

CONTRIBUIÇÃO DA ECOCRÍTICA AO ENSINO DE LITERATURA

Francisco Neto Pereira Pinto*
Hilda Gomes Dutra Magalhães**

Resumo: este texto apresenta discussões que se inserem no campo da didática da literatura e estabelece como objetivo verificar em que medida a ecocrítica pode contribuir para o ensino da literatura na educação básica, atento e comprometido com exigências e complexidades que, neste novo milênio, estão ganhando cada vez mais importância. A partir das ideias de Garrard a respeito da Ecocrítica e de Morin, sobre a Teoria da Complexidade, procuramos compreender as possíveis contribuições da Ecocrítica ao Ensino da Literatura. Após as reflexões apresentadas, concluímos que tais contribuições mudam a nossa forma de ver o papel social do texto literário, a nossa forma de compreensão do ser literário, bem como a abordagem do literário em sala de aula.

Palavras-chave: complexidade; texto literário; educação básica.

CONTRIBUTION OF ECOCRITICISM TO THE TEACHING OF LITERATURE

Abstract: this paper presents discussions which are included in didactic of literature and establishes the objective of verifying to what extent the ecocriticism can contribute to the teaching of literature in basic education, alert and committed to demands and complexities that, in this new millennium, are gaining more importance. From the theories of Garrard about ecocriticism and Morin, on the theory of complexity, we try to understand the possible contributions of ecocriticism the Teaching of Literature. After the reflections presented, we conclude that such contributions change the way we see the social role of the literary text, our way of understanding the literary being as well as the literary approach in the classroom.

Keywords: complexity; literary text; basic education.

Considerações iniciais

O ensino da literatura testemunha, atualmente, um período de efervescência acadêmica, o que é resultado de um trajeto histórico que, conforme diz Regina Zilberman (2008), no Brasil, começou por volta da virada da década de 1970 para 1980. Se, por um lado, àquela época, o ensino da literatura era largamente contestado, quer dizer, os alunos já não viam mais razão para estudar literatura, culminando no que a autora chamou de crise do ensino da literatura, por outro, professores e pesquisadores

* Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal de Tocantins.

** Doutora em Teoria da Literatura pela UFRJ com Pós-Doutorado na Universidade de Paris III e EHESS/França. Professora da Universidade Federal de Tocantins.

começaram a deslocar o foco do objeto literatura em si para, então, ajustá-lo em outro, o seu ensino. Assim, é possível hoje encontrarmos uma gama variada de publicações acadêmicas – que vão desde artigos esparsos, números específicos de revistas, capítulos de livros ou mesmo livros inteiros - voltada à temática, bem como teses e dissertações que tomam como objeto a literatura e seu ensino ou outras variantes congêneres.

Levando em consideração nossa posição no tempo do calendário ocidental, já na segunda década do século XXI, nós, professores de literatura, quer na escola, quer na universidade, não podemos estar alheios às transformações sociais e políticas e ignorar as agendas definidas como urgentes, relevantes e de preocupação tanto no âmbito local como no global. A necessidade de ajustarmos nossa prática aos novos tempos já havia sido ventilada por Leila Perrone-Moisés (2008), e, neste texto, pretendemos dar uma modesta contribuição à temática, ao mostrar como a Ecocrítica pode oferecer subsídios à leitura literária na escola básica. Como é sabido, depois da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, em 2002, consolidou-se a ideia da literatura não mais como disciplina escolar, mas sim como um gênero textual ou discursivo, bem como, em seu bojo, o pensamento de que os instrumentos da Linguística do Texto seriam suficientes para a leitura do texto literário (BRASIL, 2002).

Não resta a menor dúvida de que a Linguística Textual oferece subsídios para se ler a literatura, contudo, entendemos não serem suficientes (PINTO, 2013). São necessários, hoje em dia, não somente suportes teóricos adequados à leitura do texto literário, de modo a respeitar sua natureza estética, mas que sejam também capazes de encampar leituras que atualizem o texto em conexão com as realidades próprias do tempo em que vivemos. Embora Perrone-Moisés (2008) já tenha advertido que, no estudo da literatura, não se deve escolher os textos para leitura em sala de aula em função da temática, posto tal prática enfatizar *o que diz* o texto ao invés de *como faz* o texto para dizer o que diz, compreendemos que, dada a situação da literatura no currículo escolar, não se pode mais adotar a postura de sacralização do texto literário, para empregar expressão usada por Lígia Chiappini (2005), como outrora pode ter sido adequado, uma vez que, como diz Wolfgang Iser (2002), antes da década de 1960, a educação literária era a pedra de toque da sociedade burguesa ocidental.

Este início de século XXI apresenta seus próprios desafios e, dentre estes, pode-se apontar o de se pensar a crise ecológica que, quer queiramos ou não, impõe-se como temática que a escola não pode ignorar e, neste sentido, poderíamos perguntar: por que, então, aqueles que trabalham com literatura deveriam o fazer? Na verdade, silenciar a

literatura na escola para questões como essas é ensaiar suicídio literário, apenas confirmando a desconfiança que muitos vêm nutrindo desde a década de 1960, de que literatura não serve para nada. Assim, ao se dar ênfase na *forma*, pode-se também trabalhar o *conteúdo*, explorando, inclusive, seu aspecto político, o que inclui, por exemplo, aqueles relacionados aos aspectos ecológicos. Consideramos, nesta direção, o que diz Fritjof Capra (2008, p. 25):

Ensinar esse saber ecológico, que também corresponde à sabedoria dois antigos, será o papel mais importante da educação do século 21. A alfabetização ecológica deve se tornar requisito essencial para políticos, empresários e profissionais de todos os ramos, e deveria ser uma preocupação central da educação em todos os níveis.

Tal alfabetização ecológica, de que fala o autor, deveria levar em consideração os princípios da ecologia, notadamente da ecologia profunda, sem, contudo, na grade curricular escolar, ser privativa de uma única disciplina. Segundo esse modo de ver as coisas, como ainda destaca o autor, “as artes podem ser um instrumento poderoso para ensinar o pensamento sistêmico” (CAPRA, 2008, p. 24-5), quer dizer, ensinar como tudo se relaciona na teia da vida: todos os seres, animados e inanimados, são apenas mais um elo no imenso tecido que constitui o existir no âmbito da biosfera. A relação do homem com os demais habitantes da biosfera, bem como com seu semelhante e consigo mesmo, em todas as suas dimensões e níveis, ou seja, o habitar a terra de modo contextualizado como assim também a contextualização da terra no universo, constitui o que Edgar Morin (2007) chama de condição humana. É precisamente neste contexto que a literatura pode contribuir, pois, segundo Morin (2007, p. 43) a literatura “nos leva diretamente ao caráter mais original da condição humana”. Para o pensador francês, o romance revela a universalidade da condição humana, ao passo que a poesia nos leva

à dimensão poética da existência. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade –, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível (Morin, 2007, p. 45 - ênfase no original).

Percebemos, a partir das citações, que o ensino da literatura guarda um lugar também importante na educação destes novos tempos, pois, assim como as outras artes o fazem, cada uma à sua maneira, a literatura nos coloca em contato com a condição humana: nossa relação conosco mesmo, com os outros humanos, com os outros seres que habitam a biosfera e, mais que isso, nosso próprio lugar no universo. Ao trabalhar o

texto literário em sala de aula, como poderia o professor abordar questões ecológicas sem, contudo, reduzir sua análise aos instrumentos forjados pela Linguística Textual, tal como já consideramos? Nossa posição é que, neste caso, os saberes do campo da ecocrítica podem ser de valiosa ajuda. A partir de agora iremos apresentar o que entendemos por ecocrítica e qual contribuição conseguimos visualizar para o ensino da literatura e, neste sentido, gostaríamos de esclarecer que se trata de uma primeira aproximação que estamos ensaiando e, por isso, não se trata de uma proposta final, fechada e dogmática, mas de um gesto que pode desencadear muitos outros entendimentos além do aqui exposto.

Ecocrítica

As ideias defendidas pela ecocrítica são antigas, mas o campo de estudo recoberto sob a rubrica do vocábulo não o é. O próprio termo, *ecocriticism*, em inglês, foi cunhado no final da década de 1970 por Willian Rueckert e, já nos anos de 1980, pelo menos duas coletâneas foram organizadas sobre o assunto (COUTO, 2007, p. 438). Mas é certamente a partir da última década do século XX que a ecocrítica ganha força e, para isso, contribuiu para a criação, em 1990, da disciplina Literatura e Meio Ambiente na Universidade de Nevada, Reno, Estados Unidos da América. Acontece, também, no ano seguinte, de acordo com Hildo Couto (2007), durante o simpósio da *American Literature Association*, a mesa-redonda intitulada *American Nature Writing: New Contexts, New Approaches*.

Contudo, o momento crucial à Ecocrítica é o ano de 1992, quando é fundada, nos Estados Unidos, a *Association for the Study of Literature and Environment* – ASLE –, entidade profissional que tem hoje importantes filiais no Reino Unido e Japão. É a ASLE quem domina, do ponto de vista acadêmico, a Ecocrítica (GARRARD, 2006) e, inclusive, publica o periódico *ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, criado em 1993 por Patrick Murphy. Grande fôlego ganha a Ecocrítica na década de 1990 e, em 1999, Cherill Glotfelty comentou que só nos dois últimos números da *ISLE*, “foram resenhados 67 novos livros e outros 177 foram brevemente comentados. Mais de 200 livros neste campo nos últimos cinco anos!” (GLOTFELTY, 1999, p. 6, tradução nossa). Se, no âmbito internacional, grande é a produção no campo ecocrítico, não se pode dizer o mesmo do Brasil. De fato, como comenta Maria do Socorro Pereira Almeida (2008, p. 127), “a ecocrítica ainda não é conhecida

nacionalmente” e, ao que parece, dispomos apenas de um livro em língua portuguesa dedicado inteiramente ao assunto, este intitulado *Ecocrítica*, de Greg Garrard (2006), traduzido para o português por Vera Ribeiro.

Muito conhecido é o conceito esboçado por Cheryll Glotfelty e Harold Fromm para ecocrítica, posto de modo simples como “o estudo da relação entre literatura e o meio ambiente físico” (*apud* SLOVIC, 1999, p. 6, tradução nossa). Esse privilégio do literário, enquanto tipo de texto para o estudo do meio ambiente físico, encontra justificativa pelo fato de que foi nos estudos literários que nasceu a Ecocrítica. Não obstante, conforme esclarece Hilda Gomes Dutra Magalhães (2008, p. 152), a ecocrítica logo “começa a se espalhar para outros centros e, se expandindo para além do campo literário, abarca outras esferas da cultura”. Assim, o conceito acima apresentado sofre, posteriormente, alargamento e, nas palavras de Scott Slovic (1999, p. 6, tradução nossa), o campo ecocrítico pode ser descrito como

o estudo de textos explicitamente ambientais por meio de qualquer abordagem acadêmica ou, inversamente, o escrutínio das implicações ecológicas e das relações homem/natureza em qualquer texto literário, mesmo que esse texto pareça, à primeira vista, não se referir ao mundo não humano.

Estamos concebendo, pois, neste trabalho, a ecocrítica como a crítica acadêmica de orientação ambientalista, que, como diz, Adele Bealer (2012), a partir de uma dinâmica diversidade metodológica e crítica, focaliza aspectos ambientais em produções de caráter artístico ou não.

Interessante notar que não basta dizer que o interesse da ecocrítica tenha orientação ambientalista, posto ela ser, igualmente, conforme destaca Garrard (2006, p. 14), “uma modalidade de análise confessadamente política [...] os ecocríticos costumam vincular explicitamente suas análises culturais a um projeto moral e político ‘verde’”. Percebemos, desta citação, que a Ecocrítica pode muito contribuir para o debate contemporâneo sobre como habitar a terra de um modo responsável, cuidadoso e solidário, oferecendo, assim, suporte na escola a todos os professores que queiram discutir questões ambientais a partir dos mais variados textos e, em particular, dos literários, usufruindo, destes últimos, não somente seu potencial estético, mas também o de suscitador de indagações as mais variadas, inclusive ecológicas.

Por fim, em uma análise ecocrítica, muitas são as questões com as quais um ecocrítico ou um professor pode interrogar um texto, que vão desde a como a natureza é

representada no texto, quer literário ou não, se há diferenças entre escrita feminina e masculina quando o assunto é natureza, até a que valores são expressos no objeto de análise e se esses são ou não consistentes com a sabedoria ecológica. Vale ressaltar, entretanto, que sob o amplo espectro do ambientalismo, posições políticas e filosóficas apontam para as mais diversas direções no debate ambiental, o que possibilita, então, à ecocrítica, análises críticas dos tropos sobre os quais versam. Isso significa que cada postura política e filosófica tem seu modo particular de conceber o ambiente físico natural, sua relação com o homem, bem como a crise ambiental, justamente em função dos valores que prezam, os quais veem ameaçados e para os quais buscam soluções. Correlata a cada postura se firma, também, uma abordagem ecocrítica “com afinidades e aversões literárias ou culturais específicas” (GARRARD, 2006, p. 32).

Dito isso, passaremos a uma apresentação geral de algumas dessas posturas e tropos que são retirados do livro *Ecocrítica*, de Garrard (2006) e, à medida que o fazemos, esperamos que o leitor perceba que cada postura e tropo ajudam a olhar o texto, quer literário ou não, de um ângulo diferente, possibilitando, assim, interrogá-lo, por exemplo, quanto a: que imagem de natureza o texto constrói? Qual a relação do homem com esta natureza? Seria hoje ainda adequada, tendo em vista uma cidadania planetária? Como gostaríamos que fosse? Estas e outras questões podem ser trabalhadas por qualquer professor em sala de aula, usando, inclusive, o texto literário. Nossa apresentação não esgota as posturas existentes nem tampouco as possibilidades de questões a serem trabalhadas, mas acreditamos já estar dando alguma contribuição à temática.

Posturas

Dentre as posturas podemos destacar o cornucopianismo, que é formado sobremaneira por economistas e demógrafos defensores do livre mercado. Afirmam eles que a crise ambiental de que geralmente se fala e que é dada como consenso entre a maioria dos cientistas, é ilusória ou exagerada. Argumentam que as soluções para os problemas ambientais podem ser geradas à medida que estes surgirem e que o aumento da população acabará por produzir a necessária riqueza para custear a melhoria do meio ambiente e, tudo isso, graças ao “dinamismo das economias capitalistas” (GARRARD, 2006, p. 33). Porém, os cornucopianos dispensam pouca consideração ao ambiente não humano e este só é levado em conta na medida em que atende aos interesses e

necessidades humanas. Em adição, pesa contra essa postura o fato de que ela, “num sentido importante, nada tem de ambientalista e, em alguns casos, é financeiramente sustentada e disseminada por grupos de pressão industriais e antiambientalistas” (GARRARD, 2006, p. 32-3).

Uma outra postura que pode ser sublinhada é o ambientalismo, que tem que ver com uma muito variada gama de pessoas que não primam por mudanças sociais radicais, mas que estão interessadas em questões ambientais e que desejam manter e melhorar o padrão de vida, tal como se define convencionalmente. Os ambientalistas geralmente são membros de uma das organizações dominantes que defendem a causa, valorizam o estilo de vida rural, acampamentos e caminhadas. Preocupam-se com problemas ambientais, mas preferem recorrer aos governos ou entidades não governamentais com o fim de que provejam as soluções que, no geral, são de cunho tecnológico. Quanto às orientações filosófica e religiosa, os ambientalistas ainda consideram valiosas, em certa medida, algumas tradições ocidentais como “a democracia liberal, os direitos humanos, o cristianismo, e as ideias de progresso histórico ou científico, mesmo à luz da crise ambiental” (GARRARD, 2006, p. 36).

Diferente das anteriormente citadas posturas, a ecologia profunda desloca o olhar para a natureza em si mesma ao invés de conferir primazia ao humano, pois advoga o monismo primário entre ser humano e ecosfera. Nesse sentido, então, tanto o bem estar e a prosperidade da vida do ser humano quanto do não humano têm valor em si mesmos na Terra. A ecologia profunda defende, ainda, a redução da população humana a longo prazo no mundo inteiro, pois, para essa postura, a superpopulação é incompatível tanto com o florescimento da vida e das culturas humanas quanto da vida não humana, que requer uma população humana menor (GARRARD, 2006). Tal como descrita, a ecologia profunda tem sofrido reiteradas objeções “de que o ecocentrismo é misantrópico [...] e, com efeito, alguns de seus defensores [...] fizeram afirmações desumanas e mal informadas sobre o controle populacional” (GARRARD, 2006, p. 40).

No entanto, a corrente central da ecologia profunda, considerada branda, tem o ecocentrismo apenas como mera orientação e admite especificamente que as necessidades vitais humanas “podem ter prioridade em relação ao bem de qualquer outra coisa” (GARRARD, 2006, p. 40). Com esse posicionamento, elimina-se alguns conflitos difíceis quando entram em choque os interesses dos seres humanos e os interesses dos seres não humanos. Outra postura de grande interesse na atualidade são as posições defendidas pelo ecofeminismo. Se, por um lado, a ecologia profunda aponta

para o binômio humano/natureza como sendo a suprema fonte que alimenta as crenças e práticas antiecológicas, por outro, o ecofeminismo se concentra no dualismo androcêntrico homem/mulher. Para o ecofeminismo, o pensamento androcêntrico presume a superioridade do homem sobre a mulher por qualidades que são inerentes ao primeiro, como, por exemplo, o tamanho maior do cérebro, o que justificaria, assim, a dominação masculina (GARRARD, 2006). A superioridade do homem, no pensamento androcêntrico, ainda se pautaria na tese de que ele seria dotado da razão e associado ao imaterial, abstrato, e à cultura.

Assim, o ecofeminismo procura desconstruir o androcentrismo postulando que “talvez valha a pena atacar a hierarquia por meio da inversão dos termos, enaltecendo a natureza, a irracionalidade, a emoção e o corpo, humano ou não humano, em oposição à cultura, à razão e à mente” (GARRARD, 2006, p. 42). Não obstante, o ecofeminismo radical é questionado tanto pelo ecofeminismo de orientação filosófica e sociológica quanto pela ciência ecológica. No primeiro caso, por suspeita de acriticismo em relação ao que venha a ser feminino ou masculino e, no segundo, por anticientificismo. Se, por um lado, o ecofeminismo acusa apenas ao antropocentrismo pelos problemas causados ao meio ambiente, a ecologia social e o ecomarxismo sugerem que os problemas ambientais também decorrem de “sistemas de dominação ou exploração de seres humanos por outros seres humanos” (GARRARD, 2006, p. 47) e que problemas ambientais e sociais estão em estreita relação. Porém, o pensamento ecomarxista tem como questão política principal os conflitos de classes, ao passo que a ecologia social se opõe “às relações de poder e hierarquia que, a seu ver, afligem todos os tipos de sociedades, sejam elas capitalistas ou socialistas de planejamento central” (GARRARD, 2006, p. 51).

Por fim, a filosofia de Martin Heidegger também tem seu lugar na ecocrítica, embora seja marginal ao pensamento político verde. A questão é que para alguns críticos o pensamento heideggeriano está “entre as críticas mais profundas à modernidade industrial, porque combina reverência poética ante o ser da Terra com uma desconstrução selvagem do projeto de dominação do mundo, negador da morte, que somos ensinados a chamar de ‘progresso’” (GARRARD, 2006, p. 51 – aspas no original). No entanto, a ecofilosofia heideggeriana é vista com desconfiança por alguns críticos, uma vez que entre sua filosofia e posição política há uma profunda congruência e, de “1934 a 1945, Heidegger foi um nazista entusiástico, confiante em que poderia conduzir a Alemanha na salvação da Terra” (GARRARD, 2006, p. 53).

Tropos

Os tropos são figuras segundo as quais a natureza é apresentada, imaginada ou interpretada pelas posturas já citadas. Diversos são os tropos e o primeiro deles é a pastoral. Sob este tropo várias manifestações podem ser apontadas em diferentes espaços e tempos. Entretanto, de um modo geral, a tradição pastoril pode ser distinguida em três tipos: um tipo que se relaciona com uma tradição literária especificamente e que se afina com a fuga da cidade para o refúgio no campo; um outro, que prima pelo contraste implícito ou explícito em descrições do campo com o urbano por qualquer literatura e, por último, um sentido pejorativo no qual esse tropo “implica uma idealização da vida rural que obscurece as realidades do trabalho e das agruras do campo” (GARRARD, 2006, p. 54-5). Outro modo de se abordar a imagem de natureza é pelo prisma do mundo natural, tropo cujo significado pende para uma natureza ainda em estado intocado pela civilização, quer dizer, espaço de pureza que inspira no humano humildade e reverência e que pode proporcionar revigoramento do cansaço advindo das poluições moral e material da cidade. A imagem de um mundo selvagem, natural, combina com as experiências de colonos nos Novos Mundos “particularmente os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália -, com suas paisagens aparentemente indomadas e a clara distinção entre as forças da cultura e da natureza” (GARRARD, 2006, p. 89). Embora o conceito de mundo natural tenha ganhado destaque cultural só no século XVIII, hoje pode ser estudado sob vários prismas.

Para o ambientalismo contemporâneo, a metáfora do apocalipse funciona como a mola mestra da imaginação ambiental, a mais poderosa, de fato (GARRARD, 2006). Acredita-se que narrativas apocalípticas provavelmente tenham começado por volta de 1.200 A.C., no pensamento do profeta iraniano Zaratustra, e que se relacionem com um secular “sentimento de urgência no tocante à extinção do mundo” (GARRARD, 2006, p. 123). Se é verdade que os praticantes do ambientalismo apocalíptico passam por constrangimentos por profecias não realizadas e que, às vezes, abordem os problemas ambientais segundo uma perspectiva reducionistas, não é menos verdade que sua retórica se coloca como um componente necessário do discurso ambientalista, pois ela “é capaz de eletrizar os militantes, converter os indecisos e, quem sabe, em última instância, influenciar governos e a política comercial” (GARRARD, 2006, p. 149).

Dos três tropos acima descritos, os dois primeiros, a saber, a pastoral e o mundo natural, colocam o homem em uma relação estésica com a natureza, ao passo que o

terceiro, o apocalíptico, coloca em perspectiva uma imaginação profética. Porém, do ponto de vista de uma modalidade de vida prática que leve em consideração a realidade imediata, o tropo da habitação natural se presta a gosto. Este tropo explora a possibilidade de um vir a habitar a terra numa relação pautada no dever e na responsabilidade. O habitar, nesse sentido “não é uma estado transitório; ao contrário, implica a imbricação a longo prazo dos seres humanos numa paisagem de memória, ancestralidade e morte, de ritual, vida e trabalho” (GARRARD, 2006, p.154). Também conhecido como geórgicas, o tropo habitar a terra é, assim, uma poética da responsabilidade.

No campo das ciências humanas, os estudos que se voltam para as relações entre seres humanos e animais também podem ser considerados como ramos da ecocrítica, na medida em que se voltam para análises culturais de representação dos animais. Embora tais estudos não estejam diretamente relacionados com a ciência ecológica, eles “podem ser vistos como aliados importantes da ecocrítica, se não rigorosamente um ramo dela”, posto que animal “também tem uma gama importante de funções como tropo” (GARRARD, 2006, p.197). Por último, um dos tropos mais recentes a ocupar os ecocríticos é o da imagem da terra, que, enquanto metáfora, numa acepção ecocrítica, pode tanto apontar, numa visão globalizante e universalizante, para um “globo explorador do capital nacional” (GARRARD, 2006, p. 232), quanto pode ser descrita “como um sistema autorregulador, análogo a um organismo vivo” (GARRARD, 2006, p. 242). Essas duas visões, correspondem, respectivamente às imagens de terra enquanto globo e Gaia.

Conceitos literários: novas fronteiras/implicações no ensino de literatura

Como se pôde observar, os olhares e tropos acima sugerem diferentes vieses de investigação da presença da natureza em textos literários. Entretanto, as contribuições da ecocrítica não se esgotam aí, apontando para um outro percurso de investigação, ou seja, a partir dos estudos ambientais, podem-se redimensionar os estudos literários, mais especificamente os conceitos de texto literário e de leitor, com consequências para o ensino da literatura. Trata-se da aplicação, aos estudos literários, de valores de fundo da ecocrítica, mais especificamente os ligados à concepção de meio ambiente enquanto teia relacional, que se sustenta em conceitos como sistema complexo, emergência, organicidade e *autopoiésis*, dentre outros, e que formam o paradigma da complexidade.

Assim, a noção de sistema complexo propicia uma revisão do próprio conceito de literatura enquanto sistema, remetendo a uma releitura crítica dos saberes propostos pelos estruturalistas do século XX. Segundo Morin (2011, p. 28), o Estruturalismo “parte do organismo concebido como totalidade harmoniosamente organizada, mesmo quando traz em si o antagonismo e a morte”, o que não se sustenta nos estudos ecoambientais da atualidade, que apresentam como suporte a noção de organicidade, oposta à de organismo, caracterizando-se este pelo equilíbrio e aquele pela instabilidade. A noção de sistema enquanto organicidade nos leva a investigar o texto literário como uma realidade holográfica, ou seja, um todo complexo composto de subsistemas, incluso em sistemas mais abrangentes. Tal realidade é marcada pela instabilidade e apresenta um sentido, uma direção ou consequência, de natureza incerta e imprevisível, emergência (CARIANI, 2009).

Isso abre espaço para uma nova forma de se conceber o texto literário, para uma compreensão mais abrangente da fruição e para novas formas de abordagem da literatura em sala de aula, considerando-se que a análise não deve buscar o que é harmônico, mas “os princípios comuns organizacionais, os princípios de evolução desses princípios, os caracteres de sua diversificação” (MORIN, 2011, p. 22). Outro conceito dos estudos ambientais que também pode contribuir para a investigação da literatura numa perspectiva ecocrítica, é o de ecoauto-organização, que recoloca em pauta a autonomia do literário, abrindo espaço para uma visão mais crítica do mesmo e de sua relação tanto com os elementos literários quanto com os não literários. Autonomia, neste sentido, remete à ideia de auto-organização, o que não significa, entretanto, isolamento, mas interdependência de variáveis múltiplas em direção ao novo, à *autopoiésis* (MATURANA; VARELA, 2001), à autocriação, ao que não se repete e ao que se modifica a si mesmo. Essa visão pode lançar novas luzes para se compreender o texto literário, a leitura e a complexidade da formação do leitor.

A própria noção de leitor pode ser revista sob a perspectiva do paradigma da complexidade, que contrapõe à definição cartesiana de sujeito a noção de *homo demens*. No paradigma racional, o sujeito cartesiano se caracteriza como *homo sapiens* e *homo faber*, técnico, racional, e

o que é *demens* - o sonho, a paixão, o mito – e o que é *ludens* – o jogo, o prazer, a festa- são excluídos de *homo*, ou, no máximo, considerados como epifenômenos. O sentimento, o amor, a brincadeira, o humor passam a não ter mais lugar, senão secundário ou

contingente, em todas as visões controladas pelo paradigma de *homo sapiens/faber* (MORIN, 1986, p. 113).

Entretanto tal separação não resiste à avaliação do humano sob o prisma dos estudos atuais. Segundo Daniel Goleman (1995), nenhuma ação, pensamento ou comportamento humano prescinde do fator afetivo. Em outras palavras, a separação entre razão e emoção inexistente, posto que se acham imbricadas, e um novo paradigma educacional não pode e nem deve ignorar este fato (MORAES, 2005). Na verdade, segundo a Teoria da Complexidade, tudo, inclusive pensamentos, as sensações e emoções, são realidades inter-relacionais, nada existindo por si. O sujeito é o observador que não apenas não se separa do objeto, como também tem sua identidade formada a partir das suas relações com ele, estando ao mesmo tempo dentro e fora do sistema. Neste sentido, como afirma Morin (2011), não há distância entre o eu e a realidade, porque esta é criação daquele e vice-versa. Tanto um quanto o outro são emergências e, enquanto tal, prováveis, mas imprevisíveis. Isso muda o foco da formação do leitor no sentido de se privilegiar não mais o pensamento, mas o que, no leitor, seria a “brecha” para a complexidade, ou seja, a imaginação, a emotividade, a intuição e a sensibilidade.

Dentro dessas perspectivas, a formação do leitor de literatura deve operar a incerteza e a perturbação, o insólito e o imprevisível. Formar o leitor de literatura exige, portanto, um navegar pelas brechas, que abrem caminho para a complexidade. Isso significa, do ponto de vista da obra literária, dar importância, na relação direta entre o texto e o aluno, à plurissignificação. Já do ponto de vista do leitor, significa valorizar a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a afetividade, a imaginação e a formação de sentidos, com vistas a desenvolver a sensibilidade e a capacidade de fruição do leitor.

Considerações finais

Como podemos observar, os saberes ambientais podem contribuir para uma melhor compreensão do literário e para uma visão interdisciplinar e mais democrática da literatura em sala de aula, tanto nos níveis mais elementares quanto nos mais elevados níveis de ensino. É preciso lembrar que não existe leitura inocente, no sentido político, e ignorar esse fato significa ignorar também o fluxo e refluxo dos vários sistemas e subsistemas que formam a realidade, nenhum elemento sendo mais ou menos importante do que o outro. Neste sentido, sacralizar o texto pelo texto é uma postura

questionável do ponto de vista da Complexidade. Há que se considerar que todos estamos envolvidos numa teia relacional única e somos influenciados pelas variadas formas de produção cultural que emergem e se superam, e que, por sua vez, fazem emergir no sujeito novas subjetividades. E o fato de eventualmente o texto literário não haver sido criado para influenciar moral e politicamente o homem, não o dispensa de participar da formação das subjetividades no tempo e no espaço.

Finalmente, a ecocrítica pode contribuir para conferir mais rigor à abordagem do literário, mas também mais leveza, uma vez que os estudos ambientais da atualidade nos ensinam que não há abordagens certas ou erradas, ultrapassadas ou não ultrapassadas, mas simplesmente abordagens. No grande tabuleiro holográfico em que o paradigma ecoambiental situa seus objetos de estudo e no qual a ecocrítica insere o texto literário, uma das mais acabadas metáforas da Teoria da Complexidade, tudo pode ser atualizado, nenhuma abordagem é melhor ou pior, mas todas participam, enquanto possibilidades, na construção de sentidos e na emergência da fruição. É possível que tais saberes possam contribuir para resgatar o texto literário das várias redomas em que se acha preso no cotidiano da escola, libertando-o para ser o que é ou o que pode ser, transformando o ato de ler num processo vivo, dinâmico e pleno de prazer.

Referências

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira. Homem, animal e espaço numa visão ecocrítica, em Graciliano Ramos e Miguel. In: _____; AZEVEDO, S. L. M. (Orgs.). **Espaço interdisciplinar: literatura, meio ambiente e relações sociais**. Recife: Baraúna, 2008. p. 125-58.

BEALER, Adele H. Reading Out Loud: Performing Ecocriticism as a Practice of the Wild. In: *Interdiscip. Stud Lit. Environ.* Vol. 19, n. 1, p. 5-23, Winter 2012. Disponível em: <http://isle.oxfordjournals.org/content/19/1/5.full.pdf+html>. Acessado em 27 de abril de 2014.

BRASIL, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

CAPRA, F. Educação. In: TRIGUEIRO, A. (Coord). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 19-33.

CARIANI, Peter Anthony. Emergência e criatividade. In: ITAULAB. **Emoção art.ficial 4.0**. São Paulo, 2009, p. 21-41.

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação - novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

- COUTO, Hildo. **Ecologia**: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília/DF: 2007.
- GARRARD, Greg. **Ecocrítica**. Trad. Vera Ribeiro. Brasília: Editora UNB, 2006.
- GLOTFELTY, Cheryll. What's next for Ecocriticism. In: **ASLE News**, Spring 1999. p.6-7. Disponível em: <www.asle.org/assets/docs/roundtable.pdf>. Acessado em: 05/02/2009.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional** – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- ISER, W. Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época. Tradução de Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. p. 927 - 51.
- MAGALHÃES, Hilda Dutra Gomes. **Linguagens plurais**: cultura e meio ambiente. Bauru, SP: EDUSC, 2008. p. 13-40.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Org. e trad. Cristina Magro. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2005.
- MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Trad. Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.
- MORIN, Edgar . **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 4 e. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Ensino da literatura. In: NITRINI, S. et al. (Orgs.). Encontro Regional da ABRALIC (11. : 2007. São Paulo). **Literaturas, artes, sabers**. São Paulo: Aderaldo & Roths-child: ABRALIC, 2008. p. 13-22.
- PINTO, Francisco Neto Pereira. A formação do leitor de literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: I Simpósio de Linguística, Literatura e Ensino do Tocantins, 2013, Araguaína. **Anais do I Simpósio de Linguística, Literatura e Ensino do Tocantins**, 2013. p. 175-86.
- SLOVIC, Scott. Ecocriticism: containing multitudes, practicing doctrine. In: **ASLE News**, Spring, 1999. p.5-6. Disponível em:< www.asle.org/assets/docs/roundtable.pdf>. Acessado em: 05/02/2009.
- ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. In: **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, 2008. p. 11-22.