é antitotalitária, isto é, democraticamente fragmentada, e serve para afiar a nossa inteligência para o que é heterogêneo, marginal, marginalizado, cotidiano, a fim de que a razão histórica ali enxergue novos objetos de estudo. Perde-se a grandiosidade, ganha-se a tolerância (SANTIAGO, 1998, p. 127).

Seguindo a sugestão do autor, escolho perceber a pós-modernidade como um terreno fértil para a reflexão e para a construção de novas concepções de ser humano, de conhecimento, de ciência, de educação, de literatura e de leitura. Este trabalho é também fruto dessa escolha.

Nós, professores de línguas e de literaturas, só poderemos encontrar nossos estudantes se lhes oferecermos oportunidades de ser, estar e aprender com os outros em nossas salas de aula. Nesse sentido, este trabalho se propõe a oferecer uma alternativa viável para a realização de experiências significativas de leitura e discussão de obras literárias em sala de aula, um complemento aos trabalhos já realizados nessa área. Espero que Piaget, Glasersfeld, Goodman, Maturana, Steffe, Rosenblatt e outros interlocutores deste diálogo nos propiciem momentos de construção e reconstrução de nós mesmos, da realidade e de nossa própria prática, e que nos auxiliem a oferecer tais momentos para nossos estudantes.

2 OS ESQUEMAS TEÓRICOS CONSTRUÍDOS NESTA EXPERIÊNCIA

2.1 JEAN PIAGET E A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DO CONHECIMENTO HUMANO

A inteligência [...] organiza o mundo,
organizando-se a si mesma.
Jean Piaget

2.1.1 A epistemologia genética

Tratar da concepção construtivista do conhecimento humano significa retomar os trabalhos de Jean Piaget. O pesquisador suíço é considerado, com justiça, o maior teórico do construtivismo e vem influenciando várias gerações de estudiosos de diferentes áreas das ciências naturais e humanas.

Piaget começou muito cedo sua carreira de pesquisador. Aos onze anos de idade, escreveu seu primeiro artigo científico, sobre um pardal albino que observou em um parque próximo à sua casa. O artigo foi aceito para publicação em um periódico de história natural e, como consequência, o jovem foi convidado a auxiliar o diretor do museu de história natural local na observação e classificação de espécimes de moluscos presentes no lago de Neuchâtel, na cidade onde residia (JEAN PIAGET SOCIETY, 2009). A partir de então, Piaget nunca abandonou as investigações científicas, tendo produzido uma vasta e complexa obra ao longo de sua vida.

Embora seu nome seja muito conhecido, suas obras são pouco lidas e ainda profundamente mal compreendidas (GLASERSFELD, 1996). Seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo humano, realizados na primeira metade do século XX, continuam até hoje controversos e seu trabalho ainda oferece barreiras à compreensão e desafios a quem se dedica a, partindo dele, elaborar novas propostas.

Piaget dedicou sua vida ao estudo da ontogenia dos organismos vivos, ou seja, à investigação do modo como evoluem da concepção à maturidade. O foco principal de sua obra, no entanto, foi o desenvolvimento da capacidade humana de conhecer e seu objetivo central, a construção de um modelo viável para explicar como cada ser humano constroi uma imagem estável e ordenada de si e do mundo a partir do conjunto de suas experiências.

Ele concebia a cognição como um instrumento de adaptação, uma ferramenta para auxiliar os seres vivos a se ajustar ao mundo que experienciam. Partindo da noção de que aquilo que denominamos “conhecimento” é determinado, em grande medida, pelo modo como percebemos e concebemos nosso entorno, Piaget definiu a cognição como uma função biológica adaptativa específica de cada organismo vivo, em vez de compreendê-la como o resultado das operações de uma razão impessoal, universal e a-histórica, como era até então defendido.

Glaserfeld (1996) acredita que o extenso e minucioso estudo que o jovem Piaget realizou com os moluscos do lago de Neuchâtel influenciou sua concepção de conhecimento como construção adaptativa. Em seus relatórios, Piaget narrou que as conchas dos invertebrados assumiam diferentes formas, conforme sua localização em águas paradas ou correntes, e que, ao serem transportados de um meio para outro, as conchas se modificavam, demonstrando um ajuste individual às condições ambientais. Essa experiência parece ter sido a origem de seu interesse na capacidade de adaptação ontogenética do organismo vivo.

A característica adaptativa da aquisição do conhecimento já havia sido sugerida por outros pesquisadores, tais como o psicólogo e filósofo evolucionista americano William James (1880). Piaget, no entanto, deu um passo decisivo ao estabelecer a diferença entre a necessidade de adaptação biológica dos organismos e a adaptação no domínio cognitivo-conceitual. Neste, a adaptação não é apenas uma questão de sobrevivência ou extinção, mas do alcance do equilíbrio cognitivo (PIAGET, 1976), que consiste na elaboração e na conservação de estruturas conceituais que se mostram bem-sucedidas frente à experiência.

Desse modo, ao construir seu modelo para explicar a cognição, Piaget abandonou a noção tradicional de cognição e a substituiu por uma definição instrumental⁴, o que implica também um desvio intencional da concepção de um mundo ontológico para a de um mundo experiencial do organismo vivo. Esse deslocamento, por sua vez, se constitui por uma ruptura radical com as abordagens filosóficas tradicionais que consideram o conhecimento como a produção – atemporal e anônima, jamais justificada pela história de sua construção – de representações de uma realidade existente em si mesma, independente do sujeito que se dispõe a conhecer. Para compreender sua obra, em primeiro lugar é

⁴ O instrumentalismo, também denominado pragmatismo, utilizado aqui em seu sentido metodológico, é uma linha de pensamento sustentada pelo filósofo e educador americano John Dewey (1859-1952), segundo a qual as ideias são ferramentas para orientar a ação, e têm sua validade determinada pelo sucesso dessa ação (ABBAGNANO, 2000).

necessário que reconheçamos esse ponto de partida. Em segundo lugar, é imprescindível que o adotemos⁵.

Em *A construção do real na criança*, publicado ainda 1957, Piaget apresenta sua epistemologia genética⁶, o complexo modelo explicativo de como, desde o início de nossas vidas, a partir da gradual coordenação de nossas ações sobre o meio, construímos nosso conhecimento conceitual e elaboramos a estrutura do que constitui nossa realidade.

A epistemologia genética resulta da extensa pesquisa que Piaget realizou através da observação sistemática de bebês e crianças na primeira infância em suas interações com seu meio. A partir daquelas observações, ele buscava identificar as evidências visíveis dos processos cognitivos infantis, com o objetivo de elaborar um modelo generalizável de cognição. Piaget afirma em relação ao seu objetivo: “procuramos [...] compreender como se organizam as ‘categorias reais’ da inteligência sensório-motora, isto é, como se constroi o mundo por meio desse instrumento” (2001, p. 357). Nesse trabalho, até hoje revolucionário, o pesquisador acabou por elaborar a hipótese de que não apenas o conhecimento, mas também a realidade experiencial são construídos pela mente humana. Se a proposta em si foi audaciosa em sua época, a ousadia foi ainda ampliada por considerar o bebê como sujeito de conhecimento por excelência.

Piaget defende que é durante os dois primeiros anos de vida que a atividade construtiva da mente humana constitui as bases para todas as elaborações posteriores.

[A] elaboração do universo pela inteligência sensório-motora constitui a passagem de um estado no qual as coisas estão centradas em torno de um eu que acredita direcioná-las e ignora-se a si mesmo enquanto indivíduo para um estado no qual o eu, ao contrário, ao menos praticamente, se situa em um mundo estável e concebido como independente da atividade própria (PIAGET, 2001, p. 357).

Ao nascimento, concebemos o universo como uma série de quadros móveis e plásticos, que parecem estar centrados em nossa própria atividade (PIAGET, 2001).

⁵ É importante sublinhar aqui que, coerentemente à sua concepção de conhecimento, Piaget não apresentou sua teoria como uma descrição da realidade mental objetiva do sujeito, mas como uma ferramenta conceitual viável, utilizada para organizar as observações que realizou com crianças em crescimento. O máximo que ele acreditava poder fazer era elaborar inferências a respeito do que se passava na mente das crianças, a partir dos estudos diligentes que realizava. Ele não esqueceu que, como toda experiência, a sua também era estruturada pelo sujeito (Bringuier, 1980)

⁶ O termo ‘genética’ no contexto da teoria piagetiana remete ao sentido de ‘gênese’, ou seja, geração, elaboração ou construção. É comum que leitores pouco experientes acabem por compreender esse termo como relacionado ao estudo da hereditariedade, o que é oposto ao modelo de Jean Piaget para explicar o conhecimento.

Nascemos com algumas capacidades e também certos esquemas⁷ sensoriais muito simples – reflexos⁸ tais como a capacidade de visão, sucção e preensão, por exemplo – que nos permitem a sobrevivência nos primeiros momentos de vida. A partir desses fundamentos, aos poucos, começamos a perceber sinais sensoriais do ambiente e a atuar sobre ele, com os movimentos de nosso corpo, ou seja, identificamos objetos e começamos a tocá-los, pegá-los, jogá-los, percebendo também os resultados de nossa atuação. A partir do contínuo fluxo, muitas vezes repetido, dessas percepções e ações, passamos a organizar noções de nós mesmos e de mundo em nossa mente.

Assim, na proposta fundamental de Piaget (1973), o sujeito organiza seu conhecimento gradativamente, a partir de suas atividades físicas e mentais direcionadas para objetos determinados que percebe em seu meio, o que lhe permite a construção de esquemas de ação cada vez mais complexos. “[T]odo conhecimento, em todos os níveis, está assim ligado à ação, [...] todo conhecimento supõe uma assimilação” (PIAGET, 1973, p. 16). À medida que a criança vai reunindo vivências do mundo que a cerca, ela vai realizando construções conceituais sucessivas a partir daquelas primeiras fundações, em um processo contínuo e integrado. A estrutura conceitual inicial de objetos, espaço, tempo e causalidade constitui a moldura fundamental para a organização, e a conseqüente elaboração, de uma realidade experiencial coerente. É desse modo que a construção do conhecimento se inicia, formando os alicerces para o que virá a ser o mundo experiencial do sujeito.

Em síntese, a abordagem construtivista piagetiana para o conhecimento propõe que, desde muito cedo, ao realizarmos esforços físicos e mentais para apreender, compreender e organizar nossas experiências com o mundo, ou seja, ao elaborarmos conceitos sobre a realidade que experienciamos, construímos essa

⁷ A palavra ‘esquema’ provém do termo francês ‘*schème*’ e se refere a um padrão de ações ou operações cognitivas desenvolvidas pelos organismos com o objetivo de exercer controle sobre suas experiências. Esse termo não define diagramas estáticos, como plantas baixas de um edifício, mas configurações de ação e de pensamento – não determinados geneticamente – resultantes de processos de aprendizagem ativa. “[C] conhecer um objeto implica incorporá-lo a esquemas de ação, e isso é verdade desde as condutas sensorio-motoras elementares até às operações lógico-matemáticas superiores” (Piaget, 1973, p. 17). Um esquema de ação – princípio da aprendizagem sensorio-motora e noção fundamental na teoria piagetiana – acontece em três estágios: a percepção de uma determinada situação, a realização de uma atividade específica associada a essa situação e a expectativa de que essa atividade produza um determinado resultado. À medida que a criança encontra a mesma situação em diferentes ocasiões, ela passa a esperar que o resultado se repita.

⁸ Piaget (2001) observou que as crianças recém-nascidas apresentam padrões fixos de ação que são operacionais antes da ocorrência de qualquer tipo de aprendizagem significativa, o que o fez concluir que esses padrões, que ele denominou ‘reflexos’, são geneticamente determinados e resultantes do processo de seleção natural.

realidade para nós mesmos. O propósito desses esforços é a produção de estruturas conceituais viáveis, concepções que nos auxiliem a entender e atuar em nosso meio. O objetivo adaptativo do organismo cognitivo, assim, é ordenar sua experiência. Ao fazê-lo, transforma-a em um mundo estruturado.

2.1.2 A organização da experiência e a elaboração da realidade

Na primeira parte de *A construção do real na criança* (PIAGET, 2001), o pesquisador descreve sua concepção do modo como os bebês constroem a noção de objeto, ou seja, dos elementos que fazem parte do mundo com que estão em interação. Essa discussão é central na teoria piagetiana, pois a elaboração, na mente humana, dos objetos do mundo experiencial e de sua permanência é a própria construção da realidade experiencial.

Piaget não foi o primeiro pensador a sugerir que construímos – e não apenas descobrimos e representamos – o mundo, ou o que compreendemos como mundo⁹. Ele foi, no entanto, pioneiro na elaboração de uma abordagem para o desenvolvimento humano a partir dessa premissa. “O ponto central de sua obra foi [...] o projeto de um modelo viável de como conseguimos construir uma imagem relativamente estável e ordenada [da realidade] a partir do fluxo da nossa experiência” (GLASERSFELD, 1996, p. 106).

“Partindo do exercício dos reflexos e das primeiras associações, a criança chega, no espaço de alguns meses, a construir um sistema de esquemas suscetíveis de indefinidas combinações que anuncia os conceitos e as relações lógicas” (PIAGET, 2001, p. 364). Segundo o autor, a realidade experiencial – inicialmente a material e, após, a abstrata – de cada sujeito é construída, pouco a pouco, a partir das experimentações com os elementos do ambiente, neles incluídas as outras pessoas.

A construção a que Piaget se refere ocorre em dois estágios. No primeiro, o mais básico, a criança percebe e organiza sinais sensoriais recorrentes disponíveis em seu meio e realiza esforços para fixá-los em conceitos¹⁰. Bem sucedida, essa fixação permite o desencadeamento de atividades específicas direcionadas ao

⁹ Já no século XVIII, o filósofo napolitano Giambattista Vico afirmava que nosso conhecimento racional é construído por nós próprios e que apenas podemos conhecer racionalmente aquilo que nós próprios fizemos (FIKER, 1994). Seu *Tratado sobre epistemologia*, de 1710, é considerado a primeira formulação explícita do construtivismo (GLASERSFELD, 1996).

¹⁰ O termo ‘conceito’ é usado neste contexto em sua acepção mais simples, significando noção, concepção ou ideia geral a respeito de um determinado objeto.

objeto. Um exemplo ilustrativo simples desse processo é a relação estabelecida pelo bebê com a mamadeira: após diferentes tipos de interações sensoriais com aquele objeto, a criança passa a poder atuar por sobre ele. O segundo estágio da construção da noção de objeto ocorre quando a criança já tiver atingido a etapa que Piaget denomina 'reação circular diferida'(2001, p. 43), ou seja, a capacidade de executar uma sequência de ações físicas sobre um determinado objeto mesmo quando as circunstâncias sensoriais originais que permitiram a realização dessa sequência já não estão presentes.

Quando a reação circular diferida ultrapassa a atividade motora para atingir uma operação conceitual por sobre um objeto cuja noção a criança já tenha previamente construído, ela constitui uma "reapresentação"¹¹ (PIAGET, 1990). Por sua vez, a capacidade para formar reapresentações de objetos é um dos determinantes no desenvolvimento da chamada permanência do objeto e também o fundamento para a realização de abstrações reflexivas a partir de experiências que ocorrem fora do âmbito sensório-motor.

A permanência do objeto é uma noção importante na teoria piagetiana para a elaboração, por parte do sujeito, de sua realidade experiencial. "[O] bebê começa acreditando que os objetos entram no nada quando não são mais percebidos, para daí ressurgir quando tornam a entrar no campo da percepção" (PIAGET, 2001, p. 377). No entanto, para que possamos conceber a possibilidade de realizar diferentes interações com um mesmo elemento do mundo experiencial em diferentes momentos do tempo, necessitamos primeiramente compreender que esse elemento continua a existir mesmo quando não o estamos vendo ou experienciando. A noção de permanência do objeto é, então, crucial para a concepção de "um mundo de *existência*" (GLASERSFELD, 1996, p. 150), ou seja, de uma realidade que continua lá mesmo que não a estejamos vivenciando diretamente, aqui e agora.

A permanência do objeto é uma abstração reflexiva bastante complexa para uma criança, uma vez que não deriva de sinais sensório-motores, mas da elaboração da noção de identidade individual (PIAGET, 2001). No contexto da teoria piagetiana, a identidade individual deve ser compreendida do seguinte modo:

¹¹ Na maior parte das traduções feitas dos trabalhos de Piaget para outras línguas, inclusive o português, a palavra foi grafada como 'representação' ou 're-presentação'. Neste trabalho, no entanto, optei pela forma 'reapresentação' por acreditar que ela guarda mais fidelidade em relação ao original em francês *re-présentation*, uma vez que a palavra *présentation*, base para o neologismo piagetiano, tem a acepção de atuação, ou seja, contém a noção de produção. Piaget utiliza este neologismo não no sentido consagrado pela epistemologia tradicional – uma imagem mental da realidade exterior ao sujeito – mas no sentido de repetição, ou reconstrução a partir da memória, de uma experiência passada.

consideramos que tivemos dois momentos experienciais separados no tempo com o mesmo objeto quando percebemos a igualdade entre os objetos que eram o alvo de cada uma das experiências. Na construção dessa noção de igualdade, observamos e avaliamos o conjunto de características que, juntas, diferenciam um determinado objeto experiencial de todos os outros, e guardamos tal abstração para uso futuro. Toda vez que identificamos aquele conjunto de características, concluímos que estamos diante daquele objeto.

Quando uma criança finalmente passa a crer que o objeto que está experienciando em um dado momento é o mesmo que experienciou em algum momento passado, ela percebe que o objeto pode perdurar no tempo. A identidade individual é uma propriedade atribuída ao objeto em si e é o fundamento da noção da permanência do objeto.

É ao construirmos as noções de identidade individual e de permanência do objeto que podemos repetir nossa experiência e crer na existência de um mundo preenchido por elementos que continuam a existir mesmo que nós não os estejamos experienciando em um dado momento. Essas noções são indispensáveis para a construção de outros conceitos importantes, tais como estado e mudança, processo e movimento, espaço, causalidade e tempo. “À medida que os objetos, a causalidade, o espaço e o tempo são elaborados, um universo coerente sucede ao caos das percepções egocêntricas iniciais” (PIAGET, 2001, p. 364)

Em suas observações, Piaget concluiu que esses desenvolvimentos conceituais ocorrem simultânea e interdependentemente na mente da criança, e dedicou um capítulo de *A construção do real na criança* a cada um deles. Embora não seja o objetivo deste trabalho mergulhar na profundidade das reflexões realizadas por Piaget nesses campos, é necessário ressaltar duas ideias importantes que podemos encontrar permeando suas discussões. A primeira é que as conexões e as regularidades encontradas pelo sujeito no conjunto de suas experiências são elaboradas a partir de sua própria perspectiva; a segunda é que os conceitos de mudança e estado, de espaço e tempo e, principalmente, de um mundo em que os objetos perduram e existem mesmo enquanto não lhe estamos prestando atenção são ferramentas que o sujeito cognitivo utiliza para organizar e administrar o fluxo de sua experiência, mas não refletem ou representam uma realidade ontológica.

Já o último capítulo dessa obra foi dedicado à abordagem da relação sujeito-objeto – ou seja, o modo como o sujeito que constroi sua realidade e seu

conhecimento experiencia o que há ao seu redor – através da perspectiva da epistemologia genética. Para conceber a relação entre o sujeito e o mundo, Piaget define o sujeito como uma entidade congnovente e propõe que essa entidade, inicialmente incapaz de se diferenciar de seu meio, vai gradualmente e através da experiência ativa se distinguindo dos objetos que passa a ser capaz de isolar e categorizar como externos a si.

Durante os primeiros estágios, com efeito, a criança percebe as coisas tal como um solipsista que ignorasse a si mesmo enquanto sujeito e só conhecesse suas próprias ações. Mas de modo concomitante à coordenação de seus instrumentos intelectuais, ele se descobre e se situa como um objeto ativo entre os outros em um universo exterior a ele (PIAGET, 2001, p. 359).

Assim, do mesmo modo como organizamos nossas percepções do mundo, pouco a pouco e por meio de nossas ações, o mesmo ocorre com nossa noção de eu. O processo, segundo Piaget (2001), é semelhante. A construção do eu inicia-se já nas primeiras experiências do bebê com o mundo. Aos poucos, ao ver objetos que se movem ao seu redor, ele começa a perceber que algumas dessas formas (como a mão da mãe, por exemplo), são experiências visuais apenas, mas outras (como a sua própria mão) resultam de experiências cinestésicas. Ao mover a mão diante de seus olhos, o bebê percebe simultaneamente os sinais sensoriais dos músculos envolvidos no movimento e dos olhos que o percebem. A percepção da diferença entre as duas experiências visuais – o movimento da mão da mãe e o da mão do próprio bebê – são mais tarde intensificadas quando ele percebe que pode mover a própria mão quando quiser.

Além da percepção visual e da proprioceptiva, também a tátil é fundamental na construção da noção do eu pelo bebê. Quando o bebê toca uma parte de seu corpo com a própria mão, percebe sinais táteis em ambos os extremos do ponto de contato. Essa sensação lhe permite perceber a diferença entre tocar em si mesmo e ser tocado por outra pessoa ou por outros objetos, situações que geram sinais táteis em apenas um extremo do ponto de contato.

Com a repetição de experiências como as descritas acima, a criança vagarosamente elabora a noção de seu próprio corpo, ou seja, dos limites de seu eu, diferenciado do mundo ao seu redor. Aproximadamente com dois anos e meio de idade a criança passa também a reconhecer sua própria sombra e sua imagem em um espelho – especialmente através da realização de movimentos deliberados

que projetam sombras ou que são refletidos. Essas experiências complementam as noções essenciais envolvidas na construção do eu, que são a percepção de si em oposição ao que há à volta e a concepção de si como sujeito de experiências.

Outro aspecto importante, e bastante complexo, da noção de eu é o social, que passa a ser construído, através da socialização, por volta dos sete anos de idade e se consolida durante a adolescência (PIAGET, 1994). Piaget dirigiu seu foco para os aspectos morais – tais como a cooperação com os demais e o respeito às regras e às autoridades sociais – da elaboração do eu social, mas é possível, a partir das ideias apresentadas, elaborar um modelo para a concepção da faceta social do sujeito cognitivo. Segundo o autor, em nossas experiências com o meio, estabelecemos relações com os outros e aprendemos a identificar a previsibilidade em seus atos, reações e atitudes. Ao mesmo tempo, adotamos padrões de comportamento e assumimos papéis que passam a ser considerados, pelos outros, parte característica do que chamamos eu. É, então, a partir da experiência das respostas dos outros frente a nós que passamos a conceber os traços fundamentais de nosso eu social (GLASERSFELD, 1996).

Esse é um processo ainda mais longo e mais lento do que a construção do eu, e que encerra certa circularidade, pois é a partir das reações dos outros que extraímos as propriedades que podemos atribuir a nós mesmos, mas o conhecimento dos outros resulta de nossas próprias construções. No entanto, é necessário destacar que não temos liberdade para construir as noções de mundo, de nós mesmos, dos outros – e, especialmente, de suas reações a nós – como bem entendemos. Essa construção está sujeita e é limitada pelos constrangimentos encontrados pelo sujeito em suas experiências com o mundo e com os outros. Apenas as construções compatíveis com a experiência podem se consolidar, e qualquer construção que não se mostre viável deve ser revista¹².

“A inteligência não começa, pois, nem pelo conhecimento do eu nem pelo conhecimento das coisas enquanto tais, mas pelo conhecimento de sua interação” (PIAGET, 2001, p. 361). O pesquisador esclarece, então, que no início de nossas vidas partimos de um ponto em que não nos diferenciamos do que nos rodeia e o conhecimento que inicialmente conseguimos construir se limita à aparência e à textura mais superficial das coisas e aos aspectos mais materiais de nosso próprio ser. No entanto, progressivamente, à medida que nossa interação com nosso

¹²O aspecto da viabilidade das construções do conhecimento e da realidade tratado em mais detalhes na discussão sobre o construtivismo radical.

entorno se intensifica, o progresso de nosso conhecimento sobre o meio e sobre nós mesmos vai permitindo que nos reconheçamos e nos situemos no mundo, como uma parte de um todo coerente.

2.1.3 A construção do conhecimento

Como já exposto, Piaget considera que a cognição é uma ferramenta dos organismos vivos em sua luta pela sobrevivência em seu meio. Ao experienciarem o mundo em que vivem, os seres vivos tentam organizar as percepções que têm dele e a ele se adaptar. No caso específico dos seres humanos, a função adaptativa da cognição é mais sofisticada, indo muito além da mera sobrevivência, sem deixar de guardar essas características essenciais. Para Piaget, ao longo de nossas vidas, esforçamo-nos por perceber e compreender o mundo e organizar nossas impressões sobre ele para nele podermos viver e atuar. Ou seja, aprendemos – construímos conhecimento – em primeiro lugar porque essa é uma função biológica vital.

No modelo piagetiano para a construção do conhecimento, as noções de assimilação e de acomodação são cruciais. “[A] assimilação e a acomodação se originam de um estado de indiferenciação caótica até chegar a um estado de diferenciação com coordenação correlata” (PIAGET, 2001, p. 359). São esses dois processos que permitem que organizemos nossas impressões sobre o mundo que experienciamos em uma estrutura que faz sentido para nós.

A assimilação é o processo pelo qual os sujeitos se esforçam para lidar com qualquer objeto percebido como novo no ambiente. Segundo Piaget (2001), novos objetos são, em um primeiro momento, acrescentados a esquemas prévios, ou seja, assimilados em estruturas mentais já constituídas, sejam elas inatas, como os reflexos, ou previamente construídas. Assim, inicialmente, o sujeito trata um novo objeto tentando ajustá-lo como um exemplo de algo já conhecido. Nesse processo inicial, o sujeito percebe o novo apenas naqueles aspectos que podem ser encaixados às estruturas que já possui, foca as características já conhecidas do objeto ou os aspectos já conhecidos de uma experiência nova, deixando de lado o que é discrepante.

A assimilação¹³ corresponde ao primeiro momento do padrão descrito pelo esquema de ação piagetiano. O sujeito percebe um determinado objeto e o trata como um já conhecido, esperando que sua ação sobre ele produza um resultado esperado. Se isso não ocorre, ou seja, se a ação não leva ao resultado familiar e previsto, o sujeito passa por uma desequilibração, ou seja, um estranhamento ou uma perturbação nos esquemas já constituídos.

Esse estranhamento, dependendo do modo como o sujeito reage a ele, pode levar a diferentes reações. Uma delas, que ocorre caso o sujeito se sinta desinteressado ou frustrado frente à perturbação, é o abandono da situação. Outra, que se dá quando o sujeito se sente estimulado, é uma retomada do processo, que pode levar à percepção de características que haviam sido deixadas de lado quando da assimilação. Um novo padrão, que inclui aquelas características, pode ser então formado, o que constituirá um novo esquema de ação. Esse é o ato de aprendizagem que Piaget define como acomodação.

O novo esquema de ação produzido pela desequilibração e pela acomodação, por sua vez, passa a fazer parte do repertório já construído pelo sujeito, e o auxiliará no reconhecimento – ou no estranhamento – de futuras situações e objetos.

A acomodação realizada pelo sujeito, ou seja, o novo estado de equilíbrio cognitivo, em regra, é incompatível com os esquemas mentais existentes antes da perturbação. Essa inconsistência obriga o sujeito a examinar os esquemas disponíveis e a modificá-los para acomodar as novas construções. A acomodação, portanto, leva o próprio sujeito a estabelecer uma perturbação, um estranhamento interior que, ao ser acomodado, produz uma equilibração majorante, ou uma reequilibração. O processo que leva à equilibração majorante é, fundamentalmente, o desenvolvimento cognitivo.

Assim, é da complementaridade entre as operações de assimilação e acomodação que a cognição humana se desenvolve. “[S]e, em seu princípio, essas duas funções são, assim, antagônicas, o papel da vida mental em geral e da inteligência em particular é, exatamente, coordená-las entre si” (PIAGET, 2001, p. 359). A assimilação é uma operação conservadora, que tende a submeter os sinais percebidos do meio aos esquemas já organizados pelo sujeito; a acomodação

¹³ Neste contexto, Piaget utiliza a palavra ‘assimilação’ em sua acepção biológica. Quando ingerimos uma fruta, por exemplo, nosso organismo a assimila. Apenas alguns de seus componentes químicos são reconhecidos e utilizados, enquanto todos os outros são ignorados e eliminados. É evidente que, em sua teorização, Piaget não considera que a assimilação ocorra na instância física, mas na perceptiva e conceitual.

provoca mudanças e força o sujeito a se adaptar às restrições encontradas no ambiente à completude e à validade dos esquemas. A assimilação e a acomodação podem ser caracterizadas como dois pólos da interação entre o sujeito e seu ambiente. É dessa relação triangular que emergem novas equilibrações.

Segundo a abordagem de Piaget, desse modo, a aprendizagem acontece quando um esquema de ação sobre um determinado elemento do meio, em vez de produzir o resultado esperado, leva a uma perturbação e esta, por sua vez, leva a uma acomodação que restabelece o equilíbrio. A assimilação, a desequilibração, a acomodação e a reequilibração são processos subjetivos e individuais. Eles ocorrem no interior do sujeito e sequer podem ser observados. No entanto, isso não significa que eles ocorrem em um estado de isolamento. Pelo contrário. O mundo experiencial de cada um de nós é formado por objetos e situações variadas, e contém também outras pessoas. A interação constante com o que percebemos à nossa volta – e, primordialmente, a interação linguística com outras pessoas – é fonte inesgotável de perturbações e de acomodações, como frisou Piaget (2001).

Por outro lado, a explicação piagetiana para o processo de aprendizagem parte de alguns pressupostos a respeito das características cognitivas humanas (GLASERSFELD, 1996): a tendência a buscar repetir eventos no fluxo de experiência; a capacidade de, diante de uma nova situação, recuperar experiências anteriores e de reconhecer semelhanças e diferenças entre elas; e, acima de tudo, a propensão para reagir de diferentes modos – interessada ou desinteressadamente – frente a uma situação desequilibradora. O sujeito, assim, pode ou não realizar acomodações e reequilibrações frente ao novo, dependendo do interesse com que responde a ele. Desse modo, o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo não são decorrências necessárias das perturbações, mas processos que podem ou não ocorrer, dependendo da atitude do sujeito frente à nova situação.

Neste ponto, retomamos a natureza fundamentalmente instrumental da aprendizagem e do conhecimento que ela gera. Como Piaget (2001) postula a existência de dois âmbitos diferentes para a ocorrência dos esquemas de ação, estamos diante um duplo instrumentalismo.

A primeira instância é a sensório-motora, ou figurativa, que abrange o conjunto de dados sensoriais percebidos pelo sujeito. Nessa instância, os esquemas de ação física construídos pelo indivíduo a partir da coordenação de suas interações com seu meio, desde que sejam bem-sucedidos, permitem-lhe perceber sensorialmente o ambiente e a ele se ajustar para atingir os objetivos de

sobrevivência. Nesse âmbito, o sucesso de um esquema de ação é verificado por seu valor utilitário, ou seja, por sua capacidade de permitir que o sujeito obtenha alimentação, segurança e conforto. Falhas nesse processo comprometem o equilíbrio biológico do indivíduo, e a continuidade de sua vida. Aqui, Piaget define as abstrações alcançadas – o estabelecimento de regularidades compostas por sinais sensoriais e motores, que podem ser utilizadas para lidar com experiências futuras – como empíricas (PIAGET, 2001).

Já a instância operativa compreende os processos mentais do sujeito, e os esquemas operacionais construídos auxiliam-no a, partindo da organização de percursos de ação e de pensamento que já se mostraram bem-sucedidos, elaborar redes conceituais¹⁴ que lhe permitam ordenar sua realidade experiencial e planejar suas ações. Nesse âmbito, na terminologia piagetiana, o sujeito é capaz de alcançar abstrações reflexivas¹⁵, ou seja, de estabelecer relações entre elementos da experiência e de fixar normas conceituais a partir de experimentações mentais. Aqui, o sucesso é aferido através do ajustamento dessas abstrações a uma teia conceitual mais ampla já constituída pelo sujeito. Um esquema de ação se mostra falho e, por conseguinte, força o sujeito a revê-lo, quando contradiz construções anteriores e abala seu equilíbrio cognitivo.

Glaserfeld (1996, p. 124) lembra que essa segunda noção de abstrações bem-sucedidas – abstrações reflexivas que se mostram coerentes com um corpo de conhecimentos já construído pelo sujeito – é análoga ao que os filósofos denominam “teoria da coerência da verdade”. Tal como nos modelos filosóficos e científicos, um novo esquema de ação pode ser avaliado por sua compatibilidade com um conjunto de conceitos já estabelecidos, mas também por sua economia, simplicidade e até mesmo elegância em explicar fenômenos da experiência.

¹⁴ Segundo Glaserfeld (1996, p. 128), “qualquer referência a operações mentais levanta, é claro, [...] o problema da consciência”. Na formulação de seu modelo, Piaget não explicita as operações que ele acredita estarem sob o controle da consciência. Em suas entrevistas com Jean Charles Bringuier, ele afirmou que a psicologia não é uma ciência da consciência, mas do comportamento (Bringuier, 1980).

¹⁵ Em *A equilibração das estruturas cognitivas*, Piaget (1976) subdivide a abstração reflexiva em três tipos diferentes. A primeira delas, denominada *réfléchissement*, ou projeção, ocorre já a partir dos estágios iniciais de desenvolvimento do sujeito e projeta e reorganiza, em um nível conceitual mais elevado, uma coordenação ou um padrão resultante das atividades ou operações do sujeito. A segunda, chamada abstração reflexiva ou pensamento reflexivo, ocorre em estágios mais avançados do desenvolvimento e, embora também envolva padrões de atividades e de operações do sujeito, inclui a compreensão do que foi abstraído, caracterizando-se como uma tematização retroativa da reflexão. A terceira, denominada pseudo-empírica, ocorre quando as crianças são capazes de rerepresentar determinados objetos para elas próprias e a eles atribuir propriedades percebidas. É importante mencionar que as operações mentais do sujeito e, conseqüentemente, suas abstrações reflexivas, não podem ser observáveis de modo direto. Elas podem apenas ser inferidas a partir da observação das reações dos sujeitos.

Além disso, nesse nível conceitual, ou seja, puramente epistêmico, quando os elementos da experiência podem ser mentalmente rerepresentados e combinados para formar situações que não tenham sido experimentadas, é possível gerar todo tipo de experiências de pensamento. Quando os resultados dessas experiências se mostram viáveis, ou seja, quando eles são compatíveis com a rede conceitual previamente constituída e bem-sucedidos no mundo em que o sujeito realiza suas experimentações, o poderoso processo de aprendizagem que ocorre apenas no domínio cognitivo torna-se possível.

A partir desses experimentos abstratos, então, é possível regular e coordenar a experiência e, nesse processo, transformá-la em um mundo estruturado. Essa é a própria organização da realidade no interior da mente do sujeito. Piaget, assim, edificou sua teoria do desenvolvimento cognitivo sobre os fundamentos das abstrações empíricas e reflexivas. Sobre os tipos de esquema de ação que originam tais abstrações – os figurativos e os operativos, respectivamente – é necessário afirmar que são circuitos de retroação (PIAGET, 2001), uma vez que os mecanismos de assimilação e de acomodação a eles associados fazem com que sejam circulares e auto-reguladores. Isso significa que o sujeito tenderá a refutar e rever os esquemas de ação que se mostrarem discrepantes em relação tanto às experiências com o meio quanto aos esquemas previamente consolidados, e a fixar os que forem bem-sucedidos e coerentes.

Além disso, é fundamental ressaltar que a relação do conhecimento com o mundo experienciado pelo sujeito é recursiva: do mesmo modo que as estruturas conceituais precisam ser modificadas quando colidem com constrangimentos encontrados no mundo experiencial, a própria concepção de mundo pelo sujeito é modificada nesse processo (MORIN, 2002b). Nesse sentido, à medida que realiza novas experimentações e construções, muda o sujeito e muda também o mundo por ele percebido.

Um ponto importante a ser lembrado é que o conflito entre os esquemas construídos e as percepções do ambiente nos mostra apenas se nossos esquemas são ou não viáveis (GLASERSFELD, 1996). Se não o forem, seremos forçados a adaptá-los. Por um lado, não saberemos se o esquema construído é o melhor possível. Um número potencialmente infinito de esquemas diferentes poderia ser elaborado a partir de uma determinada experiência. Por outro lado, a falha dos esquemas não tem lugar no mundo experienciado, mas em nossas próprias operações mentais. Assim, a coordenação da experiência, seja ela figurativa ou

operativa, e a realização de abstrações são processos interiores e, por isso, fundamentalmente subjetivos. Eles nada nos dizem a respeito do mundo real, mas apenas até que ponto nos auxiliam em nossa percepção, compreensão e atuação sobre ele.

A visão epistemológica mais compatível com a obra de Piaget é uma visão instrumentalista em que o conhecimento não significa conhecimento de um mundo independente do experimentador. As estruturas cognitivas – esquemas de ação, conceitos, regras, teorias e leis – são avaliadas sobretudo pelo critério de sucesso, e o sucesso deve, em última análise, ser compreendido em termos dos esforços do organismo para adquirir, manter e alargar o seu equilíbrio interno face a perturbações. (GLASERSFELD, 1996, p. 33).

Assim, na concepção piagetiana, a aprendizagem e o conhecimento que ela cria e amplia têm caráter claramente adaptativo, operativo, construtivo e contínuo, originando-se na experiência do indivíduo com o mundo, e para ela se dirigindo. O propósito primordial da aprendizagem é a produção de uma rede de conceitos que permitam ao sujeito conceber e compreender o mundo, e nele se mover com sucesso. Para o sujeito que passa a vida a experienciar, a realidade não pode se configurar como uma acumulação de estruturas já prontas, mas sim como uma organização recursiva contínua. E o que fica para o sujeito que realiza essa construção é a construção em si. Essa é a perspectiva revolucionária proposta pelo construtivismo: o sujeito constroi seu mundo à medida que se esforça para compreendê-lo.

2.2 ERNST VON GLASERSFELD E A RADICALIZAÇÃO DO CONSTRUTIVISMO

[A] razão só entende aquilo que produz
segundo os seus próprios planos.
Immanuel Kant

2.2.1 A definição de construtivismo radical

Do mesmo modo como podemos considerar Piaget o grande responsável pela difusão da abordagem construtivista para o conhecimento humano, a Ernst Von Glasersfeld pode ser atribuída a autoria intelectual do construtivismo radical. Nascido em 1917 na Alemanha, Glasersfeld tem dedicado sua vida aos estudos em diferentes áreas do conhecimento, tais como a matemática, a filosofia, a psicologia,

a teoria da comunicação e a cibernética, sempre com o duplo foco da pesquisa e do ensino. Durante cerca de duas décadas entre os anos 1960 e 1970, ele se ocupou com o estudo da totalidade da vasta e difícil obra de Piaget. E ele o fez na língua original dos escritos, o francês. Esses estudos – que não desconsideram as dificuldades impostas pela extensão da obra, pelo desenvolvimento não-linear das idéias e pela linguagem que beira o hermetismo em algumas passagens – colocaram Glasersfeld em uma posição legítima para avaliar realizações feitas a partir do pensamento de Piaget. Ele passou, então, a revisar desde traduções de seus trabalhos até críticas ao teor de suas conclusões.

Segundo Glasersfeld (1996), a maior parte dos trabalhos escritos sobre o construtivismo piagetiano parte de fragmentos da obra de Piaget, o que oferece aos leitores uma visão incompleta, e muitas vezes modificada, de seu modelo explicativo sobre como os seres humanos constroem conhecimento. Por outro lado, ao comparar os textos originais com as traduções realizadas para outras línguas, Glasersfeld percebeu que os tradutores – por partirem de uma orientação epistemológica que ele avalia como realista ingênua¹⁶ – acabam por alterar o texto original, de modo a fazê-lo caber em sua própria visão do mundo. O resultado tanto da incompletude das leituras quanto das modificações nas traduções, muitas vezes, é a veiculação de ideias incompatíveis com as concepções piagetianas originais.

Ao constatar esses problemas, Glasersfeld se dedicou à ambiciosa tarefa de apresentar, de um modo esclarecedor, porém não simplificador, o pensamento de Piaget a estudantes universitários ingleses. Seu objetivo era, ao mesmo tempo, difundir o modelo de Piaget para o conhecimento humano e elucidar dúvidas e equívocos teóricos que encontrava nas traduções.

Foi nesse processo que o pensador concebeu o construtivismo radical, que, partindo do construtivismo piagetiano, revisita o pensamento clássico que concebe a ciência como um modo humano de organizar nossa experiência da natureza e incorpora os desenvolvimentos científicos ocorridos a partir do final do século XIX, especialmente nos campos das teorias da comunicação e da cibernética. “Não há nada de novo nas ideias que compõem o construtivismo radical”, afirma o próprio autor (GLASERSFELD, 1996, p. 55), exceto o modo como essas foram reunidas, articuladas e integradas.

¹⁶ A expressão ‘realismo ingênuo’, criada em 1910 pelo filósofo alemão Ernst J. W. Schuppe (1836-1913), defensor da “filosofia imanente”, subsume a tese de que os objetos da realidade, e a própria realidade, são independentes do ato psíquico humano de conhecê-los (ABBAGNANO, 2000).

A primeira vez que a palavra ‘radical’ foi associada à epistemologia genética foi em 1974, quando Glasersfeld e Charles Smock produziram o relatório anual da pesquisa na área de epistemologia e educação em que trabalhavam na Universidade de Atenas, Geórgia, nos Estados Unidos (GLASERSFELD, 1996). Piaget, ao ler esse trabalho, aprovou tanto seu conteúdo quanto o neologismo.

Contrariando concepções filosóficas ocidentais vigentes nos últimos dois milênios de história do conhecimento, que concebem a relação entre a mente humana e a realidade como meramente representacional, o construtivismo radical parte do princípio de que o conhecimento se constitui em uma construção individual, uma organização própria dos elementos percebidos por cada indivíduo, a partir do modo como experiencia seu entorno. Nesse sentido, o conhecimento é uma atribuição – e não uma extração – de sentido à realidade tal como a percebemos.

O ponto principal em que o construtivismo que proponho difere *radicalmente* das conceitualizações tradicionais [...] diz respeito à relação entre conhecimento e realidade. Enquanto na visão tradicional de epistemologia, bem como na psicologia cognitiva, essa relação é sempre vista como uma correspondência ou combinação mais ou menos pictórica (icônica), o construtivismo radical a vê como uma adaptação no sentido funcional (GLASERSFELD, 2008, p. 7).

Para Glasersfeld, ao organizarmos nossa experiência, realizamos uma elaboração do único mundo que cada um de nós pode conhecer, que é o mundo experiencial. E nessa concepção de mundo, o construtivismo radical conta com o aval de Piaget:

Penso que nada é dado à partida, exceto alguns pontos limitadores em que todo o resto se baseia. As estruturas não são nem dadas antecipadamente na mente humana, nem no mundo exterior, tal como o percebemos e organizamos (BRINGUIER, 1980, p. 63).

O objetivo do construtivismo radical é “mostrar que podemos construir uma realidade experiencial relativamente estável sem pressupor um mundo independente em si” (GLASERSFELD, 1996, p. 153). Isso não significa, no entanto, que os construtivistas radicais neguem a existência de um mundo independente e pré-existente ao sujeito, como afirmam alguns críticos (PHILLIPS, 1997; LABURÚ *et. al.*, 2001). Os construtivistas radicais afirmam que, uma vez que nossos conceitos são elaborados *a partir de e com fundamento em* nossa experiência, e nela apenas, não podem ser usados para descrever o que quer que esteja fora de nosso campo experiencial. Assim, embora possamos conceber a existência de uma realidade para

além de nossa experiência individual, não lhe temos acesso, e nada podemos sobre ela afirmar. “O construtivismo [...] nada tem a dizer acerca do que pode ou não existir” (GLASERSFELD, 1996, p. 192).

O construtivismo radical, desse modo, não pretende ser a elaboração de uma ontologia¹⁷, pois isso corroboraria o ideário clássico de que os sujeitos vivem em um mundo dado, que têm de tentar descobrir e representar para si mesmos. Tampouco almeja a posição de epistemologia. O construtivismo radical é definido por seus teóricos como uma “abordagem para o problema do conhecimento” (GLASERSFELD, 1996, p. 20) ou uma explicação possível para o processo humano de conhecer. Não se propõe, assim, a revelar a imagem última de um mundo independente de nós, porque parte da crença de que o modo humano de conhecer não é uma descoberta, mas uma produção experiencial.

Aquilo que denominamos conhecimento – concepções, ideias, noções, e relações entre eles – é a permanente tentativa humana de organizar a experiência a partir das informações que percebemos no ambiente e das características de nosso modo de entendê-las. Como tal, está condicionada, por um lado, pelo modo humano de perceber o mundo e refletir sobre ele e, por outro, pela abrangência de nossa experiência. “O espaço e o tempo em que nos movemos, medimos e, acima de tudo mapeamos os nossos movimentos e operações, são uma construção nossa, e nenhuma explicação que assente neles pode transcender o nosso mundo experiencial” (GLASERSFELD, 1996, p. 133).

O construtivismo radical não concebe qualquer conceito – de números a palavras, de formas geométricas a teorias morais – como dado, pois não crê na visão platônica das formas puras existentes em um mundo essencial para além da experiência. Ao contrário, afirma que tudo o que denominamos de “fatos” não são constituintes de um mundo independente, mas elementos da experiência¹⁸.

Na abordagem construtivista radical para compreender o conhecimento, então, a ideia chave é *experiência*, cuja definição é buscada no idealismo racional de Kant. De acordo com Glasersfeld (1996), Kant define o conhecimento empírico,

¹⁷ O termo ‘ontologia’ aqui é utilizado para indicar o estudo dos caracteres fundamentais do ser. A ontologia tradicional considera que existem determinações necessárias do ser, presentes em todas as formas e modos particulares, e que devem ser conhecidas. O conhecimento dessas características fundamentais origina a ciência que precede todas as outras, uma vez que seu objeto está implícito nos objetos das outras ciências. Desse modo, os princípios da ontologia condicionam a validade de todos os outros princípios científicos (ABBAGNANO, 2000).

¹⁸ Em seu *De antiquissima italorum sapientia ex linguae latinae originibus eruenda*, de 1710, Vico já assinalava que a palavra *factum* é o particípio passado da palavra latina *facere* (fazer), o que o levou a formular o princípio de que os seres humanos só podem conhecer o que eles próprios fazem, ao reunir elementos a que têm acesso (FIKER, 1994).

ou seja, a experiência, como o produto do que percebemos através dos sentidos – o conjunto das apresentações¹⁹ empíricas com consciência – ao ser organizado por nosso entendimento, por meio de regras do pensamento. Em outras palavras, Kant define experiência como o processo de atribuir ordem a nossas percepções²⁰.

O entendimento é um poder totalmente ativo do ser humano; todas as suas ideias e conceitos não passam de criação sua [...]. As coisas exteriores são apenas ocasiões que causam o funcionamento do entendimento [...] o produto de sua ação são ideias e conceitos (KANT, 1798, citado por GLASERSFELD, 1996, p. 79).

A experiência consiste, então, nas construções organizadoras que realizamos a partir dos elementos que conseguimos perceber em nosso ambiente. E o que caracterizamos como nosso ambiente, por sua vez, faz parte do domínio de nossa experiência, e não de uma realidade independente de nós. Assim, o próprio ambiente é determinado pela experiência, em uma relação recursiva (MORIN, 2002).

2.2.2 O valor e os critérios de avaliação do conhecimento

A concepção radical de realidade construída pelo indivíduo a partir da própria experiência é um aspecto muito criticado da abordagem aqui apresentada. Para a maior parte das pessoas, ela é simplesmente incompatível com o senso comum. Outras não estão dispostas a abrir mão da noção da existência de uma realidade objetiva para além da experiência subjetiva, uma realidade que deve ser desvendada e representada na mente humana (LABURÚ *et. al.*, 2001). Outras ainda apontam o que consideram uma contradição nas teorizações apresentadas: o construtivismo radical recusa o realismo, ao mesmo tempo em que assume a posição realista, ao admitir que uma realidade pode condicionar a ação humana (MATTHEWS, 1992).

¹⁹ No original, em inglês, *presentation*, tradução de Glasersfeld para '*Worstellung*'. Glasersfeld ressalva aqui que esse é um termo fundamental, e objeto de controvérsia no trabalho de Kant. Quando é traduzido por 'representação', induz ao erro de parecer sugerir que há um original a ser representado. Neste trabalho, seguindo a indicação de Glasersfeld, utilizo o termo 'apresentação'. (Glasersfeld, 1995).

²⁰ Kant não nega a existência de uma realidade independente da experiência humana, mas afirma que essa é inacessível a nós. "[N]ão possuímos conceitos do entendimento e, portanto, tampouco elementos para o conhecimento das coisas, senão quando nos pode ser dada a intuição correspondente a esses conceitos; daí não poderemos ter conhecimento de nenhum objeto, enquanto coisa em si, mas tão-somente como objeto da intuição sensível, ou seja, como fenômeno; de onde deriva, em consequência, a restrição de todo o conhecimento especulativo da razão as simples objetos da *experiência*. Todavia, deverá ressaltar-se e ficar bem entendido que devemos, pelo menos, poder *pensar* esses objetos como coisas em si embora não os possamos *conhecer*." (1985, p. 25)

Glaserfeld (1996) reafirma ambas as posições construtivistas, mas nega o paradoxo. Segundo o autor, os realistas, na linguagem filosófica, são os que creem ser possível obter conhecimento de um mundo tal como é em si, independentemente do modo como nós o percebemos – premissa rejeitada pelos construtivistas radicais. Por outro lado, admitir a existência de possíveis condicionantes na realidade não contradiz a posição construtivista. Embora nada possamos afirmar a respeito da realidade que existe, para além dos limites de nossa experiência, podemos perceber e interpretar aquilo que acessamos. Os determinantes da realidade podem estabelecer o possível e o impossível de ser percebido, mas não podem delimitar os modos de apreender, compreender e agir humanos a serem construídos dentro de seus limites.

Assim, ao recusar compromissos metafísicos e sustentar que o único modelo de pensamento possível sobre o mundo que podemos conhecer é construído por cada um de nós, o construtivismo radical assume, ao mesmo tempo, duas posições interligadas: uma em relação ao valor que é possível atribuir ao conhecimento e outra em relação ao conceito de verdade.

A respeito da primeira, os construtivistas radicais recusam a visão de conhecimento como uma representação mais ou menos fiel de um mundo real separado do sujeito cognoscente, mas não negam que o conhecimento deva ter relação com o mundo. O problema aqui reside em definir o mundo e a relação em questão.

Como já foi mencionado, o mundo, nesta abordagem, é o que é experimentado pelo sujeito. Já a relação, essa é operativa. O conhecimento é comparado a uma “chave que nos abre caminhos possíveis” (GLASERSFELD, 2008, p. 6). Uma chave é útil se com ela conseguimos abrir um cadeado. Mas o fato de ela ser útil descreve um atributo da chave, e não do cadeado, pois é possível que outra chave compatível possa abrir o mesmo cadeado. Assim, o construtivismo radical assume que o valor do conhecimento reside em sua função. Ou seja, só podemos aferir o mérito de nossos conceitos, ideias e teorias através de sua utilização para satisfazer nossas necessidades de compreensão, explicação, predição e controle diante do meio em que vivemos.

O construtivismo radical, desse modo, assume ser uma abordagem instrumentalista. Karl Popper (1989) – apesar de considerá-la inadequada²¹ –

²¹ Embora Karl Popper (1968) não aceite a concepção instrumental de ciência e de conhecimento, suas conclusões a respeito da verdade científica não foram definitivas, apenas indicando que as teorias podem se aproximar de uma adequação, ou seja, de uma verdade, para além da viabilidade

apresenta clara e precisamente a concepção instrumental de ciência: as teorias são ferramentas que funcionam como orientação para a ação e têm sua validade determinada pelo sucesso da atividade realizada com base em suas premissas. Nessa formulação, uma teoria é correta enquanto continuar demonstrando sua utilidade, podendo, assim, continuar sendo usada mesmo após ter sido refutada pela experiência ou substituída por outra, desde que continue funcionando dentro dos limites de sua aplicabilidade. Por outro lado, por se mostrar viável, ou seja, adaptada a um determinado âmbito experimental, uma determinada doutrina não se torna a melhor explicação para a experiência. Ela é apenas uma das construções válidas possíveis.

Em defesa da visão instrumentalista para a ciência, Glasersfeld (1996) lembra ainda que essa foi endossada já a partir da difusão das ideias evolucionistas darwinianas e de seus desdobramentos no campo científico. Foi então que a comunidade científica passou a aceitar que hipóteses podem ser alçadas à categoria de teorias, e mesmo de leis científicas, meramente por se mostrarem compatíveis com resultados experimentais, mesmo que nunca comprovem representar uma realidade objetiva.

Segundo a abordagem construtivista radical, assim, as teorias são tentativas de compreender a experiência. Tanto na vida cotidiana quanto na experimentação científica, o sujeito que se dispõe a compreender *assume como real* a situação experiencial em que concentra seus esforços, e as explicações que concebe são válidas apenas no âmbito específico e circunscrito de sua experimentação. Apenas quando tiver encontrado uma resposta satisfatória – auxiliado por seus conhecimentos prévios, ou por mero acaso – é que pode adotar uma atitude filosófica e concluir que a solução encontrada pode servir para organizar e explicar a experiência. Ainda assim, isso é muito diferente de considerar tal solução como uma representação da realidade.

A segunda posição mencionada acima, a do conceito de verdade, é ainda mais radical. Pelos últimos dois milênios, embora os filósofos discordassem a respeito do conceito de realidade, em geral apresentavam visões concordantes em relação à noção de verdade²² – uma noção ligada à de validade objetiva

instrumental para situações dadas.

²² Em sua definição filosófica geral, verdade significa a correspondência estabelecida por meio de discurso ou pensamento, entre a subjetividade cognitiva do intelecto humano e os fatos, eventos e seres da realidade objetiva (ABBAGNANO, 2000).

(ABBAGNANO, 2000). Segundo essa visão dominante, só pode ser considerado verdadeiro algo que corresponde à realidade objetiva e independente.

Os construtivistas abandonam esse conceito tradicional de verdade e adotam o de “viabilidade” (GLASERSFELD, 1996, p. 40) ou de “explicação viável” (GLASERSFELD, 1996, p. 42) no âmbito do mundo experiencial subjetivo. Esse critério de julgamento do conhecimento é uma decorrência natural das concepções construtivistas de realidade e de conhecimento. Nossos conceitos são viáveis ou não, dependendo de como funcionam em nossa experiência e do quanto para “os contextos intencionais ou descritivos em que os usamos” (GLASERSFELD, 1996, p. 42). É importante destacar que o conceito cotidiano de verdade – conformidade à realidade experiencial, ou descrição fidedigna de uma experiência prévia – não perde sua validade. Tampouco deixam de ser válidos os acordos firmados – os axiomas – que fundamentam as experiências diárias, linguísticas, científicas ou matemáticas, por exemplo.

2.2.3 Objetividade e intersubjetividade

Ao definir o conhecimento como o processo individual de organização racional da experiência, a perspectiva construtivista radical reconhece um problema fundamental: se cada um de nós realiza construções subjetivas, em última análise, cada um de nós habita seu próprio mundo – um mundo organizado a partir de percepções pessoais. Esse é outro aspecto da concepção construtivista radical de conhecimento que muitos críticos questionam, afirmando que essa ênfase atribuída à subjetividade equivale ao solipsismo²³. Esses autores afirmam que, se a experiência subjetiva constituísse o fundamento da realidade, cada indivíduo seria livre para construir a realidade como melhor lhe aprouvesse. No entanto, continuam, isso claramente não é possível.

Glaserfeld responde a essas críticas retomando a noção de ambiente e seu papel fundamental em sua abordagem.

Do mesmo modo como o ambiente constrange os organismos vivos e elimina variantes que de alguma forma transgridem os limites em que eles são possíveis ou viáveis, o mundo experiencial, seja na vida diária ou no

²³ O solipsismo é a tese de que apenas o eu e suas sensações existem, sendo todos os outros entes meras impressões, sem existência própria, da única mente pensante. Embora o solipsismo seja frequentemente considerado como um caso limite do idealismo, ele jamais foi endossado por pensador algum (ABBAGNANO, 2000).

laboratório, constitui o campo de teste para nossas ideias (GLASERSFELD, 2008, p. 8).

O construtivismo radical sustenta que cada indivíduo constantemente organiza os sinais que percebe em seu meio de um modo próprio e, nesse processo, elabora sua concepção de realidade. No entanto, se as concepções que o sujeito consegue formular sobre a realidade de algum modo deixam de se ajustar às impressões ambientais ou à rede conceitual já formulada (PIAGET, 2001), ele é forçado a revê-las.

Não temos, assim, plena liberdade de organização de experiências e construção de realidade. De fato, “o mundo quase nunca é aquilo que gostaríamos que fosse” (GLASERSFELD, 1996, p. 192). Ideias que formulamos e expectativas que formamos são frequentemente invalidadas em nossa relação com o mundo que experimentamos. Nossas teorias são constantemente postas à prova em nosso contato com o ambiente. Se elas não são viáveis, nossas antecipações falham e nos levam a perder o controle sobre nossas ações. Embora subjetivas, então, nossas construções são reguladas por nossa própria interação com o meio.

É importante, neste ponto, sublinhar que a noção tradicional de objetividade é incompatível com a abordagem construtivista. A objetividade, que os pensadores tradicionais acreditam poder ser atribuída ao conhecimento, qualifica o que se dispõe a oferecer uma representação fiel de um objeto independente do sujeito que o observa (ABBAGNANO, 2000). Uma vez que, para os construtivistas, o conhecimento humano não aponta para um mundo independente de nossa experiência, a objetividade não pode ser alcançada, e nem sequer deve ser buscada.

Glaserfeld (1996), no entanto, propõe que o conhecimento experiencial pode ganhar em viabilidade e em fiabilidade quando, embora construído por um sujeito pensante e conhecedor, possa ser corroborado por outros. A essa possibilidade, ele denomina intersubjetividade. A noção de intersubjetividade vem a responder a outro conjunto de reiteradas críticas à abordagem construtivista, a respeito da suposta desconsideração do papel da interação social no desenvolvimento do conhecimento de um indivíduo.

Para lidar com a intersubjetividade, no entanto, é necessário que tratemos brevemente da concepção de “outros” no construtivismo. Para isso, buscaremos fundamentos na obra de Piaget (2001). Para o autor, o outro é também uma construção individual. E é uma construção lenta e longa, simultânea à elaboração da

noção de eu, que inicia quando o bebê atribui capacidade de movimento às pessoas e aos objetos de seu campo experiencial. Piaget denominou esta fase do desenvolvimento infantil de animismo. Em um estágio mais avançado, a criança começa a perceber que, enquanto as coisas necessitam ser movidas, as pessoas e os animais têm a capacidade de se deslocar autonomamente. Aos poucos, a criança compreende que esses últimos também apresentam as habilidades de ver e ouvir, de sentir e aprender, e de planejar seu comportamento. Finalmente, o processo culmina com a atribuição, pela criança, das características que a definem também às outras pessoas – inclusive a capacidade de elaborar esquemas, conceitos e regras. A criança acaba por concluir que os outros são como ela, embora diferentes.

É importante afirmar que a concepção que temos dos outros – tal como a que temos de qualquer elemento do mundo experiencial – é uma construção subjetiva, que deve ser testada e ajustada em nossas experimentações com eles. Segundo Glasersfeld (1996), quando realizamos uma predição a respeito de como outra pessoa se comportará em certa circunstância, nós o fazemos a partir do conhecimento que construímos a respeito daquela pessoa, ou das pessoas em geral. Se nossa predição se confirma, podemos dizer que nosso conhecimento sobre o outro é viável. Se não, somos obrigados a rever nossos esquemas. Assim, a construção do outro sofre os mesmos tipos de restrições que o sujeito encontra para elaborar seu conhecimento a respeito das demais informações encontradas no mundo experiencial.

Ainda em relação ao papel da interação social na abordagem construtivista radical, cabe mencionar os trabalhos do biólogo chileno Humberto Maturana e do filósofo americano Nelson Goodman.

Maturana (1997) afirma a naturalidade e a crucialidade das relações humanas para a sobrevivência da espécie. O autor acredita que os sistemas sociais só puderam se estabilizar, ao longo da história da humanidade, através do que ele denomina “amor”, definido como socialidade, ou o comportamento aproximativo e interagente que possibilita o compartilhamento de mundos. É o amor, segundo o biólogo, que permite que cada sujeito perceba o outro como parceiro nas diferentes dimensões da vida, o que é primordial para o estabelecimento de domínios consensuais e o desenvolvimento da linguagem. Maturana afirma ainda que o amor é um fenômeno biológico natural entre alguns tipos de seres vivos, um encaixe dinâmico recíproco espontâneo que não requer justificção e sem o qual não pode haver qualquer tipo de organização social.

Por sua vez, em *Ways of worldmaking*, Goodman (1984), reafirma a premissa básica de que realidade é algo que estabelecemos e não algo que encontramos, mas vai adiante ao afirmar que “universos de mundos, bem como mundos em si, podem ser construídos de muitos modos” (p. 5). O autor defende, assim, a noção de que os seres humanos criam não um mundo, mas diferentes versões de mundo, a partir de rupturas e desvios em versões anteriores. Além disso, “[a] construção do mundo, como nós sabemos, sempre começa a partir de mundos já à mão; o fazer é um refazer” (p. 6), enfatizando a ideia de que as diferentes versões de mundo possíveis não são invenção pura, mas partem de outras versões já existentes, elaboradas por outros e disponibilizadas à nossa percepção. Construimos mundos, assim, a partir de mundos elaborados por outros que nos rodeiam. Por sua vez, as novas versões construídas não superam ou desacreditam as anteriores, mas as complementam, o que transforma a realidade experiencial em uma complexa interconexão de mundos construídos.

Os dois autores construtivistas radicais destacam a importância das relações intersubjetivas para a sobrevivência e para o desenvolvimento biológico e cognitivo da humanidade. É, no entanto, importante ressaltar que essas relações, e o conhecimento que delas resulta, são também construções subjetivas. Não podemos transcender os limites de nossa experiência individual. Mesmo que tentemos fazê-lo através da linguagem, não podemos acessar o mundo construído pelas outras pessoas. Sequer dispomos de garantias de que nossa experiência coincida com a dos outros. No entanto, se pudermos chegar a um critério comum de compatibilidade, a corroboração – mesmo que apenas parcial e presumida – pelos outros do conhecimento que construímos desempenha um importante papel na estabilização das noções que temos a respeito do mundo. Ao percebermos que nossos pares partilham conosco percepções, visões, conceitos e ideias, isso fortalece nossas elaborações e permite que concebamos as noções de “conhecimento comum”, e “interação social” (GLASERSFELD, 1996).

2.2.4 Uma ética radical

No Prefácio da Segunda Edição de sua *Crítica da razão pura*, Kant (1985, p. 18) afirma:

a razão, tendo por um lado os seus princípios, únicos a poderem dar aos fenômenos concordantes a autoridade de leis e, por outro, a experimentação, que imaginou segundo esses princípios, deve ir ao encontro da natureza, para ser por esta ensinada, é certo, mas não na qualidade de aluno que aceita tudo o que o mestre afirma, antes na de juiz investido nas suas funções, que obriga as testemunhas a responder aos quesitos que lhes apresenta.

É em plena conformidade a essa asserção que Glaserfeld (1996) formula os princípios fundamentais do construtivismo radical:

- O conhecimento não é recebido passivamente pelos sentidos, mas construído ativamente pelo sujeito cognitivo, a partir de suas percepções do que o cerca;
- A cognição não serve à descoberta de uma realidade objetiva, mas à organização do mundo experiencial do sujeito;
- A função da cognição é a adaptação, e o critério para aferir seu valor é o da viabilidade.

Em *An introduction to radical constructivism*, Glaserfeld (2008) afirma que grande parte da resistência enfrentada por essa abordagem se deve não tanto a inconsistências ou falhas nas argumentações de seus teóricos, mas principalmente à suspeita de que a radicalidade de suas propostas pretende minar a visão tradicional de mundo. Essa suspeita é justificada. Mudar o modo como vemos o mundo é um dos objetivos desse ideário.

Na perspectiva construtivista radical, a experiência fundamentalmente subjetiva e o que fazemos a partir dessa experiência constituem o único mundo onde vivemos. No entanto, desistir da realidade como mera representação do real não significa renunciar à realidade. Ao contrário, implica assumi-la plenamente. A abordagem construtivista radical abriga, nesse sentido, uma clara dimensão ética, pois coloca no sujeito cognoscente – e em suas interações com o meio e com os outros – a responsabilidade plena pelo ordenamento que atribui a suas percepções e pelas atitudes que toma a partir dessa ordem.

Ao fundar-se na proposta de que obrigamo-nos em relação ao mundo a cada momento em que para ele nos voltamos e a ele atribuímos sentido, o pensamento construtivista leva à constatação inexorável de que “podemos agradecer apenas a nós mesmos pelo mundo em que parecemos estar vivendo” (GLASERSFELD, 2008, p. 6). Somos responsáveis por nosso conhecimento, por nossas ideias e por nossas ações. Qualquer mudança que julgamos necessária, nessa perspectiva, deve partir de mudanças em nosso modo de conceber o mundo. Podemos preservá-lo ou modificá-lo com nosso olhar e com nossa ação.

Por sua vez, há implicações éticas importantes no fato de que a confiabilidade de nossas construções depende da corroboração de outros indivíduos (GLASERSFELD, 1996). Uma vez que cada um de nós necessita da ratificação dos outros para estabelecer a viabilidade intersubjetiva de nossos modos de pensar e de agir e, conseqüentemente, para conceber um mundo experiencial em que podemos confiar, isso determina uma concepção dos outros como construtores autônomos, tais como nós mesmos. “[S]e concebermos um outro sujeito pensante, atribuímos necessariamente a esse outro as propriedades e capacidades pelas quais nos caracterizamos como sujeito” (KANT, 1781, citado por GLASERSFELD, 1996, p. 201). Se, de qualquer modo, tentarmos forçar os outros a se conformarem às nossas concepções, nós os invalidamos como corroboradores. Desse modo, não apenas negamos a natureza construtiva das outras pessoas como também, neste caso sim, caímos no solipsismo.

Toda a filosofia da ética está baseada na proposição de que devemos considerar a humanidade das outras pessoas e não devemos tratá-las como meros objetos de nosso mundo. O construtivismo radical parece oferecer para essa suposição um fundamento operativo – se não consideramos o outro como um produtor de conhecimento, como nós, não podemos contar com ele para a corroboração e a estabilização de nosso mundo.

2.3 A EDUCAÇÃO FUNDAMENTADA NO CONSTRUTIVISMO RADICAL

É com esse espírito que me aventuro a exprimir as minhas sugestões.
Não são concebidas como diretivas, mas como encorajamento.
Ersnt Von Glasersfeld

Nas últimas décadas, no mundo ocidental, à medida que as críticas às insuficiências da educação tradicional – baseada na autoridade do conhecimento do professor, em um corpo fechado de conteúdos pré-definidos, em aulas expositivas e em instrumentos de avaliação que verificam as capacidades de memorização e reprodução de modelos – as referências ao construtivismo na literatura e no discurso educacional intensificaram-se de modo surpreendente. Um grande número de instituições de ensino contemporâneas, especialmente na educação básica, se define hoje como construtivista. No Brasil, o termo ‘construtivismo’ tem praticamente dominado o discurso educacional desde o final do século XX (SOMMER, 2009).

Mesmo acreditando que os métodos educacionais tradicionais necessitem ser revistos, Glasersfeld (1996) partilha com muitos estudiosos da educação (MATTHEWS, 2000) a preocupação com a difusão – algumas vezes bem embasada; outras vezes nem tanto – do termo ‘construtivismo’ e de ideias e práticas educacionais que se apresentam como construtivistas. Assim como o trabalho de Piaget sofre com a situação paradoxal de ser muito conhecido e pouco lido, também a prática educativa construtivista padece do mal de ser muito discutida – nas instituições escolares, nas famílias e nas sociedades – sem ainda ter sido compreendida. Em alguns países, como o Brasil, essa abordagem chega a ser considerada ora o problema, ora a solução para a crise da educação (GARCIA, 2003). No entanto, se os professores de escolas construtivistas são entrevistados a respeito dos fundamentos do construtivismo, o que obtemos são respostas vagas e incoerentes (SOMMER, 2009).

Glasersfeld (1996) afirma que é ainda hoje necessário que estudos práticos consistentes sobre a aplicação da abordagem construtivista sejam realizados em diferentes níveis e áreas educacionais, e que esses estudos, acumulados e contrapostos, possam constituir um conjunto sólido de experiências a serem abstraídas e utilizadas na orientação de educadores. Segundo o autor, muitos anos são necessários para avaliarmos a validade e a viabilidade de um conjunto de tais tentativas na prática educacional.

Considerando ser construtivismo uma visão do conhecimento que abandona a epistemologia tradicional, uma tentativa de aplicá-lo à educação, antes do início de qualquer prática, requer a elaboração de concepções claras a respeito dos sujeitos da educação, dos objetivos da prática educativa, de seus conteúdos e metodologia de trabalho, além de modos de avaliar a prática dos estudantes e educadores, tudo isso em uma perspectiva construtivista.

Buscar construir essas noções é o objetivo desta parte do presente trabalho. As ideias que exponho são inspiradas principalmente nos textos de Piaget, de Glasersfeld e de Goodman. Ciente de que o construtivismo radical “não poderia produzir um processo de ensino fixo” (GLASERSFELD, 1996 p. 291), e guardando coerência à concepção construtivista de conhecimento, não postulo um modo correto único de ensinar e de aprender, mas procuro traçar algumas linhas de referência²⁴.

2.3.1 Os sujeitos na perspectiva construtivista para a educação

Na concepção construtivista, a experiência de ser, de estar e de fazer é o fundamento do que denominamos ‘eu’. O sujeito é definido como simultaneamente a entidade que se percebe e percebe o mundo como algo diferente de si, e como o próprio lugar da experiência (GLASERSFELD, 1996). Assim, o eu é, como todo o resto, produto do sujeito organizador. Ou seja, o eu é também fruto da experiência e parte do mundo experiencial de cada sujeito²⁵. De modo análogo, as pessoas que nos rodeiam – do modo como as percebemos – são também produto das abstrações que realizamos a partir do fluxo de nossa experiência com elas. Assim, o eu e os outros são, para nós, aquilo que construímos, em toda a complexidade desse processo. E os modelos que resultam estão constantemente postos à prova: quando

²⁴ Nesta parte do trabalho, não busco inspiração em obras que apresentam propostas construtivistas para a educação. Meu objetivo é, a partir dos fundamentos da epistemologia genética de Jean Piaget e da abordagem construtivista radical de Glasersfeld, de Maturana e de Goodman para a construção do conhecimento e da realidade experiencial, realizar uma construção própria ao divisar pontos de orientação para a realização de uma experiência educacional coerente.

²⁵ É importante ressaltar que os construtivistas radicais não se atrevem a propor uma explicação para a consciência, especialmente para a consciência do eu. Segundo Glasersfeld (1996, p. 206), “nenhuma tentativa para construir uma teoria viável do conhecimento pode evitar o reconhecimento do mistério fundamental da consciência”. Assim, quando falamos aqui do eu experiencial, não nos referimos à essência autoconsciente misteriosa que efetua a experimentação – essa talvez nos seja sempre inacessível através da experiência – mas à estrutura que é experimentada como própria. É dessa construção, que se reconhece simultaneamente como agente e como percepto distinto do mundo experiencial, que o construtivismo radical dá conta.

os sinais que percebemos parecem incompatíveis com os conceitos que formamos, os modelos são perturbados e necessitam ser revisados.

Além dessa característica de sermos construídos, somos também construtivos, uma vez que elaboramos ativamente nosso conhecimento e, com isso, a própria realidade que conhecemos e em que atuamos. Como essa elaboração se dá em nossa interação permanente com nosso mundo, somos desafiados a examinar nossas redes conceituais sempre que percebemos novos sinais – sinais discrepantes de nossos esquemas previamente contruídos – no ambiente. Assim, do mesmo modo como a natureza dos sujeitos é estar em permanente autoconstrução e construção da realidade, o caráter da realidade é estar em construção contínua (PIAGET, 2001; GLASERSFELD, 1996).

Na perspectiva aqui discutida, os sujeitos do processo educativo – principalmente professores e estudantes, mas também famílias, dirigentes escolares e mesmo formuladores de políticas educacionais – são todos aprendizes, mesmo que com diferentes repertórios experienciais, padrões de assimilações, acomodações e capacidades para abstrações. De qualquer modo, a cognição é a própria condição humana, com vistas à sobrevivência e ao equilíbrio conceitual. Nesse sentido, um “imperativo ético fundamental” (GLASERSFELD, 1996, p. 297) da abordagem construtivista é a crença dos educadores na capacidade de perceber, estranhar, elaborar e reelaborar dos estudantes, e também na sua própria, cada um a seu modo e a seu tempo.

Recordemos que, por ocorrerem na mente de cada sujeito, os processos construtivos são individuais e subjetivos. Mas isso não equivale a afirmar que cada aprendiz é um ser solitário, que realiza seu aprendizado isolado do mundo e dos outros, como afirmam alguns críticos (LABURÚ *et. al.*, 2001). Como discutimos em seções anteriores, quando da exposição do papel do ambiente e das outras pessoas no processo de aprendizagem na perspectiva construtivista, subjetividade não significa alienação.

Em primeiro lugar, é importante retomar as ideias de Goodman (1984) a respeito da construção de mundos a partir de mundos já existentes. O material de que dispomos para realizar nossas construções – os sinais do ambiente, na linguagem piagetiana (PIAGET, 2001) – nos é disponibilizado, em grande parte, por outras pessoas que, simultaneamente a nós, realizam suas construções. Nosso ambiente – o sofisticado mundo humano – resulta de uma rede de relações e interações entre pessoas que estão constantemente a elaborar as mais diferentes

versões de mundo. Nascemos e vivemos imersos nesse meio, e dele extraímos os elementos para nosso modo próprio de organizar a realidade. Assim, as outras pessoas e seus mundos constituem uma parcela muito importante de nosso mundo experiencial.

Além disso, precisamos ter em conta o que Glasersfeld (1996) denominou a viabilidade intersubjetiva de nosso conhecimento, e sua importância na estabilização do que chamamos nosso mundo. Necessitamos constantemente a confirmação dos outros para as construções que realizamos, para que elas nos pareçam confiáveis. Mesmo sob a ressalva de que nossa experiência individual é intransponível, e de que, por isso, jamais poderemos conhecer o mundo do outro e garantir que ele perceba e saiba o mesmo que nós (GLASERSFELD, 1996), ainda assim é possível nos satisfazermos com a corroboração apenas incompleta e suposta do outro. Buscamos, assim, compartilhar o modo como percebemos e organizamos nossa experiência com as pessoas que nos rodeiam, na tentativa de alcançar um equilíbrio cognitivo mais seguro.

Com vistas a esses dois aspectos do processo de conhecer – a importância dos outros e de seus mundos como elementos a partir dos quais realizamos nossas construções e a necessidade de corroboração pelos outros do modo como organizamos nossa experiência – a prática educativa inspirada no construtivismo deve oferecer aos estudantes momentos para a apresentação de suas experiências: oportunidades para expressar elaborações por diferentes meios, chances de fazer perguntas e expor dúvidas, possibilidades de contrapor suas conclusões às dos colegas, em busca de discrepâncias e pontos em comum. Nesses momentos de experiência simultânea, além da possibilidade de mutuamente enriquecerem seus mundos experienciais, os estudantes também põem à prova os esquemas que constroem – causa de corroboração ou de desequilíbrio, ambas essenciais para a contínua construção de conhecimento.

Considerando então que a construção de conhecimento é um processo ao mesmo tempo subjetivo e intersubjetivo, a educação construtivista deve oferecer oportunidades de desequilíbrio e momentos de introspecção para que os aprendizes examinem e revisem sua rede conceitual. No entanto, deve também disponibilizar aos estudantes chances para expressar suas visões e negociá-las com outros, com vistas à refutação ou à consolidação. Nossa experiência construtiva pode apenas ser enriquecida se realizada em interação com nossos pares.

2.3.2 Os objetivos da educação

Na perspectiva construtivista (PIAGET, 2001), a cognição é uma ferramenta utilizada pelos seres vivos em sua luta pela sobrevivência. Na busca e na manutenção de equilíbrio biológico, os organismos necessitam perceber os elementos de seu meio e ordená-los por meio de suas estruturas cognitivas para poderem se adaptar às condições existentes. No caso específico dos seres humanos, nossa busca vai além da sobrevivência para abranger a estabilidade conceitual, condição fundamental para que vivamos em nosso ambiente. De qualquer modo, cabe reafirmar que a função da cognição é instrumental, o que significa que a validade do conhecimento reside em sua utilidade. Construimos conhecimento com o propósito claro de aumentarmos nossas chances de sucesso – biológico e conceitual – frente à vida.

No complexo mundo humano, essa visão operativa de conhecimento tem relevantes repercussões funcionais e políticas²⁶ na educação. Do ponto de vista da funcionalidade, é importante ter em mente o fato de que os conteúdos e métodos da educação necessitam, como objetivo último, subsidiar os sujeitos em suas interações com seu meio. O valor operativo do objeto da educação – aquilo de que a educação se ocupa – deve estar claro para todos os envolvidos, desde os tomadores de decisões até os estudantes e suas famílias.

Glaserfeld (1996) lamenta que, bem mais frequentemente do que seria desejável, as decisões educacionais são tomadas sem que o valor instrumental dos conhecimentos já elaborados e já registrados pela experiência humana histórica seja levado em conta, uma reclamação reiterada também por parte dos estudantes, como Karina, uma das integrantes do grupo de leituras: “Não concordo como o ensino de regras sem uma aplicação na vida prática. Muitas vezes me perguntei a respeito da utilidade dos conceitos que aprendia na escola”. Segundo os fundamentos construtivistas, quando os estudantes não compreendem a utilidade do que lhes é solicitado que aprendam, eles não se apropriam daqueles conteúdos e não conseguem organizar suas percepções. Ou seja, se os aprendizes não vislumbram um uso presente ou futuro para um determinado objeto, o aprendizado não acontece.

²⁶ Neste contexto, a palavra 'política' denomina o conjunto ordenado de atividades de organização, direção e administração dos grupos sociais estruturado em geral, ou seja, os meios que permitem às sociedades alcançar os objetivos desejados (ABBAGNANO, 2000).

No entanto, diz o pensador, “[a] maior parte dos objetivos que determinam o valor instrumental de um conhecimento não estão assim tão escondidos que os estudantes não sejam capazes de partilhá-los. Isso vai desde conhecer as prosaicas necessidades materiais da vida quotidiana até à criação de paz de espírito ao nível abstrato da organização da realidade experiencial pelo próprio indivíduo” (GLASERSFELD, 1996, p. 291). O que Glasersfeld afirma nessa passagem é que muitos dos conteúdos escolares que são questionados e até mesmo rejeitados pelos estudantes não o seriam se sua utilidade se lhes tornasse inteligível.

Assim, uma das responsabilidades dos educadores que creem no construtivismo é conhecer seus estudantes, suas necessidades e interesses, e ajudá-los selecionar os saberes cuja elaboração lhes é importante, considerando o contexto sócio-histórico-cultural em que se movem. Em outras palavras, os educadores devem subsidiar os estudantes na elaboração de uma relação entre seus campos de experiência e os conteúdos escolares. “[O]s estudantes ficarão mais motivados para aprender algo se conseguirem perceber porque seria útil sabê-lo” (GLASERSFELD, 1996, p. 291).

Por outro lado, se nosso conhecimento deve nos auxiliar a nos mover no mundo, isso faz emergir perguntas a respeito do mundo em que vivemos e de que conhecimentos são nele considerados válidos. Na concepção construtivista de educação, é indispensável que os sujeitos envolvidos conheçam o contexto em que vivem e reflitam sobre por que determinados saberes e modos de pensar e agir são considerados válidos, ao passo que outros são rejeitados.

Jamais podemos esquecer que a educação é um projeto político. Fernando Savater (2000) lembra que todo projeto educacional pressupõe um determinado ideal de sociedade e de ser humano vigente naquele contexto específico, de modo que o sujeito resultante do processo educativo se configure do modo como aquela sociedade necessita ou quer que ele seja. A prática educacional escolhe, convence, elogia e descarta, favorecendo um modelo – de vida, de pessoa, de cidadania, de cultura, de trabalho – em detrimento de outros. Nesse sentido, a educação é uma instituição conservadora, que busca sua própria preservação. No entanto, se o ideal pedagógico é obra da sociedade, qualquer desejo de autonomização do sujeito e de transformação das estruturas sociais constitui um paradoxo. Porém, afirma Savater, o conservadorismo não esgota o sentido da educação.

Em primeiro lugar, porque os aprendizados humanos nunca estão limitados pelo meramente factual (dados, ritos, leis, destrezas), mas sempre são transbordados pelo que poderíamos chamar de entusiasmo simbólico: [...] não apenas como entendemos que é o que é, mas também o que acreditamos que significa e, mais ainda, o que desejaríamos que significasse (SAVATER, 2000, p. 175)

O entusiasmo simbólico é o desejo e o projeto que constituem o dinamismo de nossa identidade e da sociedade, a insatisfação criadora que permeia o ensino e o aprendizado, arrancando as pessoas e a sociedade da fixidez. O propósito da educação é, então, duplo: através dela, os estudantes devem, ao mesmo tempo, tornarem-se capazes de preservar as ideias e práticas consideradas válidas na sociedade e aprenderem a pensar e a agir criativa e autonomamente.

A educação, assim, tanto no âmbito geral – no nível dos formuladores das políticas educacionais – quanto no específico – os estabelecimentos educativos – não é um empreendimento imparcial ou neutro, e não deve ser tratado como se o fosse. Os valores que suas instituições defendem e difundem através dos conteúdos selecionados e da metodologia utilizada devem ser tornados claros para todos os envolvidos, para que esses possam tratá-los construtivamente, como informações do ambiente.

Na visão construtivista de educação, portanto, que concebe o conhecimento como um instrumento que auxilia os sujeitos a se moverem no mundo – compreendê-lo, prevê-lo e, sempre que possível, nele atuar e sobre ele exercer controle – não pode existir “verdade pela verdade” (GLASERSFELD, 1996, p. 290). Ao contrário, o empreendimento educacional deve ser assumido como intencional, e suas intenções, como todas as elaborações humanas, devem ser permanentemente postas à prova frente ao conjunto conceitual já construído por cada um de seus sujeitos e também diante do mundo.

2.3.3 Os procedimentos educativos

O construtivismo radical parte da proposição de que elaboramos nosso ao empreendermos esforços cognitivos para compreender nossa experiência. Por sua vez, a experiência é definida como o produto da organização de nossas percepções por meio de regras do pensamento (KANT, 1798, citado por GLASERSFELD, 1996). Assumir essa premissa implica aceitar que todo conhecimento humano é criado pelos próprios sujeitos a partir de um contexto histórico, social e cultural e dentro de

seus limites. A abordagem tratada aqui não concebe, assim, conhecimentos dados, disponíveis em uma realidade independente para além da experiência, prontos para serem desvendados. Ao contrário, afirma que todo o saber é resultado da constante tentativa humana de atribuir sentido aos elementos da experiência.

Esse modo de ver o conhecimento tem implicações importantes na prática educacional, no que tange aos conteúdos abordados, o modo como eles são concebidos e a metodologia de trabalho.

Uma educação baseada em princípios construtivistas deve partir da ideia de que todo conhecimento – científico, filosófico, artístico, religioso e mesmo o do senso comum – é fruto de circunstâncias específicas de uma sociedade, ou seja, ele foi produzido sob determinadas condições políticas, culturais e religiosas, e essas condições devem ser explicitadas. Os estudantes necessitam compreender que, fosse o arranjo contextual diferente, é possível que outros resultados tivessem emergido, e que o campo da experiência humana está sempre aberto para novas interpretações.

Os saberes humanos são os modos encontrados para explicar os fenômenos que experienciamos. Como na metáfora de Glasersfeld (2008), são chaves que nos auxiliam a abrir caminhos, chaves produzidas nas condições então vigentes. Assim como há diferentes métodos para produzir chaves, e assim como chaves diferentes podem abrir uma mesma fechadura, também há diferentes modos de organizar e atribuir significado às experiências humanas e diferentes resultados possíveis. É importante termos em mente que uma teoria vigente em nossa sociedade é uma compreensão satisfatória que atingimos, isto é, apenas uma forma possível de organizar nossa experiência, e não a única. Nosso conhecimento é, desse modo, sempre relativo e provisório, passível de ser revisto e rearranjado frente a novas percepções ou novas maneiras de arranjar as antigas.

Em *A ficção tematizada no discurso literário* (1996), Iser relativiza o conceito de ficção, explorando seu significado nos diferentes paradigmas filosóficos ao longo da história do conhecimento do mundo ocidental, da pré-história à contemporaneidade. No final desse percurso, ele define 'ficção' na abordagem construtivista radical através das ideias difundidas por Goodman²⁷. Iser afirma que,

²⁷ Goodman (1984) defende a ideia de que todos os mundos produzidos pelo conhecimento humano possuem o mesmo estatuto, não sendo nem possíveis nem impossíveis em relação a qualquer tipo de mundo pressuposto. É com esse argumento que ele eleva a arte ao mesmo *status* da ciência: ambas são mundos produzidos a partir dos já existentes, apenas em “molduras de referência” (p. 112) diferentes. Molduras de referência, por sua vez, são definidas como modos de arranjar elementos do mundo para construir outros. Para o autor, assim, arte e ciência são arranjos diferentes

nessa corrente teórica, uma vez que todo saber é visto como uma produção da mente humana, o conhecimento é, em si, ficção. Como as compreensões não são consideradas como a reprodução de um mundo objetivo, mas como a própria constituição do mundo, o hiato entre realidade e ficção desaparece. No contexto construtivista radical, assim, a ficção é o modo de constituir mundos diferentes, e não o oposto de uma realidade que a antecede.

A radicalidade da proposta de Goodman – que coloca ciência e arte no mesmo patamar de versões possíveis de mundo – leva Iser a afirmar que, na condição de produções da mente humana, ciência e arte são igualmente ficções, e ambas com o mesmo estatuto. Neste trabalho, ousou dar um passo à frente, afirmando que não apenas a ciência e a arte, mas também a filosofia e a religião são todas ficções, ou seja, tentativas humanas de encontrar compreensões e explicações viáveis para os fenômenos percebidos. E é nessa perspectiva que esses diferentes campos da produção humana devem ser abordados pela educação.

Como a abordagem construtivista para a prática educativa está fundamentada na construção subjetiva e individual de conceitos e de relações entre eles, decorre dessa concepção que tais estruturas mentais não podem ser transmitidas de uma pessoa para outra. “A arte de ensinar tem pouco a ver com o intercâmbio do conhecimento; o seu objetivo fundamental deve ser incentivar a arte de aprender” (GLASERSFELD, 1996, p. 314). No construtivismo radical, ensinar não significa transmitir, mas auxiliar a aprender.

Esse princípio tem sido alvo de críticas. “A asserção de que o conhecimento não pode ser transferido ou transmitido contraria o bom senso, pois é incontestável que os pais instruem as crianças e os professores, os estudantes” (LABURÚ *et. al.*, 2001, p. 167-168).

A crítica parece demonstrar uma incompreensão do ato de instruir, ou de ensinar. Quando um pai ensina o filho a amarrar os cordões dos sapatos ou como se comportar em um almoço de família e quando um professor instrui um estudante a respeito de um evento da história do país ou um procedimento no laboratório de química, esses conhecimentos – sejam eles motores ou conceituais, ou uma combinação de ambos – não são transmitidos ou transferidos da pessoa que ensina para a que aprende. O pai ou o professor, ao demonstrar seus conhecimentos já

construídos, os tornam disponíveis como sinais do ambiente em que o filho e o estudante se encontram.

Esses sinais são sofisticados, e a disponibilização é intencional, mas, ainda assim, os atos de ensinar e de instruir são apenas sinais disponíveis no ambiente. Ao percebê-los, as estruturas cognitivas já construídas do aprendiz deverão iniciar seu tratamento, inicialmente através da assimilação. Se, no entanto, o aprendiz identificar os sinais como discrepantes de sua teia cognitiva já elaborada, isso lhe causará a desequilíbrio, que levará à acomodação e ao consequente ajuste de sua estrutura cognitiva. A nova equilíbrio alcançada – sempre temporária – se constitui em um avanço cognitivo. Com a reequilíbrio, o aprendiz passa a contar com uma rede conceitual mais complexa, ou seja, com novos conhecimentos (PIAGET, 2001).

À primeira vista, isso parece ser apenas uma maneira diferente de dizer o mesmo: o pai e o professor ensinam; o filho e o estudante aprendem. No entanto, a diferença fundamental entre os conceitos de transferir ou transmitir saberes e o de disponibilizar sinais a serem percebidos e tratados é que o segundo não toma o aprendizado como um efeito direto e inevitável do ensino. Os aprendizes não aprendem tudo o que lhes é ensinado, nem apenas o que lhes é transmitido, nem do mesmo modo. Esse não é um envio de informações sem ruído de uma pessoa para outra, de uma para outra mente. Na perspectiva construtivista, o aprendizado não é um ato, mas um conjunto complexo de operações que ocorrem no interior do aprendiz, operações essas perpassadas pelo interesse (PIAGET, 1990).

Desse modo, os educadores que assumem o ponto de vista construtivista necessitam compreender que, se a construção do conhecimento é um modo próprio de perceber e organizar elementos percebidos no ambiente, seu papel principal é oferecer aos estudantes um ambiente rico em diversos tipos de sinais – visuais, auditivos, táteis, o que não exclui a exposição direta de conteúdos – e oportunidades para percorrer seu caminho construtivo através da experimentação.

Além disso, cabe ao educador monitorar e orientar o processo construtivo dos estudantes, mesmo que seja de modo indireto, através dos resultados evidenciados pelas produções realizadas em sala de aula. Ademais, considerando a relevância da afetividade na construção do conhecimento (PIAGET, 1990) outra importante tarefa do educador é organizar um ambiente pelo qual os estudantes se interessem, e no qual eles possam testar diferentes hipóteses sem temer serem penalizados por errar.

Na abordagem construtivista, a prática do ensino se organiza em torno do processo de aprendizado dos estudantes. A apresentação do novo, aliada à proposição de desafios – tarefas a executar, problemas a resolver – estimulam o desejo de aprender e de procurar soluções para os problemas (GLASERSFELD, 1996). Os erros cometidos no processo são vistos como desafios adicionais, e as construções realizadas são fundamentos para novas buscas. “A satisfação de encontrar soluções para problemas [...] dá ao aluno um poderoso sentimento de capacidade e competência” (GLASERSFELD, 1996, p. 297), o que é fundamental para o sucesso do processo de aprendizado.

Assim, o planejamento de cursos, projetos e atividades educativas em uma experiência construtivista se dá em torno do modelo piagetiano que define a cognição como o jogo recursivo entre as funções de assimilação e acomodação, trianguladas pela desequilibração e pela reequilibração (PIAGET, 2001).

Para que o educador possa organizar as situações de aprendizagem e orientar o processo construtivo de seus estudantes, ele necessita, antes, buscar identificar as estruturas conceituais de que seus estudantes dispõem²⁸. Em outras palavras, o professor precisa, antes de partir para o ensino de qualquer tema, procurar conhecer o que seus estudantes já sabem. Esse *insight* dos conhecimentos prévios dos estudantes é importante por dois motivos principais.

O primeiro tem a ver com a tentativa de assimilação. O que os aprendizes notam, seja em situações cotidianas, seja durante um experimento científico, é influenciado pelo que elas consideram relevante e também por suas expectativas (PIAGET, 2001). As pessoas, desse modo, percebem os elementos do ambiente a partir de suas construções anteriores.

Sabemos que o ambiente escolar não é o único lugar em que o conhecimento é construído. Entendemos também que os estudantes não chegam à sala de aula desprovidos de teorias, mas já dispõem de uma rede conceitual construída em suas experiências nos ambientes que frequentam: a família, a igreja, o clube, entre outros. Estamos ainda cientes de que, por habitarem ambientes distintos e terem trajetórias cognitivas particulares, os estudantes chegam à escola portando

²⁸ Sabemos que a rede conceitual já construída por um sujeito é invisível e inexprimível. Podemos apenas ter acesso a conceitos específicos já elaborados por ele, e assim mesmo um acesso mediado por sua autoexpressão (PIAGET, 2001). Além disso, dadas as limitações da linguagem e do processo de comunicação, não temos garantias de que o que o sujeito expressa corresponde ao que ele sabe, ou de que o que compreendemos equivale ao que ele tenta expressar. No entanto, a linguagem é o único veículo de que dispomos para expressar nossos saberes e nos aproximar dos saberes de outros.

diferentes tipos, níveis e amplitudes de saberes. Na prática de ensino, o educador deve, então, se esforçar para acessar as idéias iniciais dos aprendizes. Quanto melhor o educador conhecer os saberes de seus estudantes, mais apto ele estará para compreender suas percepções do objeto estudado e para prever as assimilações que tentarão realizar.

O segundo motivo pelo qual o conhecimento dos saberes dos estudantes é importante diz respeito à desequilíbrio. Sabemos que o estranhamento só ocorrerá se o aprendiz se sentir provocado pela situação que está vivenciando. Boa parte do tempo, simplesmente ignoramos os sinais de nosso ambiente que poderiam nos provocar desequilíbrios cognitivos e mantemos nossos conceitos como estão. Mas se os estudantes não se deixam afetar, isso é a ruína do ensino. O professor, então, precisa identificar não apenas os saberes de seus estudantes, mas também suas disposições, para que possa instigar sua curiosidade – através de afirmações e questionamentos de seus saberes – e provocar a desequilíbrio.

Uma vez que a desequilíbrio perturba os esquemas de ação e conceituais construídos pelo sujeito e, através do reexame dos elementos do meio, leva novas elaborações, então ela é o núcleo do ensino na perspectiva construtivista. A habilidade principal de um educador que crê nessa abordagem é a de provocar a perturbação de cada um de seus estudantes: a exibição de uma imagem, a solicitação de uma atuação, o proferimento de uma afirmação, o lançamento de uma questão, a promoção de uma discussão, todas essas são ações que podem desequilibrar os estudantes, e levá-los a examinar o que sabem e o que não sabem.

Seria ingênuo, no entanto, esperar que os estudantes desistissem de suas idéias iniciais a respeito de qualquer tema apenas porque o professor lhe está provocando, ou porque está expondo uma teoria que é considerada a melhor na sociedade ou no mundo científico (PHILLIPS, 1982; LABURÚ *et al.*, 2001.). Se os estudantes consideram que seu modo de compreender o assunto vem lhes sendo útil até então, é improvável que o substituam por outro sem uma provocação convincente. Essa resistência, de fato, é coerente com a noção instrumental de saber proposta pelo construtivismo radical e deve ser prevista e aceita pelo educador, que pode então levar os estudantes a reexaminar suas teorias nos pontos em que não funcionam. Lembremos que o motivo pelo qual construímos novos conhecimentos é a constatação de que o nossas elaborações deixam de se mostrar compatível com a realidade.

Retomemos neste ponto a noção de que os esquemas mentais de ação ou conceituais – ou figurativos e operativos – formados a partir das operações de assimilação e acomodação levam o sujeito a realizar abstrações empíricas e reflexivas, respectivamente. Enquanto as abstrações empíricas consistem na atribuição de regularidades aos sinais sensoriais e motores, as abstrações reflexivas constituem o estabelecimento de relações entre elementos da experiência e a fixação de normas conceituais a partir de experimentações mentais (PIAGET, 2001). Ambos os tipos de abstração permitem que o aprendiz mentalmente rerepresente e combine elementos da experiência, tanto sensório-motora quanto conceitual, para gerar experiências de pensamento. Segundo Piaget, a realização de abstrações não apenas possibilita ao sujeito experimentar situações que de fato só existem em sua mente como, principalmente, constitui a própria organização mental da realidade.

Ao considerarmos a crucialidade da realização de abstrações nos processos de aprendizagem e de construção de mundo, concluímos que a educação em bases construtivistas deve levá-las em conta. Assim, a sala de aula construtivista não pode ser um constante fazer. É necessário que haja tempo e espaço para a abstração ou, na definição de Glasersfeld (1996), para a reflexão.

Refletir sobre a experiência não é o mesmo que experienciar. É, de fato, uma meta-experiência bastante complexa. Glasersfeld (1996) define a reflexão como a capacidade de sair do fluxo contínuo da experiência, rerepresentar parte dela para nós mesmos, e tratá-la como se fosse uma experiência direta, *enquanto permanecemos conscientes do fato de que não o é*.

Ao permitir que coloquemos a experiência como um objeto perante a mente, para com ele experimentar, excluindo e acrescentando detalhes e a arranjando de modos distintos, a reflexão permite a problematização da experiência e se torna um instrumento para a realização do que Piaget (1990) denominou pensamento generalizante²⁹. A reflexão sobre as tarefas executadas e os problemas resolvidos – tendo ou não sido bem sucedidos – deve, então, ser estimulada em sala de aula, para que os estudantes possam realizar os experimentos e as elaborações mentais que são o fundamento da construção de mundo.

²⁹ O pensamento generalizante, segundo Piaget (1990) é um tipo de abstração que, a partir do arranjo das experiências em categorias conceituais, ou seja, em classes de objetos que são considerados como tendo atributos em comum, promove a ordenação das rerepresentações mentais, constituindo-se em uma ferramenta de organização do conhecimento e, em última análise, do mundo experiencial. Piaget ressalva que ordenação dos objetos da experiência em categorias conceituais depende das características culturais do meio em que o sujeito está inserido. Crianças oriundas de grupos culturais diversos tendem a categorizar de modo diferente.

2.3.4 A avaliação do processo educacional

Glaserfeld (2008) afirma que, embora a comunidade científica já venha, há muitas décadas, reavaliando a concepção de conhecimento, em boa parte das instituições escolares ainda reina a convicção de que os saberes merecem esse título apenas se forem consagrados como o reflexo de uma realidade objetiva, ou seja, como verdades incondicionais e indiscutíveis. Essa visão de conhecimento tem repercussões importantes na avaliação do aprendizado dos estudantes.

Quando os conhecimentos são apresentados como dados e independentes dos sujeitos que aprendem, eles parecem ser absolutos e inquestionáveis, restando aos aprendizes a tarefa de a eles conformarem-se. O aprendizado em si é visto como um processo sofisticado de imitação, que envolve a absorção, pelos estudantes, de informações, tais como lês são apresentadas, com a posterior reprodução do que foi retido. O progresso cognitivo dos estudantes de um mesmo nível ou classe escolar é tratado como fosse o resultado do acúmulo dessas imitações, como se ocorresse em sequência linear, mais ou menos do mesmo modo para todos, com velocidades e ritmos semelhantes. É comum também que a prática educacional deixe de abordar a função do conhecimento. As informações são apresentadas como importantes mais por fazerem parte do repertório de saberes já construídos pela humanidade do que por sua utilidade para a vida dos estudantes.

Coerentemente com essa visão de conhecimento e de aprendizado, a avaliação consiste na comparação objetiva, normalmente com o uso de testes padronizados, entre o que um estudante é capaz de demonstrar ter guardado na memória ao final de um determinado período de tempo e um padrão estabelecido. Quanto mais próxima do esperado for a apresentação do estudante, melhor será considerado seu desempenho.

Um dos desafios na implementação de uma experiência educativa fundada nos princípios do construtivismo radical reside na prática da avaliação. Ao abordar o conhecimento como uma elaboração subjetiva, a educação construtivista necessita conceber práticas avaliativas condizentes.

Levando em conta a função e o valor dos conhecimentos, a avaliação, tal como o ensino, deve se fundamentar na proposição de problemas a serem resolvidos e de tarefas a serem executadas pelos aprendizes, com o conjunto de meios de que dispõem. A avaliação, assim, deve levar em conta, além da resolução

– não em comparação com uma solução considerada ideal ou estandardizada já alcançada pelo professor ou pela comunidade científica, mas em termos de sua viabilidade – também o modo como o estudante organizou seus recursos, ou seja, tanto o percurso quanto o resultado.

As respostas “erradas” – a demonstração da falta das competências necessárias para a solução do problema ou da execução da tarefa – deixam de ser encaradas como questões sem interesse ou obstáculos a serem eliminados. Os momentos em que os estudantes confrontam seus erros e insuficiências, se bem administrados pelo educador, têm grande potencial para acomodações e reequilibrações. Além disso, tais discrepâncias – como qualquer perturbação do ambiente – oferecem também ao educador a oportunidade de examinar e acomodar a sua própria prática, a partir do modo como os estudantes a ela reagem.

Nessa perspectiva, o educador necessita conhecer o que o estudante aprendeu e também o que ele não conseguiu alcançar, buscando o porquê, através da observação do comportamento e da fala dos estudantes. Mais do que isso, ele tem a responsabilidade de auxiliar os estudantes a examinar seu próprio percurso.

Pesquisas já consagradas sobre o processo de aprendizagem demonstram que os estudantes progridem em diferentes estilos e ritmos (FELDER; SOLOMON, 1991) e que esse progresso cognitivo não ocorre de modo contínuo e linear, mas em pequenos movimentos de reorganização dos esquemas mentais do aprendiz – nem sempre em uma mesma direção, pois há avanços e retrocessos – entremeados por períodos de latência, em que não há progressos observáveis (PIRIE; KIEREN, 1994). Assim, o educador precisa estar atento às diferenças entre seus estudantes, buscando meios de avaliar cada estudante em seu próprio progresso, e não em comparação com o desempenho dos demais.

Jussara Hoffman (1995) afirma que, antes de refletirmos sobre avaliação da aprendizagem, necessitamos refletir sobre o que consideramos que seja aprender. A autora define a aprendizagem como um processo permanente de construção de saberes e fazeres que não podem ser somados ou justapostos. Ao avaliar, o educador necessita se dispor a conhecer as estratégias dos estudantes, o modo como eles pensam, atuam e realizam as atividades educativas para, a partir desse conhecimento, intervir no processo e orientar seus estudantes na continuidade de sua aprendizagem. O educador, especialmente no papel de avaliador, afirma Hoffmann, necessita ser um aprendiz.

Às pertinentes considerações da educadora, considero importante incluir a responsabilidade dos estudantes por sua própria avaliação. Os estudantes, assim como o educador, necessitam examinar e refletir sobre seus modos de organizar impressões e de agir na realização de tarefas específicas e no processo educacional, para que tenham condições de apreciar seu desempenho e seu desenvolvimento e, com base nesse conhecimento, traçar planos de ação e de intervenção para si mesmos. Assim, não apenas os conteúdos da educação, mas também seu próprio processo de aprendizagem deve ser objeto de abstração por parte dos estudantes, para que se tornem mais intencionais em seu desenvolvimento cognitivo.

Na perspectiva construtivista de educação, então, a avaliação não é exterior ao processo educativo, mas dele faz parte, configurando-se, ao mesmo tempo, como uma ferramenta de provocação e de acompanhamento da aprendizagem pelo educador, além de um instrumento que promove a reflexão do estudante sobre suas próprias construções.

Apesar dos esforços empreendidos pelos autores que inspiram este trabalho e por tantos outros, ainda dominamos pouco do vasto campo de estudos que é o complexo conjunto de processos através dos quais elaboramos nosso conhecimento. Partir de um corpo ainda incompleto de saberes para uma experiência educacional é um enorme desafio, especialmente se considerarmos a relevância da educação na vida de qualquer pessoa. Os próprios teóricos do construtivismo parecem ter pouco a nos dizer. “A orientação construtivista oferece uma base teórica adequada para o desenvolvimento de métodos de ensino imaginativos. Não pode dizer aos professores para fazerem novas coisas, mas [...] pode mostrar oportunidades para que usem a sua própria imaginação espontânea” (GLASERSFELD, 1996, p. 291-292). Uma prática educativa iluminada pelos princípios construtivistas é, em si, uma construção permanente, sujeita ao ciclo de assimilação, desequilíbrio e acomodação, complementado pela realização de abstrações previstas no modelo piagetiano. Essa não é uma empresa sem perigos. Tampouco é uma tentativa com garantias de sucesso.

Apesar desses constrangimentos, podemos esperar que uma abordagem construtivista na prática de ensino e de aprendizagem seja motivadora para professores e estudantes, que em aula tratarão não de um mundo independente, mas ao contrário, da realidade que eles elaboram com suas ideias e ações. O conhecimento, nessa perspectiva, deixa de ser uma fotografia estática para ser um

instrumento dinâmico de compreensão de um mundo que, em última instância, é feito por cada um de nós a cada momento. “[O] racionalismo construtivista aceita, sem questionar, a noção dinâmica da vida”, afirma Glasersfeld, (1996, p. 189) como que para nos impulsionar ao empreendimento.

2.4 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA RADICAL E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

Ensinar deve ser uma forma de conversar.
Gordon Pask

2.4.1 A linguagem no construtivismo de Piaget

Para Piaget, a função da cognição humana é subsidiar o sujeito em sua tentativa permanente de compreender e de se adaptar ao ambiente à sua volta (PIAGET, 2001). Ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo de uma pessoa, no entanto, os modos utilizados para compreender e explicar o mundo são diferentes, uma vez que resultam das estruturas cognitivas construídas e das equilíbrições atingidas pelo sujeito em cada momento de sua vida.

Se no início da vida o conhecimento é construído e se manifesta através de ações físicas – percepções, movimentos e gestos – do sujeito sobre os objetos de seu ambiente, conforme os esquemas mentais vão se complexificando, através dos sucessivos jogos entre assimilações e acomodações, a inteligência vai evoluindo da concretude quase total a formas cada vez mais abstratas. Nesse processo, a linguagem é uma elaboração lenta e gradual. Em *A Construção do símbolo na criança*, Piaget (1999) apresenta sua teoria para o desenvolvimento da linguagem e seu papel na construção do conhecimento conceitual e lógico.

A linguagem, para Piaget, é um complexo sistema de signos convencionais e arbitrários, construído coletivamente, que tem como propósito possibilitar a comunicação entre os integrantes de uma determinada comunidade social. O autor não se deteve aos aspectos sociais da elaboração e do uso da linguagem, mas dedicou seus esforços à compreensão da linguagem como construção individual, tanto um meio de elaboração quanto um modo de expressão de conhecimentos do sujeito (PIAGET, 1990).

As observações de Piaget o levaram a concluir que o processo de construção da linguagem se inicia com o nascimento do bebê, simultaneamente ao do próprio conhecimento, e se dá em dois estágios principais. O primeiro estágio se estende do nascimento, no qual o bebê se encontra em um estado cognitivo em que ainda não é capaz de realizar rerepresentações, até o momento em que imagens mentais começam a emergir a partir da percepção e da ação, entre os dezoito e os vinte e quatro meses de idade.

Ao agir repetidamente sobre os objetos que o rodeiam e perceber os resultados de suas ações, o bebê começa a estabelecer as primeiras relações e realizar as primeiras coordenações, que são o embrião do conhecimento conceitual que se seguirá. Essa fase, ligada ao conhecimento experiencial direto do ambiente, é de fixação dos primeiros conceitos, originados na percepção sensório-motora e restritos a ela.

Por volta dos dezoito meses de idade, quando a criança já é capaz de conceber a existência de objetos mesmo quando eles estão fora de seu campo experiencial – a noção da permanência do objeto – ele passa também a elaborar imagens mentais e relações entre elas, mesmo na ausência dos elementos a que elas se referem. Essa é uma condição fundamental para a concepção da linguagem, pois torna a criança apta a compreender o uso de palavras para se referir a objetos e situações que não estão presentes.

Por outro lado, tanto a capacidade de elaborar imagens mentais de objetos quanto a do uso da linguagem são construídas a partir da imitação, atividade que se inicia nos primeiros meses de vida do bebê. Atentos a seu meio, os bebês inicialmente copiam os gestos e os sons produzidos pelos adultos e, gradativamente, essa simples cópia evolui para a reação circular diferida e logo para a imitação interiorizada. Enquanto a primeira se refere à capacidade de executar uma sequência de ações físicas sobre um determinado objeto mesmo quando as circunstâncias sensoriais originais que permitiram a realização dessa sequência já não estão presentes, a segunda consiste na formação de imagens mentais, sejam elas visuais, auditivas, táteis, palatais ou olfativas. A imitação possibilita à criança utilizar as palavras que os mais velhos usam para se referir aos objetos do ambiente.

O segundo estágio do desenvolvimento da linguagem, então, consiste na evolução das imagens mentais que o bebê já consegue elaborar para os sinais convencionais arbitrários da linguagem. A partir de suas imagens mentais, a criança passa a organizar a função simbólica³⁰, ou seja, a capacidade de rerepresentar mentalmente um significado – um determinado elemento de sua experiência, tal como um objeto ou um acontecimento – por meio de um significante único e diferenciado – uma imagem mental derivada de percepções e ações e resultante de

³⁰ Piaget (1990) diferencia o signo do símbolo: o signo é um significante arbitrário ou convencional, como os signos que compõem a linguagem usada por uma comunidade, enquanto o símbolo é um significante motivado, como os símbolos das brincadeiras infantis. Diferentemente do uso da linguagem, a atividade simbólica infantil não necessita estar acompanhada de palavras ou de interações com os outros.

um longo processo de assimilações e acomodações. É então que inicia o desenvolvimento de instrumentos de rerepresentação, inicialmente a reação circular diferida e o jogo simbólico³¹ e posteriormente a linguagem. Torna-se fundamental ressaltar que o desenvolvimento desses primeiros significantes para os avançados significantes que sustentam o desenvolvimento do pensamento lógico resulta também da intervenção da linguagem.

O problema que se nos apresenta [...] é procurar determinar as relações entre a imagem imitativa, o simbolismo lúdico e a própria inteligência representativa, ou seja a rerepresentação cognitiva por oposição às rerepresentações da imitação e do jogo. Ora, este problema, já complexo em si mesmo, é naturalmente ainda complicado devido à intervenção da linguagem, os signos verbais coletivos que vêm interferir com os símbolos analisados até agora para tornar possível a construção de conceitos (PIAGET, 1990, p. 276).

Finalmente, quando passa a conceber a reversibilidade, ou seja, aprende a evocar os significados por meio dos significantes, a criança inicia o longo processo de conceitualização da experiência, tornado possível através do uso da linguagem. Segundo Piaget, é o uso do sistema de signos verbais que permite a transformação dos esquemas em conceitos.

Quando a criança aprende a usar a linguagem, embora o faça às vezes para apontar objetos que considera relevantes aos adultos, para chamá-los ou para fazer-lhes pedidos, ela a utiliza principalmente em monólogos para si mesma, como que experimentando as palavras e seus usos.

Não é necessário enfatizar que essa centralização irreversível das primeiras rerepresentações conceituais é expressa socialmente como egocentrismo de pensamento, uma vez que a concepção centrada nos elementos típicos da experiência vivida do indivíduo, e simbolizada por uma imagem mais do que pela linguagem, não poderia ser uma noção geral nem poderia ser totalmente comunicada (PIAGET, 1999, p. 242).

Gradativamente, a linguagem vai se tornando menos centrada no próprio sujeito para ser usada em sua função comunicativa. E é apenas por volta dos doze anos de idade que a criança passa a conceber a linguagem como o adulto o faz:

³¹Piaget define o jogo simbólico como uma atividade infantil de imitação dos eventos de sua realidade experiencial que guarda em si uma assimilação lúdica. Por exemplo, a criança leva a mão à boca e finge estar comendo algo. A função desse tipo de atividade lúdica, de acordo com Piaget, "assimilar o real aos seus desejos ou aos seus interesses" (1990, p. 155). Esses jogos de faz-de-conta – condutas que consistem em sentimentos de "como-se" ou ficções – constituem tanto um modo de assimilar a realidade quanto uma maneira de se autoexpressar.

como veículo principal de interação com os outros e como suporte para o conhecimento conceitual.

Para Piaget, então, o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo é central. Para ele, embora originada no desenvolvimento da compreensão conceitual e lógica, a linguagem é, simultaneamente, crucial no desenvolvimento dessas formas superiores de cognição.

Importa, no entanto, destacar que o desenvolvimento da linguagem é uma condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações abstratas pelo sujeito. As operações que permitem tais construções são a abstração empírica que realizamos a partir de nossos esquemas de ação e, sobretudo, as abstrações reflexivas que fazemos no âmbito operativo. Assim, a linguagem constitui uma organização, via reapresentações do sujeito, dos progressos realizados pela abstração reflexiva.

Também é importante mencionar que Piaget não deixou de considerar o papel da interação social na importância da linguagem. Em primeiro lugar, ele afirmou o aspecto histórico intersubjetivo da construção de conhecimentos através da linguagem. “[A] linguagem permite ao indivíduo o acesso a um sistema todo preparado de noções, de classificações, de relações, enfim, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstruem em cada indivíduo apoiados no modelo multissecular já elaborado pelas gerações anteriores” (PIAGET 1977, p. 170). Além disso, ele também considerou a interação social, através da linguagem, um aspecto importante na superação da instabilidade dos símbolos que cada indivíduo constroi.

Só é uma referência à evocação possível dos objetos ausentes que a assimilação das coisas aos esquemas de ação e a acomodação dos esquemas de ação às coisas atingem o equilíbrio permanente e então constituem um mecanismo reversível. O simbolismo de imagens individuais flutua demais para levar a esse resultado. A linguagem é, então, necessária (PIAGET, 1990, p. 154).

Piaget via a linguagem como um fator social em parte devido à natureza convencional das palavras. Afinal, a conexão entre uma forma sonora particular e seu referente é arbitrária, mas é também convencionalizada no seio de uma comunidade. Além disso, ele considerava também que a experimentação reiterada dessas convenções na interação com outras pessoas auxilia cada indivíduo a estabilizar um sistema de referências que vai além de seu simbolismo subjetivo.

A ideia subjacente à passagem transcrita, então, parece ser a de que a natureza arbitrária dos significantes de uma linguagem facilita o distanciamento entre conceito e a experiência vivida à qual ele se refere, e que esse distanciamento é necessário para que o conceito se torne um instrumento do pensamento abstrato.

Desse modo, no construtivismo piagetiano, a linguagem desempenha um duplo papel: ao mesmo tempo em que é veículo de expressão para a experiência individual, ela também é, tanto em seu aspecto subjetivo quanto em sua faceta intersubjetiva, um instrumento de conceitualização da experiência, o que a torna uma importante ferramenta na elaboração da realidade.

2.4.2 A visão construtivista radical da linguagem

Na abertura do trabalho intitulado *A visão construtivista da comunicação*, Glasersfeld (2007, p. 351) retoma uma afirmação de seu colega Heinz von Foerster: “É o ouvinte, não o falante, que determina o sentido de uma elocução”. A asserção parece sintetizar a visão construtivista radical da elaboração e do uso da linguagem, visão essa apoiada no construtivismo piagetiano e também no cerne da proposta do linguista suíço Ferdinand de Saussure (GLASERSFELD, 1996).

A análise de Saussure (1989) para definir e estudar a linguagem partiu não de regras gramaticais ou de itens de vocabulário – elementos inanimados – mas “da vida da linguagem” (SAUSSURE, 1993), ou seja, do modo como os usuários de uma língua a põem em funcionamento através de sua fala.

Para o linguista, a linguagem é o resultado da relação recursiva entre a língua – *langue*, o fato que é o componente social da linguagem – e da fala – *parole*, o ato que forma a parte individual da linguagem. A língua resulta da fala da massa dos componentes da comunidade, em virtude de uma espécie de contrato entre eles. Ao mesmo tempo em que a fala de cada indivíduo é a própria condição da ocorrência da língua, a primeira não pode criar ou modificar a segunda e deve ser compatível com ela para que seja inteligível. É da harmonização das duas constituintes que resulta a linguagem. “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 1989, p. 17).

A linguagem é, para Saussure, um complexo sistema de signos interconectados³². Cada signo é uma unidade linguística que se constitui em "um

³² Segundo Saussure, a mente estabelece dois tipos de relação entre os signos: as relações associativas e a sintagmáticas. As relações associativas ocorrem fora dos limites da fala, na memória, e criam grupos, séries e famílias de termos que são percebidos como tendo algo em comum. As

fenômeno duplo, que resulta da aproximação de dois termos [...] psíquicos e unidos no nosso cérebro por meio da associação" (p. 122): o sentido e a imagem acústica a ele associada. A função de cada signo linguístico, então, é associar os dois termos.

Saussure definiu imagem acústica de modo muito preciso. "A imagem acústica é, por excelência, a representação natural da palavra, como fato virtual da língua, distinto de qualquer realização ao nível da fala". Não é apenas um fenômeno físico, mas "a marca psíquica desse som" (p. 122), uma imagem acústica é material no sentido sensorial, mas tem um importante componente psíquico, associado ao sentido. Já a definição de 'sentido' não é tão clara, mas é possível inferir, a partir do conjunto do texto, que Saussure o entende como conceito ou ideia, ou seja, como produção de nossa mente. Em seu *Third course of lectures on general linguistics*, Saussure (1993) equivale o sentido a um "recorte na massa de nossas ideias".

Em sua análise, Saussure propôs, então, a substituição de sentido e de imagem acústica, respectivamente por significado e significante. Para ele, esses termos demonstram a relação de dupla face – a oposição e a complementaridade simultâneas – que compõe o signo linguístico.

Em seu *Curso de linguística geral*, Saussure (1989) afirma que a relação de dupla articulação entre significado e significante é convencionalizada coletivamente na comunidade que usa a língua. Para o autor, qualquer meio de expressão utilizado em uma sociedade, em princípio, fundamenta-se em um hábito coletivo ou em uma convenção. Isso significa que ele considera que a ligação entre significado e significante é arbitrária. Arbitrária não do ponto de vista do sujeito falante, mas da comunidade, uma vez que as convenções são fixadas por regras, o que as torna obrigatórias para os usuários. Desse modo, um indivíduo não tem liberdade para mudá-las.

[...] não deve dar a idéia de que o significado dependa da livre escolha do que fala, [porque] não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico; queremos dizer que o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade (SAUSSURE, 1989, p. 83).

relações sintagmáticas que ocorrem no interior dos limites da fala, conectam os signos uns aos outros para formar novos termos ou expressões. Cada signo está sempre submetido aos dois tipos de associações, e nenhum deles é redutível ao outro. Como consequência dessas associações mentais, um signo não existe em isolamento, sendo sempre um componente de um sistema de relações. Por esse motivo, não podemos encontrar o sentido de um signo isolado. O sistema ao qual ele pertence é uma das fontes de seu valor.

Desse modo, o próprio signo linguístico, segundo o autor, é uma convenção arbitrária, característica evidenciada pelo modo como diferentes linguagens associam imagens acústicas diversas a sentidos equivalentes.

Por outro lado, segundo o linguista, a união entre as duas faces do signo linguístico, ou seja, a relação entre significante e significado, não é *dada*. Em seu *Third course of lectures on general linguistics* (1993), ele leciona:

O significante e o significado contratam uma ligação, em virtude de valores determinados, que é engendrada pela combinação de determinados sinais acústicos com determinados recortes feitos em nossa massa de ideias. Essa relação entre significante e significado não é dada. Para que assim fosse, seria acima de tudo necessário que a ideia fosse determinada previamente [antes de ser um valor linguístico] e não o é. Também seria necessário que o elemento significado fosse determinado previamente, e não é.

É desse ponto que os construtivistas radicais partem para compor sua visão de linguagem. Se a relação entre significado e significante é arbitrária e convencionada no interior de uma comunidade, mas ela não é dada – ou seja, não é predeterminada na mente dos falantes – então isso nos leva à pergunta a respeito de como o usuário de uma língua estabelece essa relação, ou atribui sentidos às palavras e vice-versa.

Saussure (1989) já afirmava que a combinação de sentidos a imagens acústicas, realizada pelos usuários de uma linguagem, consistia em uma entidade psíquica. O construtivismo radical dá um passo adiante e sustenta que tal relação semântica tem base mental – e não comportamental – e é formada por cada indivíduo em sua experiência subjetiva e intersubjetiva (GLASERSFELD, 1996).

Na perspectiva construtivista, os conceitos não são considerados inerentes às coisas nem são considerados dados em uma realidade independente da experiência, para serem descobertos pelos sujeitos. Os conceitos devem ser construídos individualmente, por meio da abstração empírica e da reflexiva (PIAGET, 2001). O mesmo ocorre em relação à associação entre significados e significantes em uma linguagem. Ela não é dada fora da realidade experiencial, mas deve ser elaborada por cada um dos usuários, a partir de suas percepções e interações no meio em que estão inseridos. “Uma palavra significa sempre algo que um indivíduo abstraiu da sua própria experiência” (GLASERSFELD, 1996, p. 237).

Em seu livro *Constructing a language*, para propor sua concepção construtiva de aprendizado de uma linguagem, Michael Tomasello (2003) parte de um conjunto de teorias que formam uma concepção de linguagem denominada “linguística cognitiva-funcional” ou “linguagem baseada em uso”, cujo ponto central é o de que as estruturas de uma linguagem emergem de seu uso. “Essas teorias sustentam que a essência da linguagem é sua dimensão simbólica, sendo a que gramática é derivativa. [...] Em abordagens baseadas no uso, a dimensão gramatical da linguagem é o produto de um conjunto de processos históricos e ontogênicos denominados coletivamente *gramatização*” (p. 5). Assim, essa abordagem concebe as construções linguísticas como símbolos linguísticos significativos, uma vez que, em si, são padrões em que os símbolos linguísticos significativos são usados na comunicação. Nessa visão, a competência no uso da linguagem consiste na conquista da maestria, ao longo de muitos anos de interações diárias com usuários maduros da linguagem, do uso desse complexo conjunto de itens e estruturas.

Recuperando a história das teorias para a aquisição da linguagem, passando por Skinner e Chomsky, Tomasello propõe que cada ser humano constroi sua linguagem sem o auxílio de uma gramática universal hipotética. Apesar da enorme complexidade guardada pela estrutura da linguagem, e embora “não nasçam com qualquer conjunto específico de comportamentos comunicativos” (p. 1), as crianças são capazes de, gradativamente, passar a elaborar construções abstratas através do uso de um conjunto de processos aquisitivos, tornado possível por suas poderosas habilidades cognitivas e sociais de aprendizado.

As crianças devem aprender durante suas ontogenias individuais o conjunto de convenções linguísticas usadas pelos que as rodeiam, o que para qualquer linguagem dada consiste em dezenas de milhares, ou talvez centenas de milhares de palavras individuais, expressões e construções (TOMASELLO, 2003, p. 1).

Tomasello (2003, p. 3) explica que, para realizar tal aprendizado, “as crianças têm à sua disposição mecanismos de aprendizagem muito mais poderosos que simples associação e indução cega”. Para ele, a base do aprendizado da linguagem apoia-se sobre dois pilares.

O primeiro é a “habilidade de entender que as outras pessoas têm estados intencionais e mentais como os nossos” (p. 40), o que possibilita que nós leiamos suas intenções, ou seja, que possamos prever o que elas farão. A habilidade de ler

intenções³³ é necessária para que as crianças compreendam o uso de qualquer símbolo linguístico, inclusive as expressões e construções complexas. Essa habilidade, acrescenta o autor, é necessária não apenas para o aprendizado da comunicação linguística, mas também para outras práticas culturais, tais como os rituais e o uso de ferramentas.

O segundo pilar para o aprendizado da linguagem é a capacidade de categorização, ou de identificação de padrões no conjunto dos elementos do meio³⁴. Essa é a competência que permite que as crianças encontrem regularidades no modo como os adultos usam símbolos linguísticos, de tal modo que possam construir as dimensões abstratas, ou seja, gramaticais, da linguagem.

Do ponto de vista construtivista radical, há uma ressalva a fazer a respeito de cada uma das condições postas por Tomasello. Sobre a primeira condição, é importante ressaltar que um sujeito não pode saber ao certo, quando foca sua atenção na direção apontada pelo outro, se ele percebe o mesmo que o outro. Lembremos que, na concepção construtivista, não temos condições de transcender nossa própria experiência, e podemos apenas assumir que nossas percepções são compatíveis com as dos outros. Mas isso não invalida o processo de coordenação de atenção. O que importa é que, toda vez que o outro pronuncia uma determinada palavra, o sujeito possa ver algo que ele considera uma repetição do que já viu em ocasiões anteriores. É desse modo que poderá, aos poucos, realizar as associações entre palavras e perceptos. Além disso, qualquer tentativa de antecipar as ações de outra pessoa resulta do modelo que formamos, a partir de nossa experiência, sobre aquela pessoa em particular ou sobre as pessoas em geral (PIAGET, 2001). Esse modelo está constantemente sendo posto à prova frente a novas experiências, e nada nos garante que nossas antecipações serão viáveis. No entanto, quanto mais consolidada for a rede conceitual que construímos para compreender nosso mundo e as pessoas que nos rodeiam, mais precisas serão nossas previsões³⁵.

³³ A leitura de intenções, segundo Tomasello (2003), se configura em um conjunto de habilidades, que são: dirigir, junto com outras pessoas, a atenção para objetos e eventos de interesse mútuo; acompanhar a atenção e os gestos de outras pessoas para objetos remotos e eventos fora da interação imediata; ativamente dirigir a atenção de outras pessoas para objetos remotos, apontando, mostrando e usando outros gestos não-verbais; aprender, através da imitação, as ações intencionais de outros, inclusive gestos e elocuições fundados em intenções comunicativas.

³⁴ Tomasello (2003) explica que a capacidade de categorização inclui habilidades específicas tais como: formar categorias perceptivas e conceituais de objetos e eventos similares; formar esquemas sensorio-motores a partir de padrões recorrentes de percepção e ação; realizar análises estatísticas distribucionais em diferentes tipos de sequências perceptivas e comportamentais; criar analogias, ou mapas estruturais, a partir de dois ou mais conjuntos complexos, com base em funções similares de alguns de seus elementos.

³⁵ Segundo os biólogos construtivistas Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), não apenas a associação de sentido às palavras, mas toda construção de conhecimento implica a antecipação. Os

Sobre a segunda condição apresentada por Tomasello para o aprendizado da linguagem, vale destacar que, do ponto de vista construtivista radical, qualquer tipo de categorização realizada por um sujeito é uma atribuição ativa – e não uma extração – de propriedades aos elementos do mundo experiencial (GLASERSFELD, 2008). Tal como qualquer outra construção subjetiva, essa também deve ser testada na experiência. E, igualmente, essas categorizações serão tanto mais viáveis quanto mais experiente for o sujeito.

O longo processo de ligação de significados a imagens acústicas, resultado da constante leitura das intenções das outras pessoas e do permanente exercício de categorização, é, então, elaborado, palavra por palavra, estrutura por estrutura, na mente de cada falante da linguagem, a partir de suas percepções do modo como as outras pessoas falam e das situações em que elas usam os diferentes elementos da linguagem. “O elemento subjetivo é inevitável porque a relação semântica que une imagens acústicas a sentidos tem de ser formada ativamente por cada falante individual” (GLASERSFELD, 1996, p. 225).

Desde muito jovens, assim, as crianças de uma comunidade aprendem a interpretar e a utilizar uma vasta gama de sinais linguísticos em termos das respostas que percebem como viáveis dos adultos com quem convivem. Esse aprendizado, segundo Glasersfeld (1983), não é direto, imediato ou instantâneo. Ao contrário, requer tentativas e erros, e a seleção gradual de modos compatíveis de atuar e reagir.

O processo que associa palavras a experiências sensório-motoras e a conceitos abstraídos da experiência é subjetivo, pois cada aprendiz de uma linguagem associa sentidos a palavras a partir de elementos da experiência individual. No entanto, a viabilidade das associações que realizamos deve ser posta à prova através de seu uso em nossas interações sociais, especialmente as reações das outras pessoas frente ao nosso uso da linguagem. Algumas dessas associações, as que se mostrarem inviáveis, serão modificadas; as que parecem funcionar de acordo com nossas expectativas serão guardadas. À medida que nossas experiências como usuários da linguagem se acumulam e complexificam, as associações realizadas também se somam, aperfeiçoam e se adaptam.

autores definem os organismos vivos, devido à sua organização circular, isto é, autopoietica, fechada em si mesma, sistêmica e cíclica, como sistemas indutivos que funcionam de modo preditivo e, assim, assumem que o que já aconteceu voltará a acontecer, e conservam as respostas que já funcionaram frente aos sinais do ambiente.

É ingênuo, porém, acreditar que os sentidos associados às palavras são totalmente partilhados. Embora os usuários de uma mesma linguagem – devido à frequência e à intensidade de suas interações linguísticas, que lhes oferecem a oportunidade de continuamente experimentar, modificar e consolidar seus signos linguísticos – demonstrem grande compatibilidade em suas associações, não podemos deixar de levar em conta que a relação entre sentido e imagem acústica é estabelecida individualmente, na mente de cada sujeito, e que apenas a viabilidade dessa relação pode ser verificada em contextos específicos. Uma determinada associação, assim, “poderá vir a verificar-se compatível com a abstração que um outro fez, mas nunca pode ser a mesma” (GLASERSFELD, 1996, p. 237).

Em seu trabalho, Tomasello defendeu a ideia de que a coordenação de atenção e a leitura de intenções são determinantes no processo empreendido pelas crianças que aprendem a língua de sua comunidade, de associar sentidos às palavras. Ou seja, ele limitou seu estudo ao escopo da semântica. Glaserfeld (2007) faz um movimento à frente e sugere que o mesmo pode ser dito a respeito dos aspectos sintáticos da língua³⁶. O autor propõe que as crianças, além de construírem sua semântica – ou seja, realizarem as ligações que formam os signos linguísticos – também elaboram as relações conceituais que lhes permitem compreender e abarcar a sintaxe da linguagem.

Nos primeiros meses de vida, os bebês começam a explorar relações de causa e efeito. Se um *switch* é colocado sob seu travesseiro de tal modo que um alarme soe toda vez que eles virarem a cabeça para a esquerda, eles repetirão o movimento até se aborrecerem como o som do alarme. Em outras palavras, os bebês se comportam como se compreendessem conexões causais. Àquela idade, no entanto, eles estão apenas começando a estabelecer a separação entre eles mesmos como entidades e o campo experiencial, e seria absurdo afirmar que já abstraem o que os filósofos chamam “saber que”. Mas seu comportamento indica que eles já conseguem atuar sobre o que mais tarde chamarão “saber como”. Aos quatro ou cinco anos de idade, as crianças se perguntam se é o vento que move os galhos das árvores ou se é o movimento dos galhos que provoca o vento. Nesse ínterim, eles criam a noção de que há agentes cujas ações têm consequências que podem ser esperadas (GLASERSFELD, 2007, p. 356).

A fundação experiencial que permite a elaboração das concepções infantis da conexão entre agente e atividade e da relação entre atividade e resultado, afirma o autor, precede qualquer construção da linguagem, e são essenciais para a

³⁶ Embora Glaserfeld (2007) não defina o termo ‘sintaxe’ em seu texto, acredito que ele o emprega em sua acepção mais básica, ou seja, no sentido do componente do sistema linguístico que indica as relações formais que interligam os constituintes da sentença, atribuindo-lhe uma estrutura.

elaboração das noções de sujeito, verbo e objeto – elementos sintáticos fundamentais à estrutura das frases em uma língua.

As crianças devem, então, estabelecer conexões conceituais através de suas experimentações em seu meio *bem antes* que essas conexões possam ser atribuídas a marcadores sintáticos específicos da língua que estão aprendendo, e vice-versa. Mas, mesmo partindo dessa proposta, sabemos que as crianças, quando começam a usar a linguagem, produzem elocuições sem o uso de regras gramaticais. Considerando que a construção de qualquer tipo de conhecimento é um longo processo, Glasersfeld (2007) explica que as primeiras conexões que as crianças estabelecem entre os elementos da experiência são indefinidas e maleáveis. As associações se tornarão mais definidas através da interação com os outros e de sua testagem frente à experiência. Uma vez que isso tenha ocorrido, a elaboração de relações sintáticas adicionais será realizada no contexto situacional de interações linguísticas.

Muitos adultos, afirma o autor, raramente fazem uso de regras sintáticas abstratas para orientar sua fala. Isso é possível pela elaboração anterior das relações conceituais e pela experiência com outros, com quem continuamente experimentam os modos de associar relações conceituais a determinados segmentos da língua.

Assim, na visão construtivista radical, a componente social é fundamental na formação de associações semânticas e também na ligação entre relações conceituais e marcadores sintáticos da língua, pois é no meio social que cada usuário experiencia as ideias e os sons.

Não há dúvidas, diz Glasersfeld (2007), de que as formas específicas de sintaxe de uma determinada língua já estão consolidadas na comunidade que a utiliza, desenvolvidas ao longo da história da linguagem. Também é claro que os usuários de uma linguagem obedecem e abstraem as regras de combinação de palavras e as associam a relações conceituais construídas em sua mente como resultado de sua contínua interação com os falantes mais experientes. Mas essas abstrações e associações são construções subjetivas que são consolidadas ao se mostrarem compatíveis com as ações e reações de outros usuários da linguagem. Como no caso das associações semânticas, essa compatibilidade é presumida e aproximativa, uma vez que a experiência de cada falante não é diretamente acessível a qualquer outra pessoa.

Então, se os sentidos e as relações conceituais que temos em mente quando falamos e os que são percebidos pelo ouvinte a partir de nossas elocuições são subjetivos, a comunicação só é possível porque as experiências a partir das quais esses sentidos e relações conceituais foram abstraídos e associados a palavras e expressões da língua são, via de regra, relativamente similares entre os usuários de uma linguagem. Podemos comumente perceber evidências dessa hipótese: ao passo que as diferenças individuais nos signos linguísticos raramente causam desajustes graves, as incompatibilidades de sentido entre falantes e ouvintes são bastante comuns no uso diário da linguagem, mesmo quando utilizamos palavras e expressões que acreditamos ser dominadas por todos.

Para Glaserfeld (1996, p. 170), “[c]onhecer uma palavra é ter um sentido associado a ela”. Esse sentido associado pode ser figurativo, ou seja, abstraído a partir da experiência sensório-motora. Pode também ser operativo, isto é, indicar uma relação conceitual ou outras operações mentais. Ou pode ser ainda uma estrutura conceitual mais complexa que envolve elementos figurativos e operativos simultaneamente. De qualquer modo, cada um dos usuários de uma determinada linguagem necessita assumir que o sentido que associou a certa palavra deve ser semelhante ao sentido associado por outros falantes. Esse paralelismo, mesmo que seja apenas pressuposto e incompleto, é fundamental para o que chamamos comunicação.

Para compreender a comunicação humana, os construtivistas radicais partem de *A mathematical theory of communication* de Claude Shannon (1948). Nesse trabalho, Shannon tem um *insight* com consequências importantes para o modo como compreendemos a comunicação. Ele afirma que, quando há um envio de mensagens entre um emissor e um receptor através de um determinado canal, não há transmissão de *sentidos*. O que é transmitido de um para outro são unidades de informação convertida em suporte físico, ou sinais. Esses sinais – que podem ser desde marcas em uma folha de papel até ondas magnéticas, passando por gestos e modulações de som – devem ser codificados pelo emissor e então decodificados pelo receptor.

Assim, quando alguém diz ou escreve algo, o ouvinte ou leitor necessita decifrar aquelas palavras, decidindo que sentido atribuir a elas. E, para que o receptor decodifique um sinal, duas condições devem ser atendidas. A primeira é que ele reconheça o sinal como tal. A segunda é que ele tenha associado àquele sinal um sentido específico.

Na visão tradicional de comunicação, geralmente é assumido que o código do emissor e o do receptor são o mesmo, e que o sentido associado por um e por outro a cada sinal são coincidentes. Os realistas ingênuos (GLASERSFELD, 1983) acreditam ainda que esses sentidos são dados como a representação, pelas palavras, de uma realidade independente.

Na perspectiva construtivista radical, porém, os sinais proferidos pelo emissor constituem-se em instruções para que o receptor decida que sentido lhes atribuir, a partir de um repertório próprio (GLASERSFELD, 2007). E o repertório de sentidos deve ser construído por cada usuário individual da linguagem, com base em sua experiência subjetiva e intersubjetiva.

Glaserfeld (2007), então, acrescenta uma restrição ao processo de decodificação de sinais de Shannon. Para que o receptor decodifique os sinais que lhe são emitidos, é necessário que ele os reconheça. Então, é também necessário que os sinais lhes evoquem associações que sejam rerepresentações de elementos de experiências passadas. No entanto, os elementos da experiência que constituem material para possíveis sentidos a serem associados aos sinais emitidos, e os sentidos que serão, por fim, assumidos pelo receptor dependerão de suas próprias construções.

Mas, como todo o conhecimento humano que deve ser posto à prova frente à realidade experiencial, os sentidos que atribuímos aos sinais são testados em duas direções: frente ao nosso conhecimento já construído e no próprio ato de comunicação. Nós acreditamos que compreendemos uma mensagem que nos foi dirigida quando, por um lado, nossa compreensão se mostra compatível em relação ao conjunto de nossas experiências e, por outro lado, quando as reações de nosso interlocutor indicam que a interpretação que fizemos é harmônica às suas intenções.

Se nossa reação ao uso de uma determinada palavra se mostra viável em relação às intenções aparentes do emissor – o que perceberemos através do *feedback* que ele nos oferecerá, ou seja, sua resposta à nossa reação – acreditamos que fomos bem sucedidos na decodificação de seu sinal, ou seja, que entendemos o que ele disse. Caso isso não ocorra, seremos obrigados a rever e ajustar nossas associações. Desse modo, ao longo da história de nossa construção da linguagem que usamos, os sentidos estáveis que cada um de nós atribui para as palavras e frases resulta de nossas histórias individuais de interação e de *feedbacks* recíprocos com os demais falantes da linguagem. Quanto mais frequentes forem as situações

em que os sentidos que atribuímos às palavras se encaixam no que nos parece ser a intenção do emissor, mais nossas associações se estabilizam.

A proposta construtivista radical para a elaboração e para o uso da linguagem, então, contesta a noção de que as crianças que crescem em uma determinada comunidade linguística automaticamente associam imagens acústicas a conceitos compartilhados por seus membros. Ao contrário, os construtivistas radicais acreditam que aprender e usar a linguagem são processos contínuos de adaptação dos próprios conceitos e das relações entre eles, um processo dirigido pela necessidade e pelo desejo de estabelecer relações com os outros, algo que é, em última análise, crucial na sobrevivência biológica e conceitual tanto do indivíduo quanto do grupo.

É nessa perspectiva – uma perspectiva não apenas subjetiva, mas também intersubjetiva – que os construtivistas radicais consideram que o princípio fundamental de toda a comunicação linguística é o de que as mensagens podem apenas ser decodificadas a partir do arcabouço de experiências e de conexões linguísticas do receptor. “[D]adas as palavras usadas, o ouvinte pode interpretar a elocução apenas nos termos do sentido que atribui àquela palavra” (GLASERFELD, 2007, p. 351).

As pessoas aprendem uma linguagem em situações interativas, em que os usuários – ora emissores, ora receptores – fazem parte dos mundos experienciais uns dos outros. Cada um de nós abstrai sua rede de relações conceituais desse mundo de experiências recíprocas e realiza associações linguísticas a partir dos usos reiterados de palavras e expressões nesse contexto. Consequentemente, as pessoas que utilizam uma mesma linguagem percebem grande compatibilidade linguística em relação aos outros integrantes de seu grupo. Essa percepção é revigorada toda vez que nos engajamos em interações linguísticas bem sucedidas.

Por isso, é comum virmos a crer que as palavras que utilizamos se referem a objetos de uma realidade independente, e que a língua descreve objetos que estão além da experiência individual. Podemos chegar a acreditar que os outros veem, pensam e sentem como nós, e que eles concebem objetos do mundo do mesmo modo como nós o fazemos. Porém, essa visão não leva em conta o modo como cada usuário da linguagem constroi sentidos e os associa a palavras. “Embora as palavras que eles [os demais usuários da linguagem] usam sejam iguais às nossas, a rede de conceitos que eles parecem ter em mente pode, no máximo, ser

compatível com aquela que construímos” (GLASERSFELD, 1996, p. 205). Mas nunca pode ser a mesma.

Por um lado, os significados – ideias, conceitos e noções – de duas pessoas que se comunicam e o modo como elas os associam aos significantes de uma língua não podem ser comparados. Eles podem apenas ser testados em termos de sua compatibilidade. No entanto, a experiência individual não pode abranger todas as situações que resultaram na formação das associações da língua. Assim, a compreensão do conjunto de signos da língua – a *langue* de Saussure – exige de seus usuários uma abstração que só pode ser aproximada. Por esse motivo, a compatibilidade alcançada entre os emissores e receptores será sempre relativa e incompleta. Lidar com essa contingência é o preço que temos de nos dispor a pagar se quisermos viver em um mundo experiencial partilhado³⁷ por outros, e com eles nos comunicar.

Embora a comunicação não pressuponha a existência de associações conceituais ou linguísticas semelhantes – não temos garantias sobre essa semelhança – a percepção de compatibilidade, mesmo contingente, é indispensável. E essa compatibilidade é construída permanentemente pelas pessoas em interação.

Uma vez que as palavras – os sinais proferidos pelos emissores e que devem ser decodificados pelos receptores – se referem ao conjunto das experiências individuais dos falantes e ouvintes de uma linguagem, e que essas experiências são inacessíveis para qualquer outra pessoa, a comunicação é possível apenas dentro dos limites do que Maturana e Varela (2002) definiram como domínio consensual.

O domínio consensual é uma amplitude em que as pessoas percebem umas às outras como semelhantes, e cedem parte de sua autonomia e de sua individualidade de forma a viabilizar a coexistência harmoniosa. As pessoas, assim, se esforçam para adaptar suas próprias conceituações às conceituações

³⁷ Glaserfeld (1996) relativiza o sentido de ‘partilhar’, referido na noção de “sentidos partilhados” de uma comunidade linguística, de Pierre Bourdieu, “um sistema de signos congruentes que encontram seu princípio nos modos de aquisição socialmente distintos e distintivos” que favorecem a compreensão e a comunicação entre os membros de uma mesma comunidade (Bourdieu, 1996, p. 177). Partilhar pode significar pelo menos três atos diferentes: podemos usar uma coisa ao mesmo tempo, como, por exemplo, ao partilharmos uma corrida de táxi; podemos dividir uma mesma coisa entre várias pessoas, como quando partilhamos uma maçã; podemos ainda expressar um sentimento sem nos desfazermos dele, como ao partilharmos uma alegria com um amigo. Partilhar um sentido é mais como partilhar uma alegria do que como partilhar uma corrida de táxi ou uma maçã. O mesmo vale para a experiência. Não podemos deixar outra pessoa usar nossa experiência ao mesmo tempo em que nós a estamos utilizando, nem podemos dividi-la em partes para distribuir aos outros. Podemos apenas falar de nossa experiência para outro. Mas, ao fazer isso, escolhemos palavras que nós associamos a elas. E o que o outro compreende, ele o faz a partir de sua experiência, a que o levou a associar conceitos determinados àquelas palavras. E nada garante que a experiência do outro é semelhante à nossa.

presumidas dos outros, de modo a permitir o funcionamento da linguagem e a ocorrência de comunicação. No entanto, ao mesmo tempo em que a comunicação é propiciada pela existência de um domínio conceitual, ela é também um sistema orientador de comportamentos, que em si permite a criação do domínio consensual por meio das interações cooperativas permitidas por ela.

A visão construtivista radical da comunicação humana, assim, une o ato da comunicação à disposição para negociar e harmonizar sentidos em uma relação recursiva e circular. E o resultado dessa relação – a coexistência e o compartilhamento do mundo experiencial – é também uma construção subjetiva, apesar de ter se tornado compatível para os negociadores. “Um mundo experiencial ‘compartilhado’ existe apenas na medida em que os indivíduos interativamente estabeleceram um consenso” (GLASERSFELD, 1983, p. 216).

A comunicação, portanto, não é uma troca direta de sentidos fixos. Toda comunicação linguística é permeada por indeterminações inevitáveis, dada a natureza subjetiva do conhecimento e do uso da linguagem. Nessa perspectiva, o entendimento das coisas e entre as pessoas é, em última instância, uma questão de ajustamento. E um ajustamento atingido através dos esforços de negociação de sentidos entre as pessoas que se dispõem a entender umas às outras.

2.4.3 A linguagem e a comunicação na educação construtivista radical

A visão construtivista radical sobre a construção e o uso da linguagem e a comunicação tem repercussões relevantes na prática educacional, particularmente aquela que tem lugar em ambientes escolares formais. A maior parte das atividades que ocorrem na sala de aula é centrada no uso da linguagem, tanto oral quanto escrita. As exposições realizadas pelo professor, as interações entre o professor e os estudantes e as dos estudantes entre eles e a prática avaliativa, todas são realizadas através do uso da linguagem. Além disso, a linguagem se constitui em uma das ferramentas mais importantes para a nossa construção de conhecimento. A associação de conceitos e ideias a palavras (SAUSSURE, 1989) torna possível que o conhecimento construído por algumas pessoas seja acessado por outras, e isso vale tanto para a fala quanto para os registros escritos³⁸.

³⁸ É importante lembrar aqui que, para os construtivistas, a disponibilização e o acesso de conhecimentos por via da linguagem não se configura em transmissão direta de conhecimento. Aquele arranjo sintático-semântico produzido por um sujeito pode, no máximo, ser experienciado por outros. Na interação com aquela combinação de palavras, o ouvinte ou leitor, com base em suas experiências e com os conceitos que já associou a elas, elaborará novas imagens, noções e ideias.

No entanto, a linguagem não é uma ferramenta totalmente eficaz, dada sua linearidade. Devido à sua estrutura, ela exige que, seja oralmente, seja por escrito, exponhamos nossas ideias em um arranjo sequencial. Por mais intrincadas que as idéias possam ser em suas dependências mútuas na mente de um autor ou no tecido complexo de nossa própria experiência, somos limitados pela linearidade da linguagem (GLASERSFELD, 1996). Essa é uma limitação que coloca desafios não apenas para o emissor, mas também para o receptor das mensagens.

Além disso, a linguagem não é um instrumento completamente seguro, devido ao aspecto subjetivos das associações linguísticas que a compõem. Um educador inspirado pelo construtivismo radical deve levar em conta que as palavras que usa em sua prática não estão para uma realidade que existe independentemente e que é a mesma para todos. Ao contrário, cada palavra guarda, para os que as proferem e para os que as acolhem, vínculos associativos com mundos experienciais particulares e incomparáveis.

Apesar das relevantes repercussões dessas limitações no processo educativo, poucos educadores refletem e se questionam a respeito do modo como a interação linguística ocorre em sala de aula (GLASERSFELD, 1996). A maior parte dos professores pressupõe que ela funciona natural e quase automaticamente. “Quase a totalidade da comunicação e troca de informação interpessoal do dia-a-dia se dá via transmissão verbal direta, sem que exista nenhuma técnica construtivista especial por detrás” (LABURÚ *et. al.*, 2001, p. 168), acredita um educador, sem levar em consideração que é possível que as dificuldades dos estudantes para compreender o que está sendo ensinado possam ser atribuídas a obstáculos na comunicação linguística. A fé inquestionada dos educadores na eficácia e na segurança da linguagem pode estar na raiz de muitos problemas de aprendizagem.

O construtivismo radical, no entanto, nos adverte para o fato de que a comunicação não se dá por via de transmissão de informações (SHANNON, GLASERSFELD, 2007). Analogamente, podemos afirmar que o ensino não é realizado por meio de transferência de conhecimentos. O que o professor faz, ao ensinar, é colocar à disposição de seus estudantes um conjunto de sinais – suas próprias combinações entre conceitos e palavras – que deverão ser percebidos e

Ou seja, ele as *interpretará* e acomodará as novas construções em sua rede já construída de conhecimentos. É, então, possível que construamos nosso próprio conhecimento a partir de experiências de outros registradas em palavras. Mas essa será sempre uma reconstrução própria e potencialmente diversa.

decifrados pelos estudantes, nos termos de suas associações, que não são as mesmas elaboradas pelo educador.

Não é incomum que informações que pareçam importantes para o professor não sejam assim percebidas pelo estudante. Também é frequente que relações conceituais que parecem evidentes para um professor nem sequer sejam percebidas pelos estudantes. Na via inversa, muitas vezes o professor não consegue conceber a dúvida que impede que o estudante compreenda o que está sendo exposto. Outras vezes, o estudante, embora acredite ter compreendido o conteúdo da aula, não consiga expressá-lo de um modo que o professor considere satisfatório. Esses problemas ocorrem porque o sentido das palavras e frases do professor é interpretado pelos estudantes a partir de suas experiências e expectativas individuais, e vice-versa. Segundo a abordagem construtivista radical para a comunicação, os universos experienciais dos diferentes sujeitos são incomparáveis e nada garante que as interpretações realizadas pelo receptor coincidam com os sentidos inicialmente pretendidos pelo emissor. Assim, muitas das reflexões e abstrações realizadas pelos estudantes serão diferentes das do professor, e diversas entre si.

A incomparabilidade de experiências e a desigualdade nas associações linguísticas entre os diferentes sujeitos causam a indeterminação, inerente a todo processo comunicativo, que tem repercussões importantes no processo educativo, ao tornar os atos de ensinar e de aprender esforços permanentes de negociação de sentidos.

Por princípio, o professor que apoia sua prática no ideário construtivista deve estar permanentemente atento ao seu uso da linguagem, e às reações que percebe em seus estudantes. Sensível aos sentidos atribuídos pelos estudantes a suas palavras, ele deve constantemente verificar as interpretações realizadas pelos estudantes e a compatibilidade entre aquelas e as que tencionava que fizessem. Além disso, é importante que o educador leve os estudantes a refletir sobre sua própria utilização da linguagem e seus modos de perceber os sinais que lhes disponibilizados em sala de aula. As limitações da linguagem, portanto, devem estar claras para todos os envolvidos no processo educacional.

Embora seja não seja observar diretamente o modo como uma pessoa constroi e faz uso de seus conceitos, podemos ter acesso indireto a eles (GLASERSFELD, 1996), examinando os tipos de situações que o falante procura descrever com o uso de determinadas palavras. Ou seja, quanto melhor o professor

conhecer o contexto de uso das palavras por seus estudantes, melhor ele compreenderá as reflexões e abstrações realizadas por eles. Conhecendo as elaborações dos estudantes do modo mais completo possível, o educador pode interferir em suas construções quando assim julgar necessário.

O professor não pode dizer aos alunos quais os conceitos que devem construir ou como fazê-lo, mas por meio de uma utilização ponderada da linguagem, eles podem ser impedidos de construir em direções que o professor considera fúteis, mas que, como ele sabe por experiência própria, são suscetíveis de ser experimentadas. [...] [É] o professor que tem de fornecer a motivação para continuar e embora sua linguagem não possa determinar o ato de construção conceitual dos alunos, pode estabelecer constrangimentos que os orientam numa determinada direção (GLASERSFELD, 1996, p. 301).

Assim, embora os educadores construtivistas compreendam a incomparabilidade das experiências pessoais e as limitações impostas pela linguagem na comunicação em sala de aula, podem e devem interferir no curso de aprendizagem de seus estudantes quando entendem que é importante fazê-lo. Lembremos que o conhecimento, apesar de ser uma construção individual, deve ser testado e ratificado tanto em relação à teia conceitual já construída pelo indivíduo quanto frente aos constrangimentos do meio – que incluem o conhecimento produzido pelas outras pessoas. A viabilidade das elaborações realizadas pelos estudantes deve ser avaliada em sala de aula, e o professor é o responsável por essa avaliação. O professor deve, então, procurar conduzir as discussões e orientar as perspectivas dos estudantes através da provocação e do estranhamento. Para que ele possa realizar essa tarefa a contento, no entanto, ele necessita estar aberto à linguagem utilizada pelos estudantes.

Na concepção construtivista radical para a educação, assim, a linguagem é considerada uma ferramenta não desprovida de perigos e armadilhas. A linguagem é um veículo de expressão de conhecimentos. Através dela, obtemos acesso – mesmo que mediado pela nossa experiência – aos conhecimentos construídos por outros e disponibilizamos o nosso conhecimento. É também o meio de que dispomos para negociar significados. Mas, acima de tudo, a linguagem é um instrumento que nos possibilita realizar as abstrações reflexivas que nos levam a produzir elaborações cada vez mais complexas (PIAGET, 1990).

Dadas essas importantes funções da linguagem, as atividades planejadas e os materiais disponíveis no processo educacional devem oferecer aos estudantes a oportunidade utilizá-la em situações interativas variadas com seus companheiros e

com o educador. No entanto, é importante que o educador construtivista tenha sempre em mente – e disponibilize aos estudantes oportunidades para refletir sobre – os aspectos subjetivos e intersubjetivos que caracterizam a linguagem e a comunicação.

Uma das lições mais importantes da abordagem construtivista radical para a linguagem e a comunicação humanas parece ser a de que a compatibilidade – a maior proximidade possível entre os universos experienciais de diferentes sujeitos – é o resultado do alcance de um consenso, um consenso possível apenas pelo esforço consciente das pessoas envolvidas no processo comunicativo.

Engendrar conversa reflexiva requer uma atitude de abertura e de curiosidade por parte do professor, uma vontade de ‘escutar o aluno’ [...]. Um dos principais deveres de um professor é criar uma atmosfera na sala de aula que não só permita o diálogo, como a ele conduza, tanto entre aluno e professor, como entre alunos (GLASERSFELD, 1992, p. 443-444).

É esse o esforço que educador e estudantes devem empreender juntos: a realização de interações significativas, na busca de compatibilizações e compartilhamentos de conhecimentos e de mundos.

2.5 A RADICALIZAÇÃO DA LEITURA

A interpretação é a própria atividade de cognição.
Ersnst Von Glasersfeld

2.5.1 A leitura e a interpretação na abordagem construtivista radical

Em *On the concept of interpretation*, Glasersfeld (1983) inspira-se no filósofo francês Paul Valéry para apresentar a visão construtivista radical de leitura e de interpretação:

[n]ão existe significado verdadeiro de um texto. Não há autoridade do autor. [...] Uma vez publicado, um texto é como um instrumento que qualquer pessoa pode usar como quiser e de acordo com seus meios; não há certeza de que o autor pudesse usá-lo melhor do que outra pessoa qualquer. Além disso, ele bem sabe o que quis fazer, e esse saber sempre interfere em sua percepção do que realmente fez” (VALÉRY, 1957, citado por GLASERSFELD, 1983, p. 218).

Segundo a visão radical para a linguagem e a comunicação, sempre que nos engajamos em processos comunicativos com outras pessoas, não podemos acessar os significados que elas têm em mente. Como não podemos ter certezas a respeito das estruturas conceituais que nossos interlocutores associam às palavras que usam, nos diversos tipos de comunicação humana “[a] tarefa de caracterizar os conceitos de outra pessoa é necessariamente conjectural” (GLASERSFELD, 1996, p. 100). A compreensão mútua, nessa perspectiva, se configura no alcance de certa compatibilidade – sempre relativa e presumida – entre os modos peculiares de perceber o mundo experiencial daqueles envolvidos no ato comunicativo. A compatibilização, então, resulta de um esforço consciente para negociar sentidos e estabelecer consensos. É sobre esse pano de fundo que a leitura e a interpretação de textos é vista neste trabalho.

Sempre que um sujeito se dispõe a ler e compreender um texto, essa é uma situação experiencial, de que fazem parte, em primeiro plano, o leitor e o texto. Os sinais dispostos no texto são percebidos e decifrados pelo leitor à luz de suas associações e de suas experiências, na busca da coordenação desses novos elementos às estruturas conceituais já construídas. Nesse sentido, podemos dizer que o universo experiencial do leitor – em toda a sua complexidade – também integra a relação que se estabelece no ato da leitura.

Segundo Glasersfeld (1983, p. 215) há três elementos envolvidos na leitura e na interpretação de textos: “as estruturas conceituais que constituem o entendimento linguístico do texto; o tecido conceitual geral que constitui o que podemos chamar mundo experiencial; e as conexões conceituais utilizadas para conectar os dois”. Se, nessa triangulação, o leitor percebe o texto como uma perturbação aos seus esquemas mentais, o resultado desse encontro é a desequilibração e a conseqüente elaboração de novas relações conceituais, que o levarão a novas construções e a um novo estágio cognitivo (PIAGET, 2001).

As abordagens mais tradicionais para o ato da leitura tendem a assumir que o autor de um texto o produziu com o objetivo de expressar, transmitir ou comunicar o que pode ser chamado de significado pretendido (ROSENBLATT, 1978; GLASERSFELD, 1983). Se assumirmos a visão de que o significado tencionado pelo escritor é uma das propriedades do texto, então a interpretação do leitor só será correta se o significado que ele extrair da leitura for equivalente àquele. Por um lado, acreditar que uma pessoa possa transmitir suas intenções a outra através da comunicação é uma noção mecanicista (MORIN, 2002b) que deixa de levar em

conta os aspectos subjetivos e construtivos da interação humana. Por outro lado, esperar que a interpretação do leitor seja igual à do autor é uma manifestação da ingenuidade epistêmica (GLASERSFELD, 1996) que leva os realistas a sustentar que o conhecimento deve corresponder a uma realidade independente do observador.

Entretanto, segundo a visão construtivista radical, com base na Teoria Matemática da Comunicação (SHANNON, 1948), o significado pretendido é o resultado dos atos de associação linguística e conceitual do escritor, mas não constitui um atributo do texto em si, uma vez que sentidos não podem ser comunicados. O papel do emissor é o de transformar seus significados em sinais, que deverão ser decodificados pelo receptor.

O pensamento, os conceitos, as sensações e as emoções de uma pessoa nunca podem ser comparadas com os de outra. Na melhor das hipóteses, podem ser testados em sua compatibilidade, mas compatibilidade – independentemente de como possa ser estabelecida – não garante a presunção de igualdade (GLASERSFELD, 1983, p. 208).

Analogamente, o que o autor de um texto pode oferecer aos leitores são sinais que o leitor interpretará. E a interpretação de palavras escritas por outra pessoa é, como discutimos acima, um processo conjectural. A estrutura conceitual do autor e o modo como ele a associou a palavras e expressões fazem parte de sua experiência subjetiva, que não pode ser acessada por qualquer outra pessoa, dados os limites da realidade experiencial de cada um de nós.

Desse modo, à medida que nos deparamos com o mesmo sinal linguístico diversas vezes no texto ou no conjunto dos trabalhos de um escritor, podemos tentar modificar ou reconstruir nossas suposições iniciais e esperar chegar a uma interpretação que se ajuste ao conjunto das ocorrências – isso partindo do princípio de que os significados das palavras e expressões lhe são constantes, o que não é necessariamente assim. Podemos apenas tentar presumir o que os sinais usados significam para o autor, e sempre em um processo mediado por nossas próprias associações.

Na abordagem construtivista radical, então, não há meios para comparar os significados elaborados pelo leitor, quando da leitura, com aqueles intentados pelo escritor. Nossa noção de compreensão de um texto, assim, necessita ser modificada.

Lembremos neste momento que, segundo a concepção construtivista radical, os conceitos que construímos são ou não viáveis, dependendo de como se integram a nossa malha conceitual já elaborada e de como funcionam em nossa experiência (GLASERSFELD, 1996). O mesmo vale para os conhecimentos construídos a partir da experiência da leitura: eles serão fixados e incorporados a nosso repertório conceitual prévio se nos parecerem compatíveis diante do que já sabemos e frente à realidade experiencial. Os sinais do texto, o contexto em que estamos inseridos e o que já experienciamos e sabemos se configuram, ao mesmo tempo, em direcionamentos e constrangimentos que acabam por delimitar o modo como interpretamos um texto. “A compatibilidade é uma questão de evitar conflitos, passando por obstáculos, encaixando em espaços delimitados pelas condições que devem ser atendidas” (GLASERSFELD, 1983, p. 208).

Outro aspecto significativo da viabilidade – e também da confiabilidade – dos conhecimentos construídos por cada um de nós se relaciona com a possibilidade de eles serem validados por outras pessoas (GLASERSFELD, 1996). Sabemos que não podemos transpor as raias de nosso próprio universo experiencial, mesmo que nos esforcemos a fazê-lo através do uso linguagem. No entanto, se conseguirmos encontrar pontos de convergência – embora apenas presumida – entre nossas construções e as de outras pessoas, essa ratificação mútua tem importância fundamental na consolidação de nosso modo de compreender o mundo – e, neste caso, o texto.

Interpretar, desse modo constitui-se em um processo de tecelagem conceitual que deve atender e satisfazer as indicações oferecidas pela experiência (GLASERFELD, 1996): uma complexa atividade de cognição construída a partir do encontro entre o leitor e seu mundo experiencial e o texto. Nesse processo, o intérprete elabora sua trama a partir dos sinais do texto e tenta conciliá-la, com os meios de que dispõe, às de outros leitores.

2.5.2 A leitura e a interpretação de obras literárias

A discussão anterior se torna algo mais intrincada se a transpusermos para o caso de textos literários, cujo propósito vai além de uma comunicação de ordem prática e utilitária, para abranger aspectos estéticos da linguagem e do conhecimento humanos.

Sabemos que, ao se deparar com um texto, um usuário proficiente da língua em que ele foi composto entenderá – a seu modo, segundo o construtivismo radical – as palavras e as expressões nele marcadas. Porém, esse tipo básico de compreensão parece não ser suficiente na leitura de obras literárias. Muitos críticos literários e professores de literatura tradicionais acreditam que a interpretação de um texto literário exige do leitor mais do que compreensão das palavras, pois presumem que eles guardam – às vezes até escondem – um significado que está para além da mensagem linguística convencional, significado esse que o leitor deve se dispor a descobrir.

A visão construtivista radical, como a esta altura já deve parecer evidente, distancia-se dessa concepção de literatura e de leitura. “Muitas têm sido as tentativas de definir literatura” afirma Terry Eagleton (2003, p. 1), a maior parte delas frustradas, uma vez que o conjunto complexo de fenômenos psíquicos e culturais que parece nos colocar diante de uma obra literária persevera em não se deixar enquadrar em definições simples.

Igualar a literatura à ficção, segundo Eagleton (2003, p. 1), não se mostrou viável, mesmo porque “a distinção entre fato e ficção [...] é muitas vezes questionável”, o que corrobora a perspectiva construtivista radical (GOODMAN, 1984, ISER, 1996). Tampouco se mostrou suficiente a proposta formalista de definir a literatura pelo emprego da linguagem de uma forma peculiar e surpreendente, que se afasta de seus usos quotidianos, uma vez que diversas outras formas de fala e escrita não literárias, tais como a gíria e a linguagem publicitária, o fazem. A tentativa de delimitar as obras literárias entre as que apresentam um discurso não-pragmático, “uma espécie de linguagem *autorreferencial*” (EAGLETON, 2003, p. 11) destituída de qualquer finalidade prática imediata apresenta-se também problemática, já que um grande número de obras literárias consagradas como tal tem muito de funcional a dizer aos leitores. Por sua vez, a sugestão de que a literatura é aquele tipo de escrita altamente valorizada – como bela e boa – em uma sociedade leva o autor a concluir que “a literatura não pode ser, de fato, definida ‘objetivamente’” (EAGLETON, 2003, p. 11).

“Não existe uma ‘essência’ na literatura” (EAGLETON, 2003, p. 12); “[n]ão existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa em si”, (EAGLETON, 2003, p. 16), conclui o autor, para então propor que, em vez dos objetivos originais pelos quais o texto tenha sido escrito, o que define uma obra literária é o modo como ele é abordado pelos leitores. Uma obra literária é um texto que nos espanta e

desequilibra, que nos parece conter uma afirmação “cósmica” e que nos leva a nele encontrar “uma significação mais ampla e provavelmente mais profunda” (p. 10), o que o pensador francês Edgar Morin (2002a) denomina a descoberta de si e da qualidade poética da vida. “A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2003, p. 11).

Essa visão parece ser bastante compatível com a noção de conhecimento, de linguagem e de comunicação no construtivismo radical, que delega ao receptor-leitor-construtor o papel de realizar suas próprias elaborações a partir dos elementos que percebe em sua realidade experiencial. Eagleton vai ainda mais longe, ao afirmar que, ao serem lidas, as obras literárias são reconstruídas pelos leitores. Para ele, não há leitura que não seja, em si, uma reconstrução, mesmo que inadvertida.

E, uma vez que o modo como um texto é abordado difere de pessoa para pessoa, e também através dos lugares e das épocas, a delimitação do que seja literatura se torna bastante flutuante. Mas, afirma o autor, embora a literatura não possa ser definida objetivamente, “também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura” (EAGLETON, 2003, p. 22). Isso porque essa delimitação deve ser viável não apenas em confronto com as estruturas cognitivas do leitor, mas também com a realidade experiencial, o que neste caso significa o conjunto de conhecimentos e valores consensados no meio em que o leitor vive.

Para Eagleton, então, parece não existir uma linha clara a separar os textos literários dos não literários. A literariedade parece residir menos nos atributos intrínsecos ao texto do que no modo como o leitor se aproxima dele. Podemos distender esse raciocínio para sugerir que, mais do que obras literárias em si, o que existem são *leituras literárias*. Isto é, um leitor realiza uma leitura literária quando atribui às palavras do texto as significações amplas e profundas que Eagleton menciona, ou seja, quando interpreta seus sinais para além da compreensão linguística, em busca do estético e do poético.

A diferença entre a leitura literária e a não-literária parece, então, repousar na experiência da leitura em si. As antecipações do leitor sobre o texto, o estranhamento que ele experimenta, o arranjo de sinais que lhe desafiam a habilidade de compreensão, os significados raros e fugidios que elabora no ato da interpretação – essas são as marcas desse fenômeno peculiar.

Tal como na leitura de textos em geral – e tal como afirmado por Eagleton (2003) – o ato da leitura literária é uma construção subjetiva, em que o leitor organiza os sinais que percebe no texto partindo de toda sua trama linguística e conceitual, buscando interligar as novas construções às antigas. Também como nos atos gerais de leitura, os objetivos do autor – por serem inacessíveis a qualquer outra pessoa – não fazem parte desse jogo que se estabelece entre o leitor e seu universo experiencial e o texto³⁹.

Desse modo, o desafio de aferir a viabilidade de uma leitura literária é ainda maior do que no caso da leitura de textos em geral – a começar pela busca de um consenso a respeito da literariedade de um texto como mostrado por Eagleton (2003). A plausibilidade da interpretação literária excede o âmbito da competência linguística, abarcando a percepção de arranjos intrincados, sutis e muitas vezes ambíguos dos sinais do texto, e a elaboração de sentidos que são ainda mais subjetivos e incomparáveis, por necessariamente envolverem os interesses, as predisposições e os julgamentos valorativos do leitor. Dada a incomensurabilidade das experiências e das redes conceituais de cada leitor, e dos modos de relacioná-las ao texto, as orientações e as restrições para a viabilidade da interpretação da interpretação literária só podem ser oferecidas pelo texto.

Na ratificação de seus conceitos fundamentais e em seus desdobramentos no processo educacional, a visão radical da leitura literária encontra apoio na abordagem transacional para a literatura, a leitura e a interpretação.

A teoria literária transacional é muitas vezes associada aos trabalhos da crítica literária americana Louise Rosenblatt, idealizadora de suas premissas principais e autora de *The reader, the text, the poem*, de 1978. Esse livro, considerado a obra fundante da vertente transacional para a literatura (TYSON, 2006), resultou de uma investigação realizada com diversos grupos de leitura em sala de aula através de vários anos.

³⁹ Segundo a abordagem construtivista radical, dada a incomparabilidade entre os mundos experienciais dos sujeitos, a interpretação de uma obra literária não pode ser avaliada por sua maior ou menor semelhança com os objetivos pretendidos do autor. Se, em busca desse significado tencionado, o leitor consultar comentários de críticos especializados, o que ocorre é a introdução de um novo passo interpretativo nesse jogo, uma vez que tampouco os críticos têm acesso à experiência do autor, podendo apenas realizar uma interpretação do texto com base em suas estruturas cognitivas. A compatibilidade entre as interpretações realizadas por críticos, entretanto, pode levar a um consenso a respeito de como um determinado texto pode ser interpretado, consenso esse alcançado através de interações. Esse consenso, por um lado, resulta da harmonização das interpretações realizadas, o que não significa que elas sejam as mesmas. Por outro lado, ele é atingido nos limites experienciais dos que se dispõe a compatibilizar suas visões, e não pode abranger o autor do texto interpretado, se ele não estiver efetivamente participando das negociações de sentido (GLASERFELD, 1983).

No planejamento de sua pesquisa e no lançamento dos fundamentos de sua abordagem, Rosenblatt partiu da consideração de que, nos estudos literários desenvolvidos até então, ora o texto, ora o autor recebiam as atenções dos estudiosos, enquanto o leitor era ou relegado à margem das discussões ou considerado como dado.

[À] medida que pesquisamos o campo da teoria literária, então, o leitor é frequentemente mencionado, mas nunca lhe é dado o centro do palco. A razão é simples: o leitor é normalmente tomado como um receptor passivo, para o bem ou para o mal, do impacto da obra. Ele é ainda, em certo sentido, invisível, mesmo quando é tratado como um membro de algo descrito em rubricas coletivas tais como 'a audiência' ou 'o público leitor'. Então, os leitores são vistos principalmente *en masse* (ROSENBLATT, 1978, p. 4).

A teoria transacional, então, eleva o leitor à posição de ator principal nos estudos literários, ao centrar as discussões na contribuição que ele traz para o relacionamento de via dupla que estabelece com o texto. Ao constatar que “[o] leitor individual raramente tem sido reconhecido como realizador de suas próprias atividades especiais e peculiares” (ROSENBLATT, 1978, p. 4), Rosenblatt desenvolve a premissa de que o leitor *faz surgir* a obra literária ao perceber a abertura e os constrangimentos inerentes ao texto, e ao interpretar, apreciar, criticar e, acima de tudo, personalizar o valor literário da combinação de “papel-e-tinta do autor” (ROSENBLATT, 1978, p. 6).

É importante destacar que Rosenblatt não recusa a importância do autor, e muito menos do texto, em favor do leitor. Ela apenas dirige sua atenção para o modo como leitor e texto se influenciam mutuamente, e sustenta que ambos são necessários na produção de sentido. “Este livro foca, então, na contribuição do leitor à relação ‘transacional’ do autor com o texto” (ROSENBLATT, 1978, p. ix).

A abordagem transacional caracteriza o relacionamento entre o leitor e o texto, no ato da leitura, como uma transação, termo que Rosenblatt tomou do pensador americano John Dewey, uma de suas fontes de inspiração⁴⁰. A autora

⁴⁰ Para John Dewey e seu colega Arthur F. Bentley, autores de *Knowind and the known* (1949), os problemas terminológicos existentes nos campos da epistemologia e da lógica se devem ao uso ineficiente e impreciso de palavras e conceitos que designam três níveis históricos de organização e apresentação da inquirição e da investigação científica, que são: (1) auto-ação, nível em que as coisas são vistas como agindo sob seus próprios poderes; (2) inter-ação, em que as coisas são consideradas como em equilíbrio umas em relação às outras em uma interconexão causal; (3) transação, nível em que os sistemas de descrição e denominação não mais consideram "elementos" ou outras "entidades", "essências" ou "realidades" presumidamente separáveis, ou "relações" isoláveis entre eles. Para os autores, esses três níveis da inquirição científica são "comportamentos humanos no mundo e em relação a ele" (p. 132), constituindo-se no próprio mundo conforme relatado pelos seres humanos.

afirma que o termo “interação” sugere a figura de objetos separados que se encontram, mas permanecem inalterados. Por isso, considera-o inadequado para descrever o intercâmbio mutuamente formador entre o leitor e o texto. Para ela, o encontro entre o leitor e um texto é uma experiência única – que ocorre em um tempo e em um contexto particulares e que envolve um sujeito peculiar e uma configuração própria de marcas sobre uma página – em que um atua sobre o outro para originar o fruto da transação, que ela chama “poema”.

A palavra ‘texto’ designa um conjunto ou uma série de sinais interpretáveis como símbolos verbais. (Esse, é claro, foi produzido em um tempo e um espaço particulares, geralmente por um autor particular.) Já a palavra ‘poema’ designa um envolvimento entre o leitor e o texto. [...] Não podemos simplesmente olhar para o texto e predizer o poema. Tanto o texto quanto o leitor são aspectos ou componentes essenciais do que é manifestado como o poema. O texto delimita e padroniza, mas em última instância, funciona como um elemento químico que é fundido na síntese com outros elementos para produzir um evento particular – o poema (ROSENBLATT, 1964, p. 127).

Na abordagem transacional, o texto é um conjunto inanimado de páginas impressas até que um leitor dele se aproxime e por ele se interesse. “A premissa deste livro é a de que, ao deixar as mãos do autor, um texto é simplesmente papel e tinta até que um leitor faça surgir dele uma obra literária – às vezes até mesmo uma obra de arte” (ROSENBLATT, 1964, p. ix). A obra literária, ou o poema, então, resulta da transação entre o leitor e o texto.

Um poema, então, deve ser pensado como um evento no tempo. Não um objeto ou uma entidade ideal, mas uma ocorrência, uma convergência, uma compenetração, de um leitor e de um texto. O leitor traz ao texto sua experiência passada; o encontro origina uma nova experiência, um poema. Isso se torna parte do fluxo contínuo de sua vida, para ser refletido a partir de qualquer ângulo que lhe seja importante como um ser humano – estético, ético ou metafísico (ROSENBLATT, 1964, p. 126).

Nessa perspectiva, um texto literário não é uma coisa material, mas um fenômeno que acontece no ato de leitura, quando o texto é percebido pelo leitor e quando suas palavras passam a funcionar simbolicamente, evocando imagens, conceitos e memórias. A literariedade, nesse sentido, está presente não nas páginas do texto, mas na mente do leitor⁴¹.

⁴¹ Rosenblatt (1978) distingue duas posturas que o leitor pode assumir ao se aproximar de um texto: a eferente e a estética. A leitura eferente é realizada quando o leitor percebe o texto como uma fonte de informações, fatos e ideias que ele pretende obter e reter, para auxiliá-lo em experiências futuras. Já na leitura estética, o leitor encontra o texto em busca do prazer intelectual, emocional e estético que a transação lhe proporcionará, através da evocação imagens, emoções e memórias. Esse tipo de leitura não é a preparação para alguma outra experiência, mas é a experiência em si. A autora

Na perspectiva transacional, então, o leitor constroi ativamente o fenômeno da literariedade, ao apreender os elementos do texto, selecionar aqueles em que focará sua atenção e, a partir deles, produzir significados novos e próprios, dentre as diferentes alternativas que o texto lhe evoca. O processo de leitura é uma acomodação dos elementos do texto a tudo o que o leitor é, e vice-versa. Nessa transação, interferem as relações linguísticas, as experiências passadas – especialmente de leitura – além das expectativas, as emoções e até mesmo os estados físicos do leitor, resultados de seu repertório de construções subjetivas e intersubjetivas. Esse é o jogo da interpretação literária:

o texto é um estímulo que ativa elementos da experiência passada do leitor – sua experiência com a literatura e com a vida. Por outro lado, o texto serve como um “controle”, uma planta baixa, um guia para um retrabalho crítico e para o ordenamento do que foi trazido à consciência do leitor. “O poema” é o que o leitor, sob a orientação do texto, cristaliza a partir do estofo da memória, imagens, pensamentos e sentimentos. Para fazer isso, ele não apaga sua experiência passada ou sua personalidade presente. Sob o magnetismo dos símbolos ordenados do texto, ele organiza seus recursos e, a partir deles, força a nova ordem, a nova experiência, que ele vê como o poema (ROSENBLATT, 1964, p. 126).

A interpretação é uma construção dinâmica, influenciada tanto pelo leitor quanto pelo texto. Muitas vezes, o leitor necessita, face a novos desdobramentos do texto ou a aspectos que lhe haviam escapado, ajustar os significados que havia construído inicialmente. Esse processo de corrigir nossa interpretação geralmente nos leva a voltar e reler partes do texto à luz do novo entendimento, em um tipo de movimento de ida-e-volta em que o texto guia nosso processo de autocorreção (ROSENBLATT, 1978).

O significado de um texto, assim, não se encontra já feito, nas páginas escritas ou na mente do leitor, mas é elaborado durante a transação. Por isso, um texto não tem o mesmo significado para duas pessoas, uma vez que cada uma percebe o texto a seu modo, tem expectativas particulares em relação à leitura e traz consigo experiências e conhecimentos anteriores que são singulares.

Por outro lado, diferentes interpretações são possíveis também porque o texto permite a construção de uma variedade de sentidos aceitáveis, ou seja, certa gama

acredita que toda leitura realizada se encontra em um *continuum* cujos extremos são essas duas atitudes possíveis: a pretensão de reter ou o desejo de viver a leitura. Embora admita que há textos que, devido às peculiaridades de seu tema e de seu arranjo linguístico, convidem para um ou outro tipo de leitura, ou para ambos, ela afirma que todos os textos podem ser lidos a partir de qualquer uma das posturas – o habitual é que o leitor passe de uma para a outra diversas vezes ao longo da leitura. De qualquer modo, é sempre o leitor que, ao selecionar os aspectos do texto em que focará sua atenção, decide a postura que adotará. Dessa decisão resulta a literariedade do texto.

de elaborações que podem ser viáveis em relação aos elementos presentes no suporte textual. Entretanto, uma vez a transação envolve um texto, a que o leitor deve se referir para elaborar ou modificar suas reações, nem todas as leituras são viáveis, e umas podem ser mais plausíveis do que outras.

Em síntese, a teoria literária transacional dirige seu foco para a relação recíproca e mutuamente definidora entre o leitor e o texto que se estabelece no ato da leitura. Nessa relação – a transação – não apenas a interpretação, mas também a própria literariedade do texto são construídas. Partindo do princípio de que cada leitor compreende as obras segundo a complexidade de suas experiências de vida e de leitura, a concepção transacional afirma a importância do leitor único e o convida a refletir sobre o que ele ou ela aporta à leitura, e a reconhecer e examinar as respostas que ele lhe evoca.

Esse breve epítome parece expressar com precisão a visão radical para a leitura e para a interpretação, especialmente de obras literárias. A asserção de Vico que inspira o construtivismo radical – de que os seres humanos podem conhecer apenas o que constroem – vale também aqui. Para compreender e interpretar um texto, é necessário que cada sujeito construa sentidos a partir de todo seu universo experiencial e por meio de seu envolvimento ativo com os sinais marcados nas páginas.

O texto, como qualquer mensagem, só pode ser decifrado por seu receptor, o que significa que só haverá sentidos em um texto quando ele for abordado por um intérprete. A singularidade das experiências de cada pessoa levará a uma inevitável indeterminação em toda transação literária. Apesar disso, algumas maneiras de interpretar poderão, na harmonização das construções em um grupo de leitores, ser consideradas inviáveis por não se sustentarem frente ao arranjo linguístico do texto. No entanto, as que forem consideradas viáveis não poderão ser vistas como as únicas possibilidades. E, neste ponto, reencontramos Valéry através da polêmica afirmação de Rosenblatt (1978): Mesmo as interpretações oferecidas pelos autores são apenas leituras adicionais do texto, como quaisquer outras.

Embora a autora de *The text, the reader, the poem* diferencie a leitura eferente da estética, atribuindo apenas à primeira a função de preparar o leitor para experiências futuras, não seria descabido afirmar que a leitura de uma obra literária, mesmo tendo como propósito a própria experimentação da elaboração de sentidos, pode nos levar a ampliar e modificar o tecido conceitual, emocional e estético de nosso mundo. Se leitura e interpretação é construção, e construção envolve o jogo

triangular entre desequilíbrio, acomodação e reequilíbrio, sempre em níveis cognitivos mais elevados (PIAGET, 2001), então ler é criar – criar sentidos e criar partes de nós mesmos a cada nova experiência.

3 A ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

[T]oda comunicação e todo entendimento
são construções interpretativas
por parte do sujeito que experiencia.
Ernst Von Glasersfeld

3.1 A METODOLOGIA CONSTRUTIVISTA RADICAL PARA A PESQUISA

Na abordagem construtivista radical, a realidade é “o domínio das estruturas perceptuais e conceptuais relativamente duradouras que conseguimos estabelecer, usar e manter no fluxo de nossa experiência” (GLASERSFELD, 1996, p. 200). O contínuo processo de estabelecimento, uso e manutenção das estruturas da realidade experiencial é realizado através de repetidas experimentações, por cada um de nós, através dos processos de assimilação, desequilíbrio, adaptação e reequilíbrio, em nossos contatos constantes com nosso meio e com os outros (PIAGET, 2001).

Essa construção subjetiva e intersubjetiva de conhecimento – e, por conseguinte, da própria realidade – não dá conta apenas do senso comum. Também a elaboração do conhecimento científico⁴² pode ser compreendida nos termos da concepção radical, conforme Glasersfeld (1996, p. 196):

Formulamos explicações, fazemos previsões e até conseguimos controlar certos acontecimentos no campo da nossa experiência, que é a realidade em que vivemos. Tudo isto e, sobretudo, qualquer tentativa de gestão, envolve aquilo a que chamamos senso comum e também, por vezes, conhecimento científico.

Partindo da ideia básica de que só podemos perceber o mundo a partir da história de nossas ações biológicas e sociais, Maturana apresenta, em *Cognição, ciência e vida cotidiana*, um roteiro para a investigação e para a produção de explicações científicas para os fenômenos que percebemos em nossa realidade. Segundo o biólogo chileno, quando um pesquisador acredita que um determinado fenômeno, ou seja, uma experiência ou uma sequência de experiências, necessita

⁴² Neste trabalho, adoto a concepção construtivista de conhecimento científico, um tipo de conhecimento que, embora resultante de experimentações realizadas sob condições rigidamente controladas e, por isso, repetíveis, é elaborado através dos esforços de organização da experiência por parte dos investigadores. Os conhecimentos assim construídos não refletem uma realidade independente do mundo experiencial dos pesquisadores, mas se configuram na própria realidade experimentada (GLASERSFELD, 2008; MATURANA, 2001).

de uma explicação, ele percorre a série definida de quatro passos apresentada abaixo:

- O primeiro passo é definir o fenômeno a ser investigado e explicitar com clareza as condições, ou seja, os condicionamentos, sob as quais o fenômeno é estudado.
- O passo seguinte é propor um processo gerativo ou um mecanismo *ad hoc*, – ou, em suas palavras, um arranjo de condições – que gere o fenômeno a ser explicado. Esse mecanismo é necessário para que o pesquisador possa identificar e formular explicações para os aspectos relevantes, interessantes ou surpreendentes do fenômeno estudado, o que será realizado no último estágio do estudo.
- O terceiro passo é produzir, a partir de coerências operacionais percebidas a partir do mecanismo gerativo proposto, explicações a respeito desta e de outras experiências possíveis não consideradas naquela proposição; ou seja, este passo busca as relações entre os eventos observados para compreender, explicar e realizar previsões a respeito do fenômeno observado.
- Por último, o pesquisador deve demonstrar a operacionalidade das compreensões, explicações e previsões realizadas frente à realidade, explicitando as condições sob as quais o mecanismo proposto levou à observação do acontecimento previsto.

No modelo proposto por Maturana, o método científico não se refere a uma realidade ontológica. A investigação científica é um modo regulado e rigoroso de realizar experiências, cujo foco se volta para o mecanismo e para as condições que produzem o fenômeno. As hipóteses formuladas pelo pesquisador inter-relacionam as experiências. Do mesmo modo, as previsões também se referem apenas às experiências realizadas naquelas determinadas condições. Assim, as experimentações produzem seus resultados no domínio experiencial dos observadores.

Essa abordagem para a ciência, que não faz referência a uma realidade independente, mas se ocupa apenas de processos produtivos, não busca a objetividade. Maturana afirma que apenas a “objetividade entre parênteses”

(MATURANA, 2001, p. 59) é possível⁴³. Nessa visão de ciência e de conhecimento, há tantas explicações quantos domínios explicativos, há tantas realidades quantos observadores, e todas são legítimas. Segundo o autor, os pesquisadores que trabalham na perspectiva da objetividade entre parênteses criam um espaço de convivência que obedece à natureza biológica das relações humanas, que é cooperativa. Nesse ambiente de profundo respeito por seu próprio trabalho e pelo trabalho do outro, não há coação ou submissão. O que pode haver é a sedução, quando um investigador incorpora o trabalho do outro em seu domínio, sem negar-se a si mesmo.

Segundo Glasersfeld (1996), a diferença fundamental entre o conhecimento científico e o senso comum é que o primeiro é construído através de experiências controladas e explicitadas em todas as suas condições e, por isso, repetíveis. Nesse sentido, o modelo de Maturana oferece um modo seguro de lidar com as experiências que são a própria realidade que conhecemos e na qual nos movemos.

Em relação à objetividade, Glasersfeld (1996, p. 201) acredita que os construtivistas radicais não poderiam deixar de tratar da diferença entre o “conhecimento que queremos confiar *como se fosse objetivo* e construções que consideramos questionáveis, ou até ilusórias” [grifo meu]. Ou seja, mesmo em uma abordagem que lida com o mundo experiencial, é necessário que o conhecimento construído pelo sujeito seja, além de viável, confiável.

O valor do conhecimento científico, assim, embora não dependa de uma concepção tradicional de verdade – que requer uma adequação à imagem do que ela pretende representar – necessita de viabilidade e de confiabilidade, que neste contexto específico significa sucesso no alcance dos objetivos do experimento científico, ou seja, na previsão dos fenômenos da experiência.

Alguns críticos do construtivismo radical afirmam que, como abordagem para o conhecimento científico, ele falha em reconhecer que existem teorias melhores e piores, por não admitir que a comunidade científica se valha de regras de uma realidade independente para avaliar as teorias. Em última instância, afirmam esses críticos, o construtivismo radical não diferencia o conhecimento científico de outras formas de conhecimento (LANGURÚ *et al.*, 2001).

⁴³ Maturana opõe a objetividade entre parênteses à “objetividade sem parênteses” (MATURANA, 2001, p. 59), a concepção tradicional de objetividade que considera a existência de entes independentes das pessoas, buscada em uma concepção de ciência em que o pesquisador se vê em uma situação de acesso privilegiado à realidade.

É possível responder a essa crítica com a evocação do próprio conceito de viabilidade, que envolve a existência de obstáculos e de condicionamentos que interferem na realização da experiência e na elaboração de predições. Do mesmo modo como o ambiente constrange os organismos vivos e elimina variantes que de alguma forma transgridem os limites em que eles são possíveis e viáveis, o mundo experiencial, seja na vida diária, seja no laboratório de experimentação científica, constitui o campo de teste para nossas teorias (GLASERSFELD, 2008, p. 8).

Há, então, teorias piores e melhores, segundo a medida como elas são constrangidas pelo mundo experiencial. É sempre possível, e até mesmo provável, que elementos de uma realidade independente impeçam ações e frustrem esforços no experimento. Mas, ressalva Glasersfeld, essa realidade se manifesta apenas através de falhas nas ações, nas predições e nas formulações dos sujeitos. Não temos como descrevê-la, a não ser em termos de experimentos e de teorizações que se mostram infecundos. Então, na concepção radical de ciência, a avaliação das teorias, assim como os experimentos, só pode ocorrer no âmbito da experiência.

Assim, por melhor que uma explicação funcione dentro da moldura dos objetivos científicos – explicação, predição e controle – ela não pode ser apresentada como uma descrição de uma realidade independente. Tampouco pode ser considerada a única interpretação possível para as experiências científicas. Do ponto de vista do construtivismo radical, todos nós – os organismos vivos em geral, o que inclui cientistas, estudantes e leigos – enfrentamos nosso meio criando e experimentando “chaves” (GLASERSFELD, 2008) que nos possam abrir os caminhos da sobrevivência biológica e cognitiva.

Foi com esse espírito, e segundo o modelo proposto por Maturana (2001), que curvei o caminho experimental deste estudo, conforme descrito abaixo.

3.2 A DEFINIÇÃO DO FENÔMENO A SER INVESTIGADO E A EXPLICITAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ESTUDO

Segundo Maturana (2001), o primeiro estágio da organização da investigação de um fenômeno consiste na delimitação e na descrição das condições em que ele será estudado.

Este estudo teve como propósito inicial lançar os fundamentos teóricos de uma abordagem para a construção de conhecimento, para a prática educacional e

para a leitura de obras literárias que fosse coerente com os pressupostos construtivistas radicais (GLASERSFELD, 1996). O estudo também objetivou a realização de uma experiência de leitura de obras literárias em sala de aula fundamentada nos princípios pesquisados e a avaliação do potencial construtivo dessa abordagem. Assim, após o delineamento dos pressupostos teóricos desta investigação, o trabalho evoluiu para a elaboração dos princípios metodológicos para a experimentação propriamente dita.

Como Glasersfeld (1996) afirma que os pressupostos do construtivismo radical não delineiam uma metodologia rígida de trabalho, mas fundamentos teóricos para o desenvolvimento de diferentes métodos, busquei complemento em duas linhas teórico-metodológicas: a abordagem transacional de Rosenblatt, colocada principalmente em seu *The reader, the text, the poem* de 1978, e na experiência de ensino desenvolvida por Leslie Steffe e apresentada em 1991, no artigo intitulado *The constructivist teaching experiment*. Fiz uso também de meus conhecimentos e experiências prévias, construídas e reconstruídas ao longo de minhas vivências como educadora, pesquisadora e leitora.

Segundo Rosenblatt (1978), a natureza do papel do leitor, em qualquer tipo de investigação, deve ser abordada indutivamente, através da observação intensa dos leitores quando de seu encontro com o texto. Por sua vez, Steffe (1991) recomenda, no desenvolvimento de qualquer experiência construtivista de ensino, a elaboração de um protocolo de entrevistas com os participantes, observações e tomada de notas para exame posterior. Foi seguindo essas sugestões que organizei a parte experimental deste trabalho por meio de um estudo de caso qualitativo.

Bauer e Gaskell (2004) descrevem a pesquisa qualitativa como uma ferramenta para a compreensão de fenômenos genuinamente humanos. Já para Holliday (2002), a investigação qualitativa se ocupa de áreas da vida social, tais como experiências compartilhadas, interesses e percepções das pessoas, que – por serem subjetivas e complexas – não atendem às prerrogativas de estudos quantitativos. A pesquisa qualitativa aborda as relações humanas e evoca a necessidade de estudar o modo como os participantes do estudo se posicionam em relação às informações que emergem do mesmo modo que busca examinar as informações em si.

Holliday afirma também que uma pesquisa qualitativa estabelece uma realidade local e não exaustiva que deve ser continuamente questionada e reafirmada. Esse tipo de estudo, em lugar de ser concebido como conclusivo,

permanece aberto e estabelece oportunidades para pesquisas e trabalhos subsequentes. Entretanto, mesmo que levemos em conta a natureza complexa e aberta da pesquisa qualitativa, é possível que alcancemos o rigor e a disciplina que são essenciais à cientificidade. O autor afirma que esse rigor e essa disciplina residem, em grande parte, no modo como a pesquisa é planejada e relatada. Ele recomenda, então, que a narrativa de um estudo qualitativo explicita de modo detalhado seu passo-a-passo, suas estratégias e as justificativas para cada escolha.

Segundo Robert Yin (2001), um estudo de caso permite que nos aprofundemos na intensa investigação de uma intervenção na realidade levando em conta sua complexidade, considerando suas relações com seu ambiente de ocorrência e com seus participantes. Nessa estratégia de investigação, os comportamentos dos sujeitos envolvidos não são manipulados, mas é possível que realizemos observações – diretas ou participantes – e também entrevistas e outras coletas sistemáticas de dados a respeito desses comportamentos. O estudo de caso permite também que, com base em uma teoria inicial a respeito do estudo a ser realizado, estabeleçamos um propósito inicial para a investigação e também que definamos critérios para a análise de seus resultados. Uma vez que pretendia explorar uma intervenção na realidade cujos resultados não podiam ser considerados simples ou claros, realizei um estudo de caso de tipo exploratório, como indicado por Robert Yin (2001), de cunho qualitativo e segundo os princípios teóricos e metodológicos da perspectiva construtivista radical.

Steffe (1991, p. 177) afirma que, “[q]uando o conhecimento é entendido como uma rede de esquemas coordenados de ação e operação, a metodologia de pesquisa deve ser desenhada como uma ferramenta investigativa flexível”. A abordagem construtivista oferece a possibilidade de um método de investigação construído, desconstruído e reconstruído ao longo do processo, em movimentos revisionais de ida-e-vinda segundo as indicações dadas pela experiência (ROSENBLATT, 1978). Ao longo desta investigação, procurei honrar o compromisso que assumi ao início deste projeto, que é a reflexão e a reacomodação de concepções, atitudes e pressupostos teóricos. Isso fez com que eu necessitasse voltar sobre meus próprios passos em repetidos momentos, oportunidades para autoconhecimento e autoavaliação. Este trabalho, ao longo de sua realização, assim, esteve em aberto e continua sujeito a releituras e reinterpretações, podendo ser questionado e revisto conforme for abordado sob diferentes óticas, em circunstâncias diversas.

3.3 A PROPOSIÇÃO DO PROCESSO GERATIVO DO FENÔMENO A SER EXPLICADO

O segundo momento dos procedimentos para a investigação científica de Maturana (2001) é a proposição de um processo gerativo *ad hoc* que produza o fenômeno a ser explicado. No caso específico deste trabalho, isso significou a organização da unidade de análise do caso (YIN, 2001), isto é, a definição do caso em si.

O experimento planejado para esta investigação, inspirado na experiência de ensino construtivista de Steffe (1991) e no método indutivo de observação de leitores em transações com textos de Rosenblatt (1978), consistiu em um programa de dez encontros de leitura de contos selecionados, com carga horária total de vinte horas, para um grupo de até dez estudantes⁴⁴. Os encontros, cada um com a duração de duas horas, ocorreriam entre os meses de setembro e novembro de 2009, às sextas-feiras. O local selecionado foi o Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem (CELIN) da PUCRS em Porto Alegre. Esse formato foi decidido através de negociações preliminares com a professora que orientou e possibilitou a realização deste trabalho, Maria Tereza Amodeo.

A proposta do estudo era a de examinar um grupo pequeno de leitores que permitisse, nesta primeira investigação, uma atenção individualizada durante os encontros e um acompanhamento atento do modo como expressavam seu jogo de assimilações-desequilíbrios-acomodações-reequilíbrios, além de suas reflexões e abstrações, tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo. No entanto, o número de participantes deveria permitir negociações significativas ao propiciar oportunidades para, em uma situação em que cada sujeito integra o mundo experiencial do outro, houvesse percepções mútuas e a partilha de imagens, de conceitos, de conhecimentos, e de construções, entre outros. O grupo foi formado, então por oito estudantes entre 19 e 37 anos de idade, de diferentes semestres do curso de Letras da PUCRS⁴⁵. É importante ressaltar que os participantes do programa foram selecionados pelo interesse demonstrado pelo projeto e segundo a

⁴⁴ O projeto pedagógico “Leituras Radicais”, a organização prévia do programa de leituras, encontra-se no Anexo A deste trabalho.

⁴⁵ Por escolha dos leitores participantes do programa, neste trabalho eles são referidos por seus primeiros nomes ou por seus apelidos: Aline, Charles, Fran, Jéssica, Karina, Rose, Rafael e Thais. Suas manifestações divulgadas neste trabalho foram por eles autorizadas.

disponibilidade de tempo para comparecer aos encontros e realizar as leituras e outras tarefas que lhes seriam solicitadas, e por terem firmado o compromisso em permanecer no programa até o final do estudo.

As entrevistas iniciais mostraram que, por serem estudantes do curso de Letras e participantes de projetos de pesquisa na área no Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem (CELIN) da PUCRS em Porto Alegre, os participantes apresentavam a característica comum de apreciarem a leitura, especialmente de obras literárias e de já trazerem consigo certa experiência de leituras e interpretações prévias. As diferenças nas idades dos participantes, e a conseqüente discrepância em seus mundos experienciais, teria a vantagem de demonstrar quão diferentes as construções sobre um mesmo texto podem ser, o que enriqueceria as negociações.

Na experiência de ensino proposta por Steffe (1991), em que o pesquisador atua também como professor, “o papel do investigador muda de observador que pretende estabelecer fatos científicos objetivos para o de um ator que pretende construir modelos que são relativos às suas próprias ações” (p. 177). Uma característica distintiva desse tipo de estratégia investigativa exploratória é a de que o pesquisador participa das negociações e inter-relações do grupo como um de seus membros, mesmo que seja em um papel diferenciado. Seguindo as sugestões da autora, e também os protocolos da observação participante conforme as propostas de Taylor (1987), Haguette (2000) e Bogdan (1999), atuei neste estudo – que não se tratou de uma experiência de ensino propriamente dito, mas de leituras e interpretações de obras literárias seguidas de discussões sobre as construções elaboradas pelos participantes – no triplo papel de pesquisadora-leitora-coordenadora dos encontros. Steffe (1991) alerta para os elementos conjecturais e subjetivos inerentes às inferências realizadas pelo pesquisador nessas condições. No entanto, a conjectura e a subjetividade fazem parte da abordagem construtivista para a elaboração do conhecimento científico.

O programa teve como objetivos promover, a partir de uma abordagem construtivista radical, uma experiência subjetiva e intersubjetiva de leitura literária, com vistas a propiciar elaborações próprias por parte dos envolvidos no processo, e a negociação dos significados construídos com vistas à conquista de um consenso.

Um programa em tais moldes pareceu suficiente do ponto de vista da qualidade da experiência do grupo e viável sob o ângulo do volume de informações que seriam geradas durante o estudo. Dadas as limitações impostas pela realização

de um programa curto, especialmente no que tange à quantidade e à variedade de textos abordados, procuramos estabelecer como primazia não os aspectos quantitativos do programa – número de textos, variedade de temas e estilos abordados, tempo específico para a fala de cada estudante, entre outros – mas a intensidade e a profundidade com que cada texto seria discutido. Ao colocar em segundo plano os critérios numéricos, priorizamos um foco mais estreito em cada texto e a relação das leituras realizadas com as expectativas e as experiências dos integrantes do grupo.

No decorrer do planejamento do estudo, o intervalo de uma semana entre cada encontro mostrou-se necessário, uma vez que as leituras dos textos deveriam ser realizadas previamente e todos os estudantes, além dos compromissos com aulas e tarefas do Curso de Letras, tinham outras responsabilidades acadêmicas, por participarem de grupos de pesquisa na Universidade.

Quando do planejamento prévio do programa, decidimos que o gênero literário trabalhado seria o conto. Essa modalidade literária narrativa curta, “cujos elementos indispensáveis são economia e um começo, meio e fim claramente determinados” (BORGES, 1999, p. 37) foi escolhida por suas características de intensidade e tensão limitadas pela brevidade e pela organização enxuta dos meios narrativos, dado o arranjo do programa de leituras e encontros. Um conto, afirma Edgar Allan Poe, não deve ser longo a ponto de se transformar em um romance ou tão curto que se arrisque a se tornar uma anedota:

[s]e uma obra literária é longa demais para ser lida em uma só sentada, devemos nos contentar em dispensar o efeito imensamente importante derivado da unidade de impressão – pois, se duas sentadas são necessárias, os assuntos do mundo interferem e a totalidade é destruída (POE, 1846, p. 163-164).

Para Poe, o efeito do conto depende de sua intensidade como acontecimento puro que, por seu arranjo que concentra a emoção e reduz ou elimina o excessivo e o supérfluo, provoca fortes impressões no leitor. Já para Julio Cortázar (1974, p. 124), com suas histórias intrigantes de desfechos inesperados e cheias de indeterminações, o conto guarda um paradoxo próprio: “[o] de recortar um fragmento da realidade, fixandolhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abre de par em par uma realidade muito mais ampla”. O conto, assim, concentra em seu arranjo breve, poroso e intenso enorme potencialidade de estranhamento, a possibilidade de diferentes construções de

realidade e a vocação para intrigar e espantar o leitor, que se sente impelido a desvendar a virtualidade de seus diferentes mundos, características que o tornam adequado aos objetivos da experiência que seria realizada.

Os contos foram indicados pelos participantes do grupo logo após o encontro inicial de apresentação dos objetivos do programa. A proposta foi que cada participante selecionasse entre três e cinco contos que gostaria de ler, interpretar e discutir no grupo. Desses, seria selecionado um conto para cada encontro. Durante o encontro inicial para apresentação do projeto, a proposta foi aceita pelos integrantes do grupo, que não apenas concordaram, mas apreciaram a oportunidade de selecionar os textos e de ler textos selecionados pelos colegas. Consultados a respeito da possibilidade do estabelecimento de critérios para a seleção dos contos – tema, época, lugar ou estilo – os participantes preferiram ter liberdade de escolha.

Os contos foram escolhidos segundo os seguintes critérios: autores diferentes a cada encontro e textos que não fizessem parte de minha experiência como leitora. Optei por esse modo de seleção dos textos para tentar abordar, mesmo no escopo restrito pelo formato do programa, a seleção mais variada possível de épocas, lugares e estilos na produção literária, o que enriqueceria as discussões. Além disso, objetivei participar da experiência também no papel de leitora que encontra um texto pela primeira vez e com ele estabelece a transação (ROSENBLATT, 1978). Acreditei que compreenderia melhor o processo de encontro com o texto e de realização de construções cognitivas estando também no papel de leitora do que se atuasse apenas como observadora. Os dez contos selecionados foram: *A morte do funcionário*, de Anton Tchekov; *O demônio da perversidade*, de Edgar Allan Poe; *Um coração simples*, de Gustave Flaubert; *A almofada de penas*, de Horácio Quiroga; *Uma rosa para Emily*, de William Faulkner; *Morangos Mofados*, de Caio Fernando Abreu; *Café com açúcar: café com sal*, de Altair Martins; *Restos humanos* de Clive Baker; *Abismos*, de Luis Villela e *O milagre secreto*, de Jorge Luis Borges,

As leituras deveriam ser realizadas previamente para que o tempo dos encontros fosse dedicado à apresentação oral das interpretações elaboradas e às discussões. Uma das regras estabelecidas foi a de que os participantes não consultassem trabalhos realizados por críticos especializados a respeito do autor ou do conto abordado antes do encontro de discussão. Com isso, esperei evitar o que Glasersfeld (1983) denomina o passo interpretativo adicional.

Minha experiência como professora e como estudante de literatura me leva a identificar, em estudantes e colegas, o hábito de não apenas complementar, mas até

mesmo substituir a leitura do texto literário pela pesquisa em trabalhos especializados. Essa tendência é denunciada pelo professor búlgaro Tzvetan Todorov, em *A literatura em perigo*. Segundo o autor, devido a uma concepção niilista e solipsista da literatura que domina a atualidade, as elaborações críticas e analíticas têm se sobreposto à significação das obras e ao próprio diálogo entre o leitor e o texto. Essa prática acaba por desvincular o texto da realidade e torna o estudo da literatura uma atividade autorreferente (TODOROV, 2009). No entanto, o objetivo do trabalho foi estudar as leituras e interpretações subjetivas e autênticas, realizadas pelos participantes, a partir de seus encontros com os textos e fazendo uso de sua experiência de mundo, de vida e de leituras. Nessa perspectiva, a introdução neste jogo de uma leitura intermediária – uma que se colocasse entre o leitor e o texto – poderia desviar os leitores de suas construções próprias. Na reunião inicial, uma das participantes sugeriu também que eles não discutissem o texto entre si antes dos encontros. Como todos concordaram com essa regra, ela foi adotada pelo grupo.

O propósito principal dos encontros foi estimular a expressão das construções individuais e a negociação dos sentidos elaborados a partir das leituras. Para oferecer aos estudantes oportunidades de autoexpressão, era necessário coordenar e mediar os diálogos de modo a estimular as transações (DEWEY, 1960) entre os participantes. Com esse fim, busquei apoio na estratégia da leitura em três níveis proposta por Maria Eunice Verde (1985), com adaptações em Moran (1994). Segundo Verde, a leitura tradicionalmente estimulada nos ambientes educacionais é uma aproximação superficial ao texto, que não chega a levar o estudante à reflexão e à realização de elaborações próprias. Ela propõe, então, que os professores coordenem as atividades de leitura através de perguntas críticas que provoquem nos estudantes reações que vão além da mera compreensão do texto, e estimulem o debate e o confronto de diferentes interpretações. Essa proposição encontra o método proposto por Steffe (1991, p. 177), que afirma que, em uma experiência construtivista em sala de aula, “o pesquisador tem a responsabilidade de tomar decisões a respeito de situações a criar, de perguntas críticas a fazer e dos tipos de aprendizado a encorajar”.

A abordagem dos aspectos literários específicos dos contos selecionados – as peculiaridades da linguagem e da estrutura dos textos, o contexto sócio-histórico em que foram produzidos, seu posicionamento no conjunto de obras do autor e os movimentos literários que poderiam exemplificar – não ocorreu, neste programa, em

formato expositivo ou em momentos distintos dos debates, mas a partir das discussões das construções realizadas pelos leitores.

Na reunião de apresentação do programa, combinamos que o participante que sugerira o texto a ser discutido assumiria a tarefa de reunir e organizar informações a respeito do autor e da obra. Então, nos encontros, conforme os elementos específicos do arranjo linguístico dos textos e as respostas dos leitores a eles fossem discutidos, e a abordagem desses conhecimentos específicos se mostrava necessária e oportuna, aquele participante coordenaria esse escopo das discussões. Nesse sentido, também a proposição de questões críticas, especialmente de minha parte, se mostraria pertinente, conforme proposto por Glasersfeld (1996) e por Steffe (1991).

Assim, os procedimentos realizados a cada encontro se configuraram nos seguintes passos:

- A seleção do conto a ser discutido, dentre as sugestões dos leitores, e a entrega de cópias do texto aos leitores com uma semana de antecedência;
- A leitura individual intensiva do conto – uma leitura de apropriação⁴⁶ – sem consulta a fontes adicionais de informação sobre o texto ou sobre o autor;
- O apontamento de elementos que o leitor considera significativos no texto;
- A anotação de quaisquer ideias e emoções percebidas, de conexões estabelecidas e de dúvidas e indefinições experimentadas pelo leitor quando da leitura do texto;
- A busca de uma definição e de uma compreensão pessoal a respeito do tema do texto;
- A organização de uma reflexão sobre o texto, a ser apresentada oralmente no encontro;
- Nos encontros, a apresentação dialogada das reflexões elaboradas, com questionamentos e complementações recíprocos.

O propósito deste estudo não foi alcançar certezas ou verdades, uma vez que isso iria de encontro aos princípios construtivistas radicais, mas explorar, com o rigor que garante a validade da investigação, construções que se mostraram viáveis e, com eles e a partir deles, buscar compreender a experiência. Steffe (1991, p. 177) assinala que em uma experiência prática construtivista não pode haver certezas.

⁴⁶ A regra estipulada para a leitura era: “ler o texto até torná-lo nosso”.

Com base nos comportamentos observáveis dos participantes, “[u]m observador pode, na melhor das hipóteses, fazer conjecturas, tendo em conta – como faz qualquer experimentado especialista em diagnósticos – várias indicações coligidas ao longo de um extenso período de observação”. Ao longo da experiência, no entanto, o modelo resultante das construções do pesquisador tende a atingir um grau aceitável de plausibilidade e de utilidade preditiva, o que concorda com a concepção de viabilidade proposto por Glasersfeld (1996).

3.4 A BUSCA DAS RELAÇÕES ENTRE OS EVENTOS OBSERVADOS PARA A ELABORAÇÃO DE COMPREENSÕES, EXPLICAÇÕES E PREVISÕES

Neste trabalho, o estágio referido por Maturana (2001) que diz respeito à identificação as relações entre os eventos estudados, com o objetivo de produzir explicações para esta e para outras experiências foi executado por meio do estudo minucioso de cada evidência registrada e de sua contraposição às outras, com o intuito de lhes atribuir sentido tanto individual quanto em suas inter-relações.

Um estudo de caso permite e possibilita o uso de múltiplas fontes de evidências e diversas formas e instrumentos de coleta e tratamento de dados (YIN, 2001). Neste estudo, optei por uma combinação entre entrevistas semi-estruturadas realizadas antes e depois da realização do programa, notas de campo semanais resultantes de minha observação participante, e uma avaliação escrita do programa realizada pelos participantes⁴⁷, instrumentos que serviram para dirigir minha atenção e para registrar os dados mais relevantes que emergiram deste estudo.

Antes do início do programa de leituras, foi realizada uma reunião inicial para a apresentação dos objetivos, do formato e das linhas teórica e metodológica do programa, conforme colocado no projeto inicial. De modo geral, os participantes concordaram com a proposta e demonstraram curiosidade em experimentá-la: “Vai ser interessante a oportunidade de todos lermos os mesmos contos e então apresentarmos nossa perspectiva pessoal a respeito da leitura, pois cada pessoa fará uma leitura diferente e terá compreensões diferentes”, afirmou Aline⁴⁸. Por sua vez, Fran⁴⁹ declarou: “Procuro me enxergar no que está escrito”, expressando, através de uma metáfora, o processo de encontro entre o leitor e o texto descrito por

⁴⁷ Os roteiros das entrevistas inicial e final, e do exercício de avaliação do programa se encontram, respectivamente, nos Anexos B, C e D deste trabalho.

⁴⁸ Aline é uma das participantes do programa de leituras literárias de que este trabalho resulta.

⁴⁹ Fran é outra das participantes do programa de leituras literárias.

Rosenblatt. Rafael⁵⁰ completou: “Gosto de questionar até o banal. Muitas vezes agimos sem pensar e sem nos questionar, e a leitura nos ajuda a nos perguntar por que fazemos as coisas deste modo”. Por outro lado, alguns participantes mostraram receio em relação à sua própria capacidade de autoexpressão: “Tenho dificuldades para expressar o que eu entendo, por limitações de linguagem”, ressaltou Karina, complementada por Thais⁵¹: “Eu me considero uma pessoa reservada, acho que vou ter dificuldades para me expressar”. Esses temores, no entanto, foram compensados pela estima que todos explicitaram pela literatura e pela leitura, especialmente de contos.

Após a reunião inicial, cada participante respondeu uma entrevista semi-estruturada. Esse tipo de entrevista se encontra entre dois extremos – a entrevista estruturada ou padronizada, em que se segue um roteiro de perguntas feitas a todos os participantes da pesquisa de modo idêntico, e a entrevista não estruturada, em que a pessoa entrevistada discorre sem interferências ou sugestões sobre o tema proposto (LUDKE; ANDRÉ, 1986) – configurando-se em um roteiro planejado de perguntas que, ao serem respondidas pelos participantes, podem abrir novas possibilidades de questionamento ou de expressão de pensamentos que não haviam sido inicialmente planejados.

As entrevistas prévias realizadas com os oito integrantes do grupo tiveram como objetivo principal reunir informações a respeito dos interesses dos leitores em relação à leitura de obras literárias e de seus objetivos e expectativas em relação ao programa que se iniciava. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas com o consentimento dos participantes entrevistados.

Nas entrevistas, alguns participantes questionaram o modo como a literatura é abordada nas instituições educacionais: “Muitas vezes me perguntei sobre a utilidade das informações que aprendi”, relatou Karina. Outros afirmaram buscar nos encontros não apenas uma experiência pessoal de leitura e construção, mas também subsídios para sua atuação acadêmica e profissional. “Procuro um referencial teórico para meu trabalho de conclusão de curso, que é sobre ensino de literatura na escola. Espero que os encontros me auxiliem”, afirmou Rose⁵². As expectativas dos participantes evidenciadas nas entrevistas iniciais indicaram alinhamento com a concepção piagetiana de conhecimento como ferramenta operacional.

⁵⁰ Rafael é outro dos participantes do programa.

⁵¹ Thais é outra das participantes.

⁵² Rose é uma das participantes do programa de leituras literárias de que este trabalho resulta.

Uma vez que desempenhei no estudo o papel de leitora, tive a oportunidade não só de observar, mas principalmente de participar da experiência de leituras do grupo, modificando e sendo modificada pela tessitura formada pela relação mutuamente formadora dos participantes com os textos e entre si. Tive a oportunidade de acompanhar a construção, desconstrução e reconstrução de saberes, atitudes e crenças dos leitores, com base em seus conhecimentos prévios e experiências anteriores, e a apropriação de novos conhecimentos com crescente autonomia, num processo em que a reflexão sobre o que e como pensavam, sentiam e se relacionavam foi fundamental.

No decorrer do estudo, ao final de cada encontro, os leitores tiveram a oportunidade de expressar suas impressões sobre o desenvolvimento dos trabalhos e sobre a participação dos integrantes do estudo – o seu próprio, o dos colegas e o meu – a partir dos propósitos do programa e de suas próprias percepções. Este era um momento aberto de autoexpressão, em que os leitores apresentavam o que consideravam mais relevante e significativo a respeito dos eventos que vivenciavam ao longo do encontro. Nessa perspectiva, a participação dos leitores não se restringiu à experiência de leitura, mas incluiu oportunidades de reflexão, de tomada de consciência e de avaliação do modo como se relacionavam entre si, com os textos e as atividades do programa e comigo, de suas elaborações e da integração do grupo.

Da observação participante dos encontros resultaram as notas de campo, que consistem em anotações e comentários realizados semanalmente, durante cada encontro, sobre a experiência vivida, que incluíram descrições de pessoas, eventos, ações, falas literais ou resumidas dos participantes, percepções e sentimentos, dúvidas e certezas manifestadas pelas pessoas envolvidas no estudo. Utilizando a proposta de Taylor (1987), Haguette (2000), Bogdan (1999), procurei, durante a realização dessas notas, não excluir o que parecia discrepante em relação a minhas expectativas, o que não era compreendido e o que surpreendia, uma vez que dessas aparentes contradições poderiam emergir compreensões ainda mais ampliadas dos eventos experienciados.

Os encontros também foram gravados. Essas gravações serviram de apoio para os registros, e se configuraram em oportunidades de rever a experiência semanal. As gravações tiveram o objetivo de subsidiar os registros, e puderam ser consultadas no decorrer do processo de interpretação dos dados percebidos e

anotados no estudo e de identificação do potencial construtivo do trabalho desenvolvido.

As notas de campo serviram também como pano de fundo do estudo, como subsídios para a elaboração do roteiro das entrevistas finais e também como insumos para uma interlocução com as falas dos leitores. Além disso, em um processo posterior à realização do programa, concomitantemente à interpretação dos dados, as notas de campo foram complementadas pela reflexão a respeito da articulação dos trabalhos desenvolvidos com os pressupostos da proposta construtivista radical de educação apresentada neste estudo.

Ao final do estudo, os participantes foram novamente ouvidos em entrevistas semi-estruturadas, em que explicitaram suas impressões sobre o desenvolvimento dos trabalhos, seus resultados de aprendizagem, suas habilidades e limitações na interpretação e na autoexpressão. Nessa entrevista procurei também identificar mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL, 1997) dos leitores na prática da leitura literária e também sua atitude e seus sentimentos em relação à leitura em sala de aula. Essas entrevistas, assim como as iniciais, foram gravadas e transcritas. O conteúdo das entrevistas foi confirmado com os participantes em momento posterior, para garantir – tanto quanto possível – a fidelidade às suas falas.

Por último, os estudantes produziram um pequeno documento escrito em que registraram uma avaliação do programa, além de críticas e sugestões que gostariam de fazer. Essa foi uma oportunidade de autoexpressão não direcionada em que os participantes puderam escolher livremente o foco de suas considerações. O objetivo dessa atividade foi compreender os aspectos mais marcantes da experiência, do ponto de vista dos leitores, e confrontá-los com o que eu considerava mais relevante. Esses relatos tiveram influência decisiva no modo como interpretei os dados percebidos anteriormente, como mostram os capítulos apresentados a seguir.

Após a reunião de todas essas evidências percebidas, o próximo passo do trabalho foi a busca das relações entre elas.

A triangulação – a confrontação de diferentes tipos de dados, coletados por meios de diferentes instrumentos – é utilizada, na pesquisa qualitativa, como um meio de buscar maior validade e confiabilidade. Neste estudo de caso, o processo de triangulação consistiu na interpenetração das informações geradas nas entrevistas semi-estruturadas anteriores e posteriores ao programa e nas autoavaliações dos leitores com os registros obtidos a partir da observação

participante, tanto os realizados ao longo do programa quanto sua complementação posterior realizada com o auxílio das gravações e com base no referencial teórico. Os dados percebidos através de um e de outro instrumento foram comparados e complementados uns pelos outros, na busca de estabilização daquela realidade elaborada

Através da triangulação, busquei encontrar ratificações recíprocas e discrepâncias que levaram ao aprofundamento dos informes obtidos. Também pela triangulação, tentei dar ao estudo o movimento de ida-e-volta defendido por Rosenblatt (1978).

Segundo Mosquera e Stobäus (2004), a busca da compreensão da realidade constitui um método de estudo que nos auxilia a construir as conexões de sentido percebidas no mundo subjetivo. “A ciência é a descoberta de conexões entre os fatos. Na conexão o fato desaparece como puro fato e se transforma em membro de um sentido. Ai podemos compreendê-lo. O sentido é matéria inteligível” (MOSQUERA, STOBÄUS, 2004, p. 90). Neste estudo, a busca das conexões de sentido entre os diferentes dados decorre do diálogo entre essas diferentes visões do mesmo fenômeno – a dos leitores Aline, Charles, Fran, Karina, Jéssica, Rafael, Rose e Thais, além de minha própria perspectiva – complementado pela interlocução com os autores de referência, e percorre os seguintes movimentos, formulados com base em Moraes (2003):

- leituras sucessivas dos dados percebidos e registrados, com a reunião das transcrições das entrevistas, das notas de observação e das autoavaliações, para a impregnação de seus conteúdos e significados;
- leitura horizontal dos itens de cada documento e leitura vertical de cada item para todos os documentos na busca de coincidências e de contradições nas falas dos participantes;
- busca dos significados explícitos e implícitos nos textos⁵³;
- assinalação das ideias-chave percebidas nos textos, em busca das unidades de significado;
- síntese das ideias-chave para a interpretação dos significados;

⁵³ Segundo Moraes (2003), a pluralidade de sentidos contida em qualquer texto pode originar diferentes tipos de leituras. Algumas dessas leituras – denominadas leituras do explícito, ou do manifesto – estão relativamente aparentes no texto e podem ser facilmente percebidas. Já a leitura do implícito, ou do latente, exige uma interpretação bastante subjetiva e mais aprofundada.

- estabelecimento de tópicos gerais de discussão a partir do reconhecimento de relações entre as unidades de sentido dos textos estudados;
- remontagem dos textos ao redor dos tópicos estabelecidos e das relações entre eles;
- movimentos pendulares de leitura do referencial teórico e dos dados percebidos na realidade, pois já existia um comprometimento com teorias e pressupostos *a priori*;
- desenvolvimento de novos conceitos e proposições teóricas, com a formulação de uma compreensão renovada da realidade estudada;
- refinamento do ciclo, uma vez que, no estudo dos dados, eu percebia contradições e coincidências, que eram destacadas pois sua identificação poderia conduzir a modificações na interpretação.

Uma vez realizada a interpretação dos dados, o próximo estágio do trabalho, como indica Moraes (2003) é comunicar as novas compreensões elaboradas a partir do estudo, em um exercício de explicitação dos passos percorridos e dos resultados teóricos desses movimentos, que resultam em uma reformulação-reelaboração do referencial teórico construído.

O autor se refere a essa comunicação como a construção de um “metatexto” (p. 191), em que “novos *insights* atingidos são expressos em forma de linguagem e em profundidade e detalhes” (p. 208). A elaboração dessa comunicação se constitui como fonte de novas concepções, crenças e valores. Em suma, essa elaboração se constituiu na construção dos conhecimentos que estão expressos nos capítulos seguintes deste estudo, e que devem, no entanto, se manter abertos à avaliação e à revisão.

Um aspecto que importa mencionar diz respeito ao que Glasersfeld chama a impossibilidade de transcendermos as fronteiras de nossa experiência individual (1996). Segundo o autor, apesar de nossos esforços, não conseguiremos alcançar a verdade, pois essa se refere a uma realidade objetiva e independente de nós, a que não temos acesso. Podemos, isso sim, construir conhecimentos que se mostram viáveis, frente ao conjunto de nossas experiências prévias e diante da realidade tal como a experienciamos. Assim, é importante lembrar que as precauções que tomei para tornar a coleta de dados rigorosa e confiável e para atribuir validade a este estudo não fizeram desaparecer o aspecto subjetivo que é inerente ao próprio saber humano.

3.5 A OPERACIONALIDADE DAS PREVISÕES REALIZADAS

Maturana nos ensina que, no último estágio do método científico, o pesquisador deve identificar e formular explicações para os aspectos relevantes, interessantes ou surpreendentes do fenômeno estudado, demonstrando a funcionalidade das compreensões, explicações e previsões alcançadas. Para cumprir com essa tarefa, também busquei apoio em Moraes (2003).

Segundo o pesquisador, a interpretação dos dados percebidos e registrados a partir da experiência em um estudo qualitativo parte de um conjunto de significantes – que no caso deste estudo estão contidos nos textos das entrevistas prévias e posteriores ao programa realizadas com os leitores, nas notas de campo realizadas a partir da observação participante e nas autoavaliações finais dos participantes – aos quais o pesquisador atribui significados que se inter-relacionam com seus conhecimentos e teorias pessoais. “A emergência e a comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise” (MORAES, 2003, p. 193).

O autor recomenda que a reconstrução de compreensões se configure em um “processo auto-organizado” (p. 192) que se dê ao longo de três passos fundamentais que são: a desmontagem dos textos em busca de suas unidades constituintes essenciais, a categorização e o estabelecimento de relações entre essas unidades e a captura de uma totalidade que emerge dos passos anteriores. Considero importante acrescentar a esses três passos um movimento circular de refinamento do ciclo, uma vez que no estudo dos dados podem aparecer inter-ratificações e discrepâncias que podem ocasionar modificações na interpretação.

O resultado desse processo auto-organizado é – como mencionado acima – a elaboração do metatexto construído por meio dos tópicos principais de discussão e, se for o caso, subtópicos resultantes da interpretação. Esse metatexto, um esforço de explicitação dos sentidos construídos no estudo, é formado pela descrição e pela interpretação dos fenômenos investigados. Isso significa que o pesquisador, além de se apoiar em referências teóricas, tanto prévias quanto emergentes, assume a autoria de seus argumentos, o que ocasionará uma reformulação do arcabouço teórico construído ao longo do processo.

A interpretação dos textos deste estudo fez emergir três elementos principais ao redor dos quais o processo de leitura literária em sala de aula no caso

investigado se estruturou: a apropriação do texto e a interpretação ativa; o compartilhamento do texto e do mundo e a compreensão do outro; e a responsabilização pelo mundo experiencial e por sua mudança. A realização de um projeto construtivista radical para leitura de obras literárias em sala de aula se configura, assim, como uma teia conceitual, permeada por subjetividade e intersubjetividade, e pelos valores de responsabilização e de valorização de si e dos outros como construtores da realidade.

Já durante os primeiros momentos do processo de interpretação, percebi que, embora cada tópico geral de discussão se manifestasse de modo bastante claro, cada um deles só parecia guardar sentido em sua relação com as outras, conforme o princípio da autonomia-dependência da vida e do conhecimento (MATURANA; VARELA, 2002). Em algumas ocasiões, um mesmo fragmento de discurso poderia ser encaixado em mais de um dos tópicos, o que demonstrava a estreita relação entre elas.

É importante ressaltar, então, que esses três tópicos não emergem separadamente, mas constituem um sistema autopoietico – ao mesmo tempo aberto e fechado, que simultaneamente guarda sentido em si mesmo e é permeável às influências exteriores (MATURANA; VARELA, 2002). Embora cada um dos elementos mencionados acima concorra com os demais nesse processo, eles ao mesmo tempo complementam e influenciam uns aos outros, deixando perceber uma relação de causalidade não linear, mas circular e interdependente.

Assim, na discussão dos resultados, embora tenha separado os tópicos gerais de discussão para fins de clareza, buscarei evidenciar a complexidade da experiência vivenciada, que percebo como uma emergência das inter-relações dos três elementos mencionados. Começarei discutindo a apropriação do texto e a interpretação ativa, evidenciada tanto nas falas dos leitores – nas entrevistas e nas autoavaliações – quanto em seu comportamento observado em sala de aula. Então, discutirei o compartilhamento do texto e do mundo e a compreensão do outro. Após, discorrerei sobre a responsabilização pelo mundo experiencial e por sua mudança. É importante destacar que essa divisão é artificial e foi realizada para fins de compreensibilidade na explicitação das elaborações realizadas no estudo, uma vez que elas formam uma trama auto e multirreferencial que não pode ser desmembrada sem prejuízos de compreensão.

Retomemos, neste ponto, a citação que abre esta seção e lembremos que toda construção de conhecimento é uma interpretação subjetiva da realidade tal como o sujeito a experimenta, uma ação circunscrita tanto às possibilidades e às limitações de nosso aparato cognitivo quanto à nossa trama conceitual e afetiva já consolidada. Por isso, não apresento verdades ou certezas (GLASERSFELD, 1996). Assim, embora a discussão a seguir esteja enraizada no referencial teórico construído ao longo do estudo, ela é principalmente resultado de visões e experiências pessoais. Nas palavras de Moraes (2003):

Enxergamos as coisas, percebemos os fenômenos, lemos textos, sempre a partir de referenciais teóricos que constituem nossos domínios linguísticos, nossos discursos. Por isso estamos sempre interpretando. Não temos como sair da prisão da linguagem e do discurso a partir dos quais falamos. Necessitamos manifestar-nos de dentro deles (p. 204).

Portanto, é importante reiterar que a discussão que se segue é receptiva a releituras e reinterpretações, conformando-se à visão de Rosenblatt (1978) que concebe toda leitura e interpretação como estando em aberto, limitada apenas pelo arranjo dos sinais dos textos.

4. O LEITOR E O TEXTO: A AUTONOMIZAÇÃO CONSTRUTIVA

Tu és o dono da leitura que tu fazes.
Aline

Segundo Eliana Yunes (2002b), desde que a escrita se tornou o principal veículo de fixação da história humana, ainda na Antiguidade, os textos vêm exercendo o papel primordial de estabilizar significados e de fixar interpretações. Enquanto a escrita sempre foi vista como atividade ativa, produtiva e criativa, a leitura era considerada como uma atividade receptiva. Aos leitores cabia o papel de ler e descobrir no texto os significados lá deixados pelo autor.

No primeiro milênio da era cristã, os documentos mais importantes – da teologia à medicina, da poesia às leis – eram escritos em latim, língua que poucos homens instruídos conheciam. A leitura era então vista como um deciframento, até mesmo uma revelação da palavra divina ou da palavra soberana, feita por poucos autorizados e educados ao restante da população.

Mesmo após a invenção e a difusão da imprensa, a popularização da alfabetização e da difusão de escritos seculares na era moderna, o texto era visto como portador de um significado original fixo, cuja essência deveria ser preservada na leitura. Nesse momento histórico, surgiu a ideia de que certos leitores deveriam ser capacitados para a tarefa de compreender e explicar os sentidos dos textos, marcando o surgimento da crítica especializada.

Apenas com a estabilização das sociedades ocidentais contemporâneas, as chamadas sociedades democráticas, o valor perene do escrito foi aos poucos sendo colocado em questão. Na segunda metade do século XX, o texto, gradualmente, passou a ser visto como portador de significações potenciais, a serem realizadas segundo o conjunto das experiências do leitor, no ato da leitura.

Na pós-modernidade, apesar do resistente legado da visão clássica de leitura e interpretação que ainda vigora em muitas instituições acadêmicas, e dadas as dúvidas contemporâneas em relação a significados e verdades únicas e perenes, o leitor conquistou um papel ativo não apenas na interpretação, mas na própria realização de obras escritas, sendo hoje considerado um construtor de sentidos (ROSENBLATT, 1978). Vivemos, então, hoje, uma época de foco no papel do leitor, uma era em que a criação através da leitura é considerada uma prática legítima, “uma posição renovadora ou mesmo revolucionária sobre a condição do sujeito frente ao processo de significação” (YUNES, 2000, p. 91).

No entanto, essa nova visão celebrada pelas autoras ainda não é unânime em nossa sociedade. Embora seja aceita e até mesmo difundida nas universidades, a noção ativa, produtiva e criativa da leitura e do leitor ainda está muito longe das instituições de ensino básico, como atestou Thais: “Durante minhas observações em escolas, constatei que os professores não trabalham os textos literários de uma forma enriquecedora. Na maioria das vezes trabalham gramática com eles e não estimulam o aluno a pensar sobre o que está ‘por trás’ daquela trama. Nem mesmo questionam as opiniões dos alunos”⁵⁴. O testemunho da participante deste trabalho confirma as constatações de Freitag (1999) que lamenta o papel passivo que é relegado aos estudantes na realização de atividades de leitura nas escolas brasileiras e também as constatações da pesquisadora Maria Tereza Assunção Freitas (2003, p. 33) que evidenciam que os professores “usam dos textos para ensinar gramática”.

Segundo Yunes, isso se deve ao modo como o sujeito é concebido em nossa sociedade:

Será preciso que se elabore a noção de indivíduo e lentamente se processe uma alteração profunda quanto ao conceito de sujeito na modernidade em crise [na pós-modernidade] – além de uma arqueologia na história do cotidiano – para se alcançar outra mentalidade no trato com a leitura. A participação do leitor ao longo da história foi sendo registrada em sua mecânica física dos olhares, da movimentação dos lábios e da fonação, além das posturas do corpo, sem qualquer conexão com o exercício da interpretação (YUNES, 2002a, p. 55).

Para que uma nova mentalidade a respeito do leitor e de seu papel na leitura – uma de construção e de protagonismo – se instaure, é necessário que ela seja não apenas difundida, mas especialmente praticada nas instituições de ensino básico. E, para que isso se torne possível, é necessário questionar a visão de sujeito – de pessoa, de estudante, de professor – que hoje vige nessas instituições. Neste trabalho, parto da premissa de que esse questionamento é mais efetivo se realizado, não de modo doutrinário, mas prático, quando do processo de formação dos educadores.

No ambiente educacional – da universidade à educação infantil – a leitura não pode ser o processo de submeter o texto a um esforço de neutralidade, na busca de uma leitura imparcial, não influenciada pela individualidade do leitor. Segundo

⁵⁴No Curso de Letras da PUCRS, um dos requisitos para a aprovação na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino em Letras é a observação sistemática da prática corrente de ensino de língua e literatura em instituições da rede regular de ensino.

Rosenblatt (1978), a discussão e a prática da literatura exigem que o leitor individual ou o grupo individual de leitores sejam considerados como tal, uma vez que a autora não concebe a existência de leitores genéricos e a obras literárias gerais.

Partindo da perspectiva de que as generalizações feitas ao redor da relação entre o leitor e o texto são falsas e artificiais, a autora acredita que o papel do professor é o de auxiliar seres humanos peculiares a descobrir os prazeres e as potencialidades criativas da leitura de textos específicos. Ao abandonar as visões totalizantes de leitor, de texto e de interpretação, poderemos abraçar uma noção do ato da leitura como “um evento envolvendo um indivíduo e um texto particular, acontecendo em um tempo particular, sob circunstâncias particulares, em um contexto cultural e social particular, e como parte da vida do indivíduo e do grupo” (ROSENBLATT, 1978, p. 99). Esse é o âmago de sua abordagem transacional para a leitura, que contribui no embasamento teórico deste trabalho, e que é corroborada por outros estudiosos contemporâneos da leitura:

Cada leitura pede seu ritual próprio. [...] Os rituais de leitura nos mostram que cada texto, palavra ou imagem é um recorte no plano mais amplo da linguagem, e pede uma leitura específica. A questão torna-se mais complexa quando levamos em conta os rituais de leitura individuais – o ritual de cada leitor – que extrapolam qualquer tentativa de classificação (CARNEIRO, 2002, p. 66).

Nessa perspectiva, o encontro entre o leitor e o texto se configura em um evento que abrange muito mais do que a decifração de sinais linguísticos colocados em uma folha de papel – ou qualquer outro suporte – por parte de um receptor. “A literatura é um jogo que nos comove”, definiu Rafael. A escolha dos termos utilizados pelo participante do grupo de leituras é significativa. Ele considera que a leitura literária, embora espontânea e prazerosa, forja um pacto entre o leitor e o texto, um tipo de contrato que supõe a existência de regras – que podem ser determinadas tanto pelo próprio leitor como por outro agente externo a esse encontro – cujo objetivo é abalar o leitor, movê-lo, desequilibrá-lo.

O pedagogo espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002) considera que o único saber verdadeiro é aquele construído através da experiência. Segundo o autor, a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, o que nos toca, nos desequilibra, nos transforma. A experiência nos tira de nosso centro e nos força a ver o mundo sob uma nova perspectiva. No entanto, continua Larrosa, o mundo em que vivemos hoje está arranjado de modo que tenhamos poucas experiências: o

excesso de informação, a falta de tempo, o acúmulo de atividades, a necessidade de sempre termos certezas e nunca dúvidas, tudo isso vai nos tornando duros, rígidos, insensíveis, e acaba por nos preservar das vivências, dos aprendizados, e das mudanças. “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, requer um gesto de interrupção” (LARROSA, 2002, p. 24), um momento de pausa, em que suspendemos nossas atividades rotineiras para nos deixar sensibilizar. Podemos ver o encontro entre o leitor e o texto nessa perspectiva. A leitura reivindica a pausa, a sensibilização e a entrega: “A leitura é um momento egoísta, só meu”, afirmou Charles⁵⁵. “Não gosto de ler no ônibus, com aquele monte de gente em volta. Gosto de ler no meu quarto, sozinho”, complementou Rafael, demonstrando aceitar a noção de leitura como experiência.

A experiência descrita por Larrosa é fundamental para que o aprendizado ocorra. Na abordagem piagetiana (PIAGET, 2001) para o aprendizado humano, os sujeitos naturalmente tendem a inicialmente tratar os elementos que percebem em seu meio como algo conhecido. No entanto, quando qualquer ação sobre esse objeto produz um resultado diferente do esperado, o sujeito se desequilibra – comove-se – e necessita reavaliar e adaptar seus esquemas cognitivos de modo a inserir o novo. A desequilibração, no modelo de Piaget, está na raiz do ato da aprendizagem construtiva, pois é a partir dela que o sujeito constitui novos esquemas de ação e de pensamento, ampliando e modificando as construções já elaboradas.

A leitura literária pode ser considerada nessa mesma perspectiva. O comovente encontro entre um leitor – com seus esquemas cognitivos constituídos – e um texto se configura em um momento de estranhamento e desequilibração. “Quem vai ao encontro de um texto, vai ou deveria ir com seus nervos, informações e interesses, reunidos sob sua experiência de vida. Estar ali significa estar mobilizado por completo” (YUNES, 2000, p. 88). A leitura literária, então, exige que o leitor acesse e mobilize suas experiências e descubra em si a habilidade para estabelecer relações entre os elementos da experiência e o texto.

Como poderíamos esperar, esse não é sempre um encontro tranquilo ou indolor. Como estabelecido por Piaget (2001), a primeira resposta do sujeito frente ao novo que desestabiliza é a tentativa de assimilação, ou de enquadramento como algo já sabido. A segunda pode ser a rejeição ou o interesse, ou variadas combinações dessas duas reações, tais como surpresa, expectativa, decepção e até

⁵⁵ Charles é um dos participantes do programa de leituras literárias de que este trabalho resulta.

mesmo repulsa. Os leitores participantes do programa narram suas tentativas de encontro com os contos: “Tentei não ler. Não queria ler aquele texto. Mas acabei voltando. Até agora não cheguei a fazer as pazes com ele”, confessou Karina, revelando o profundo desconforto que um conto que considerou particularmente intenso – *Café com açúcar: café com sal*, de Altair Martins – lhe provocou. Outra participante complementa: “Comecei a ler alguns textos e não gostei. Parei. Depois tentei de novo e comecei a procurar...”, afirmou Fran. Os depoimentos evidenciam as perturbações que podem resultar do embate entre o leitor e o texto. No entanto, mostram também o comprometimento com o deixar-se afetar e comover. “Muitas vezes tive de dar uma segunda chance para o texto. Ou para mim mesma”, observou Thais.

A leitura de um texto novo provoca, assim, uma mobilização do leitor, de seus conhecimentos, de seus interesses e de seus afetos. E provoca uma resposta que pode ser intensamente produtiva. Todo bom leitor é um inventor, afirma o filósofo americano Ralph Waldo Emerson (1837). É justamente do enfrentamento entre um leitor disposto a se deixar abalar e um texto que emerge a obra literária, conforme Rosenblatt (1978). A autora acredita que a literariedade de um texto não reside em seu suporte, mas é construída no momento mutuamente formador e transformador da leitura – a transação. Essa definição de literariedade como construção é corroborada por Yunes (2003a, p. 9):

esta palavra que se materializa em texto, resultando de um exercício de leitura que toma corpo, literalmente, por imobilizar-se, para logo em seguida demandar alguém mais – o leitor – que lhe sobre vida à matéria interte e reacenda a *chama* enquanto brilha frio o *crystal* lapidado pelas mãos do autor.

A teoria transacional defende a ideia de que um leitor apenas pode compreender um texto à luz de suas experiências e conhecimentos passados, inclusive de outros textos. O passado do leitor, as memórias e as associações provocados pela leitura são não apenas relevantes, mas fundamentais para a atribuição de sentido a um texto, como afirma a estudiosa da teoria transacional Gladdys Church (1997, p. 72).

O significado especial, e mais particularmente, as associações submersas que essas palavras e imagens têm para o leitor individual determinarão em grande parte o que a obra comunicará para ele. O leitor traz para o texto seus traços de personalidade, memórias de eventos passados, necessidades e preocupações presentes, um estado de espírito particular

do momento, e uma condição física particular. Essas e muitos outros elementos em uma combinação irrepitível determinam sua reação à contribuição particular do texto.

Os leitores que participaram deste estudo mostraram não apenas ter compreendido, mas especialmente ter experimentado o peculiar processo transacional. “Ler, pensar, anotar, ler de novo, pensar... Deitar para absorver” lembrou Charles ao descrever seu processo de leitura. Nessa ida e vinda entre o novo percebido no texto e as evocações realizadas, o leitor seleciona elementos do texto, relaciona-os com o que já experienciou, faz julgamentos e toma decisões a respeito dos significados do texto e, nesse processo, se perde, se encontra, se constroi e reconstroi enquanto compreende o texto. Rosenblatt (1964, p. 125) assim resume o processo transacional:

o leitor é ativo. Ele não é uma fita em branco registrando uma mensagem pronta. Ele está ativamente envolvido na construção própria de um poema a partir das linhas. Ele deve selecionar, a partir dos vários referentes que lhe ocorrem, a resposta aos símbolos verbais. Ele deve encontrar um contexto em que esses referentes podem ser relacionados. Ele deve estar pronto para reinterpretar partes mais iniciais do poema à luz de partes mais finais.

Vemos, então, que a leitura se inicia por uma seleção ativa, por parte do leitor, de certos elementos do texto e de certos referentes que lhe são ativados. Na abordagem construtivista radical para o conhecimento, a atenção seletiva é um importante fator na organização dos elementos da realidade por parte do sujeito. “Uma vez que existem sempre muito mais elementos sensoriais do que o agente percepcionante pode captar e usar, o reconhecimento requer a seleção, agrupamento e coordenação atencional do material sensorial” (GLASERSFELD, 1996, p. 167). É através da atenção seletiva que nos tornamos capazes de, a partir do mundo experiencial repleto de sinais e estímulos, destacar os que nos parecem mais relevantes para cada situação, ordená-los por ordem de importância e organizá-los de modo a lhes atribuir relações e sentidos. Por sua vez, Rosenblatt (1978) reconhece o papel da atenção seletiva no processo de leitura e atribuição de sentido aos textos conforme a abordagem transacional, e aponta fatores pessoais e sociais específicos de cada leitor como influentes no modo como ele seleciona elementos do texto. Desse modo, assim como o mundo experiencial, também o texto oferece uma gama de sinais linguísticos, dos quais o leitor, segundo sua experiência passada ou presente, destaca alguns que relaciona entre si e com sua trama conceitual prévia. Esse é o primeiro passo de uma leitura única.

Na experiência de leitura realizada como parte deste trabalho, como não havia direcionamentos prévios para a realização das leituras, os depoimentos dos participantes do grupo normalmente iniciavam com “o que mais me chamou a atenção foi ...” ou “o que eu achei importante foi...” ao que se seguia uma elaboração organizada a partir daquele elemento destacado pelo leitor como o mais importante. Desse modo, na leitura do conto *Um coração simples* de Gustave Flaubert, por exemplo, as diferentes compreensões se organizaram em torno do estilo realista e áspero da linguagem e da estrutura do texto, das relações humanas e sociais descritas no conto, dos aspectos religiosos aludidos na obra, dos temas da perda e da solidão, do perfil da personagem principal e da possibilidade da bondade abnegada no mundo atual. Em muitos pontos, as diferentes abordagens coincidiam; em outros tantos, divergiam. No entanto, “[f]oi interessante não falar sempre dos mesmos aspectos das mesmas obras. Cada um podia falar do que mais lhe havia chamado a atenção” lembrou Aline, com entusiasmo. A própria participante que havia indicado o conto, Karina, afirmou: “selecionei este texto para nossos encontros porque queria vê-lo abordado sob perspectivas diferentes”.

Segundo Miriam Sutter (2002), a palavra ‘ler’ provém do verbo latino *legere*, que, em sua primeira acepção denotava o ato de colher, apanhar, obter. Mas, continua a autora, colher não consiste apenas em extrair, mas também em selecionar. Não é por acaso, afirma a autora, que os verbos *seligere*, que significa ‘selecionar’ e *eligere*, ‘escolher’, são derivados de *legere*. O processo de ler e compreender inicia, então, com a seleção e o colhimento dos elementos do texto que percebemos como essenciais, um reconhecimento do texto que já é, mesmo nesse estágio inicial, um reconhecimento de nós mesmos, do que nossa experiência nos aponta ser o mais relevante. Essa posição encontra apoio em Verde (1985) que afirma que mesmo a leitura mais superficial de um texto está carregada por influências subjetivas que direcionarão os processos mais complexos de interpretação e elaboração própria a partir do texto.

O encontro entre o leitor e o texto, assim, desencadeia no leitor uma dupla corrente de seleções: elementos do texto a partir dos quais organizará sua compreensão e elementos de seu acervo de conhecimentos e experiências que mobilizarão para realizar as compreensões.

Quando nos encontramos com um texto, esse é um exercício em que cada um de seus elementos – ou os elementos que selecionamos como relevantes – desencadeia um processo de recuperação e reorganização de nossas memórias

personais – e também da memória coletiva, da qual nos apossamos ao vivermos no seio de uma cultura (YUNES, 2003a). Para compreendermos o que lemos, devemos localizar e ordenar as teias de conexões que já estabelecemos ao redor das palavras do texto, e os conceitos, imagens e memórias que ele nos evoca, de modo a atribuímos um sentido à leitura. Conforme lemos um texto, assim, ele atua como um estímulo ao qual reagimos de um modo próprio e pessoal.

“Todo texto é um intertexto” afirmou Aline, demonstrando compreender o processo de resgate suscitado pela leitura. Diversas vezes ao longo dos encontros e das discussões dos contos, os leitores mencionaram outros textos, outras obras de arte, eventos dos noticiários e aspectos de suas vidas que lhe eram trazidos a memória através da leitura. “Esse texto me fez lembrar *A Festa do bode* [conto do escritor peruano Mario Vargas Llosa]”, surpreendeu-se Rose ao comentar *A morte do funcionário*, de Anton Tchecov. “Recortei notícias de jornal que exemplificam a perversidade” afirmou Charles, quando discutíamos *O Demônio da perversidade*, de Edgar Allan Poe. “Minha mãe é como Félicité” contou-nos Fran, sobre a personagem de *Um coração simples*. Essas conexões que estabelecemos e que nos subsidiam na compreensão dos textos não são apenas intelectuais, mas são, acima de tudo, afetivas, e nem sempre são voluntárias e conscientes.

A capacidade da mente humana de evocar experiências passadas a partir de sinais e indícios presentes ainda não está totalmente explicada pela neurobiologia. Piaget (1990) defendia a ideia de que os atos de imaginar e rerepresentar para nós mesmos experiências já realizadas são atos de imitação interiorizada – e a imitação, para Piaget, não significa produzir uma réplica de um objeto fora do campo experiencial, mas sim a recriação mental ativa de uma experiência. Piaget considera que a mente humana pode rerepresentar para si mesma coisas que já tenham ou não sido parte da experiência. Podemos recordar eventos experienciados em seus detalhes visuais, auditivos, olfativos, gustativos, táteis. Podemos também imaginar acontecimentos nunca vividos, projeções para o futuro, novas construções realizadas a partir de elementos recordados, também em suas particularidades. Tais construções e reconstruções só são possíveis porque a criação original da experiência deixou rastros e marcas em nossa memória.

Segundo Glasersfeld (1996, p. 164) não sabemos ao certo como a rerepresentação funciona. “Nem sequer temos o esboço de um modelo funcional plausível da memória humana, quanto mais um modelo da consciência”, lamenta o

pesquisador. No entanto, ele acredita que tanto a memória como a consciência estão envolvidas nas rerepresentações.

Embora os construtivistas radicais não disponham ainda de um modelo funcional para a memória humana, é possível elaborar uma definição. Segundo Foerster (1965), a memória não é uma coleção de registros fixos gravados – a memória episódica – pois a mente humana, mesmo no nível molecular, não teria capacidade física para acumular o volume de informações de que um ser humano necessita para sobreviver, especialmente no complexo mundo atual. Assim, na abordagem construtivista, a memória é concebida como uma estrutura dinâmica, ou seja, um mecanismo que se constantemente se constroi e reconstroi em vez de armazenar – o que Foerster denominou a memória computacional. O estudioso inclusive advoga pelo exercício dos aspectos computacionais de nossa memória, tais como a elaboração de algoritmos que nos permitam organizar informações, em vez da memorização simples de dados e fatos.

Freud (1996) já havia comparado nossa memória a uma “lousa mágica”. O que experienciamos, nossas leituras de mundo e de textos, nossas interações e interlocuções vão sendo escritas sobre a folha transparente da lousa mágica. A cada novo dia, levantamos a folha transparente, apagando o que foi escrito no dia anterior, e começamos uma nova escrita. Mas tudo o que registramos, mesmo depois de levantarmos a folha transparente, fica impresso na superfície negra da lousa mágica. Nos primeiros dias após terem sido escritas, nossas memórias ainda permanecem distinguíveis na superfície escura, mas aos poucos elas vão se sobrepondo, se confundindo, se transformando num emaranhado de marcas, traços e palavras desconexas. Se quisermos restaurar essas memórias, um traço não se separa mais dos outros, e sua reabilitação exige um trabalho de re-elaboração. Desse modo, ao lembrarmos, o que estamos realmente fazendo é uma recriação, uma ficcionalização a partir de um arranjo pessoal dos traços desconexos da memória, um processo que é atravessado por nossas disposições e afetos. Essa descrição de Freud é compatível com a concepção de memória construtiva proposta por Foerster.

Para Maturana e Varela (2002, p. 193), a memória de um organismo vivo é um fator principal em seu processo de aprendizagem e de sobrevivência. Para os autores, a aprendizagem se configura no “acoplamento estrutural [do organismo ao meio], que manterá sempre uma compatibilidade entre o funcionamento do organismo e o meio em que ele ocorre”, ou seja, um permanente processo de

mudança organizacional que o organismo se impõe para estar em congruência com seu ambiente sempre mutante. Nesse processo, em que o organismo obtém informações do meio e tenta a ele se adaptar, a memória é determinante, à medida que se configura como o registro de experiências já realizadas pelo organismo, de que ele se utilizará para gerar sua conduta em resposta às perturbações.

Glaserfeld afirma ainda (1996, p. 149) que “as recordações são o indicador mais fiável da identidade individual. Acreditamos firmemente que são o maior e único bem pessoal individual”. Nossa memória, elemento fundamental na organização de nosso conhecimento e de nossa identidade pessoal é, assim, uma fonte de referências para nossas novas vivências, o panorama ao qual opomos nossas impressões, modificando o velho e o novo nessa permanente contraposição.

É nessa perspectiva construtiva que abordo o papel da memória na leitura e na interpretação. Perturbados pelos sinais do texto, garimpamos e reorganizamos nossas antigas construções na tentativa de relacioná-las ao texto, e de relacionar os elementos do texto entre si. Nesse processo, atingimos não apenas uma compreensão do texto, mas novas compreensões de nós mesmos e de nossa experiência. Lembremos que a transação entre texto e leitor é marcada por influências recíprocas (Rosenblatt, 1978). Assim, não apenas nossas experiências passadas nos auxiliam a compreender o texto, como as novas construções nos ajudam a atribuir novos sentidos a nosso passado. “Acho que pela primeira vez pensei nas coisas de outro jeito” afirmou Jéssica⁵⁶, explicando como aprendeu a reinterpretar seu passado a partir das leituras.

Entretanto, a ausência de experiências em determinadas áreas do saber pode impedir ou dificultar a compreensão do texto inteiro pelo desconhecimento de apenas parte de seus elementos. “Há coisas no texto que a gente não conhece, mas, se conhecesse, talvez entendesse melhor o texto”, diz Aline de *O milagre secreto*, de Jorge Luis Borges, que traz referências específicas a acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e a detalhes arquitetônicos da cidade de Praga. “Os subtítulos do conto confundem o leitor. Talvez tenham me faltado conhecimentos prévios para compreender os subtítulos e mesmo passagens e referências do conto”, constatou Rose sobre *Morangos mofados*, de Caio Fernando Abreu, cujos subtítulos se referem a diferentes movimentos de composições da música clássica. “Tive mais dificuldades para ler os textos que traziam muitas referências. Agora eu quero relê-los com mais calma” complementa Thais, prevendo que sua leitura será

⁵⁶ Jéssica é uma das participantes do programa de leituras literárias de que este trabalho resulta.

diferente agora que já porta os conhecimentos necessários para estabelecer novas relações entre os elementos do texto. Sem experiência não pode haver memória, e sem memória não podemos estender o pano de fundo sobre o qual as impressões sobre o texto podem ser colocadas.

Diferente da falta de conhecimentos prévios sobre um determinado tema – que pode comprometer a interpretação do leitor – outro aspecto desafiador da leitura literária é a percepção, por parte do leitor, de aspectos do arranjo do texto que o tornam indeterminado e para os quais não existe apenas uma interpretação possível – nem sequer pelo mesmo leitor. “Será que a estátua existia mesmo? Ou tudo não seria um delírio do personagem?”, perguntava-se Rose a respeito de *Restos humanos*, de Clive Barker. “O conto é bizarro, porque a criatura existia, mas ela poderia muito bem ser uma metáfora” exasperou-se Jéssica, comentando *A almofada de penas*, de Horácio Quiroga. “Essa morte pode não ter sido algo orgânico, mas simbólico. Morreu seu cargo, morreu o que restava de sua sanidade”, conjecturou Rafael, sobre *A morte do funcionário*.

Segundo Iser (1996b) a característica de uma obra que permite a relação interativa – ou, no termo de Rosenblatt, transacional – entre o leitor e o texto é sua estrutura comunicativa, ou estrutura apelativa, que consiste em um convite, um chamamento para que o leitor participe de seu processo de concretização. Segundo o autor, a obra de arte apresenta sentidos indeterminados ou ambíguos, em que reside sua riqueza e que estimulam a atividade reflexiva do receptor. Eles incitam a recepção e levam o receptor a buscar aquilo que a obra pode efetivamente produzir. No caso das obras literárias, esses elementos de indeterminação consistem na presença de espaços abertos, ou espaços vazios, impulsionadores da potencialidade da obra. Os espaços vazios “não podem ser descritos como pausa do texto [...] não são nada, mas sem dúvida deste nada brotam um importante impulso da atividade constitutiva do leitor” (ISER, 1996b, p. 280).

A presença dos espaços vazios provoca uma ativação nas experiências e nos conhecimentos prévios do leitor, que passa então a compor a obra através de suas rerepresentações mentais. Tais espaços, segundo o autor, induzem a participação do leitor no texto, que é a condição indispensável para a transação. Rosenblatt (1978) reforça, em outras palavras, as considerações de Iser. A autora afirma que, ao nos aproximarmos de um texto portando a postura estética, focamos nossa atenção às sutilezas da linguagem, o que nos encoraja a realizar julgamentos, ou seja, a tomar decisões a respeito dos sentidos que acreditamos que o texto nos comunica. Já

Yunes (2001, p. 87) afirma que essa tomada de decisões tem repercussões para além da leitura e da interpretação, abrangendo o posicionamento do leitor no mundo. “A literatura [...] melhor serve para iniciar o indivíduo na aventura de ler e conhecer pela experiência de sentir-se diante do relato tomando partido, fazendo escolhas no exercício de tornar-se sujeito”.

Às vezes, no entanto, o leitor pode optar por conviver com a abertura e a ambiguidade presentes no texto sem realizar um julgamento ou decidir por um sentido. “A história abre muitas portas e janelas para a imaginação do leitor. E não fecha nenhuma (sic)!” admira-se Aline diante de *Café com açúcar: café com sal*. Sobre esse texto, diante da presença reiterada dos sinais [], os leitores se dividiram: “Os espaços em branco são intrigantes. Eu tentei preenchê-los enquanto fazia a leitura” narrou Rose. “Eu não quis descobrir” discordou Rafael, considerando que os espaços falavam por si. Não uma atitude indolente, mas sóbria, a aceitação do indeterminado e do indefinido revela também a aceitação da existência de mistérios no texto, na realidade experiencial e em nós mesmos. A literatura sempre oferecerá momentos de indecidibilidade. “A fluidez da leitura nos ensina a necessária humildade para lidar com o ilimitado” (YUNES, 2001, p. 98), traduzindo, poeticamente, a visão complexa de realidade e de conhecimento portadores de indeterminações defendida por Morin (2002b).

Uma parte importante do contexto em que o leitor relaciona os referentes do texto e de sua própria experiência na busca da compreensão (ROSENBLATT, 1964) é sua concepção de si mesmo. Retomemos a concepção construtivista do eu (PIAGET, 2001; GLASERSFELD, 1996): uma construção permanente e ativa que o sujeito realiza ao se diferenciar do que o cerca e ao construir e reconstruir um modelo para compreender a si mesmo a partir do modo como os outros – a vasta gama de elementos do meio com que convive, mas especialmente outros seres humanos – respondem à sua atuação na realidade.

Edmundson (2004) afirma estimular seus estudantes a usar sua imaginação e sua empatia para tentar se transpor para o lugar dos personagens das obras literárias que abordam em sala de aula, de modo a se encontrar ou encontrar o que desconheciam em si mesmos naqueles seres e no contexto que os trouxe à vida. O professor acredita que, ao se colocarem em uma posição em que possam ler e serem lidos pelo texto que têm nas mãos, os estudantes também se colocam de modo a, nesta troca, melhor se conhecerem. Ele chama esse exercício de identificação.

Neste trabalho, não solicitei aos participantes do grupo que realizassem o exercício proposto por Edmundson. Mas os estudantes o realizaram espontaneamente a partir dos procedimentos propostos. “Nós leitores nos vemos no texto. Gosto de tentar me enxergar no que está escrito”, afirmou Fran. “Gosto de participar do texto. Sempre tento me colocar no texto, em um dos personagens ou em alguém perto do personagem para observá-lo” complementou Rafael. “A literatura é um espelho que nos reflete, que reflete nossas vidas” resumiu Aline.

Rosenblatt (1964, p. 125) descreve, em seus próprios termos, o processo de leitura como um exercício inescapável de identificação, uma vez que o leitor só pode atribuir sentido ao texto a partir de si:

Conforme a atenção do leitor explora a sequência de palavras, ele procura, mais ou menos advertidamente, pistas que lhe permitirão organizar elementos de pensamento e de sentimento – imagens, sentimentos, ideias – animados pelo texto e organizados em algum tipo de estrutura ou significado. Ele pode responder às palavras apenas a partir da substância de sua experiência passada e de suas preocupações presentes. A seleção e a organização das pistas estarão articuladas às assunções, ao sentido das estruturas possíveis, que ele traz do fluxo de sua vida.

Edmundson (2004, p. 67) lamenta que, diante da realidade de os estudos literários acadêmicos terem se tornado ainda mais frios e mais abstratos nas duas últimas décadas, tanto críticos quanto professores tenham passado a rejeitar a identificação como instrumento de compreensão dos textos e de si mesmos por parte dos leitores. Ele acredita que muitos críticos literários opõem-se à identificação devido à liberação de emoções que o exercício normalmente envolve, “o fato de que quando trabalhamos com identificação, não parecemos cientistas que comandam uma disciplina rigorosa”. No entanto, argumenta, o processo de desenvolvimento humano, quando envolve o coração e a mente, não é abstrato ou asséptico, mas é o único tipo de desenvolvimento que conta, que faz a diferença para o leitor e para a realidade. Por outro lado, afirma Edmundson, boa parte dos professores hoje acredita que “a identificação é inseparável dos desejos vazios: quando nos tornamos um com uma figura heroica e deixamos nossos eus pequenos e tímidos para trás, o que temos então é um mero sonho diurno” (p. 66-67). Essa visão parece ter influenciado parte dos integrantes de nosso grupo de leituras: “Mas tudo são apenas devaneios. Não é a vida real. Não são as nossas experiências. Nunca viveremos o que os personagens viveram” ressaltou Rafael, em meio à discussão especialmente intensa de *O milagre secreto*. Ao que sua colega Aline retorquiu: “Mas é por isso que

a gente lê. Porque não podemos viver tudo. Não consigo ver a literatura separada da vida”. Edmundson acrescentaria que “as fantasias, tais como a literatura oferece, e as quimeras, são atividades humanas preciosas” (p. 67), que nos auxiliam a resgatar a dimensão poética da vida. Em outras palavras, “a identificação sinaliza a paixão. Sem ela não há encontro, romance, namoro, construção” (RIVERO, 2002, p. 10).

Entretanto, a identificação pode – assim como o encontro em si – ser um exercício desestabilizador, na concepção piagetiana de desequilíbrio que leva a novas acomodações: “Há coisas dentro de nós que não queremos sequer imaginar, mas a literatura nos faz refletir”, afirmou Thais. “Tentei encontrar coisas minhas nos textos. A compreensão é ampliada quando eu passo a me ver no texto. Mas esse processo às vezes é complicado, pois podemos enxergar coisas que não gostamos em nós. Então, devemos fazer as pazes com o texto” narra Karina, sintetizando seus processos de estranhamento e de reequilíbrio – um processo tumultuado – por meio da identificação.

Vimos que, segundo Rosenblatt (1964) o encontro transacional entre o leitor e o texto não é um evento de um estágio apenas. Ao contrário, exige que o leitor realize seleções de componentes do texto e de elementos de sua rede conceitual, além de encontrar contextos em que poderá colocá-los em relação. Também, muitas vezes, demanda do leitor esforços de reinterpretação quando qualquer sinal percebido no texto se mostra discrepante frente às relações já estabelecidas. “Há um tipo de movimento de ida-e-volta à medida que um ou outro elemento sintetizador – um contexto, uma *persona*, um nível de significado – se lhe sugere (ROSENBLATT, 1978, p. 6). O processo de retomada descrito pela autora foi relatado pelos participantes do grupo de leitura em diversas ocasiões: “No início pensei que o personagem principal fosse um menino. Foi só lá pelo meio do texto, quando li a palavra ‘moça’, que percebi que era uma menina” afirmou Fran, sobre *Café com açúcar: café com sal*, transpondo a teoria transacional para a prática da leitura. “Precisei ler o texto quatro vezes, porque sempre sentia que perdia algo na leitura. Mas quando entendi a história, achei-a muito interessante” confessou Rose sobre *Restos humanos*, um longo conto, rico em detalhes essenciais para a compreensão da narrativa.

Glaserfeld (1996, p. 306) afirma que “é poderosa uma experiência de aprendizagem em que os estudantes descobrem por si próprios que o que estão fazendo ou descrevendo não faz sentido”. O mesmo pode ser dito em relação aos leitores e suas interpretações. Rosenblatt (1964) observa que, no processo

transacional, o leitor se torna um crítico das associações e assunções que vai realizando ao longo da leitura. Aos poucos, ele pode perceber que os aspectos de suas experiências passadas – de vida, de leitura, de conhecimento – que selecionou para projetar no texto não são relevantes ou não se prestam para interpretações coerentes diante dos elementos do texto. Ele pode também notar que falhou, por várias razões, em responder às pistas oferecidas pelo texto, a ponto de não conseguir realizar uma interpretação. “Ler é buscar” resumiu Rafael, ao descrever seu processo de leitura: buscar pistas no texto, buscar partes de nossa experiência e de nosso saber, buscar relações entre eles, e então buscar tudo de novo. Mas essa é uma busca pessoal:

a criação, pelo leitor, do poema a partir do texto deve ser um processo auto-ordenado e autocorrigido. O texto é um padrão único de palavras, fornecendo um contexto que regula o que deve estar no centro das considerações em resposta a qualquer uma de suas palavras. [...] A interpretação consiste em um sutil ajustamento e reajustamento de tom, para atingir uma síntese unificada e coerente. Então, o texto em si leva o leitor ao processo de autocorreção (ROSENBLATT, 1964, p. 125).

Nesse trecho, a autora parece insistir que a correção de rumo e a reordenação da compreensão devem caber no relacionamento entre o leitor e o texto. Embora as compreensões realizadas e expressas por outros leitores – inclusive leitores mais experientes como o professor e os críticos literários – possam levar o leitor a rever seu caminho, esse é um movimento que deve ser realizado pelo próprio leitor. “Eu gostava de ouvir a opinião dos outros, mas nunca desisti da minha primeira leitura” asseverou Fran, revelando que, uma vez que conquista uma leitura coerente, o leitor a tem como um bem, agora parte de seu acervo de conhecimentos e experiências.

E talvez aqui resida o ensinamento mais importante da abordagem transacional. A partir da transação, o texto passa a pertencer ao leitor. Após os percalços do encontro, após todos os esforços de busca, de mobilização de interesses, saberes e afetos, de identificação, de idas e vindas no texto, na cabeça e no coração, após a elaboração de uma compreensão e de uma interpretação próprias, o texto – embora ainda pertença ao autor e ao acervo das produções humanas históricas – assume um significado que é próprio do leitor. Nesse momento, o leitor se apossa dele: “Quando lemos, uma coisa que é de outro se torna nossa”, constatou Jéssica. “Meu maior aprendizado foi ver os textos literários com meus próprios olhos, ou seja, valorizar a minha interpretação, valorizar a

literatura como algo meu”, completou Aline, demonstrando a validade dos preceitos transacionais.

A esse respeito, Larrosa (2003, p. 2), em *A Experiência da leitura*, sustenta que, uma vez publicado, um texto não é mais do que a figura sem vida da tensão que um dia animou sua escrita, só tomando vida quando é apropriado por seus leitores. E ele descreve o processo de apropriação:

Algumas vezes tens a impressão de ler palavras de ninguém, tão de ninguém que podiam ser tuas, ou de qualquer um. Dá-se então uma espécie de intimidade entre ti e o que leste: não há distância, tampouco defesa. Não há exterior nem interior. Não há diferença entre ti e o que lêes. Dura só um instante. Subitamente se dá uma espécie de ordem, uma espécie de clareza.

Assim como para Larrosa (2003) e para Rosenblatt (1964; 1978), também para Iser (1996a) todo texto é uma obra em potencial, que se realiza através da ação do leitor e dos efeitos que nele provoca. Embora as palavras e frases de um texto sejam fixos, seus sentidos não o são. O significado do texto não foi gerado na combinação de seus elementos, mas é originado cada vez que nele atua um leitor. Seu sentido é, desse modo, construído, desconstruído e reconstruído pelo leitor à medida que ele interage com a obra. Assim, pessoas diferentes lerão a obra de maneiras distintas, e um mesmo leitor pode atribuir diferentes sentidos ao texto se tiver a chance de interagir com ele em diferentes momentos de sua trajetória, como atesta Yunes (2003b, p. 49):

A leitura é única, a cada vez, mesmo que seja para o mesmo leitor diante do mesmo texto. Ao vivermos, mudamos e mudamos nossa leitura, não se perde o vivido, mas se acrescenta o vivo, o novo: são muitas mais as leituras que, aliás, de algum modo afetam os próprios textos.

No entanto, essa apropriação do texto pelo leitor, que é a própria compreensão-interpretação na abordagem transacional, não é uma ação comum na vida dos estudantes. A tradição acadêmica parece, de tempos em tempos, eleger um determinado *corpus* de textos e consagrar um modo definido de abordá-los (EDMUNDSON, 2004) que a um só tempo isenta e impede os leitores – inclusive os leitores-professores – de realizar suas próprias leituras. “Foi difícil ler sem procurar informações sobre o autor e sobre o texto antes. Eu compreendo melhor o texto se eu leio sobre ele”, queixou-se Jéssica no primeiro encontro. “Isso é o que esperam de nós. Os professores querem que a gente faça isso”, complementou Fran. Como

que explicando a constatação da estudante, Edmundson (2004) lamenta que o currículo acadêmico na área da literatura, nas últimas décadas, tenha se inclinado mais para o lado da pesquisa do que da leitura propriamente. Em vez de ler, e experimentar e interpretar os textos literários em si, os estudantes são levados a ler sobre eles, priorizando informações em detrimento do conhecimento, fatos em prejuízo da experiência. Ou, ainda, espera-se que os estudantes, antes ou em vez de realizarem o encontro com o texto literário, apliquem-lhe teoria – filosofia, sociologia, historiografia, psicanálise. “A literatura tende a ser densa; a teoria tende a ser difícil”, afirma o autor (p. 41). Se colocarmos a teoria entre o leitor e o texto, ou se fizermos da teoria um pré-requisito para a discussão, estaremos negando ao leitor a originalidade e a intensidade do encontro.

Neste ponto, é importante esclarecer que os participantes deste programa não estavam impedidos de procurar informações ou posicionamentos críticos sobre o texto ou sobre o autor após o encontro marcado para a discussão de cada conto. Porém, eles foram solicitados a refrear seu hábito de informar-se sobre o texto *antes* de realizar sua primeira leitura e de chegar às primeiras conclusões próprias sobre a obra que liam. Glasersfeld (1983) considera que o leitor não poderia jamais comparar sua compreensão com as intenções do autor ao escrever o texto, uma vez que, segundo a abordagem construtivista radical, os domínios experienciais do autor e do leitor são e sempre serão próprios e incomensuráveis. Ao leitor cabe abraçar seu modo próprio de ler, compreender e interpretar, sabendo que os parâmetros para sua interpretação residem nos sinais do texto e no campo de suas experiências. Essa premissa vale para todos os leitores, experientes ou não, profissionais ou amadores. Ao consultar leituras realizadas por outros, o que os leitores fazem é inserir em seu processo de leitura um passo interpretativo adicional (GLASERSFELD, 1983): ler a leitura realizada por outro leitor que, por sua vez, possui seu próprio domínio experiencial inacessível.

O objetivo do exercício de um encontro sem desvios entre os participantes do grupo e os textos selecionados foi explicitado na reunião de apresentação do programa e aceito por todos. Apesar das dificuldades iniciais, ao final os participantes se mostraram satisfeitos com seu resultado: “Meu processo de leitura foi mudando ao longo do programa. No início, eu achava que não entendia os textos. Procurava coisas nos textos que eu não sabia o que era. Mas fui me sentindo mais confiante da minha própria interpretação após a leitura de cada texto. Ler, entender e me expressar foi uma conquista”, comemorou Aline.

No modelo piagetiano para a compreensão do aprendizado humano, a acomodação resulta da elaboração de novos padrões de ação e de pensamento, por parte do aprendiz, frente a uma desequilíbrio que lhe desperta o interesse (PIAGET, 2001). A acomodação força a mobilização e a modificação os esquemas cognitivos preexistentes, levando o sujeito a uma reequilíbrio, um estágio mais avançado em seu desenvolvimento cognitivo. Uma vez que o encontro com um texto provoca no leitor o estranhamento que se configura em desequilíbrio, todo o jogo transacional que permite a compreensão e a interpretação do escrito pode ser comparado ao processo de atingimento de novas equilíbrios. É nessa perspectiva que a apropriação do texto por parte do leitor, ou conquista de uma interpretação própria, pode ser vista como um processo construtivo de cognição.

Mas essa cognição construída não se refere apenas ao texto. Rosenblatt (1978) define a transação como uma relação mutuamente formativa, o que significa que o leitor não compreende e interpreta apenas o texto. Nesse processo recursivo de causalidade circular (MORIN, 2002), influenciado pelo texto, o leitor constroi novos modelos e atinge novas equilíbrios também em relação a si mesmo. “[A]o lermos [...] estamos também nos revelando, seja para nós mesmos, seja abertamente”, afirma Maria Helena Martins (2002, p. 105). Ou seja, através da leitura, experienciamos o texto e experienciamos a nós mesmos, com todos os desdobramentos da experimentação.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o leitor atribui sentidos ao texto, contribuindo no surgimento de um poema que é único, o texto influencia o leitor na construção de novos significados para si, atuando na elaboração de novos aspectos de seu eu. Ao assumir o papel de cocriador da obra literária (ISER, 1996a), o leitor também preenche os espaços vazios de seu ser, ou, nas palavras de Edmundson (2004, p. 4):

um ato de autoconhecimento por parte do leitor. Imerso na leitura, o leitor pode encontrar aspectos de si mesmo que, ao passo que talvez já existissem há um longo tempo, haviam permanecido inominados, indescritos e, portanto, em certo sentido, desconhecidos.

“Vou usar uma frase de Galeano que adoro: ‘Escrevemos para juntar nossos pedacinhos’. Com a leitura é a mesma coisa: lemos para juntar pedaços de nós, para nos entender”, expressou Jéssica, através da bela metáfora, o processo de construção de si que a leitura pode propiciar, e continuou: “A leitura às vezes me

afetava fisicamente, a ponto de eu ter de parar, levantar e dar uma volta. Mas agradeço muito por esses momentos de reflexão que perduram até agora”. Quem lê na perspectiva transacional precisa estar disposto a se deparar consigo mesmo, se examinar e se reconstruir. Mas essa é a atividade produtiva que nos torna sujeitos – não no sentido de estarmos sujeitados, submetidos ou subordinados ao que quer que seja, mas na acepção de estarmos expostos à experiência e sermos portadores de nosso conhecimento e de nosso lugar e papel na realidade. “É a noção do conhecimento como pertencente à construção dos sujeitos, o que permite nossa organização do mundo, o situar-se de cada um no mundo” (YUNES, 2002b, p. 97).

Os *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio* (1999) recomendam que os professores orientem seu trabalho de modo a tornar os estudantes capazes de, entre outras aptidões, colocar-se como protagonistas nos processos de recepção e produção de sentido, através do progressivo domínio das linguagens. O documento reconhece a importância e a necessidade de fazer dos jovens estudantes sujeitos ativos na leitura e na compreensão de textos e dos demais objetos do mundo experiencial, atividade necessária para que possam assumir plenamente a posição construtora que caracteriza o sujeito autônomo. Segundo Yunes (2002a, p. 54), todo pensamento – e, por conseguinte, toda ação decorrente do pensamento – contemporâneo é compreensão e interpretação, tarefas concretas, pessoais e temporais. No entanto, mais e mais, a pós-modernidade retira das pessoas a autonomia de interpretar. “O mundo já aparece interpretado consoante as vozes que o manipulam, dos telejornais às telenovelas, dos comentários às entrevistas que alienam contextos para naturalizar práticas”. É necessário, então, que busquemos nossa própria interpretação e nossa própria voz, resgatando nossa capacidade leitora e expressiva. “O mais importante foi recuperar a confiança em ler o texto de meu próprio jeito. Adotei esse modo de ler para todas as minhas outras leituras. Primeiro faço uma leitura do meu jeito, como se fosse uma criação. Continuo agora lendo e buscando em cada texto algo que não sei bem o que é. Mas sei quando encontro”, constatou Aline, satisfeita com a reconquista de sua habilidade autônoma de leitura.

Edmundson (2004) acredita que os leitores que encontram sua própria voz tendem a ser – paradoxalmente – aqueles que têm a coragem de admitir que se sentem perdidos em meio ao que parece ser uma cultura dominada pela autoconfiança e pela autossuficiência. A figura autoritária e intimidadora da verdade que é divulgada na televisão, na escola e na política não os convence ou tranquiliza.

Essas são pessoas que questionam a si próprios, aos outros, às certezas. Por não acreditarem nos significados que lhes são entregues, buscam. E, por buscarem, muitas vezes chegam a encontrar um que é seu, próprio, construído e não imposto.

Frequentemente ele [o leitor] não chegou a respostas provisionais que lhe satisfaçam. E, finalmente, após anos de observação e meditação, ele acaba por acreditar que as assim chamadas autoridades provavelmente tampouco os encontraram. Elas estão atuando em um teatro, distribuindo conforto não merecido e, em última instância, frágil. O verdadeiro leitor exige mais. E para encontrá-lo, está disposto, apesar de toda sua sabedoria, a dar um passo corajoso. Ele está disposto a admitir sua ignorância (EDMUNDSON, 2004, p. 34).

Para conquistar nossa própria interpretação, então, necessitamos abertura e coragem para nos defrontarmos com nossas limitações. “A literatura é uma arte aberta. As obras são abertas. Claro, essa ‘abertura’ tem um limite. Não posso fazer interpretações não coerentes com a narrativa. Mas, para ler determinadas obras, preciso estar eu mesma aberta”, atestou Jéssica. No entanto, lembremos que o valor da leitura autônoma por parte do sujeito não significa a validade de qualquer leitura. Rosenblatt (1964; 1978) assevera que o arranjo peculiar dos elementos do texto direciona o leitor em seu processo de seleção e organização de referentes – tanto textuais quanto experienciais – a ponto de forçar o leitor a rever quaisquer interpretações que se mostrem inadequadas ao texto. Sobre a validade de leituras e interpretações, Glasersfeld (1983) ainda afirma que qualquer construção realizada pelo leitor a partir de um texto deve guardar coerência em relação a seus esquemas linguísticos e experienciais já construídos. No entanto, dada a natureza estética da leitura literária, continua o autor, a viabilidade das interpretações não pode ser aferida em situações práticas, como ocorre com outros tipos de conhecimento ou com a leitura de textos não literários. Segundo Rosenblatt (1964, p. 127), o caráter subjetivo da leitura na abordagem transacional, apesar das delimitações do texto, tende a suscitar posicionamentos menos flexíveis em relação à interpretação literária:

A visão de que o poema é um tipo especial de experiência vivida por um leitor provoca o medo de estimular um impressionismo irresponsável ou uma subjetividade dogmática. O leitor, nós sabemos, deve eliminar do centro da atenção tudo que não é coerente nos limites da trama do texto. Isso tornou-se a base da postura que ignora de vez a contribuição do leitor. Ele é aconselhado a simplesmente “render seus próprios significados”, para se tornar, de um modo como jamais poderá, uma página em branco, um receptor espectral de uma mensagem externa.

Sabemos que a atribuição pessoal de sentido a uma leitura ocorre através de uma eleição feita dentre uma gama de possibilidades emolduradas pelo texto. Quando começamos a realizar leituras singulares e a delimitar, em nosso acervo de leituras, um âmbito de sentidos que é nosso, estabelecemos uma teia pessoal de acepções através da qual começamos a filtrar nossos novos conhecimentos, modificando tanto a teia quanto o modo como vemos a realidade. O objetivo da leitura é, desse modo, perceber os sentidos que o texto pode assumir para nós. Embora, como afirma Rosenblatt, alguns temam o relativismo de uma abordagem tão pessoal e parcial, é possível aliarmos a singularidade à consistência na argumentação e mesmo à solidez teórica.

Holliday (2002), ao responder às críticas a respeito da carência de exatidão científica e da impossibilidade de generalização na investigação qualitativa – um tipo de estudo personalista – afirma que, mesmo que levemos em conta a natureza aberta e subjetiva desse tipo de pesquisa, é possível alcançar o rigor que é necessário à cientificidade. O autor afirma que esse rigor reside, em grande parte, no modo como o estudo é relatado. Ele recomenda, então, que a narrativa de um estudo qualitativo explicita de modo detalhado seu passo-a-passo, as estratégias selecionadas e as justificativas para cada escolha, o que vai ao encontro da descrição do método científico proposto por Maturana (2001) que embasa este estudo.

Podemos transpor a resposta do autor para o campo da leitura, mesmo da leitura literária. Os significados atribuídos a um texto são fundamentalmente pessoais e não podem ser acessados por outros, quanto mais generalizados. Não poderíamos exigir da leitura e da interpretação, nesses termos, qualquer tipo de rigor científico *stricto sensu*. Mas, ao demandarmos que os leitores, ao expressarem suas compreensões, identifiquem e justifiquem suas eleições e, por fim, busquem apoio para elas no texto, estamos nos aproximando do que Holliday define como cientificidade⁵⁷. Procurei seguir essas recomendações quando das discussões das interpretações realizadas pelos leitores do grupo, a ponto de, por vezes, exasperá-los: “Às vezes, a Val insistia em uma pergunta, quando nós queríamos falar sobre

⁵⁷ Além da explicitação detalhada dos passos interpretativos, das estratégias selecionadas e das justificativas para cada seleção, a elaboração rigorosa de uma compreensão e de uma interpretação literária pode incluir a busca de fundamentação teórica e metodológica em uma linha de autores que inspiram o leitor, e com cujas compreensões ele concorda. Esse foi o processo adotado para a elaboração deste trabalho. No entanto, dados os limites impostos pelo tempo disponível e pelo volume de informações que seria possível organizar e relacionar para a realização deste relatório, não foi possível fazê-lo junto ao grupo de leitores do programa.

outra coisa”, criticou Aline, para então completar: “Mas houve sempre um espírito de oportunidade e também de autonomia sobre os textos”.

Outra faceta da validação das leituras realizadas se refere às suas repercussões no modo como o leitor passa a atuar a partir da elaboração de uma interpretação – que, além de ser um modo de perceber o texto é também um modo de se perceber e de perceber a realidade. Embora, como afirma Glasersfeld (1983), talvez não possamos verificar a validade de um dado modo de interpretar um texto na experiência prática, isso não significa que ele não tenha desdobramentos funcionais. Nesse sentido, Yunes (2002a, p. 56) alerta para o poder da interpretação construída:

A força da leitura nasce da adesão dos sujeitos, não no sentido prévio que toda escrita guarda, mas ao processo de significante em que cada leitor é convocado a se inserir para fazer interpretação/criação. Este estágio atual da reflexão que relativiza as interpretações, porque as situa – contextualiza – não pode ser traduzido como um jogo de tolerância indiscriminada. [...] Dizer é criar realidades, e isso tem consequências na vida social.

Nesse sentido, a reflexão – a postura que examina a interpretação como um objeto da experiência – se torna fundamental na atuação do leitor na realidade a partir de suas interpretações. Piaget (2001) definiu a abstração reflexiva como o estabelecimento de relações regulares entre os elementos da experiência, relações essas que podem ser utilizadas para lidar com situações futuras mesmo na ausência dos elementos que originaram tais relações. Ou seja, pela abstração reflexiva, ou reflexão, o indivíduo experimenta, percebe padrões que conectam suas experiências e, após, faz uso dos padrões para compreender novos elementos experienciais. As reflexões, segundo Glasersfeld (1996), por permitirem a realização de experimentos puramente mentais, são ferramentas essenciais nos esforços de organização da realidade.

Glasersfeld (1996) define a reflexão como a distinção entre o que pensa e o que é pensado. Isso significa que o sujeito se distancia de seu movimento experiencial permanente, destaca dele certos elementos e os reapresenta diante de si mesmo para tratá-los como uma experiência em si, separando-os, religando-os, estabelecendo entre eles diferentes tipos de relação abstrata. Esse exercício reflexivo, segundo o autor, é o mais poderoso instrumento de atribuição de sentido à realidade de que dispomos. E, em termos práticos, “[f]alar sobre a situação leva à reflexão” (GLASERSFELD, 1996, p. 308). E aqui encontramos Yunes (2002a). Ao

falarem sobre suas interpretações, os leitores a tornam uma experiência a ser avaliada, inclusive em sua validade e em suas possíveis repercussões na realidade experiencial de cada sujeito.

A oportunidade para a realização de reflexões foi valorizada pelos participantes do grupo de leituras, e um tema recorrente nas entrevistas posteriores aos encontros. “A leitura é um recurso para realizar reflexões”, atestou Karina, diferenciando o ato de ler do exercício de refletir. “Ler é refletir sobre várias coisas, mas principalmente sobre nós mesmos” afirmou Jéssica, incluindo o exercício reflexivo no conjunto de atos que compõem a leitura. “Literatura é o processo de reflexão que fizemos em nossos encontros”, ousou Thais, definindo obra literária como o resultado do processo meta-experiencial – experimentar a experiência – que é a reflexão.

Também o exercício de refletir sobre as interpretações realizadas, e seus possíveis desdobramentos na atuação dos leitores, foi discutido: “Talvez, depois de hoje, eu agisse diferente naquela situação” concedeu Rafael após a discussão do conto *Abismos*, de Luiz Vilela. “A literatura nos poupa de passar por situações extremas para ter que pensar o que faríamos naquela situação”, constatou Charles durante a discussão de *O milagre secreto*. “Agora sabemos porque fazemos o que fazemos. Daqui para frente, talvez façamos diferente” ponderou Rose após discutir *O Demônio da perversidade*.

Glaserfeld (1996, p. 136) afirma que a reflexão envolve a abstração e a moldagem de conceitos construídos através de situações experienciais mentais específicas. “Entre as atividades humanas mais intrigantes que nunca podem ser observadas diretamente está a reflexão”. Segundo o autor, até podemos inferir a ocorrência da reflexão através da expressão facial ou da postura corporal de uma pessoa, mas o único instrumento pelo qual a pessoa que reflete pode tentar exprimir suas abstrações é a linguagem. De fato, a linguagem é determinante não apenas na manifestação das reflexões, mas em sua própria realização. Citando Wilhelm von Humboldt (1907, citado por GLASERSFELD, 1996, p. 157), ele salienta o papel determinante da linguagem na reflexão:

A reflexão consiste na separação de certas porções do fluxo contínuo e disforme das impressões e imagens mentais e na imposição, por sobre essas porções, de certa ordem. Essa imposição de ordem é a tarefa do meio sensório da linguagem: as palavras funcionam como estruturas limitadas através das quais discernimos e fixamos as unidades mentais do fluxo de impressões e imagens.

Na perspectiva aqui abordada, então, a linguagem aparece em toda a sua relevância. Aqui percebemos a necessidade de seu desenvolvimento, através da prática da leitura e da escrita, mas também da oralidade. Se assumirmos que o texto é a tradução da linguagem oral em signos gráficos, isso tem repercussões importantes em nossa concepção de leitura. Em primeiro lugar, percebemos que, uma vez que a linguagem escrita se origina na oralidade, a leitura do texto é uma segunda forma de leitura, cujo domínio depende do aprendizado da leitura primeira, a da realidade (FREIRE, 1982). Em segundo lugar, embora oralidade seja a instância em que nós primeiramente organizamos nossos pensamentos, compreendemos que ela não está apenas na origem da escrita, mas a transpassa, acompanhando seu desenvolvimento. Desse modo, nosso sucesso na compreensão e na interpretação de textos, e também da realização e expressão de reflexões, depende tanto de nossa habilidade para ler o mundo e o texto quanto de nossa capacidade para organizar e expressar nossas interpretações e reflexões através da linguagem. “[F]alantes e leitores somos forçados a enxergar através das configurações das línguas” (YUNES, 2001, p. 79).

A experiência aqui descrita – a construção, por parte de um leitor, de interpretações próprias de um texto segundo a abordagem transacional – à luz das concepções construtivistas radicais, é um processo, mais do que educacional, formativo. Rosenblatt (1978) critica duramente o modo como a leitura e a literatura são tratadas nos ambientes educacionais formais. A autora afirma que muito do que ocorre no ensino tradicional de literatura – leituras protocolares seguidas de tarefas padronizadas e questões de múltipla escolha que podem estar certas ou erradas – exigem que os estudantes adotem uma postura eferente e não estética durante a leitura. Essa crítica é corroborada por pesquisadores contemporâneos. Freitas (2003, p. 25) descreve “uma escola que não favorece o gosto pela leitura e escrita. Uma escola onde as práticas rotineiras e sem sentido se repetem”.

No entanto, lembra Rosenblatt (1978), embora a leitura eferente seja necessária e útil em diversas áreas do conhecimento, em se tratando de literatura a atitude estética dirige a atenção do leitor para além do conteúdo – as informações, os argumentos, o estilo linguístico e as referências históricas e geográficas oferecidos – para focar também os sentimentos evocados, as associações e memórias que surgem, o fluxo de imagens que passa por sua mente durante o ato

da leitura, as dúvidas e os vazios, um processo que leva a novas elaborações, à criatividade e à autonomia.

É importante destacar que a autora não defende a abolição da leitura eferente nas aulas de literatura, mas afirma que a leitura na escola não pode se limitar aos aspectos formais e históricos do texto, ou às tarefas fechadas e às avaliações padronizadas. A leitura na sala de aula também deve ser uma experiência de encontro, interpretação e construção do texto, da linguagem, de si e da realidade.

No ambiente escolar, portanto, podemos oferecer a nossos estudantes a oportunidade de se defrontarem com suas limitações – uma ambiente em que seja seguro admitir a ausência de conhecimentos e convicções – para que os estudantes possam elaborar interpretações próprias e compartilhadas a partir da leitura de diferentes tipos de textos, estimulando-os a realizar e expressar as interpretações pessoais, desde que lhes exijamos que legitimem suas eleições e posicionamentos, e que produzam argumentos substanciais que fundamentem sua atribuição de sentido. As aulas de leitura de obras literárias podem e devem ser um momento de reflexão e ressignificação para cada um dos envolvidos. Segundo Glasersfeld (1996) os estudantes guiados por seu próprio interesse para refletir, investigar e compreender uma situação realizam reflexões mais profundas e mais consistentes. Desse modo, seu aprendizado tende a ser mais significativo e mais significador.

A experiência de leitura literária que realizamos tomou a leitura e a interpretação como um processo formador construtivo, subjetivo, autônomo e autonomizador. “Quando consigo fazer uma boa leitura, eu me sinto livre do corpo”, descreveu Charles, revelando a sensação de liberdade que a apropriação do texto traz para o leitor. No entanto, esse não é um processo simples, ou fácil, ou agradável o tempo todo: “É uma sensação de liberdade, mas também de angústia. A literatura incomoda”, constatou Jéssica, descrevendo o encontro sempre desequilibrador e tantas vezes inquietante com o texto.

Na perspectiva adotada, a obra literária não é uma reprodução objetiva do mundo, ou a fixação das intenções de um autor, mas um elemento da realidade cujo sentido é construído pelo leitor, com seu referencial, sua visão de mundo, suas experiências prévias, sua intencionalidade. “Não faço mais uma leitura superficial do texto, e sim uma leitura mais completa, com tudo”, avaliou Fran, expressando a amplitude de seu envolvimento com o texto. Mas interpretar não é apenas elaborar sentidos conceituais. “Interpretar muitas vezes é ver o *coração da inteligência*”, afirma Yunes (2002b, p. 102), lembrando do importante aspecto afetivo envolvido na

leitura e que acaba se estendendo ao grupo, quando as interpretações são compartilhadas.

Ao final dos trabalhos, chegamos à conclusão de que atingíamos mais do que havíamos inicialmente previsto. Mais do que ler, compreender, interpretar, construir, refletir e expressar, havíamos vivido através de nossas obras literárias. “O que fazemos aqui é muito mais que literatura. A literatura é apenas o processo cognitivo”, constatou Rafael. “Literatura é vida. Quando leio, eu vivo” arrematou Aline, expressando o que sentíamos com nosso envolvimento com os textos e com as discussões. Acima de tudo, no entanto, havíamos nos estabelecidos fortes laços que nos conectavam aos textos e uns aos outros. “Os encontros vão fazer falta na minha vida”, lamentou Karina ao final do programa. “As reflexões foram muito importantes. Foram momentos que nunca esquecerei, que estão marcados na minha pele e na minha memória como as histórias lidas”, complementou Rose, descrevendo as impressões que as novas construções deixaram nos acervos de nossas experiências.

5 O COMPARTILHAMENTO DO TEXTO E DO MUNDO E A COMPREENSÃO DO OUTRO

Eu cheguei dentro de uma caverna com uma lanterna.
Aí vieram outros com outras lanternas, e assim por diante.
Agora, estou dentro de uma caverna melhor iluminada
porque cada um tem sua lanterna.
Rafael

Em *O prazer do texto*, Roland Barthes (1977) classifica os textos em legíveis e escrevíveis. Os textos legíveis são aqueles que, segundo o autor, nos oferecem prazer sem resistência, através de uma leitura fluente e desimpedida. Tais escritos portam ambivalências ou polissemias, ou seja, multiplicidades de sentidos disponíveis. Já os textos escrevíveis oferecem-nos gozo através de uma leitura atenta, reflexiva e aplicada. Esses textos, em si, são indecíveis. Sua decidibilidade só passa a existir quando da leitura. Enquanto a legibilidade é um atributo do texto, continua Barthes, a escrevibilidade está no leitor. O que é escrevível "somos nós, enquanto escrevemos" (p. 10). Assim, os textos escrevíveis são os que provocam o leitor a refletir, falar, escrever, produzir.

Um texto assume por completo seu papel no mundo quando, diante dele, o leitor se sente compelido a se posicionar, a realizar elaborações próprias e, especialmente, a comunicá-las. Por sua vez, o leitor escrevível é aquele que, diante de um texto indecível, se dispõe a encontrá-lo e a realizar os recortes e as seleções de referentes textuais e experienciais que lhe permitirão decidi-lo, ou seja, construir a partir do texto sentidos que lhe sejam próprios. Esse leitor escrevível – mesmo aquele que não seja seguro de seu domínio sobre as linguagens, mas que esteja de posse de sua subjetividade e de seu próprio discurso – que atingiu uma interpretação singular se sente impulsionado a expressar sua leitura. Ao fazê-lo, o leitor manifesta sua visão, seu modo peculiar de compreender o texto, o mundo e seu próprio ser.

A situação extremamente humana de dizer, e conseqüentemente de dizer-se, corresponde ao papel de criar e expressar uma visão de mundo que se materializa no discurso sobre qualquer suporte, do papel ao celuloide, da letra à imagem. Ainda mais, convoca a uma reflexão permanente [...]. O leitor, podemos inferir, não termina jamais de realizar esta tarefa enquanto vive (YUNES, 2001, p. 93).

Como proposto por Glaserfeld (1996) a autoexpressão e a reflexão estabelecem entre si uma relação de causalidade circular, em que simultaneamente permitem e causam uma à outra, em um processo construtivo recursivo, em que o sujeito amplia e complexifica a teia conceitual que lhe propicia a organização de si e da realidade experiencial.

Foi com fundamento nessas premissas – a escrevibilidade dos textos e dos leitores e a relação entre a autoexpressão, a reflexão e a organização de si e do mundo – que o exercício da expressão oral ordenada das elaborações de sentidos próprios a partir da leitura dos textos foi proposto aos participantes do grupo de leitura a cada encontro. Ao dizer sua compreensão dos textos e as relações que estabelecem entre lido e o vivido, cada leitor constroi sua subjetividade através da elaboração de uma linguagem que lhe é peculiar, própria, e que expressa o que compreende, vive, é e faz.

Podemos encontrar uma definição para o discurso pessoal em Edmundson (2004), em seu conceito de narrativa extrema. A narrativa extrema de uma pessoa configura o conjunto de palavras que ela usa para expressar quem é, para justificar suas crenças e ações; para elaborar seus projetos, para formular suas dúvidas e esperanças; para elogiar as pessoas que admira e para expressar desgosto por quem despreza. Com as palavras de nossas narrativas extremas, prospectiva e retrospectivamente, cada um de nós conta a história de sua vida. Essas palavras, mais do que meros signos linguísticos, são compromissos, embora contingentes e transitórios, que assumimos perante nós mesmos, perante os outros e perante o mundo.

Porém, do mesmo modo como a interpretação autônoma é uma árdua conquista do leitor, também o é o discurso pessoal, ou a narrativa extrema. Em um mundo em que as interpretações nos são apresentadas como uma imposição, ao mesmo tempo poupando-nos e impedindo-nos de realizar nossas próprias compreensões, o mesmo ocorre com os discursos. Nas sociedades pós-modernas de produção, consumo e comunicação de massa, em que os valores econômicos em muito suplantam os humanos (IANNI, 1996), a homogeneização e a despersonalização impositivas – dos interesses, dos valores, dos discursos – é uma constante ameaça. “Veja/O que passa pelo novo”, talvez dissesse William Carlos Williams (citado por EDMUNDSON, 2004, p. 1) diante das campanhas publicitárias, das notícias dos meios de comunicação de massa e das falas dos formadores de

opinião, para citar apenas parte das instâncias que, além de interpretarem, também discursam por nós.

Sem estarmos atentos às nossas palavras, não dizemos, não nos expressamos. Somos apenas porta-vozes de discursos que não são nossos (FOUCAULT, 1995). Do mesmo modo como podemos nos apropriar de enunciados, atribuindo sentidos próprios às palavras (TOMASELLO, 2003; GLASERSFELD, 1996), podemos também irrefletidamente repetir elocuições alheias. Nesse caso, aprendemos a pronunciar as palavras, podemos até ter aprendido a utilizá-las em situações experienciais cabíveis, mas não construímos para elas um significado subjetivo e singular.

Décio Pignatari (1979) afirma que a explosão na quantidade de informações produzidas e divulgadas na pós-modernidade vem acompanhada de uma explosão igualmente significativa, que é a da linguagem. À nossa volta, a informática, a televisão, o cinema, o rádio, a publicidade, a paisagem urbana, todos esses meios criam novos signos e novos códigos que transformam nossas vidas em uma Babel. Até os mais simples produtos de uso e de consumo deixam de ser utensílios para se transformarem em signos. Para o autor, através do distanciamento crítico – pela reflexão a respeito de como percebemos os sinais apelativos que são constantemente colocados em nosso entorno – devemos aprender a ler e interpretar esses signos, uma atitude fundamental para assegurarmos nossa singularidade, nosso senso crítico e nossa autonomia de fala e de atuação neste mundo cada vez mais massificado e dominado pela imposição de valores.

Considerando que a linguagem perpassa o modo humano de perceber e de construir a realidade (HUMBOLDT citado por GLASERSFELD, 1996), se quisermos apreender e expressar o mundo a nosso próprio modo, necessitamos nos apossar plenamente dos instrumentos de compreensão e de comunicação que usamos, como nos apossamos dos textos que lemos. Ao nos encontrarmos com as palavras e nos tornarmos atentos ao nosso uso da linguagem, definimos nossas narrativas extremas, assumimos nosso próprio discurso e organizamos a realidade a nosso próprio modo.

A linguagem, especialmente nosso próprio discurso, é, assim, nosso mais poderoso recurso de expressão de nós mesmos, de nossa identidade e de nossa visão de mundo. Apesar de poderoso, entretanto, esse é não é um recurso onipotente. Martins (2002, p. 104) lembra que “a palavra escrita pode ser a salvação ou a perdição de quem a escreve, que muitas vezes lamenta suas próprias

limitações ou as de sua matéria-prima”. O mesmo pode ser dito em relação à palavra falada. Do mesmo modo como nem sempre estamos seguros a respeito de nossas compreensões – se elas são ou não viáveis em relação ao texto ou à realidade – tampouco temos certezas a respeito do melhor modo de expressá-las, como atestam os participantes do grupo de leituras, “Acredito que eu tenha aprendido muito mais do que tenha conseguido expressar. A ideia que eu tenho ao terminar a leitura é muito mais ampla, mais densa e melhor refletida do que consigo dizer”, lamentou Jéssica, a respeito de sua capacidade de autoexpressão, ao final de nossos encontros. “Não consegui expressar muito do que entendi. Sempre saia dos encontros com a sensação de que não havia falado tudo o que sabia” complementou Karina. “Foi um desafio encontrar as palavras para expressar as ideias que tinha tido na leitura”, reconheceu Thais. Em especial, as reflexões realizadas se apresentavam como desafios aos leitores. “Esse tipo de pensamento abstrato é muito difícil de objetivar”, frustrou-se Jéssica, ao não conseguir expressar inteiramente suas impressões e reflexões a respeito de *O milagre secreto*. Lembremos a estreita conexão existente entre a reflexividade e o domínio da linguagem, conforme proposto por Humboldt (citado por Glasersfeld, 1996).

Yunes (2003b, p. 46), inspirada pelo filósofo da linguagem Ludwig Wittgenstein, afirma que “o mundo de cada um não se esgota nos limites de seu olhar, mas se estende ao alcance de sua linguagem. Desse modo, é importante retomar as considerações de Edmundson (2004) a respeito do papel da leitura na organização de nossas narrativas extremas. Segundo o autor, ler amplia o círculo em que nosso vocabulário pessoal – ou nossa noção de mundo – se inscreve, tornando-o mais variado e mais flexível. Simultaneamente, quanto mais amplo é nosso âmbito de significados, mais complexa se torna nossa leitura. A relação entre nossas experiências leitoras autônomas e nosso discurso pessoal é, então, recursiva (MORIN, 2002b), em que ambos se enriquecem mutuamente.

O pensador russo Mikhail Bakhtin (1990), que focou seus estudos e suas reflexões nos usos da linguagem e do discurso como meio de atuação concreta no mundo, defende a centralidade do sujeito – ou, em seus termos, do agente – no contexto da ação concreta, em suas relações com outros agentes e com o mundo. Bakhtin acredita que, do mesmo modo como o sujeito está no mundo, o mundo está também presente no sujeito, em uma relação hologramática. Desse modo, sempre que o sujeito atua, inclusive através de seu discurso, ele provoca alterações no mundo em que está, ao mesmo tempo em que se faz alterar pelo mundo. Dada essa

estreita relação entre o agente e o lugar que ocupa, segundo o autor, a atuação de cada sujeito, e também sua fala, são em grande parte determinadas por esse lugar – na família, no trabalho, nos diferentes grupos de que faz parte, na sociedade. Toda enunciação depende do lugar de onde o agente fala. Toda fala é a expressão de um modo peculiar de organizar o mundo, com conceitos, crenças e valores próprios. “Li o texto me colocando no lugar do contrapersonagem, de todas as pessoas que convivem com ele. Esse personagem representa tudo o que eu desprezo”, afirmou Rafael a respeito de Gavin, de *Restos humanos*. “Nós queremos coisas por Félicité. Colocamos nossos quereres nela. Mas, o que será que ela queria?”, perguntou-se Rose a respeito de si mesma e da personagem de *Um coração simples*. “Tudo o que o funcionário queria ouvir era um simples ‘Tu erraste. Eu te perdoo’. Mas o general não honrou o erro do funcionário”, argumentou Jéssica a respeito de *A morte do funcionário*.

O lugar do leitor e toda a carga afetiva e conceitual que esse lugar guarda, então, influenciam o modo como ele percebe o texto – os personagens, os eventos, o estilo, a linguagem – e como ele se posiciona em relação a suas percepções. Neste ponto, a visão bakhtiniana encontra a concepção transacional de leitura e a premissa construtivista radical da construção de si, do outro e da realidade como subjetivas. “O melhor de tudo foi não objetivarmos as obras, deixá-las livres para a interpretação de cada um”, avaliou Jéssica,

Embora aceitemos a visão bakhtiniana dos discursos localizados, lembremos que, segundo a visão construtivista radical, a compreensão do que é dito depende de quem ouve. Segundo Shannon (1948), os significados do discurso não são transmitidos do emissor ao receptor no ato da comunicação. O que são enviados de uma ponta a outra do ato comunicativo são sinais, que devem ser decodificados pelo receptor, que lhes atribui sentidos a partir de seu repertório linguístico e experiencial (Glaserfeld, 2007; Maturana, 2001), corroborando essa noção, define a comunicação como uma conduta coordenada desencadeada mutuamente por membros de uma comunidade, uma coordenação relativa, já que cada sujeito fala e ouve segundo sua própria determinação estrutural, que é inacessível ao outro. A comunicação, assim, é uma atividade que, na visão construtivista radical, não oferece qualquer garantia de correspondência inequívoca entre a intenção do emissor e sua reconstituição pelo receptor. No entanto, isso não impede os seres humanos de buscar compartilhar seus mundos, embora tudo de que dispomos seja

a linguagem – com toda sua opacidade – e da responsividade dos outros à nossa fala e à nossa reação.

Não há dúvida que gostaríamos que o outro ouvisse o que dizemos, mas isso não acontece, a menos que venhamos interagindo recursivamente um com o outro por um período suficientemente longo para nos tornarmos estruturalmente congruentes, resultando em sermos capazes de comportamento coerente no conversar um com o outro. Quando isso acontece, dizemos que compreendemos um ao outro (MATURANA, 2001, p. 174).

É nessa perspectiva que a comunicação, ou o compartilhamento de leituras e interpretações realizadas pelos membros do grupo de leituras a cada encontro, deve ser compreendida. Cada leitor se expressava a partir de seu arcabouço construído, e era escutado pelos outros que interpretavam sua fala como interpretavam os textos – de modo construtivo e subjetivo, a partir de sua teia de conhecimentos e vivências.

A experiência de leitura, embora seja uma interação subjetiva e íntima do leitor com o texto, não ocorre em isolamento. O leitor chega ao texto trazendo a complexa rede de conhecimentos tramada ao longo de sua trajetória no mundo experiencial. Desse mundo, fazem parte outras pessoas e seus próprios mundos construídos (GOODMAN, 1984), o que nos leva a concluir que as pessoas ao redor do leitor, com seus mundos construídos – do modo como o leitor os percebe – influenciam o modo como ele lê e compreende.

O teórico da literatura americano Stanley Fish (1980), em um desdobramento da corrente teórica da resposta do leitor, concebeu a noção de “comunidade interpretativa”, uma comunidade formada por pessoas que atribuem sentidos semelhantes aos signos textuais, por compartilharem estratégias interpretativas. Como ele acredita que as estratégias interpretativas utilizadas pelo leitor não são criadas por ele, individualmente, mas pela comunidade interpretativa de que ele faz parte, a interpretação de um texto não é dada pelo texto; tampouco é elaborada independentemente pelo leitor, mas pela comunidade.

De fato, são as comunidades interpretativas, em vez do texto ou do leitor, que produzem significados e são responsáveis pela emergência das feições formais [do texto]. As comunidades interpretativas são formadas por aqueles que compartilham estratégias interpretativas não por lerem, mas por escreverem textos, por constituírem suas propriedades. Em outras palavras, essas estratégias existem antes do ato do leitor e portanto determinam o formato do que é lido, em vez do contrário, como geralmente se assume (FISH, 1980, p. 13-14).

Uma vez que as estratégias interpretativas produzidas pela comunidade interpretativa “permitem e limitam as operações de sua consciência” (p. 13) também o leitor é produto da comunidade. Uma vez que os pensamentos que um indivíduo pode produzir e as operações mentais que pode executar têm origem em uma comunidade interpretativa, ele é tanto um produto daquela comunidade (agindo como uma extensão dela) quanto os sentidos que ela lhe propicia produzir, afirma o autor.

A partir da perspectiva construtivista radical, não podemos concordar com a noção absolutizante da autoridade das comunidades interpretativas de Fish – segundo a qual o fato de pertencermos a uma comunidade faz com que realizemos leituras, compreensões e reflexões não como indivíduos, mas como parte desse grupo. No entanto, não podemos deixar de considerar que, por vivermos em um mundo experiencial de que fazem parte outras pessoas, pessoas que percebemos, compreendemos, e interpretamos de modo transacional, nossas construções são afetadas por essas pessoas – do modo como as percebemos – e pelas relações que estabelecemos com elas. Assim, construímos nossas estratégias interpretativas subjetiva e intersubjetivamente, a partir de crenças, valores e normas que também elaboramos – assim como a linguagem – subjetiva e intersubjetivamente na comunidade em que vivemos.

Chegamos, desse modo, a uma noção mais construtiva de comunidades interpretativas, e de sua influência no modo como cada leitor realiza sua interpretação: do mesmo modo como o texto estabelece uma moldura que direciona as escolhas e delimita as compreensões que o leitor pode organizar em sua interpretação, as comunidades interpretativas em que o leitor se insere também o fazem. “A leitura dos outros influencia a nossa, e vice-versa”, afirmou Rafael, como que corroborando essa visão. Fazemos nossa própria leitura, mas ela não está isenta de influências de compreensões alheias – de novo, do modo como as percebemos. Nesse jogo de relações que estabelecemos com o texto e com os outros sujeitos, há um processo dialógico permanente de construção e de dissolução da individualidade.

Se a intersubjetividade, por um lado coloca a premência da consideração do mesmo e do outro, se ela elimina parte da concepção conflitante de individualidade – o homem (*sic*) é com os outros – a intersubjetividade corre o risco de gerar e acomodar qual modelo, este sujeito-entre-sujeitos, desmemorizado, invalidando quaisquer gestos que não correspondam ao societário em seu conjunto. Mas não é bem esta a saída: não é tanto pela similaridade que a intersubjetividade se torna possível – é também pela troca, pela diferença que ela se desaloja continuamente, permitindo que a estabilidade não se cristalize e alcance os patamares de consenso para além do doutrinário, dogmático e ideológico (YUNES, 2002c, p. 117).

Na convivência em uma comunidade interpretativa, é importante estarmos atentos à nossa identidade e à nossa subjetividade, e ao fato de que elas são por nós elaboradas, junto a outros. Ao escutarmos ativamente a fala dos colegas, e ao reagirmos responsivamente, organizamos um âmbito de intersubjetividade em que podemos nos perceber como sujeitos.

Edmundson (2004, p. 24), relatando as discussões que promove entre seus estudantes de literatura na Universidade da Virginia, observa que “é necessário coragem para dar o primeiro passo e falar honestamente sobre si mesmo”. O leitor escrevível não construiu apenas sentidos para o texto que leu, mas também para si. Falar sobre o texto, comunicar esses sentidos, equivale a se abrir e se mostrar para os outros, e estar suscetível às mais diferentes reações. No entanto, um grupo de leituras e compartilhamentos como o que foi formado neste trabalho tem como propósito propiciar um espaço e um momento para que os leitores possam falar sobre os textos e sobre si mesmos com abertura, por terem a segurança de que suas manifestações serão respeitadas como legítimas. A liberdade para a autoexpressão, a honestidade nas manifestações e o respeito à fala do outro, durante e após os encontros, foram acordos firmados durante a reunião de apresentação do projeto. O cumprimento desses acordos pareceu inspirar as discussões.

Martins (2002, p. 104) afirma que, ao passo que “o retraimento tende a nos apequenar como leitores”, “a troca de ideias nos acrescenta”. “Quando eu lia, minha preocupação era fazer uma reflexão, mas acabava fazendo mais reflexões nos encontros, nas discussões”, narrou Jéssica, descrevendo o espírito dialógico e inspirador que perpassou as discussões. “Os outros às vezes diziam o que eu queria dizer, mas não sabia como. Muitas vezes, quando alguém falava, eu compreendia melhor o que havia encontrado no texto”, explicou Aline sobre o modo como as discussões auxiliaram suas compreensões e elaborações. “Minha autoexpressão

estava sempre muito ligada à dos outros. Nos encontros, eu achava interessante esperar alguém começar a falar primeiro. Ouvir os outros era como um aquecimento, um alongamento, antes do exercício. Eu sabia o que queria dizer, mas minhas ideias ficavam mais claras ouvindo os outros”, complementou Charles. Os depoimentos dos participantes parecem afirmar a noção mais construtiva de comunidade interpretativa. As estratégias interpretativas dos membros do grupo nos influenciam, mas não determinam nossas próprias construções. Bakhtin (1992, p. 290) descreve essas intensas trocas como resultado de, por um lado, uma fala viva, e de, por outro lado, uma escuta ativa e responsiva:

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Assim, a leitura transacional (ROSENBLATT, 1964; 1978) seguida de um compartilhamento ativo e responsivo de interpretações (BAKHTIN, 1992), oferece aos leitores a oportunidade de construir, subjetiva e intersubjetivamente, um repertório de novos conceitos, novas posturas, e novos modos de pensar, falar e atuar, um acervo que lhes permite ampliar o círculo de seus discursos pessoais, o que, por sua vez, enriquece seus recursos interpretativos e os das comunidades de que fazem parte.

Na concepção de Fish (1980), as interpretações são estáveis em uma comunidade interpretativa porque seus membros compartilham as mesmas estratégias de interpretação e tendem a compreender os textos e o mundo de modos semelhantes.

Membros de uma mesma comunidade interpretativa necessariamente concordarão porque verão (e, ao ver, farão) tudo em relação aos propósitos e objetivos assumidos por aquela comunidade. De modo oposto, membros de diferentes comunidades discordarão devido a suas posições respectivas: o outro "simplesmente" não pode ver o que está lá, obviamente e inescapavelmente (FISH, 1980, p. 15).

Já a concepção construtivista radical propõe um modelo negocial – ou transacional – para o alcance da estabilidade nos sentidos em uma comunidade interpretativa. Embora não seja absolutamente possível compartilharmos nosso

mundo com outros, dados os limites de nossa experiência subjetiva, necessitamos permanentemente buscar construir com outros o que Glaserfeld (2007) denomina a compatibilidade, ou seja, uma adequação, ou uma congruência, de nossas percepções e elaborações ao que percebermos ser as dos outros. Por sua vez, essa compatibilidade só pode ser atingida por negociações linguísticas em um domínio consensual (MATURANA; VARELA, 2002) – um âmbito relacional em que os sujeitos percebem uns aos outros como construtores igualmente legítimos, e realizam esforços para efetuar as compatibilizações. Assim, no construtivismo radical, a estabilidade de sentidos – e ainda assim, uma estabilidade relativa e conjectural, dada a premissa radical básica da impossibilidade de transcender a experiência individual – é permanentemente negociada por sujeitos dispostos a construir, transacionar e harmonizar sentidos.

Esse modelo construtivista radical para a comunicação em busca de estabilização de significados pareceu ser confirmado a cada encontro de nosso grupo de leituras: perguntas feitas por um leitor e respondidas por outros em busca de uma interpretação para determinados sinais do texto, procura conjunta de significados para sinais percebidos como ambíguos ou obscuros e complementações recíprocas das interpretações foram evidências das intensas transações, não apenas dos leitores com seus textos, mas especialmente entre os leitores, na busca de uma interpretação compatível com o texto, com a realidade e com a leitura realizada pelos outros.

Essas transações, no entanto, nem sempre foram tranquilas. E tampouco os negociadores se mostraram pouco combativos. Segundo Yunes (2003b, p. 52), “[a] leitura pessoal e compartilhada é paciente porque sofre a espera, a dor da incompreensão, o trânsito, isto é, a passagem (paixão) de um ao outro”. Os leitores de nosso grupo, por vezes, chegaram a se mostrar ansiosos por sua vez de falar, e frustrados por não conseguirem o efeito desejado com sua fala. “Se tivesse havido a possibilidade de nós termos uma prévia do que cada um pensou antes de ir para o encontro, talvez pudéssemos questionar melhor: ‘Por que tu achas isso ou aquilo? Às vezes me senti desconfortável quando um outro falava bem e convencia melhor. Depois, eu ia para casa irritado porque não havia defendido melhor meu ponto de vista”, confessou Rafael, demonstrando não apenas seu engajamento nas discussões como também as repercussões delas bem depois de já terem terminado. “Não gostava de ser a última a falar porque parecia que tudo já havia sido dito”, disse Fran, revelando a importância atribuída pelos leitores à própria participação

nas discussões. “Há sempre uma expectativa em relação ao último que vai falar”, complementou Aline. Já Karina descreveu uma dificuldade que encontrou durante as primeiras discussões e o modo como procurou contorná-la para melhor poder participar dos encontros: “Às vezes, ao escutar os outros, eu esquecia o que havia pensado. Então aprendi a escrever no texto, marcar, anotar coisas importantes que via e pensamentos que me ocorriam”.

A energia dos leitores e suas consequências na tensão das discussões também foram comentadas pelos participantes: “Às vezes, durante os encontros, a discussão tomava um rumo frenético e quase saía do controle”, lembrou Rafael. “Os encontros foram muito intensos. Eu saía daqui esgotada para as aulas da noite. Às vezes, a intensidade era demais”, constatou Fran. Esses depoimentos contrastam fortemente com as expectativas iniciais dos próprios participantes do grupo antes do início do programa. “Esse grupo é formado por pessoas reservadas”, alertou Thais, durante a reunião inicial, “nossos encontros vão ser tranquilos”, complementou, talvez sem estar alerta à postura que um leitor escrevível assume ao atingir uma leitura autônoma que considera válida.

Os resultados das discussões, impossíveis de serem avaliados objetivamente, foram muito satisfatórios para os participantes do grupo. “O que eu mais gostei no programa foram os encontros em si”, afirmou Charles, expressando sua satisfação com sua atuação e com a de seus colegas. “Os encontros foram bastante enriquecedores para nós não só como alunos ou sujeitos de uma pesquisa, mas como futuros professores”, avaliou Thais, acreditando que suas experiências poderão ser transpostas para sua vida profissional.

As transações descritas apenas ocorreram, no entanto, devido ao comprometimento dos leitores com as leituras em si e com o compartilhamento e à sua abertura para se deixar afetar pelas negociações.

“O grupo é pequeno, todos liam os textos e todos se expressavam. O compromisso de todos foi muito positivo”, constatou Fran, entendendo que o êxito percebido na experiência de deveu em grande parte à postura compromissada dos leitores participantes. Yunes (2003b) define o comprometimento como a dação de nossa própria palavra em fiança do que vivemos. Quem se compromete, “promete com”, ou seja, faz uma promessa para si mesmo e para o mundo junto a outros. Esse comprometimento lembrado por Fran não se limitou ao cumprimento das tarefas designadas, mas se estendeu à entrega, à confiança e reverência recíprocas dos participantes. “[A] palavra se com-promete com os demais, compromisso que

recusa a intolerância que esmaga o outro, cala o outro, elide o outro” (YUNES, 2003b, p. 52).

Ao falar sobre o espírito aberto de seus estudantes, Edmundson (2004, p. 25) poderia estar descrevendo esses leitores: “[h]á frequentemente espaço suficiente para a dúvida. Mesmo que suas visões sejam sólidas como a rocha, eles não se importam de vê-las tomadas de assalto”. Embora os leitores viessem para os encontros com suas compreensões estruturadas e justificadas diante da realidade textual, estiveram abertos. “As interpretações não estavam fechadas. Aprendi com cada discordância”, afirmou Karina sobre a abertura dos leitores para as negociações. Em um jogo entre a firme defesa da leitura pessoal e a flexibilidade e a abertura necessárias para considerar leituras alternativas, as discussões levaram os estudantes a um novo ciclo de idas e vindas interpretativas, como descrito por Rosenblatt:

ver o que os outros fizeram do texto, ver as interpretações dos outros, permite ao leitor descobrir elementos do texto que ele ignorou ou exagerou. Ou ele pode perceber que o que ele trouxe para o texto – sejam conhecimentos, sejam elementos linguísticos e literários, sejam experiências de vida – era inadequado, uma vez que o texto demandava dele mais do que ele possuía (ROSENBLATT, 1964, p. 126).

Glaserfeld (1983) define o consenso, no construtivismo radical, como a harmonização – sempre conjectural – atingida através do esforço empreendido por sujeitos dispostos a mutuamente ajustar suas visões de mundo. Dadas as características subjetivas do conhecimento e da linguagem nessa abordagem, o consenso é sempre presumido. No âmbito da leitura literária, o consenso é definido como a harmonização nos modos de atribuir sentido a um texto, ou partes dele: uma palavra, uma passagem, uma fala, uma atitude ou uma característica de um personagem.

Ao longo dos encontros, o grupo atingiu um consenso após as discussões de alguns dos contos. Em *Uma rosa para Emily* e *Abismos*, por exemplo, o grupo pareceu chegar a uma interpretação relativamente uniforme a respeito dos temas e mensagens dos textos e dos perfis dos personagens. Já em outras ocasiões, a harmonização não foi atingida, pois, apesar do compartilhamento de impressões e de intensas negociações, o grupo se dividiu entre duas ou mais maneiras de compreender e interpretar os contos os partes deles. *Morangos mofados* e *Um*

milagre secreto são exemplos de contos que dividiram os leitores, às vezes diametralmente.

Em sua abordagem para o método científico, Maturana (2001) sustenta que, uma vez que há tantas realidades quantos observadores, um número virtualmente infinito de teorias legítimas podem ser formuladas para um único fenômeno, desde que essa teoria se mostre viável frente aos elementos da realidade experiencial em que o fenômeno foi observado. Segundo o autor, os ambientes de trabalho gerados por pesquisadores que adotam essa postura científica são cooperativos e complementares. Nessa atmosfera de aceitação e valorização de todas as ideias viáveis, um investigador só pode exercer sobre outro o poder da sedução intelectual e cognitiva. Desse modo, um investigador convence o outro a integrar suas teorias em seu campo conceitual sem, no entanto, negar seu próprio trabalho.

A visão de Maturana para o método científico pode ser transposta para qualquer tipo de trabalho produtivo e para qualquer grupo de pessoas que trabalham juntas, inclusive para o caso de nossas leituras literárias discutidas em grupo. Desde que viável em relação ao texto e à realidade experiencial, qualquer interpretação elaborada deve ser considerada não apenas possível, mas especialmente legítima. Além disso, não deve haver submissão entre uma e outra maneira de interpretar o texto. Em relação aos leitores, a atitude deve ser de profundo respeito pelas construções elaboradas por cada um, e qualquer decisão de acrescentar a leitura de outro à própria, ou mesmo de abandonar sua leitura para incorporar à de outro, deve ser feita por persuasão. “Aprendi que o respeito pela leitura do outro é frutífero, pois traz coisas que, sozinho, você não havia pensado. Dialeticamente eu pude produzir uma compreensão do texto que sozinho seria impossível”, testemunhou Charles, mostrando que a visão de Maturana é válida, mesmo em um grupo em que as pessoas têm orgulho e apego por suas produções.

A concepção do biólogo chileno, no entanto, vai frontalmente de encontro a visões mais tradicionais de autoridade interpretativa. Bakhtin (1990), ao discutir os lugares a partir dos quais cada agente fala, lembra que uma locução situada, ou uma elocução, é um ato de linguagem que tem o poder de afetar os receptores. Nem todo agente pode dizer – e, portanto, fazer – livremente, pois há lugares determinados para sujeitos determinados em cada sociedade. Do mesmo modo, em toda sociedade existem lugares considerados mais legítimos e, por isso, mais poderosos do que outros. Esses são os lugares de autoridade.

No entanto, em uma abordagem que considera legítima toda teoria viável – ou, no caso da leitura literária, toda interpretação viável – a noção de autoridade interpretativa se dissolve, seja do professor, seja da crítica especializada.

De fato, Glaserfeld (1996) admite que a abordagem construtivista é ameaçadora para professores cujas concepções de conhecimento e de verdade foram moldadas em um ambiente – familiar, escolar e social – tradicional, em que o conhecimento lhes promete a verdade objetiva através do desvendamento e da descrição do mundo real. Abrir mão dessas noções de verdade e de objetividade significa desistir da autoridade que o conhecimento lhes proporciona. No caso específico da leitura de obras literárias, o professor teria de abandonar a noção do significado dado, inerente ao texto, a ser desvendado pelo leitor. “O professor que transmite aos alunos o significado de um texto ou impõe uma única interpretação, sem ouvir a interpretação que os alunos fazem dele, transforma as atividades de leitura em um experimento, em um simples meio para se chegar a um saber já previsto e construído de acordo com os critérios da verdade, da objetividade” (FREITAS, 2003, p. 35).

Já em relação à crítica literária profissional, um lugar, em nossa sociedade, considerado o mais legítimo para falar de literatura, Rosenblatt provoca:

A crítica começa com a reflexão do leitor sobre um ou mais aspectos do processo: o poema-como-evocação, as reações que acompanham o texto e a contribuição do leitor. Esse evento no tempo, essa teia intensamente complexa e evanescente de ideias, sentimentos, sensações e atitudes que ele tece entre si mesmo e o texto, é o material do crítico. Independentemente de quão impessoais e objetivos seus interesses críticos possam parecer, ele deve lidar com esses eventos, narrá-los, compará-los, explicá-los, defendê-los ou atacá-los. Em suma, avaliá-los (ROSENBLATT, 1964, p. 128).

A autora parece afirmar nessa passagem que o processo pelo qual o crítico literário passa para elaborar suas interpretações é semelhante do leitor comum, não-autoridade. A diferença entre o leitor-autoridade e o leitor-não-autoridade, além do lugar social, parece ser qualidade e a quantidade dos recursos disponíveis para um e para outro na composição da teia. A autora acredita que, no momento em que o poema passa a ser considerado uma construção específica, “o esteticismo supersimplificado, o didatismo cru, os absolutos dogmáticos e os relativismos caóticos” (p. 128) seriam evitados, e o papel do leitor como criador, com suas próprias habilidades e responsabilidades, seria então reputado.

Durante a realização do projeto que fez parte deste trabalho, procurei seguir as indicações construtivista e transacional para a postura do educador e do crítico: a de me colocar como uma leitora entre leitores, não apenas aceitando, mas especialmente valorizando as elaborações dos participantes, sem submetê-las a avaliações frente a qualquer interpretação legitimada pela academia ou pela crítica. “Percebi uma postura de aceitar leituras diferentes por parte da Val”, testemunhou Thais, tranquilizando-me em relação ao alcance de meu propósito. “A falta total de autoridade é autoridade” afirmou Charles enigmaticamente, forçando-me construir e escrever diante da indecidibilidade. Em um grupo em não há uma autoridade instituída, em que todos se colocam como iguais e veem os outros como igualmente construtores, essa ausência de centro permite que as transações no grupo assumam o lugar da autoridade – não uma autoridade personalista, mas uma autoridade difusa, resultante do processo negocial. No entanto, o leitor não pareceu totalmente convencido da validade dessa noção de autoridade: “Não posso deixar a opinião da crítica apagar a minha. Porém, certos olhares sobre o texto são mais profissionais, impessoais, sólidos, agudos, de marfim”, ressaltou Charles, recomendando que respeitemos tais olhares por sua experiência construída e por sua – alegada – objetividade.

O processo transacional múltiplo que se estabelece em um grupo de leituras orientadas pelo construtivismo radical – os leitores com o texto, com os outros leitores e com sua realidade experiencial – não propicia apenas oportunidades para a elaboração de novos significados sobre o texto, sobre o eu e sobre a realidade, como descrito até aqui. Um âmbito muito importante das construções realizadas se refere ao modelo que cada sujeito tem do outro – dos seres humanos em geral – e dos outros – dos demais leitores do grupo.

O outro se configura como uma permanente construção subjetiva e intersubjetiva que se inicia ao nascimento e continua ao longo da vida nas relações que estabelecemos com as pessoas que nos rodeiam (PIAGET, 2001). Tal como ocorre com todos os outros elementos da realidade experiencial, o sujeito aos poucos elabora, através de suas experimentações, um modelo mental para os seres humanos em geral, e um para cada pessoa específica, modelos esses que devem ser testados e revistos diante de cada novo experimento.

A leitura literária nesta perspectiva, por ser um experimento – um experimento abstrato, mas assim mesmo um experimento – propicia oportunidades para avaliar e ajustar os modelos que já construímos a respeito dos seres humanos. “Ao ler,

tentamos compreender a atitude dos personagens e dos seres humanos em geral” diz Thais. “Passamos a entender melhor certas atitudes que os personagens tomam, e pensamos sobre o que poderíamos fazer se, por exemplo, estivéssemos no lugar deles” complementa Karina, demonstrando rever suas construções através do exercício de identificação proposto por Edmundson (2004). Em *A cabeça bem feita*, Morin (2002a) defende a ideia de que a literatura – tomada por ele em sentido amplo, da poesia aos roteiros cinematográficos – deve ser considerada uma “escola de vida, em seus múltiplos sentidos” (p. 48): escola de língua, da qualidade poética da vida, da descoberta de si, da complexidade humana e de compreensão humana.

Podemos compreender daí que não se deve reduzir um ser à mínima parcela de si mesmo, nem à parcela ruim de seu passado. Enquanto na vida comum apressamo-nos em qualificar de criminoso aquele que cometeu um crime, reduzindo todos os outros aspectos de sua vida e de sua pessoa a esse único traço, descobrimos, em seus múltiplos aspectos, os reis *gangsters* de Shakespeare, e os *gangsters* reis dos *films noirs*. Podemos ver como um criminoso pode transformar-se, redimir-se, como Jean Valgean e Raskolnikov. O que sente repugnância pelo vagabundo que encontra na rua simpatiza de todo o coração como o vagabundo Carlitos, no cinema. Enquanto, na vida quotidiana, somos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos a comiseração, a piedade e a bondade, ao ler um romance ou ver um filme (MORIN, 2002a, p. 50-51).

O autor afirma que a compreensão da complexidade humana torna-se uma exigência nas plurais e heterogêneas sociedades pós-modernas em que a objetivação e a objetificação do outro se tornaram práticas correntes. A literatura, afirma ele, pode nos sensibilizar para passar a perceber o outro em toda sua complexidade. “[T]odo indivíduo, mesmo o mais confinado na mais banal das vidas, constitui, em si mesmo, um cosmo” (MORIN, 2002a, p. 50). Um cosmo que, segundo o autor, podemos encontrar – mais facilmente que na realidade experiencial, uma vez que o universo de cada ser humano nos é inacessível – no âmbito de realidade da leitura literária que, através dos sinais do texto, se nos deixa interpretar.

A oportunidade de conhecimento do outro, no entanto, não se limita aos personagens dos contos. Como já discutimos, ao manifestar suas interpretações para o grupo, cada leitor está ao mesmo tempo manifestando a si mesmo. Sua fala, assim como as palavras do texto, será interpretada pelos outros, que avaliarão e ajustarão seus modelos construídos a partir dessas transações. Um dos aspectos dessa manifestação de si para o grupo que foi lembrado pelos participantes foi a oportunidade de selecionar os contos que seriam lidos e discutidos. “Gostei de escolher o texto, de mostrar um pouco de mim para os outros”, disse Karina. “Os

textos escolhidos dizem muito sobre nós”, complementou Rose. Outro dos acordos firmados antes do início do ciclo de encontros foi o de que o leitor que houvesse escolhido o conto seria o último a expressar sua interpretação e também apresentar os motivos pelos quais havia selecionado aquele texto em especial⁵⁸. Esse era um momento muito aguardado por todos os participantes, e uma nova oportunidade para os movimentos pendulares de interpretação (ROSENBLATT, 1978) do texto e do outro.

Glaserfeld (1996) afirma que a tentativa, por parte do leitor, de construir um significado para cada palavra e para o conjunto de palavras de um texto – assim como para qualquer elemento da realidade experiencial – pode apenas produzir resultados relativos. Na visão construtivista radical do processo hermenêutico, então, não podem existir interpretações únicas e absolutas, ou mesmo corretas, pois qualquer compreensão que se mostrar viável frente ao texto e à realidade experiencial é válida. Entretanto, assim como o conhecimento experiencial produzido por cada um de nós se estabiliza ao ser corroborado por outros, dentro dos limites de parcialidade e presumibilidade dados pela abordagem radical, também a interpretação literária pode ganhar em viabilidade e fiabilidade se conseguirmos chegar, com outros sujeitos, a critérios comuns de compatibilidade. A possibilidade da denominada validade intersubjetiva foi pensada também por Rosenblatt (1964, p. 126):

O leitor se engaja em um processo criativo a um tempo intensamente pessoal, uma vez que o poema é algo vivido, e intensamente social, uma vez que o texto, como um “controle” pode ser compartilhado com outros. A avaliação da validade relativa de diferentes interpretações individuais é, portanto, possível, em termos de uma maior ou menor relevância para o texto.

Glaserfeld vai mais longe ao afirmar que a validade intersubjetiva é, mais do que uma possibilidade, uma necessidade, pois a ratificação por parte de outros confirma nossos modos de pensar e de agir e, portanto, de organizar um mundo experiencial em que possamos confiar. “Tinha insegurança a respeito de minha interpretação. Achava que eu estava pensando maluquices. Então, deixava os

⁵⁸ O leitor que selecionava o conto era também responsável pela pesquisa a respeito dos aspectos formais e históricos do texto, além de sua posição na produção do autor, para contribuir nas discussões quando esses temas eram abordados. A abordagem desses aspectos mais diretamente relacionados à teoria da literatura não ocuparam um momento específico dos encontros, mas era realizada conforme esses aspectos eram mencionados pelos leitores como relevantes para a interpretação. Assim, as discussões sobre enredo, tempo e espaço na narrativa, narrador, discurso, tema, assunto e mensagem, além das escolas ou correntes estéticas em que o conto poderia ser enquadrado, permearam as discussões sobre a interpretação em si, sendo negociadas e consensadas do mesmo modo.

outros falarem primeiro, e encontrava confirmação da minha leitura na fala deles”, disse Thais, confirmando a carência humana de partilha de conhecimentos, de compreensões e da própria realidade.

Neste ponto talvez tenhamos chegado a um dos aspectos mais importantes da abordagem construtivista radical: se necessitamos da corroboração de outros sujeitos para que possamos crer no mundo que elaboramos, precisamos também confiar na capacidade construtora e organizadora dos outros. No plano específico da leitura literária, para que possamos compartilhar interpretações, devemos perceber os outros como leitores legítimos, como nós mesmos. “Cada um lê e pensa de um jeito próprio. Surpreendi-me com o resultado da união de nove ideias diferentes, com como isso é rico. Todos leram as mesmas coisas e construíram ideias a deztoito mãos”, constatou Charles, reconhecendo a condição edificadora de seus colegas e a importância de uma realidade elaborada subjetiva e intersubjetivamente. A respeito da consideração do outro, Yunes (2001, p. 92) afirma:

Enquanto o leitor que alcançou a condição comunicante de uma escritura não reconhecer no interlocutor um outro eu, isto é, não solidarizar-se com seu direito de dizer, pensar e querer, mesmo diversos dos seus, as práticas de leitura não servirão para mais que notas e ilustrações, sem efeito transformador. Ler é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro, a quem altera e que o altera.

A premissa construtivista radical da subjetividade cognitiva sustenta que a mente humana não tem acesso direto a qualquer mundo que exista independente de nós. Por isso, podemos apenas conhecer o mundo que percebemos e organizamos através de nossos próprios processos (GLASERSFELD, 1996; MATURANA, VARELA, 2002). No entanto, para que o ser humano sobreviva biológica e cognitivamente, o mundo que constroi deve ser viável e confiável, ou seja, o modo humano de elaborar o mundo nos deve capacitar a perceber e a reagir às perturbações do ambiente.

A mesma premissa implica que não temos acesso direto ao conhecimento construído por outros e que toda e qualquer tentativa de partilha é necessariamente mediada pela linguagem – em si também uma elaboração individual sujeita às indeterminações e lacunas devidas à incomensurabilidade dos mundos subjetivos. No entanto, faz parte da condição humana a necessidade de estabilizar nossas visões de mundo. E só podemos fazê-lo com o auxílio dos outros. O melhor que podemos conseguir, segundo o construtivismo radical, é uma corroboração

presumida e relativa, mas devemos nos satisfazer com ela e aprender a viver na contingência (MATURANA; VARELA, 2002).

A fonte da ética construtivista radical, então, reside no reconhecimento do outro como um sujeito de experiências, como um construtor ativo, como um igual. E não apenas por um imperativo prático (KANT, 1985), mas por uma necessidade prática: somente se considerarmos o outro como um igual poderemos tê-lo como um ratificador da validade do mundo que construímos. Essa é a base do comprometimento intersubjetivo no construtivismo radical na vida cotidiana, na educação e na pesquisa científica. A consideração e o respeito pelas construções e pelo discurso alheio nos permitem não apenas a vida em sociedade, mas a própria vida.

Na área que mais interessa a este trabalho – a educação formal – as repercussões desse princípio ético são extremamente importantes, pois a aceitação da ética construtivista radical nos leva a reexaminar nossos conceitos, posturas e práticas. Para considerar e respeitar nossos estudantes como construtores, precisamos mudar “das verticalidades para as horizontalidades, do assertivo para o performativo, da subordinação para a coordenação” (YUNES, 2002c, p. 118). Em termos práticos, isso significa observar e ler juntos, negociar significados em um espírito de igualdade, influenciar e nos deixar influenciar pela sedução e buscar consensos respeitosos. “Aqueles que pretendem ensinar de fato têm de se dispor a aprender com os jovens, a ouvir o que eles têm a dizer” (FREITAS, 2003, p. 38). E essa atitude, afirma Edmundson (2004, p. 84), deve ser levada às derradeiras consequências:

Não é papel do professor erradicar toda forma do que ele considera ser um comportamento retrógrado ou reprovável. Todas as perspectivas dos estudantes devem ser bem-vindas na sala de aula – mesmo as racistas, as sexistas, ou o que sejam. Todas devem ser ouvidas, consideradas e respondidas sem pânico. A sala de aula que estou descrevendo é um espaço livre, em que as pessoas podem falar sobre seus pensamentos mais íntimos e trazê-los da escuridão à luz. Os estudantes podem esperar ser desafiados, mas não reprimidos, descartados ou ostracizados. Pensamentos amargos e brutais podem crescer prolificamente nos celeiros escuros da mente. Mas, quando os trazemos ao mundo e os examinamos desapaixonadamente, eles geralmente perdem suas forças.

O que o corajoso professor americano prega não é a difusão de ideias preconceituosas e violentas, mas seu debate aberto, e a oportunidade de, intersubjetivamente, avaliá-las e possivelmente modificá-las, não através da coerção, mas do convencimento sedutor. Edmundson, assim como Morin (2002a),

acredita que a literatura é nosso recurso mais promissor. Através da leitura, da interpretação e da discussão de textos, ou seja, do debate literário aberto, aprendemos que a exclusão é autoritária, que as diferenças são complementares, e que o outro é como eu – um ser humano lutando para compreender o mundo para nele poder se mover.

“[V]ivemos em um mundo de incompreensão”, brada Morin (2002a, p. 51): não nos compreendemos, nem o outro, nem o mundo. A ética da compreensão, afirma o autor, constitui uma exigência premente nesses nossos tempos. “A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos [...] que estão em nós” (MORIN, 2002a, p. 51). A leitura literária e a discussão transacionais, como vimos, podem nos ajudar a chegar a essa compreensão, pela interpretação construtiva, pela fala viva e pela escuta responsiva.

6 O TEXTO E O MUNDO: RESPONSABILIZAÇÃO E MUDANÇA

O principal objetivo dos encontros para mim
foi a compreensão e a autocompreensão.
Literatura é história e vida.
Encontrei nos textos uma maneira de mudar minha história.
Karina

O século XX foi o palco de uma mudança paradigmática na metodologia da ciência. No século XIX, a expansão sem precedentes do trabalho científico levava à especialização e à conseqüente fragmentação da ciência e ao isolamento das áreas do conhecimento em disciplinas que pareciam não se relacionar. A consolidação da reputação das metodologias científicas analíticas e preditivas forçara o conhecimento a deixar de ser uma relação com a realidade experiencial para se tornar um conjunto de descrições e prescrições abstratas. Quando os ideais universalistas e totalizantes da era moderna passaram a ser questionados, por não mais dar conta da complexidade dos fenômenos humanos, e quando as conseqüências da concepção especificante, fragmentada e o isolacionista de ciência começaram a ser percebidos e sentidos, as lacunas entre os conhecimentos e o descompasso entre o saber e o compreender demonstraram a necessidade de uma postura mais religadora e integralizadora do saber humano.

Então, em conseqüência dos desenvolvimentos da física quântica, especialmente em sua vertente teórica, houve mudanças na concepção de sujeito e de realidade e da relação entre eles, de conhecimento e de ciência (MORIN, 2002b). As tentativas de compreender a humanidade, a história e a natureza parecem ter se movimentado em direção ao descentramento, à interligação dos saberes e a uma noção mais comprometida de ciência. A concepção de transdisciplinaridade decorre desse movimento.

Como indica o prefixo “trans”, a transdisciplinaridade aborda o que está simultaneamente entre, através e além das disciplinas, reconhecendo nelas o que existe de desconhecido e inesgotável (NICOLESCU, 2002). A transdisciplinaridade, assim, ultrapassa as barreiras entre as disciplinas para tentar uma compreensão mais inclusiva da realidade. O diálogo transdisciplinar, que passa pelo conhecimento disciplinar, não só modifica as disciplinas como também faz emergir novas ideias e

novos conhecimentos, que necessariamente não necessitam se inscrever em qualquer área específica do conhecimento.

A transdisciplinaridade é uma postura, um espírito integralizador diante do saber, uma vocação articuladora para a compreensão da realidade sem, no entanto, abandonar o respeito e o rigor pelas diferentes áreas do conhecimento humano. Seu objetivo é a compreensão ampla do mundo complexo, e para isso, é necessário que encaremos tanto o conhecimento quanto o ser humano em sua complexidade e diversidade. A abordagem transdisciplinar-complexa, que comunga com Morin (2002a) em sua visão de mundo, estabelece três concepções principais que fundamentam a visão complexa do mundo, que são a causalidade global, o indeterminismo reinante na realidade e a não-neutralidade do sujeito-construtor dessa realidade.

Os pesquisadores da física quântica do início do século XX concebem a realidade no plano microfísico como um emaranhado complexo de entidades que influenciam e são influenciadas pelo que quer que esteja em seu entorno, marcando a causalidade global. Essas entidades interagem na relação dialógica (MORIN, 2002a) que marca a concepção complexa da realidade, configurando-se como um de seus princípios fundamentais. Assim, a partir dessa descoberta, os investigadores passaram a acreditar que não há eventos isolados no mundo. Dada a relação de causalidade global, as causas e os efeitos de qualquer evento se conectam em uma teia multidimensional que torna impossível o isolamento dos fenômenos, a não ser no plano teórico-abstrato, para fins didáticos.

Outra das leis da macrofísica que os investigadores da mecânica quântica passaram a desafiar foi o determinismo, fundado na previsibilidade dos acontecimentos da natureza – dadas certas condições iniciais – e na consequente certeza do conhecimento. No âmbito quântico, não é possível localizar uma partícula em um ponto específico do espaço e do tempo, nem determinar sua trajetória. As partículas se caracterizam por uma certa combinação de seus atributos físicos – tais como suas velocidades e posições – cada uma associada a uma probabilidade específica. Assim, as leis fundamentais da microfísica expressam possibilidades, e não certezas. Segundo Morin (2002b), ao perceber e reconhecer as inúmeras interações existentes entre os componentes da realidade, não podemos conceber convicções absolutas sobre o que se passa em um ponto qualquer dessa trama. A concepção complexa pressupõe, portanto, a presença constante de incerteza, de

desordem e de eventualidade na realidade e também no conhecimento dessa realidade.

Em certos experimentos, os físicos quânticos perceberam que os elétrons se comportam como uma onda entre as observações, mas assumem o comportamento de partícula quando observados (HERBERT, 1985), o que os levou a concluir que a presença de um observador interfere na atuação do elétron, em uma relação estreita que existe entre o sujeito que observa e o objeto observado. Nas reflexões que se seguiram a esse experimento, os pesquisadores passaram a crer que a participação do pesquisador influencia na definição, no comportamento e até mesmo na existência do objeto observado, ou seja, a presença de um observador remolda a própria tessitura da realidade, que reage à nossa presença nela. Werner Heisenberg afirmava que observar pressupõe construir conexões entre o fenômeno e nossas concepções em relação a ele (HERBERT, 1985). Isso nos leva a compreender que não estamos apartados de nossa realidade. Estamos nela, assim como ela está em nós, e interagimos continuamente, exercendo influências recíprocas. Essa visão abala a divisão artificial e arbitrária, reinante na história do conhecimento, que afastou o sujeito do objeto. O estudo do mundo e o estudo do ser humano se sustentam e complementam, tornando impossível a compreensão de um sem o entendimento do outro.

Aceitar entre esses três pressupostos principais da transdisciplinaridade complexa – a causalidade global, o indeterminismo, e a não-separação entre sujeito e realidade – resulta em uma atitude, isto é, um modo de ver a realidade, de pensar e também de agir que, ao nos fazer reavaliar nossos conceitos sobre a realidade e nós mesmos, pode mudar a história do pensamento, do conhecimento, e do próprio mundo. Passamos a conceber a realidade – e o conhecimento dela – não como um ente fragmentado e dividido em áreas, mas como uma unidade complexa e interligada. Passamos a compreender o conhecimento e a verdade não como absolutos, mas como transitórios e sempre sujeitos a lacunas. E, além disso, passamos a nos perceber não como meros observadores dos fenômenos do mundo, mas como partícipes ativos, não apenas influenciados, mas – especialmente – influentes na realidade.

A força da transdisciplinaridade reside em seu sólido embasamento científico, que influenciou e continua influenciando pensadores construtivistas como o próprio Piaget – que criou o termo transdisciplinaridade – além de Maturana, Varela, Foerster e outros (SOMMERMAN, 1999). Em seus princípios embaixadores, a

postura transdisciplinar-complexa comunga dos pressupostos da abordagem construtivista radical. Embora não chegue a afirmar que construímos a realidade experiencial ao lhe atribuímos sentidos, a transdisciplinaridade pressupõe a participação do sujeito na configuração da realidade, pela mera atitude de contemplá-la. Também concebe os fenômenos do mundo como inter-relacionados, e o conhecimento como aberto e sempre incerto.

Piaget (2001), em seu modelo explicativo construtivo para o conhecimento humano, propõe que o esforço permanente para perceber os elementos do mundo e organizar nossas experiências com eles nos propicia elaborar conceitos sobre a realidade que experienciamos e, em última instância, construir a própria realidade para nós mesmos. Em outras palavras, ao ordenarmos nossa experiência, nós a transformamos em uma realidade estruturada. O objetivo desse esforço, segundo o autor, é a produção de uma rede viável de estruturas conceituais que nos subsidie em nossa sobrevivência no mundo.

O construtivismo radical, por sua vez, afirma que essa realidade experiencial que organizamos, criamos e moldamos em nossa mente é a única que podemos conhecer (GLASERSFELD, 1996). Sem negar a existência de uma realidade independente da experiência humana, os construtivistas ressaltam que nada podemos saber ou afirmar sobre ela, uma vez que ela é inacessível aos nossos sentidos.

O mundo que temos é, assim, este que construímos. Mais do que observadores influentes, somos seus edificadores, através de nossas percepções e do modo como agimos a partir delas. O sentido do mundo e da vida, a verdade e a beleza é o que passamos a conceber e aquilo no que começamos a crer conforme avaliamos nosso modo subjetivo de contemplar e organizar nossa experiência.

Segundo o estudioso contemporâneo da ficção Frank Kermode (2000) os seres humanos desde sempre observaram a realidade e se esforçaram para organizá-la e compreendê-la. No entanto, sempre houve espaços e lacunas no conhecimento produzido pela humanidade, dada a limitação de nosso aparato sensorial e cognitivo. Essas lacunas, segundo o autor, são preenchidas pelo que denomina “ficções de harmonização”. Essas ficções, desde os mitos ancestrais para explicar a morte e os desastres naturais até as teorias da física pós-moderna, atendem a uma necessidade:

elas parecem fazer o que Bacon disse que a poesia poderia: “dar algum tipo de satisfação à mente, quando a natureza das coisas parece negá-la” [...]. A satisfação só servirá quando parecer haver um grau de concordância com a realidade tal como nós, de tempos em tempos, a imaginamos (KERMODE, 2000, p. 62-63).

Na concepção de Kermode, então, a ficção é uma produção de mente humana que tem como objetivo a compreensão da experiência, seja na forma de alegorias, seja na forma de proposições científicas. Nessa perspectiva, podemos considerar a literatura não apenas como ficção, mas como ficção de harmonização, ou seja, um recurso humano para organizar a experiência e compreender a realidade, preenchendo os hiatos de nosso conhecimento. A visão de literatura como organização, e preservação, da experiência humana é corroborada por outros pensadores contemporâneos:

o maior bem da humanidade são as histórias; a herança mais valiosa de nossos antepassados é o acervo de histórias que ficam na memória e nos fazem refletir sobre o presente para nos aprimorarmos no futuro. Todas as sabedorias, as experiências, as vivências bem-sucedidas e as fracassadas estão nas narrativas que os homens e as mulheres recolheram, guardaram, partilharam. Tudo é história, tudo vira história. Depois, é só contá-las. Confidenciá-las. Socializá-las (GREGÓRIO FILHO, 2002, p. 61).

As narrativas, então, compilam e estabilizam a experiência humana, auxiliando-nos em nosso processo de compreender e construir nosso mundo experiencial. “É a partir das histórias, da literatura, que organizamos nossas próprias experiências, a compreensão do que nos acontece e de nossa própria identidade, o sentido de quem somos” (FREITAS, 2003, p. 36). E, uma vez escritas – fixadas em um suporte material ou virtual – essas histórias podem ser não apenas preservadas, mas especialmente disseminadas, para serem lidas, compreendidas e reconstruídas através das diferentes épocas e dos diversos lugares. “Por que tentar colocar um pensamento em palavrinhas? Para que ele fique”, entende Rafael, a respeito da necessidade de fixarmos nossa experiência.

“Ler é tentar entender uma geração, uma sociedade, as pessoas de uma época”, constata Rafael, aceitando que, em contato com a literatura, contemplamos não apenas o texto, mas o mundo em si. “Ler é viajar no tempo e no espaço. É um modo de conhecer diferentes épocas e lugares”, complementou Fran, comemorando o fato de que a literatura lhe permite saber sobre o passado e sobre o futuro, e sobre diversos cantos do planeta. Edmundson (2004) talvez respondesse a esses leitores que, embora possamos, a partir da leitura de determinados textos, elaborar imagens

de tempos e espaços que não são os nossos, todo texto, ao ser lido, acaba por tratar de nossa experiência subjetiva, perpassando as fronteiras temporais e espaciais. As leis, os costumes, os valores e as crenças mudam através do tempo e do espaço, afirma o autor, mas o leitor continua vendo em cada texto sua própria realidade. Mesmo quando compreendemos gerações e sociedades distantes, nós o fazemos a partir do aqui e do agora.

Iser (1996b) afirma, em outras palavras, a posição do professor americano. Para ele, todo texto contém em sua estrutura referências colocadas sob a forma de alusões a um determinado contexto cultural, regras sociais, história, leis ou outros elementos da realidade extratextual. A essas alusões Iser denomina o “repertório” do texto, que é parte da moldura que direciona o ato da leitura. Ao encontrar esse texto, o leitor dirige sua atenção para os elementos daquele repertório e inicia o processo de seleção de elementos em seu próprio repertório conceitual e experiencial, mobilizando seu sistema de referências para atribuir sentido ao escrito. Na transação, então, o leitor realiza uma compatibilização dos repertórios. Nesse sentido, toda leitura é uma leitura atual. Um texto do século XIX, como *O demônio da perversidade* ou *Um coração simples*, ou um conto dos anos 1980, como *Abismos* ou *Morangos mofados*, só pode ser lido se o leitor for capaz de suplementá-lo com elementos de sua própria época. “A leitura é um modo de entender o mundo e a realidade. Não consigo ver a literatura separada da história”, afirmou Karina. A leitura, segundo Edmundson e Iser, então, é um modo de entender a história passada, mas especialmente a história presente, uma vez que leitor sempre reconstruirá o texto no encontro de historicidades.

Desse modo, se organizamos nossa experiência ao ficcionalizá-la – e, nesse processo, organizamos e construímos o próprio mundo experiencial – e se reconstruímos o texto ao lê-lo, a leitura se torna um processo produtivo. A construção realizada pela leitura não é apenas a do texto em si, nem tão somente a de nós mesmos – como discutimos na seção anterior deste trabalho – mas é também a construção do mundo. “A literatura nos dá a oportunidade não apenas de ver, mas de viver um universo que não estaria acessível se não fosse pelo texto”, compreende Aline, expressando a estreita ligação que existe entre o ver e o viver, o perceber e o construir, o conceber e o fazer.

Tanto o construtivismo radical quanto a transdisciplinaridade atribuem a cada um de nós o papel de influenciar o mundo ao contemplá-lo. Segundo Glasersfeld (1996) e Nicolescu (2002) nossas visões de mundo – o modo como percebemos e

concebemos a realidade – direcionam nossos discursos e nossas ações. Por sua vez, Bakhtin (1990) exige que pensemos sobre nosso papel ativo, nosso caráter de agentes, sobre o fato de que influenciemos os outros e a realidade ao dizer e ao fazer. “Levamos o texto para a vida”, assume Rafael, reconhecendo que nossas leituras têm repercussões no modo como atuamos no mundo.

Ao abrir mão da noção objetiva de mundo independente da experiência humana para abraçar a concepção experiencial subjetiva, o construtivismo radical não renuncia a realidade, mas dela se apropria de modo completo. Vivemos em nosso próprio mundo, conforme o concebemos e elaboramos. Por meio de nossas conceituações que, por sua vez, perpassam nossas falas e ações, construímos o mundo a cada momento, subjetiva e intersubjetivamente. Temos sobre ele responsabilidade plena. Segundo Glasersfeld (1996), temos apenas a nós mesmos para reconhecer como causadores de tudo o que vemos e vivemos nesse mundo humano.

Nesse sentido, as leituras – de mundo, dos outros, dos textos – a partir das quais conformamos nossa experiência influenciam decisivamente nossas concepções e construções. Se as fazemos autonomamente ou não, se nos deixamos modificar por elas ou não, se a partir delas nos engajamos em uma busca negociada de consenso com outros ou não, tudo isso influencia nosso modo de ver a realidade, atribuir-lhe sentido e nela atuar. Somos, desse modo, também responsáveis pelo modo como nossas leituras nos permitem participar do mundo:

o mais importante não é nem o que o texto diz nem o que tu sejas capaz de dizer sobre o texto. O texto só diz o que tu lês. E o que tu lês não é nem o que compreendes, nem o que gostas, nem o que concorda contigo. O que conta é o modo como, em relação com as palavras que lês, tu vais formar ou transformar tuas palavras (LARROSA, 2003, p. 2).

Somos sempre construtores e sempre responsáveis, embora nem sempre estejamos atentos a isso. “A leitura é um recurso para refletir sobre o mundo e a realidade. É um modo de rever conceitos e preconceitos, e de mudar a realidade”, confirma Karina. Cada palavra proferida e cada gesto executado são átimos dessa infinita rede de construções humanas permanentes. Ao considerarmos a concepção complexa de realidade, em que não há fenômeno, elocução ou ato que não esteja relacionado a tudo o que há, percebemos que nossas construções – transformadas em falas e ações – nunca cessam de ter consequências. Morin (2002c, p. 86-87) denomina essa contingência de ecologia da ação:

Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interação e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial. [...] A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe.

É através de nossas ações, que entram nesse jogo complexo de relações que é a realidade, que configuramos o mundo e é por elas que devemos nos responsabilizar. Conforme Bakhtin (1990), uma vez que o sujeito-agente não está sozinho, ao avaliar seus atos ele não pode deixar de considerar o valor que assumem junto aos outros sujeitos-agentes e junto aos outros atos. Essa é uma avaliação “responsável”, que leva em conta tanto a singularidade do ato subjetivo quanto sua pertença a uma rede interligada de agentes e atos.

Nossas leituras e nossas construções, nas concepções construtivista radical e transdisciplinar, têm imenso poder. Nosso conhecimento, nossas palavras e nossas ações podem mudar o mundo e a história, e não apenas os nossos. Podemos ou não estar atentos a esse poder. Podemos ou não avaliar nossas palavras e gestos responsabilmente. Em suma, podemos ou não assumir plenamente nosso papel ativo e responsivo de leitores e construtores. Somos responsáveis por essas escolhas, assim como as próprias construções, seja na vida cotidiana, seja na educação, seja na pesquisa. Respondemos e responderemos por nossas eleições e por suas consequências.

Entretanto, apesar do imenso poder que o conhecimento construído porta e exerce, ele é, paradoxalmente, frágil e instável:

a realidade não é facilmente legível. [...] Nossa realidade não é outra senão nossa ideia de realidade. Por isso, importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real. [...] O conhecimento em si é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco e a ilusão de erro (MORIN, 2002c, p. 85-86).

Segundo o autor, considerando a natureza subjetiva de nosso conhecimento e o modo como o construímos – observando a realidade, sobre ela elaborando relações e a essas relações atribuindo sentido – ele comporta lacunas e indeterminações, por melhor que tentemos preenchê-las com nossas ficções harmonizantes, e por mais que tentemos estabilizá-lo através da corroboração intersubjetiva. Diante desse nosso conhecimento que, além de subjetivo, é ainda

aberto e sempre incerto, resta-nos apenas uma atitude de humildade, de questionamento constante de nossas percepções e de flexibilidade.

“Há coisas que não têm resposta”, resignou-se Thais, diante de um desses exemplos de indeterminação. “Há coisas que não queremos saber, que não precisamos saber”, acrescentou Rose, demonstrando na vida cotidiana a noção operacional de conhecimento de Piaget (2001). E há também perguntas para as quais devemos aceitar múltiplas respostas. Nesses tempos de globalização acelerada, em que vivemos a ameaça da homogeneização (IANNI, 1996), talvez seja oportuno não insistirmos na busca de respostas únicas para questões fechadas, e façamos melhor se deixarmos emergir a pluralidade de sentidos.

Diante da incerteza do conhecimento, Morin (2002c, p. 30) recomenda um esforço autocrítico e autoquestionador constante:

são as ideias que nos permitem conceber as carências e os perigos da ideia. Dai resulta este paradoxo incontornável: **devemos manter uma luta crucial contra as ideias, mas somente podemos fazê-lo com a ajuda de ideias**. Não devemos esquecer jamais de manter nossas ideias em seu papel mediador e impedir que se identifiquem como o real.

Tendemos, naturalmente, a nos esquecer que o modo como percebemos e organizamos a realidade é apenas isso: uma construção subjetiva. Inclina-mo-nos a acreditar que nossas ideias são a realidade absoluta, alerta Morin. Essa postura nos endurece e nos fecha para o diferente, para o novo, para as alternativas e para o crescimento. Para que possamos nos manter realizando novas construções, necessitamos, segundo o autor, cultivar a postura auto-observadora. “Muitas vezes agimos sem pensar e sem nos questionar. É importante perguntar: ‘por que estou fazendo isto deste modo?’ Eu gosto de questionar o banal”, afirmou Rafael, evidenciando portar a atitude recomendada por Morin.

É essa postura observadora e questionadora de nossas concepções que permite que tenhamos a flexibilidade que nos prepara e nos capacita a mudar. Na abordagem construtivista radical, para perceber a mudança é necessário que percebamos a diferença, “uma diferença percebida num objeto que é considerado o mesmo objeto em dois momentos do fluxo da experiência” (GLASERSFELD, 1996, p. 143). Perceber diferenças em elementos do mundo subjetivo diferentes do eu não é tão difícil, afirma o autor. Mas a autopercepção da diferença é um exercício mais árduo, porque exige a auto-observação e a memória. “Não teríamos oportunidade de conceber a mudança se não tivéssemos memória.

Para falar de mudança temos de considerar pelo menos dois momentos de experiência e detectar uma diferença” (GLASERFELD, 1996, p. 141). Mas sabemos que a memória é também uma estrutura dinâmica em permanente construção e reconstrução (FOESTER, 1965). Então, como qualquer de nossas construções, deve também ser alvo de nosso questionamento.

Talvez possamos encontrar a chave da diferença em Thomas Kuhn (2000). O pensador americano acredita que as revoluções científicas nascem em e através de mudanças dinâmicas em atividades diárias de comunidades linguísticas. Considerando a linguagem como um meio crucial nas trocas comunitárias, ele conclui que mudanças no modo como usamos a linguagem para falar de nossos mundos ao mesmo tempo refletem as mudanças que causamos nesses mundos e contribuem para elas.

Desse modo, voltemos a Edmundson (2004) e sua noção de narrativas extremas. Podemos perceber mudanças em nós, nos outros e no mundo ao notarmos diferenças no uso da linguagem, no vocabulário e na sintaxe, na amplitude do círculo das narrativas extremas que nós portamos, que os outros exibem e que a própria sociedade usa – através de seus diversos canais institucionais de autoexpressão – para se descrever.

O professor americano defende a ideia de que o principal papel da educação é auxiliar os estudantes a “cultivar o poder de mirar criticamente sua própria vida e seus próprios valores, considerando a possibilidade de adotar novas visões” (EDMUNDSON, 2004, p. 32), ou seja, adotar a postura autoexaminadora recomendada por Morin (2002c). A educação, por meio da leitura autônoma e do debate respeitoso, pode propiciar aos estudantes a oportunidade de examinar, reavaliar e mudar ideias, atitudes, inclinações, escolhas e ações. E, ao ampliar suas narrativas extremas, ao expandir as próprias órbitas, mudar a realidade.

Duas atividades são centrais em uma educação centrada no sujeito. A primeira é a atividade de encontro consigo mesmo pela leitura. A segunda, e talvez a mais importante, é vislumbrar um eu – e também, talvez, um mundo – que pode existir, um eu e um mundo que podemos começar a trabalhar para criar (EDMUNDSON, 2004, p. 5).

“Ouvir a opinião dos colegas nos faz pensar e refletir. Os argumentos dos outros às vezes nos fazem mudar nosso modo de pensar”, ponderou Thais, demonstrando o poder transformador da leitura e da busca de consenso – ao mudarmos nosso modo de pensar, também passamos a atuar diferentemente.

Tomando o termo emprestado de seu colega Richard Rorty, Edmundson (2004) denomina “ironistas” as pessoas capazes de injetar dúvida mesmo em suas mais fervorosas convicções. Essas, segundo o autor, são as pessoas capazes de adotar novas linguagens, ou seja, são os aptos a mudar. O que hoje consideram verdadeiro pode amanhã ser substituído por um modo diferente e mais apropriado de perceber, explicar e expressar a realidade. Os ironistas, afirma o professor, são os que compreendem a contingência de nossa condição humana e enfrentam a mortalidade das ideias, ideais e ideologias como encaram a própria finitude. Isso faz do ironismo não a marca da volubilidade, mas da bravura. “Ainda sou cheia de preconceitos. A literatura é a oportunidade de um aprendizado bem pessoal”, diz Jéssica, examinando suas próprias limitações e se dispondo a mudar. “Eu gosto quando um colega tem uma ideia genial em que eu não havia pensado”, revelou Rafael, o mesmo leitor que se irritava por não ter conseguido usar argumentos fortes o suficiente para convencer seus colegas da superioridade de sua leitura.

A atitude construtiva e responsável, mas ao mesmo tempo humilde, autoquestionadora e flexível resultante da aceitação dos três pressupostos fundamentais da abordagem transdisciplinar-complexa – a causalidade global, o indeterminismo, e a não-separação entre sujeito e realidade mostram-se congruentes aos princípios do construtivismo radical. “O mundo que experienciamos é, e deve ser como é, porque nós o organizamos desse modo”, afirma Glaserfeld (2008, p. 13). A adoção atenta dessa atitude deveria ser um objetivo para todos os que aceitam seu poder que, embora limitado, é transformador e procura avaliar as consequências de suas ideias, falas e atos. Além disso, a busca dessa postura deveria ser o objetivo primordial de uma educação centrada no sujeito. “O objetivo da educação é oferecer às pessoas a oportunidade de decidir como querem viver suas vidas” (EDMUNDSON, 2004).

A escola deveria ser, então, um espaço privilegiado para a compreensão de si, do outro e do mundo, a leitura primeira (FREIRE, 1982). E, uma vez que é na linguagem e pela linguagem que realizamos mudanças (KUHN, 2000), também um local de fomento do desenvolvimento da sensibilidade para as linguagens e de estímulo à autoexpressão dos estudantes. Os jovens devem ser estimulados compreender e narrar suas experiências, compartilhando-as com os colegas e professores, seja oralmente, seja por escrito.

Por constituir a elaboração e a preservação do próprio conhecimento humano, os textos – as mais variadas formas de ficções harmonizantes – talvez sejam o

recurso mais transdisciplinar disponível a um projeto educacional que, sem abrir mão do rigor metodológico, ultrapasse os limites entre as disciplinas para buscar uma compreensão mais integrada da realidade e do próprio sujeito.

Trabalhando com leitura, escrita e formação, tendo como horizonte a humanização, o resgate da experiência humana, a conquista da capacidade de ler e escrever o mundo e a história, de expressar-se, criar, mudar, de reescrevê-lo numa outra direção e com outro sentido (KRAMER, 2003, p. 67).

A leitura, a interpretação e as discussões de textos guardam esse poder formador e transformador mencionado pela autora, o poder de nos fazer refletir – interromper o fluxo da experiência para colocá-la diante de nós para ser avaliada – sobre o que sabemos, dizemos e fazemos. “Cresci muito com os encontros. Aprendi coisas para a vida”, atesta Rafael sobre o programa de leituras centrado na experiência humana construtiva que tomou o texto e a realidade como molduras de referência.

Então a crítica e o estudo literário serão libertados da tentação da análise em função de si mesma. Os poemas não serão mais selecionados para estudo porque eles se prestam ao que Eliot chamou o método crítico do “espremedor de limão”⁵⁹. O leitor estudante será auxiliado a lidar criticamente com suas próprias respostas ao texto. Ele será levado à auto-ordenação e à autocrítica que deveria preceder a análise técnica, a rotulagem e outras atividades que geralmente tomam o lugar da experiência poética. Conforme ele relaciona sua experiência poética com sua vida, uma moldura crítica sistemática dará lugar a aplicações paralelas de considerações estéticas, éticas, sociais ou metafísicas. Ele poderá então ser salvo da esterilidade da ortodoxia crítica que ameaça tanto a crítica quanto o ensino de literatura (ROSENBLATT, 1964, p. 128).

Na concepção construtivista radical para a leitura literária, mudamos a realidade ao mudar o leitor, e mudamos o leitor ao mudar a leitura, oferecendo a cada um a oportunidade de relacionar texto e vida, de se colocar construtivamente, de assumir a postura responsável e humilde que caracteriza a atenção à incertezas de nosso conhecimento, e de ampliar sua narrativa extrema, a linguagem que usa para contar sua própria história e a história de seu mundo.

⁵⁹ A expressão “escola crítica espremedor de limão” foi cunhada por T. S. Eliot para descrever, de modo depreciativo, a Nova Crítica e seu método de leitura atenta a cada palavra do texto. A expressão foi apresentada na palestra *As Fronteiras da Crítica*, proferida pelo autor em 1956 na Universidade de Minnesota (ASHER, 1998).

A REEQUILIBRAÇÃO

Lemos porque sim, por ler.
Ainda que leiamos para este ou para aquele,
ainda que inventemos motivos, utilidades, obrigações,
ler é sem por quê.
Algum dia começamos, e seguimos. Como a vida.
Jorge Larrosa Bondía

Ao final desta primeira década do século XXI, parecemos continuar vivendo a grande crise de paradigmas que já conta cem anos. Os valores e as crenças que vêm nos regendo desde o final do século XIX parecem ter se esgotado sem que saibamos ao certo como substituí-los. Sabemos que a própria civilização necessita ser repensada, com urgência (BOFF, 2001), para que a humanidade possa ter um futuro, mas não conseguimos ainda divisar o rumo dessa mudança necessária. No entanto, em meio à crise, a solução parece às vezes despontar. “O saber pós-moderno [...] aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável” (LYOTARD, 1998, p. xvii). A palavra chave aqui é ‘sensibilidade’, ou seja, o aprimoramento da habilidade para perceber.

Piaget (2001) já afirmava que nossa percepção do mundo determina o modo como construímos nosso conhecimento a respeito dele e as decisões que tomamos para nele nos mover. Glasersfeld (1996) vai mais longe, ao afirmar que nossa percepção de mundo é o próprio mundo ou, pelo menos, o mundo que conhecemos. Ou seja, nossa percepção produz o único mundo que nos interessa. Assim, o começo da mudança necessária talvez resida no aprendizado da percepção, ou na resignificação da atitude contemplativa e leitora dos elementos de nosso entorno, uma leitura da realidade (FREIRE, 1982), mas também de textos, suportes por excelência da visão humana sobre a realidade.

Apesar da centralidade da leitura para a compreensão do mundo e para a participação plena das pessoas na sociedade, sabemos que essa é uma das deficiências sociais crônicas em nosso país. Estudos internacionais denunciam a incapacidade dos estudantes brasileiros para compreenderem o que leem e para se expressarem. Segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a organização não-governamental Ação Educativa no início de dezembro de 2009, apenas 25% da população brasileira entre 15 e 64 anos é capaz ler e interpretar textos e de estabelecer relações entre eles, sendo que 70% desse

grupo são pessoas de até 34 anos, ou seja, nossos jovens estudantes e profissionais. Entretanto, o dado mais espantoso elaborado pela pesquisa é que, mesmos entre pessoas que chegaram à universidade, o índice de alfabetização plena é de 68%. Isso significa que essas pessoas, apesar de terem passado pelas instituições escolares, não desenvolveram ao longo de sua experiência estudantil o domínio pleno da linguagem escrita.

A percepção de que há sérias insuficiências no modo como as instituições escolares lidam com os processos contínuos de ensino e de aprendizagem de leitura – da educação básica à superior, passando pela formação de professores – e o objetivo de procurar uma proposta viável para a abordagem da leitura em sala de aula me inspiraram a empreender este trabalho, realizado junto a estudantes do Curso de Letras da PUCRS, futuros educadores da área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

Os resultados desta investigação pretendem apenas uma validade delimitada no âmbito de sua proposta. Este estudo se configura em uma investigação qualitativa e, como tal, não pretende a generalização em nível estatístico, mas a compreensão de uma situação circunscrita a um determinado local, tempo e grupo de indivíduos. No entanto, apresenta a potencialidade de embasar hipóteses a serem testadas em contextos diferentes – por exemplo, grupos maiores de estudantes de diferentes faixas etárias e diferentes experiências leitoras prévias, programas mais longos contendo diferentes tipos de texto, e experiências envolvendo não apenas um professor, mas equipes de professores. Assim, embora os resultados do estudo não possam ser transpostos para outras situações sem revisões aprofundadas, esta investigação se propõe a abrir possibilidades epistemológicas e metodológicas para futuras explorações. Este é um estudo, assim, que solicita pesquisas posteriores.

Por outro lado, a pesquisa qualitativa nos leva a construir um conhecimento a ser continuamente questionado e revisto. Assim, este trabalho é uma proposta que estará aberta a mudanças e adaptações à medida que novas reflexões sejam realizadas e que novos estudos sejam postos em prática. É imprescindível que estejamos dispostos a não só enfrentar, mas a explorar as dúvidas e as críticas e a refletir sobre nossa trajetória em busca de pontos que necessitem ser repensados.

Nesta investigação, partindo do estudo de trabalhos de Glasersfeld (1996), de Goodman (1984) e de Maturana e Varela (2002) – onde encontrei as pedras fundamentais da perspectiva radical do construtivismo – busquei a compreensão dos

pressupostos teóricos dessa abordagem, que se estruturam sobre a premissa de que o conhecimento humano é a construção que fazemos a partir de nossa experiência. Como o objeto e o fundamento do conhecimento não é a verdade metafísica pré-existente e exterior ao sujeito cognoscente, a única realidade que podemos conhecer é aquela que nós próprios concebemos, a que nós construímos ao tentarmos atribuir sentido a nossas vivências. Partilhar o mundo com outros, assim, se constitui em um desafio constante de busca de compatibilização, através da linguagem, entre as nossas concepções a respeito da realidade com as de outros, uma compatibilização sempre conjectural, dada a incomensurabilidade das experiências subjetivas.

A partir desses fundamentos, compreendi que a aceitação do pressuposto radical implica repercussões éticas importantes, em relação à nossa própria responsabilidade pelo mundo como ele é, e em relação à necessidade de valorizar o outro como sujeito igualmente construtor, sob pena de não termos respaldo em nossas próprias elaborações, ou seja, de vivermos fechados em solipsismo.

Com fundamento nessas ideias, parti para a proposição de fundamentos para uma abordagem construtivista radical para o processo de leitura literária em sala de aula. Esse foi o movimento mais desafiador do estudo. No início da investigação, o objetivo era chegar a uma metodologia construtivista radical para a educação e, mais especificamente, para o ensino da literatura. No entanto, Glaserfeld nos aconselha a recusar qualquer método prescritivo para a pesquisa científica e para a educação. Por outro lado, Morin (2002b) define metodologia como um permanente processo dialógico entre a teoria e a prática, um processo político, pedagógico e investigativo de descoberta, desconstrução, reconstrução, criação e recriação individuais e compartilhados, um processo comprometido com a transformação de nós mesmos e de nossa realidade. Nesta perspectiva, podemos concluir que uma metodologia de ensino e aprendizagem é construída de modo cooperativo entre professor e estudantes ao longo da experiência e que, embora tenhamos um arcabouço teórico elaborado *a priori* no qual fundamentamos nossa prática, e do qual não podemos prescindir, é na relação transacional entre esses fundamentos teóricos e sua transposição na prática de sala de aula que a metodologia se constitui. Por último, ao me aprofundar nos trabalhos de Rosenblatt, compreendi que literatura não é um objeto de ensino e de aprendizado, mas um fenômeno produzido quando da leitura estética.

Assim, com base nos fundamentos teóricos, cheguei não a uma metodologia de ensino, mas a pontos de referência com vista aos quais as leituras literárias em sala de aula se desenvolveram. A prática construtivista radical, na presente proposta, se configura na busca constante da autonomização construtora de cada sujeito e do partilhamento de suas construções com outros. Esses valores – autonomia e partilha – permearam o planejamento e a prática, oferecendo um rumo para as transações em que procuramos alcançar os objetivos do programa. Para esse desenvolvimento, busquei também o apoio de estudos que considere alinhados à abordagem construtivista radical: as experiências de ensino construtivista de Steffe e a teoria transacional de Rosenblatt.

Ao longo da experiência vivenciada, a articulação dos depoimentos orais e escritos dos leitores do grupo com as notas de campo resultantes da observação participante revelaram que a realização de um projeto construtivista radical no processo de leituras literárias em sala de aula passa por três elementos principais, estreitamente relacionados entre si, que são: a apropriação do texto e a interpretação ativa, o compartilhamento do texto e do mundo e a compreensão do outro, e a responsabilização pelo mundo experiencial e por sua mudança.

Glaserfeld (1996) afirma que, apesar de sermos plenamente responsáveis pela construção de nosso mundo e de nossa realidade, nós o fazemos – boa parte do tempo – de maneira desatenta, por não conhecermos os mecanismos através dos quais realizamos tal construção. O objetivo primordial de uma prática coerente ao construtivismo radical, desse modo, é a busca da compreensão de nossas operações cognitivas, e da percepção de nós mesmos como construtores autônomos e responsáveis por nosso conhecimento e pela própria realidade. No âmbito específico da leitura, o reconhecimento de nós mesmos como construtores ativos passa pela apropriação do texto e pela conquista de uma interpretação autônoma, de uma leitura que seja nossa, embora delimitada pelos sinais inscritos no texto e pela realidade que experienciamos em comunidade.

Por outro lado, a visão construtivista radical afirma que a consolidação de nosso mundo experiencial depende da possibilidade de encontrarmos nas outras pessoas a corroboração do que percebemos e vivemos. Apesar de essa ser uma harmonização apenas presumida, ainda assim ela é indispensável para que possamos crer na realidade que construímos. Considerando o fato de que atuamos – sempre em busca de nossa sobrevivência – com base em nossas percepções, necessitamos nelas confiar. Assim, a continuação de nossa própria existência

depende de nossa visão dos outros como legítimos ratificadores de nossa realidade. A vivência de valores construtivistas radicais, assim, tem o potencial de nos levar não só a reavaliar nossa percepção de nós mesmos como também nosso modo de perceber o valor dos outros em nosso mundo. É nesse sentido que o compartilhamento de leituras e interpretações pode ser enriquecedor. No jogo transacional de fala viva e escuta ativa, temos a oportunidade de reforçar, adaptar e modificar nosso modo de ler e compreender, não por imposição ou coação, mas por aceitação e valorização de diferentes percepções.

Acima de tudo, o construtivismo radical nos alerta para nosso poder. Ao contemplarmos o mundo, não apenas lhes atribuímos sentidos, mas, a partir desses sentidos, proferimos palavras e executamos atos que entram nessa teia multirreferencial e multidimensional de significados, discursos e feitos que é a realidade humana e, nesse processo, influenciemos os outros e suas realidades. Porém, se somos capazes de construir, podemos também reformar. Ao lado de nosso poder, deve vir a deferência diante da complexidade da realidade inesgotável e a sobriedade diante da noção de que nossas mais consolidadas teorias não passam de elaborações subjetivas e intersubjetivas. Essa combinação de potência e humildade nos propicia a necessária prontidão para a mudança, para a permanente realização de escolhas e para a tomada de decisões mais coerentes com nossos projetos de vida.

Aprendemos com o construtivismo radical que não somos observadores da realidade, mas responsáveis por sua própria existência. As leituras – da experiência e de todos os tipos de textos que a guardam – que realizamos, as seleções que fazemos, nossa fala, nosso modo de atuar e de interferir no modo como os outros atuam é a única realidade que existe para nós, a instância em que podemos refletir, teorizar, imaginar, criar. Somos, desse modo, seus únicos agentes. Em suma, nossas leituras constroem a realidade.

Ler é fazer. Ler é ser, é ser com outros, é conhecer, é integrar, é participar, é mudar. Só podemos assumir nosso papel de agentes quando aprendemos a ler o mundo, quando passamos a atribuir sentido a ele, quando começamos a construí-lo no próprio processo de apreendê-lo. Cada um de nós que deixa de ler a realidade delega a outro que o faz – de seu próprio modo – a responsabilidade por essa construção.

Nessa perspectiva, tanto na vida cotidiana quanto nos ambientes de educação e investigação científica, é necessário abraçar essa visão compreensiva,

reflexiva e transformadora de leitura, rompendo com qualquer prática de leitura mecânica, sem uma significação que vá além do ato de ler em si, sem vínculos com a realidade ou com o leitor denunciadas por Rosenblatt, por Freitag e por tantos outros pesquisadores. A leitura de textos de todos os tipos, mas especialmente a literária – por seu caráter de ficção harmonizadora da experiência humana – deve ser um processo de construção de si e do mundo, uma aventura de comprometimento e de transformação. O que deve ser fomentado na escola não é o hábito de ler. Isso não é o suficiente, não é o que muda a realidade. O foco deve ser o interesse pela leitura, o apreço pelos textos, o deleite de interpretar, o desejo de comunicar e, não podemos esquecer, a atenção ao poder de transformar que emana do ato de ler, o poder de fazer o mundo no gesto de contemplá-lo.

Ao final do programa, os leitores se mostraram satisfeitos com sua experiência de leituras, interpretações, autoexpressão e compartilhamento, com suas próprias construções e com as construções dos colegas, uma vez que puderam perceber a riqueza resultante do aspecto intersubjetivo da construção de saberes. Ao refletir sobre o valor de sua participação – fala ativa e escuta responsiva – no grupo e das transformações que estavam vivenciando e também realizando através de sua atuação, os leitores construíram um aprendizado que acredito que possam transpor para outros domínios em que se relacionam com textos, com outros e com a realidade.

Em nossos encontros, os momentos de intensas trocas reflexivas e de retomada de nós mesmos, nosso relacionamento com as coisas, com as pessoas, com o tempo e com a vida contribuíram para o desenvolvimento da atenção à possibilidade de nos modificarmos pela reflexão e influenciarmos nossa realidade através de nossa atuação. Nesses instantes de plenitude – embora breves – eu sentia que éramos capazes de transformar o mundo através de nossa participação na realidade uns dos outros. Certa vez, ainda na fase de planejamento deste trabalho, escutei uma colega inspiradora afirmar que o mundo pode mudar apenas quando as pessoas se modificarem, uma por uma. “Você mudou a vida de oito pessoas”, afirmou Fran, equivocadamente. Não foram oito pessoas a mudar, mas nove. E não fui eu quem fez a diferença. Tampouco foi nosso programa de leituras. O que nos modificou foi a relação mutuamente formadora e transformadora que cada um de nós estabeleceu com seus textos, com os outros e com a realidade. Ao perceber as evidências do prazer pela autonomia conquistada, do orgulho pelo compartilhamento respeitoso, e da expectativa de transformação da própria vida no

rosto dos meus colegas-leitores, reconhecia neles a atitude de quem pode mudar o mundo simplesmente ao mudar o olhar.

A intensidade da experiência me levou a perceber que hoje já não sinto a urgência de superar aquelas dúvidas e vencer as inquietações que me trouxeram a este trabalho. Aquelas incertezas me impulsionaram à busca e, percebo agora, elas me motivam a continuar aprendendo, condição radical para quem quer continuar ensinando.

E, para ser, até o final, coerente com a concepção construtivista radical, devo ressaltar que essa mudança percebida faz parte de meu modo particular de conceber e organizar a experiência que vivemos. Dada a impossibilidade de transpormos os limites de nossos universos experienciais, seria uma ilusão ingênua acreditar que os leitores deste trabalho terão percepções semelhantes às minhas, ou mesmo que interpretarão este relato conforme minhas intenções.

A leitura deste trabalho será uma reconstrução subjetiva. Estarei satisfeita se tiver oferecido aos leitores sinais a serem interpretados, uma moldura para direcionar sua busca de referências e um suporte sobre o qual elaborar suas reflexões, em suma, algo a considerar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABREU, Caio Fernando. Morangos mofados. *In: Morangos mofados*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- Ação educativa. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/portal>> Acesso em: jan. 2010.
- ASHER, Kenneth. *T. S. Eliot and ideology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARDIN, L. História e teoria. *In: BARDIN, L. Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARKER, Clive. Restos humanos. *In: Livros de Sangue*. v. III. Civilização Brasileira, 1993.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- BAUER, M. W., GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. 5. ed. Petrópolis. Vozes, 2001.
- BOGDAN, Robert C. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1999.
- BORGES, Jorge Luis. O milagre secreto. Disponível em: <<http://www.dubitoergosum.xpg.com.br/fic07.htm>>. Acesso em: out. 2009.
- _____. *Un ensayo autobiográfico*. Madrid: Galaxia, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. *Diretrizes curriculares para os cursos de Letras*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. *Administração on line: prática, pesquisa, ensino*. v.1, n.1, jan./mar. 2000. Disponível em: <www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm>. Acesso em: set. 2009.

BRINGUIER, Jean-Charles. *Conversations with Jean Piaget*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

CARNEIRO, Flávio Martins. Leituras e linguagens. In: YUNES, Eliana (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 2002.

CASTAÑÓN, Gustavo Arja. Construtivismo, inatismo e realismo: compatíveis e complementares. In: *Ciências e cognição*. v. 10, mar. 2007, p. 115-131.

CHURCH, Gladdys Westbrook. The significance of Louise Rosenblatt on the field of teaching literature. In: *Inquiry*, v. 1, n. 1, Spring 1997, p. 71-77.

COLL, S. et al. *Os conteúdos da reforma*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DAUSTER, Tania. Jogos de inclusão e exclusão sociais. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza M. B. (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DEWEY, Jonh; BENTLEY, Arthur F.. *Knowing and the known*. Boston : Beacon Press, 1960. Disponível em: <<http://www.aier.org/aier/otherpublications/KnowingKnown/KnowingKnownFullText.pdf>>. Acesso em: dez. 2009.

DINIZ, Júlio. O sujeito observador. In: YUNES, Eliana (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 2002.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECOLOGY OF MIND. Disponível: <<http://www.oikos.org/vonen.htm>>. Acesso em: dez. 2009.

EDMUNDSON, Mark. *Why read?* New York: Bloomsbury, 2004.

EMERSON, Ralph Waldo. The American scholar. An Oration delivered before the Phi Beta Kappa Society, at Cambridge, August 31, 1837. Disponível em: <An Oration delivered before the Phi Beta Kappa Society, at Cambridge, August 31, 1837>. Acesso em: jan. 2010.

FAULKNER, William. Uma rosa para Emily. Disponível em: <http://www.charleskiefner.com.br/oficina/contos/faulkner_emely.htm>. Acesso em: out. 2009.

FELDER, Richard M.; SOLOMAN, Barbara, A. (1991). Index of Learning Styles (ILS). Disponível em <www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpage.html>. Acesso em: mai. 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FIKER, Raul. *Vico: o precursor*. Moderna: São Paulo, 1994.

FISH, Stanley Eugene. *Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FLAUBERT, Gustave. Um coração simples. Tradução de Clotilde Mariano Vaz, Daniel Vaz e Simia Katarina Rickmann.. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/proin/versao_2/flaubert/index03.html>. Acesso em: set. 2009.

FOERSTER, Heinz Von. Memory without record. In: KINBLE, D. P. (org.) *The anatomy of memory*. Palo Alto: Science and Behaviour Books, 1965, pp. 388–433.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Cortez/Autores Associados, 1982.

FREITAG, Barbara. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Maria Tereza Assunção. No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza M. B. (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FREUD, Sigmund. Los recuerdos encubridores. In: _____. *Obras completas*. v. 1. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996, p. 330-341.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. Um estudo sobre as representações e apropriações de uma nova proposta pedagógica: o construtivismo em questão. In: *Profissão docente on line*, UNIUBE, v. 3, n. 7, 2003, p. 10-17.

GLASERSFELD, Ernst Von. An introduction to radical constructivism. In: *Anti-Matters*. n. 2, v. 3, Ago. 2008. Disponível em: < <http://antimatters.org/ojs/index.php?journal=am&page=article&op=view&path%5B%5D=71&path%5B%5D=64>> Acesso em: dez. 2009.

_____. *Construtivismo radical: uma forma de conhecer e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. On the concept of interpretation. In: *Poetics*, v. 12, n. 2-3. Amsterdam: Elsevier, 1983, p. 207-218.

_____. Preface. In: *Educational Studies in Mathematics*. Guest Editorial, v. 23, n. 3, 1992.

_____. *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. Bristol: Falmer Press, 1995.

_____. The constructivist view of communication. In: MULLER, A.; MULLER, K. (orgs.). *An unfinished revolution?* Vienna: Echoraum, 2007, p. 351-360.

GOODMAN, Nelson. *Ways of worldmaking*. Indianapolis: Hackett, 1984.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. Oralidade, afeto e cidadania. In: YUNES, Eliana (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HERBERT, Nick. *Quantum reality: beyond the new physics*. Woodston: Anchor Books, 1985.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOLLIDAY, Adrian. *Doing and writing qualitative research*. London: Sage, 2002.

IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

ISER, Wolfgang. A ficção tematizada no discurso filosófico. In: _____. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996a.

_____. *O ato da leitura*. V. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996b.

_____. The significance of fictionalizing. In: *Anthopoetics: The electronic journal of generative anthropology*, v. III, n. 2. Irvine: University of California Irvine, 1997-1998. Disponível em: <http://www.anthropoetics.ucla.edu/ap0302/iser_fiction.htm> Acesso em: jan. 2010.

JAMES, William. Great men, great thoughts, and the environment. In: *Atlantic Monthly*, n. 46. Boston: The Atlantic, Oct. 1880.

JAMESON, Fredric. *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. 9. ed. Durham: Duke University Press, 2001.

Jean Piaget Society: society for the study of knowledge and Development. Disponível em: <<http://www.piaget.org>>. Acesso em: dez. 2009.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

KUHN, Thomas S. *The road since structure*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

KERMODE, Frank. *The sense of an ending: studies in the theory of fiction with a new epilogue*. New York: Oxford University Press, 2000.

KRAMER, Sonia. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação de escrita. *In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza M. B. (orgs.) A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003b

LABURÚ, Carlos Eduardo; CARVALHO, Marcelo de; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Controvérsias Construtivistas. *In: Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v. 18, n. 2, p. 152-181, ago. 2001.

LARROSA BONDÍA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2003.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista brasileira de educação*. n. 19, jan.-abr. 2002, p. 20-28.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Leitura e a condição do leitor. *In: YUNES, Eliana (org.) Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 2002.

MARTINS, Altair. Café com açúcar: café com sal. *In: _____*. *Se choverem pássaros*. Porto Alegre: SWS Editores, 2002.

MARTINS, Maria Helena. Recepção e interação na leitura. *In: YUNES, Eliana (org.) Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 2002.

MATTHEWS, M. R. Constructivism and science education: an evaluation. Atas VII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Florianópolis, SC, Mar. 2000.

_____. Constructivism and the empiricist legacy. *In: PEARSALL, M. K. (org.) Scope, sequence, and coordination of secondary school science*. Washington: The National Science Teacher Association, 1992, p. 183-196.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *In: Revista Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, 2003, p. 191-211.

MORAN, José Manuel. Técnicas para análise da televisão. *In: Série Ideias*, n. 9. São Paulo: FDE, 1994, p. 41-49.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002a.

_____. *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

_____. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002c.

NICOLESCU, Basarab. *Manifesto of transdisciplinarity*. Albany: State University of New York Press, 2002.

OSWALD, Maria Luiza M. B. Literatura e formação: uma leitura de Lima Barreto. In: YUNES, Eliana; _____. (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PHILLIPS, D. C. Coming to grips with radical social constructivism. In: *Science Education*, v. 66, n. 2, 1982, p. 221-227.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIGNATARI, Décio. Você sabe ler objetos? In: *Semiótica e literatura: icônico e verbal oriente e ocidente*. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

PIRIE, Susan; KIEREN, Thomas. Growth in mathematical understanding: how can we characterise it and how can we represent it? In: *Journal Educational Studies in Mathematics*. Amsterdam: Publisher Springer Netherlands, v. 26, n. 2-3, mar, 1994, p. 165-190.

POE, Edgar Allan, *The Philosophy of Composition*. In: *Graham's Magazine*, v. XXVIII, n. 4, Abr. 1846, p. 163-167. Disponível em: <<http://www.eapoe.org/works/essays/philcomp.htm>>. Acesso em: dez. 2009.

_____. O demônio da perversidade. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7040396/Allan-Poe-CONTOS-O-Demonio-Da-Perversidade>>. Acesso em: set. 2009.

POPPER, Karl Raimund, Sir. *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*. 5. ed. London: Routledge, 1989.

QUINTÁS, Afonso López. *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.

QUIROGA, Horacio. A almofada de penas. Disponível em: <http://www.releituras.com/hquiroga_menu.asp>. Acesso em: ago. 2009.

ROSENBLATT, Louise. (1964). The poem as event. In: *College English*, n. 26, nov. 1964, p. 123-128. Disponível em: <http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Literature/Theory/Rosenblatt-poem%20as%20event.pdf>. Acesso em: dez. 2009.

_____. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

SANTIAGO, Silvano. A explosiva exteriorização do saber. In: LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998, p 125-131.

SAUSSURE. Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

_____. Saussure's third course of lectures on general linguistics (1910-1911). Oxford: Pergamon Press, 1993. Disponível em: <<http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/saussure.htm>>. Acesso em: Nov. 2009.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SHANNON, Claude E.. A mathematical theory of communication. In: *Bell System Technical Journal*. v. 27, p. 379–423, 623–656, 1948. Disponível em: <<http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/shannon1948.pdf>>. Acesso em: nov. 2009.

SOMMER, Luis Henrique. Construtivismo: a ordem discursiva das classes de alfabetização brasileiras. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 98-104.

SOMMERMAN, Américo. Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. 1999. Anais eletrônicos: Salvador: I Seminário Pedagogia da Alternância, 1999. Disponível em: <www.territoriosdacidadania.gov.br/o/887039>. Acesso em: jan. 2010.

STEFFE, Leslie P. The constructivist teaching experiment: illustrations and implications. In: GLASERSFELD, Ernst Von (org.). *Radical constructivism in mathematical education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991, p. 177-194.

SUTTER, Miriam. Pelas veredas da memória: revisitando ludicamente velhas palavras. In: YUNES, Eliana (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 2002.

TAYLOR, Steven J. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1987.

TCHECOV, Anton. A morte do funcionário. In: _____. *A aposta e outros contos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

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

TOMASELLO, Michael. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

TYSON, Lois. *Critical theory today: a user-friendly guide*. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

VERDE, Maria Eunice Ferreira Lima. O livro didático e a formação do leitor: estudo dos níveis de leitura requeridos pelos livros de terceira série do 1º grau. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.

VILELA, Luiz. Abismos. In: _____. *Contos escolhidos*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Eliana. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: _____ (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 2002a.

_____. Elementos para uma história da interpretação. In: _____ (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 2002b.

_____. Função do leitor: a construção da singularidade. In: _____ (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 2002c.

_____. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: *Palavra 7*. Rio de Janeiro, 2001, p. 76-106.

_____. Leitura como experiência. In: _____; OSWALD, Maria Luiza M. B. (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003a.

_____. Leituras, experiências e cidadania. In: _____; OSWALD, Maria Luiza M. B. (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003b.

APÊNDICE A

LEITURAS RADICAIS:
UMA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA
DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO
DE CONTOS ESCOLHIDOS DA LITERATURA OCIDENTAL

1 Dados de identificação do projeto**Instituição**

Reitor: Prof. Ir. Joaquim Clotet
Endereço: Avenida Ipiranga 6681 – Porto Alegre – RS
Unidade: Faculdade de Letras
Diretora: Dr. Maria Eunice Moreira
Órgão: Programa de Pós-Graduação em Letras
Coordenadora: Profa. Dra. Ana Maria Lisboa de Melo

Orientadora

Nome: Dr. Maria Tereza Amodeo
Endereço: Rua Edgar Luiz Schneider 550, Casa 109 – Porto Alegre – RS
Telefone: (51) 32428760 / (51) 9955 3478
E-mail: mtamodeo@pucri.br

Estudante

Nome: Valéria Moura Venturella
Endereço: Avenida Guaporé 72, ap. 101 – Porto Alegre – RS
Telefone: (51) 3383 1200 / (55) 8412 2119
E-mail: valvent@gmail.com

Projeto

Título:	Literaturas radicais: uma proposta construtivista de leitura, compreensão interpretação e discussão de contos escolhidos
Linha de pesquisa:	Ensino de literatura
Área de concentração:	Teoria da literatura

2 Questão-Problema

Como implementar um projeto de leituras literárias em sala de aula com base na abordagem construtivista radical de Ernst Von Glasersfeld (1996)?

3 Justificativa

As abordagens para o ensino da literatura não têm, infelizmente, evoluído ao mesmo ritmo e com a mesma intensidade que as teorias para a crítica literária. O ensino da literatura nas instituições de educação básica ocorre ainda de modo bastante tradicional, com ênfase no estudo cronológico dos movimentos literários, nas características marcantes das obras representativas de cada movimento e na biografia dos autores mais importantes. As aproximações tradicionais à leitura e à literatura, nas palavras de Freitag “constituem uma barreira para que o aluno aprenda a ter o prazer da leitura, a curiosidade pela literatura e o gosto pelo aprendizado através dos textos literários” (FREITAG, 1997, p. 114).

No entanto, o processo de ensino e aprendizagem da literatura nas instituições educativas poderia ser uma experiência significativa e continuada de compreensão do mundo e de construção de identidade pessoal – por parte tanto dos educadores quanto dos estudantes. Mais do que um ato de decifrar signos gráficos, a leitura pode se configurar em um processo de percepção e de apreensão não apenas do texto, mas da realidade e dos próprios sujeitos leitores. Para isso, porém, a metodologia de trabalho do educador deve estar voltada para a promoção de compreensões que vão além do texto, e para a expressão e o compartilhamento dessas compreensões por parte dos estudantes.

Em um contexto como o atual, em que cabe à educação a formação de cidadãos ativos e participativos na sociedade, o ensino e a aprendizagem da leitura de obras literárias na escola pode ter papel decisivo na tarefa de formar seres

humanos conscientes de si e de seu papel na realidade, sujeitos éticos, responsáveis e abertos.

4 Referencial teórico

O pensador francês Edgar Morin defende uma abordagem da arte, especialmente a literatura (MORIN, 2002, p. 48) como um processo de formação. Segundo o autor, as obras de arte, em vez de serem consideradas apenas – ou principalmente – como objetos de estudo formal nas diferentes disciplinas, deveriam se constituir como “escolas de vida em seus múltiplos sentidos” (MORIN, 2002, p. 48).

O autor defende o desenvolvimento de um processo educativo que, pela via da apreciação de obras de arte, provoque nos educandos a construção de conhecimentos sobre si mesmos, sobre a complexidade humana, sobre a necessidade de compreensão mútua entre os seres humanos e especialmente sobre a urgência de se resgatar a o que ele denomina a “qualidade poética da vida” (MORIN, 2002, p. 48).

Morin afirma que, através do conhecimento das delicadas metáforas e dos multifacetados personagens de obras literárias, é possível que possamos experienciar ideias e sentimentos que não nos ocorrem no dia-a-dia, e que nem mesmo os estudos formais podem nos transmitir. Ao confrontar, através da ficção, nossos valores e concepções mais arraigadas, uma obra literária pode ter o poder de nos fazer repensá-las e reformulá-las. Ao mesmo tempo, essas obras podem nos arrancar de nosso prosaico cotidiano e nos fazer refletir sobre nossas escolhas e planos. Ao nos fazer refletir e questionar, um texto pode mudar nossa visão do mundo e nossa trajetória de vida.

Já Ernst Von Glasersfeld, em seu *Construtivismo Radical* (1996) define o conhecimento como uma construção pessoal, realizada a partir da experiência. Segundo o autor, “o conhecimento [...] está na cabeça das pessoas e o sujeito pensante não tem alternativa senão construir aquilo que conhece com base na sua própria experiência” (GLASERSFELD, 1996, p. 19). Segundo a abordagem construtivista radical para o desenvolvimento humano, não há formas dadas no mundo, mas apenas constructos realizados por cada um de nós a partir de nossas experimentações com o real.

Essa concepção de conhecimento tem implicações éticas importantes. Se os seres humanos são responsáveis por seu pensamento, seu conhecimento e, por conseguinte, por suas ações, o mundo em que vivemos resulta dessas ações humanas. Ao conceber e compreender o mundo, nós o construímos, e agimos – tomamos decisões com todo tipo de consequências – a partir dessa construção. Por outro lado, o construtivismo radical considera também que podemos explorar as operações por meio das quais construímos o mundo experiencial e, desse modo, temos sempre a possibilidade de refletir, questionar nossas ideias e nossos atos, e modificar a nós e ao nosso mundo.

A presente proposta para o estudo da literatura tenta recuperar e sobrepor as ideias de Edgar Morin sobre o potencial da abordagem de obras literárias e de Glasersfeld a respeito da construção do conhecimento e do mundo e, assim, se voltar para a construção de valores geralmente deixados de lado na educação tradicional, como autoconhecimento, a autoavaliação, a flexibilidade de espírito e a abertura para o novo e o inusitado.

5 Objetivos

Objetivo Geral: Avaliar, em sua potencialidade construtiva, uma proposta de ensino de literatura com base na abordagem construtivista radical, conforme colocada por Glasersfeld (1996).

Objetivos Específicos: A partir do objetivo geral, podemos depreender os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e compreender os princípios que embasam uma abordagem construtivista radical para a educação;
- Compreender a aplicação da abordagem construtivista radical no âmbito do ensino de literatura;
- Elaborar e implementar uma metodologia de trabalho, com base na abordagem construtivista radical, que promova o ensino de literatura através da leitura de contos da tradição literária ocidental;
- Avaliar o potencial construtivo da metodologia de trabalho elaborada.

6 Procedimentos

- Estudos preliminares para a elaboração de uma metodologia de trabalho e de um projeto de ensino;
- Seleção de dez contos representativos da literatura ocidental;
- Formação de um grupo de sujeitos leitores, com entre cinco e dez integrantes;
- Apresentação do projeto ao grupo;
- Realização de entrevistas iniciais a respeito dos conceitos de leitura e de interpretação portados pelos integrantes do grupo;
- Realização de encontros para a discussão das leituras e interpretações realizadas pelos integrantes do grupo;
- Elaboração de relatos, por parte dos integrantes do grupo, a respeito de suas experiências de leitura;
- Realização de entrevistas finais a respeito de mudanças nos conceitos de leitura e interpretação manifestadas pelos integrantes do grupo em função das atividades desenvolvidas ao longo do projeto;
- Interpretação dos dados coletados à luz das ideias de Jean Piaget, Ernst Von Glasersfeld, Nelson Goodman, Humberto Maturana, Louise Rosenblatt e Eliana Yunes, além de outros autores alinhados à abordagem construtivista;
- Elaboração do relatório.

7 Recursos necessários

Recursos humanos:

- grupo de cinco a dez estudantes do Curso de Letras da PUCRS;

Recursos materiais:

- espaço disponibilizado para os encontros;
- cópias dos contos para os integrantes do grupo;
- gravador de voz para registrar os encontros.

8 Proposta de avaliação do projeto

Os leitores/participantes serão avaliados por sua assiduidade, pontualidade e comprometimento na realização das leituras e no comparecimento aos encontros. Seus relatos escritos serão avaliados com base em critérios a serem negociados quando da apresentação do projeto. Por sua vez, os leitores/participantes avaliarão o projeto com base nos objetivos propostos.

9 Cronograma previsto

PROCEDIMENTOS	PERÍODOS
Estudos bibliográficos e investigações para a construção de um escopo teórico a respeito da abordagem construtivista radical para educação e para o processo de ensino e de aprendizado da literatura	Março de 2005 a Dezembro de 2008
Estudos bibliográficos para a construção da metodologia de pesquisa a ser utilizada no estudo e dos instrumentos de coleta de dados	Março de 2005 a Dezembro de 2008
Elaboração de uma metodologia de trabalho de baseada na abordagem construtivista para o processo de ensino e aprendizado da literatura	Janeiro a Julho de 2009
Seleção dos participantes do estudo e orientação inicial dos trabalhos	Julho-Agosto de 2009
Coleta de dados: realização das entrevistas e das reuniões de compartilhamento de experiências, coleta das notas individuais de leitura e das autoavaliações	Agosto a Setembro de 2009
Interpretação dos dados	Novembro de 2009 a fevereiro de 2010
Elaboração do relatório	Março a Julho de 2010

10 Referências

GLASERSFELD, Ernst Von. *Construtivismo radical: uma forma de conhecer e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FREITAG, Barbara. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed.. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

APÊNDICE B

LEITURAS RADICAIS:
UMA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA
DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO
DE CONTOS ESCOLHIDOS DA LITERATURA OCIDENTAL

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INICIAIS

- Como é seu nome?
- Qual é sua idade?
- O que você gosta de ler? Por quê?
- Como você descreveria sua experiência com a leitura?
- Quais são suas expectativas em relação a este programa?

APÊNDICE C

LEITURAS RADICAIS:
UMA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA
DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO
DE CONTOS ESCOLHIDOS DA LITERATURA OCIDENTAL

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS FINAIS

- Qual é a sua concepção de literatura hoje?
- E qual é a sua concepção de leitura?
- Como foi seu processo de leitura dos contos?
- E como foi sua autoexpressão durante os encontros?

APÊNDICE D

LEITURAS RADICAIS:
UMA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA
DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO
DE CONTOS ESCOLHIDOS DA LITERATURA OCIDENTAL

ROTEIRO DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

- Qual é a sua impressão geral sobre o programa de leituras?
- Que sugestão você gostaria de deixar?