

A ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA EM SALA DE AULA POR MEIO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA*

Daniel Vecchio Alves**

Resumo: Este artigo baseia-se na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel para promover um enfoque transdisciplinar entre história e literatura em sala de aula, destacando não o esfacelamento ou o extremo relativismo, geralmente aplicado na relação entre esses campos, mas o fato de existir variados graus de representação da verdade entre eles, superando assim sua abordagem de forma niilista, categórica ou mecânica. Para essa nova abordagem, a principal questão que se coloca como problema de ensino para uma relação transdisciplinar pretendida é a necessidade da superação das dicotomias como realidade/imaginário e verdade/invenção, apoiando-se, sobretudo, nos teóricos Nicolescu, Morin, entre outros.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Transdisciplinaridade. História e literatura.

INTRODUÇÃO – PARA ALÉM DO PARADIGMA DISCIPLINAR

■ **A** mente humana aparentou sempre estar obcecada por explicações racionais que se baseiam em leis e ordenações que dão sentido ao Universo onde vivemos e à nossa própria vida. No entanto, esse racionalismo nem sempre preponderou como o melhor caminho para o desenvolvimento da humanidade: “Quantos milhões de mortos por alguns supostos realismos e dogmas? Quanto sofrimento em nome do bem e da verdade? Como ideias tão generosas em sua origem transformaram-se em seus opostos?” (NICOLESCU, 1999, p. 23).

* O presente artigo é resultado da pesquisa desenvolvida durante o curso de especialização em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Senac.

** Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil. *E-mail:* danielvecchioalves@hotmail.com

Para responder tais questionamentos, é preciso levar em conta que a realidade objetivista em si é pluralista por natureza. Ninguém, portanto, tem o seu monopólio, nem a sua definição completa. Caso contrário, o ser humano torna-se objeto de experiências de ideologias que se anunciam científicas para se dissecar, formalizar e manipular dados e realidades. Nessa perspectiva, “ignorou-se que as teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas os co-produtos das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento” (MORIN, 2014, p. 137), um conhecimento que não pode ser apenas o reflexo do mundo, é um diálogo em devir entre nós e o universo. Isso requer que não fiquemos fechados em materialismos ou mesmo num solipsismo irremediável.

Essas perspectivas nos remetem à questão da disciplinaridade, que “requer uma imersão teórica nas discussões epistemológicas mais fundamentais e atuais, pois essa questão envolve uma reflexão profunda sobre os impasses vividos pela ciência atualmente” (FAZENDA, 2008, p. 14). Se quisermos realmente aceitar e viver a realidade na sua diversidade, temos de encarar seriamente o desafio do pluralismo.

Diante dessa premissa houve uma necessidade indispensável de laços e escolhas entre as diferentes disciplinas surgidas na metade do século XX: a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade¹. A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo, enquanto a interdisciplinaridade tem uma ambição diferente, ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra em diferentes graus de aplicação.

Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mantendo, no entanto, sua inscrição na pesquisa disciplinar (NICOLESCU, 1999). Uma revisão criteriosa de toda essa problemática levantada principalmente nas décadas de 1960 e 1970 parece-nos hoje fundamental para os que buscam auxílio na pluralidade disciplinar. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue manejar facilmente as suas unidades².

Por isso, a interdisciplinaridade não pode ser uma panaceia para assegurar somente a evolução disciplinar, mas sim um ponto de vista capaz de exercer uma reflexão aprofundada, crítica e salutar, permitindo a consolidação da auto-crítica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação. Contudo,

[...] certas correntes da interdisciplinaridade controla as disciplinas como a Organização das Nações Unidas controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se integrarem (MORIN, 2014, p. 135).

1 Américo Sommerman (2005) propõe a seguinte categorização: interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar, interdisciplinaridade forte e interdisciplinaridade de tipo transdisciplinar; transdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar, transdisciplinaridade de tipo interdisciplinar e transdisciplinaridade forte. “Essa categorização é a que me parece mais heurística, pois, com ela, podemos manter em movimento a ‘valsa desses prefixos’: o diálogo vivo entre a disciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, e entre os diferentes tipos ou graus de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade. Sem isso, voltaremos a criar barreiras, feudos, estruturas fechadas, bloqueios no corpo do saber, reduções do olhar, fragmentações do ser e cairemos em impasses semelhantes aqueles disciplinares dos quais temos buscado sair” (SOMMERMAN, 2005, p. 8).

2 “No mundo quântico as coisas acontecem de maneira diferente. As entidades quânticas continuam a interagir qualquer que seja o seu afastamento. Isso parece contrário as nossas leis macrofísicas. [...] O indeterminismo reinante na escala quântica é um indeterminismo constitutivo, fundamental, irreduzível, que de maneira nenhuma significa acaso ou imprecisão. O aleatório quântico não é acaso. [...] O aleatório quântico é um aleatório construtivo, que tem um sentido: o da construção de nosso próprio mundo macrofísico, colocando em questão o dogma filosófico contemporâneo da existência de um único nível de realidade” (SOMMERMAN, 2002, p. 29-30).

Portanto, é preciso ir além, e aqui surge com peso o termo “transdisciplinaridade”.³ A transdisciplinaridade, como o prefixo indica, “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p. 53). O ponto de vista transdisciplinar nos permite considerar uma realidade multidimensional, estruturada por variados níveis, ao invés de um nível único, de uma realidade unidimensional do pensamento:

[...] a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo sendo complementar a esta. A pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de realidade; aliás, na maioria dos casos, ela só diz respeito a fragmentos de um único e mesmo nível de realidade. Por outro lado, a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo. A descoberta desta dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Neste sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagônicas, mas complementares (NICOLESCU, 1999, p. 54).

A compreensão do mundo presente é impossível de ser inscrita somente numa pesquisa disciplinar, pois só a visão transdisciplinar nos propõe a consideração de uma realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis, substituindo a realidade unidimensional constituída por um único nível de pensamento. Por outro lado, a metodologia transdisciplinar não substitui a metodologia de cada disciplina. Elas permanecem o que são, porém, a metodologia transdisciplinar fecunda essas disciplinas, trazendo-lhes esclarecimentos novos e indispensáveis à metodologia disciplinar porque todos os problemas de origem da ciência passam a se relacionar à “desdogmatização da verdade” (MORIN, 2014, p. 146).

Isso posto, há que dizer que para a integração dessas fronteiras o domínio da imprecisão e do erro são muito mais importantes que geralmente pensamos, pois comportam uma iniciação ao desconhecido, promovendo desenvolvimentos inteiramente novos. É curioso notar que a questão do erro transforma a questão da verdade, mas não a destrói. A razão, nesse sentido, possui, em seu centro, uma irracionalização oculta. Só uma razão aberta pode e deve reconhecer o irracional (acaso, desordens, aporias, imaginários, brechas lógicas) e trabalhar com ele: “a razão aberta não é a rejeição, mas o diálogo com o irracional” (MORIN, 2014, p. 168).

Nessa inscrição pluralista, em que o real é uma dobra do imaginário e o imaginário é uma dobra do real, a transdisciplinaridade permite o desenvolvimento de uma nova metodologia de resolução dos problemas. Esse desenvolvimento ocorre de modo a esclarecer as situações ao mesmo tempo complexas e paradoxais do pensamento e do mundo humanos, sem deixar de “recompor e renovar as

3 Etimologicamente, *trans* é o que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência. Aliás, “as palavras *três* e *trans* tem a mesma raiz etimológica: *três* significa *transgressão* do dois, o que vai além do dois” (SOMMERMAN, 2005, p. 9).

relações delicadas entre *episteme*, mística e gnose que se observam em nosso estudo e que, de uma maneira ou de outra, compõem a realidade vivida da experiência humana” (PAUL, 2002, p. 147).

Frente a essa questão da transdisciplinaridade, não há dúvidas de que o ensino, e especificamente o ensino da história e da literatura, é uma tarefa difícil para qualquer professor das áreas, pois, para o aprendiz, as disciplinas viram sinônimo de “decoreba”, de fatos “verídicos” e “imaginados”, de coisas que tem de aprender categoricamente sobre um livro inventado ou sobre uma época na qual ele “nem era nascido”. Nessa perspectiva, ficam de fora as noções conceituais mais delicadas. Para o aprendiz, muitos conceitos histórico-filosóficos são extremamente abstratos e/ou atemporais, “podendo um mesmo conceito aparecer em diferentes épocas, regiões e com características e significados diferentes” (CHANTHE, 2015, p. 3349).

Mas, de Platão aos modernos positivistas, os racionalistas sempre acreditaram que existia um fundo comum de realidade imutável acessível à razão. Já quanto aos relativistas, proclamam que as coisas mudam em função do contexto social, que não existe grau de verdade algum acessível, pois a verdade se altera em função do observador e da sociedade no qual esse observador se situa. Porém, o nosso objetivo central de aprendizagem é atingir a consciência de que a posição dos relativistas é radical demais: não reconhecem, *a priori*, nenhum critério de racionalidade nem de verdade, seja na história seja na literatura, pois ambas as disciplinas, pelo contrário, são tributárias de diversos graus de realidade.

O cruzamento transdisciplinar dessa relação tem como intuito justamente reconhecer a existência de outros graus de mediação representacional que se afastam das extremidades do *facto* e da *fictio*, e que estão sendo experimentados tanto pela historiografia quanto pela literatura atuais. Sendo assim, o trânsito entre história e literatura será tomado aqui como um espaço de “redes de significados” (PESAVENTO, 2003), sobressaindo-se como um *locus* de reflexão e interação entre os discursos estigmatizados por materialidades e imaginários que nos cercam diariamente, constituindo assim as relações de força entre nossa realidade e a nossa imaginação.

Em vista disso, o principal objetivo de ensino da transdisciplinaridade entre história e literatura que aqui se coloca como um problema é a necessidade da superação das dicotomias realidade/imaginário e verdade/invenção no tratamento dessas disciplinas. Pois, se quisermos realmente tomar esse debate transdisciplinar também como um problema de ensino, considerando, sobretudo, toda sua dificuldade e diversidade, temos de encarar seriamente os desafios que a metamorfose dos significados nos colocam dia a dia, visto que a própria realidade objetivista é diversificada por natureza. Como já afirmamos, ninguém tem o monopólio da verdade, nem a sua definição completa. Em caso contrário, o ser humano torna-se objeto de experiências de ideologias e crenças que se anunciam científicas e universais para manipular as pessoas e as suas realidades.

Logo, não podemos dar as costas para o fato de que, já há algum tempo, a verdade paradigmática da objetividade tem sido integrada ao erro, à imprecisão e à transitoriedade da razão científica. E é justamente essa provisoriade da verdade que, por conseguinte, vai nos permitir anunciar a possibilidade de um diverso e promissor encontro entre história e literatura.

Próxima às margens erráticas da verdade, a visão transdisciplinar elimina qualquer homogeneização que significaria a redução de todos os níveis de realidade a um único nível e a redução de toda percepção a somente uma percepção: “O enfoque transdisciplinar pressupõe tanto pluralidade complexa quanto unidade aberta das culturas, das religiões e dos povos, bem como das visões sociais e políticas no seio de um único e mesmo grupo” (NICOLESCU, 1999, p. 99).

No entanto, um terreno muito fértil foi preparado por pensadores e críticos da história e da literatura para que um enfoque transdisciplinar fosse promovido entre as áreas diante da crise do paradigma disciplinar das décadas finais do século XX. Por isso, salientaremos na primeira parte deste estudo que a consolidação dessa estratégia híbrida muito se deve à filosofia e ao estudo da linguagem, áreas desenvolvidas desde a Grécia antiga. Platão e Aristóteles, por exemplo, já mostravam que o problema da verdade deve permanecer flexível, porque denominação alguma esgota suas possibilidades semânticas. A mesma fragilidade é explorada por outros pensadores como Santo Agostinho (1984), Kant (2001), Husserl (1994), Popper (2004) e Ricoeur (2000, 2013), cujas reflexões podem coerentemente compor um plano curricular nesse tema de ensino.

Ao pensarmos como essa questão transdisciplinar poderia ser tratada como problema pedagógico na segunda parte deste estudo, optamos pela metodologia da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000), pois veremos como ela evidencia nosso esforço voltado para a superação de práticas como as verdades absolutas, as certezas, as entidades, processos e sujeitos isolados, as relações de causalidade simples, os estados e “coisas” imóveis e as tradicionais dicotomias (bom/ruim; bem/mal; centro/periferia; pobreza/riqueza etc.), ou seja, “a superação da mera transmissão de conhecimento, que simplifica e desestimula o questionamento” (SCHEINER, 2012, p. 27-28).

Veremos, por fim, que a metodologia da aprendizagem significativa fecunda as disciplinas em questão, trazendo-lhes esclarecimentos novos e indispensáveis à metodologia disciplinar porque, como vimos, todos os problemas de origem da ciência passam a se relacionar com base na “desdogmatização da verdade” (MORIN, 2014, p. 146). Sobre essa base, esperamos que o produto final do conhecimento passe de um mero conjunto de informações sobre processos e eventos históricos para um processo de construção de um sujeito cognitivo que, reconhecendo-se como participante de sua cultura e de seu tempo, consiga, ao mesmo tempo, ver-se fora dela, interpretando e analisando-a criticamente.

PRÁTICAS DE ENSINO DA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA: SUJEITOS MEDIADORES DO TEMPO

A história é comumente ensinada como se fosse um acúmulo de quadros determinados do passado. Porém, a Lei n. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22, aponta um caminho diferente a perseguir nessa e em qualquer outra área educacional: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB apud VIEIRA, 2011, p. 110).

Sendo assim, as diretrizes, os princípios pedagógicos, os valores a serem transmitidos, as competências e capacidades, a seleção dos conteúdos, os conceitos fundamentais, as estratégias de trabalho e as propostas de intervenção do professor devem estar todas pautadas por esse princípio maior que vincula a

educação à prática social e experiencial do educando, ao mundo do trabalho, à formação para a cidadania: a expressão “fornecer-lhes meios para progredir” incide sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender e de adquirir conhecimentos e habilidades, bem como sobre a formação de valores.

Logo, os objetivos da educação, segundo essa lei, não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de “capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade e realidade, assim como para se situar de maneira efetiva na transformação da sociedade” (BEZERRA, 2007, p. 37).

A história, concebida nesse processo, busca se distanciar do eixo da verdade absoluta, regida verticalmente por um conceito universal incontornável, para aprimorar o exercício da problematização da vida social como princípio para uma investigação mais produtiva e criativa, identificando as percepções sociais dos mais diversos grupos históricos, percebendo as diferenças e semelhanças, os conflitos e as contradições recorrentes nas relações possíveis traçadas entre nosso tempo com os registros do passado.

A dimensão da temporalidade é, nesse sentido, considerada uma das categorias centrais da problematização de um conhecimento histórico dogmático porque leva o educando “a perceber as diversas temporalidades no decorrer da história e ter claro sua importância nas formas de organização dos eventos sociais e seus conflitos” (BEZERRA, 2007, p. 44). O tempo representa, assim, um conjunto complexo de vivências humanas, por isso a necessidade de relativizar as diferentes concepções de tempo e as periodizações propostas, situando os acontecimentos históricos por meio da experiência de seus respectivos sujeitos.

Isso nos aproxima da narrativa literária, a invocar os leitores e seus diversos ritmos no tempo, principalmente quando o situamos na representação diversificada dos indivíduos e dos fenômenos sociais: “É justamente a compreensão dos fenômenos sociais na duração temporal que permite o exercício explicativo das periodizações, que são frutos de concepções de mundo, de metodologias e até mesmo de ideologias diferenciadas” (BEZERRA, 2007, p. 45). Desse modo, é preciso, como Braz Cubas e muitos outros personagens literários, indagar qual o lugar que o sujeito ocupa no tempo e no espaço, ensinando a construir seu próprio

[...] ponto de vista histórico [...] e aplicá-los diante das variadas situações e problemas; isso significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica [...] (RUIZ, 2007, p. 77-78).

Dessa forma, para a apreensão e compreensão da situação histórica é preciso, primeiramente, repensar e ampliar noções conceituais que, por sua vez, são suscitadas pelos diversos ritmos temporais dos diferentes sujeitos históricos. Os conceitos, quando tomados numa acepção mais ampla,

[...] não podem ser utilizados apenas como modelos, mas como indicadores de expectativas analíticas: ajudam-nos e facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades históricas específicas (BEZERRA, 2007, p. 46).

É justamente nesse processo de conceitualização no tempo que história e literatura se integram, pois a literatura revela um valor cognitivo por meio da linguagem, que geralmente o espírito científico extremista rejeita. A literatura é capaz de estabelecer uma comunicação analógica entre realidades diferentes, cobrindo o entendimento das motivações dos discursos e de seu papel instaurador, e a compreensão dos jogos de poder envolvidos na elaboração das versões narrativas dos fatos.

Por isso, estudar literatura e história numa perspectiva transdisciplinar favorece o processo de compreensão e de assimilação, pois “somos movidos por histórias, e a literatura é o testemunho da sociedade, revelando as tensões e mágoas, numa perspectiva tenaz, pois expressa mais um anseio de mudança do que os mecanismos da permanência [...]” (SILVA, 2017, p. 4). Nessa perspectiva, os sujeitos contemporâneos, membros do processo de ensino-aprendizagem, também são inseridos como sujeitos no diálogo, estes, com suas especificidades culturais e conceituais, “permitem a elaboração de novos enunciados dentro do contexto do ensino de história” (SILVA, 2017, p. 8).

Ademais, estabelecer relações entre história e literatura em sala de aula é estabelecer relações interativas que possibilitem ao educando elaborar representações sobre os saberes diversos e sobre os objetos da aprendizagem. Nem o professor nem o aprendiz ocupam uma posição secundária, mas ambos atuam de maneira ativa, aberta e flexível em relação aos diferentes saberes. O que se pretende, portanto, é anular a concepção de ensino de história e literatura como

[...] mera transmissão de conteúdos fragmentados do passado e de outras realidades, e desenvolver práticas educativas que tenham como pressupostos as relações, a investigação histórica, a mediação de significados, o diálogo e a relação de múltiplos saberes por professores e alunos que constituem o espaço escolar (GUIMARÃES, 2012, p. 167).

Quando se propõe um diálogo transdisciplinar entre história e literatura, devemos pensar e problematizar sempre as especificidades das mesmas disciplinas, mas também perceber como as relações existentes, para além de aproximá-las, as tornam passíveis de análises conjuntas (SILVA, 2017, p. 9). Ou seja, com esse tipo de abordagem, procura-se desenvolver algumas noções e conceitos específicos para a construção da consciência histórica, para

[...] uma aprendizagem que favorecesse a incorporação do pensar histórico, ou, ainda em outras palavras, para a inclusão da dimensão temporal do aprendiz como elemento importante na organização do pensamento e nas escolhas e decisões da sua história cotidiana (MORAES, 2009, p. 2).

Essa perspectiva parte do entendimento de que a história é também uma ciência particular, que “não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, contemplando as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos” (CORREIA, 2012, p. 181-182). As aulas de história, especificamente, serão muito melhores se conseguirmos estabelecer um duplo compromisso com o passado e com o presente.

Considerar, todavia, as questões dos educandos como irrelevantes significa reduzir suas temporalidades, suas preocupações e sua própria existência. Alterar a compreensão de que a disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para chegar a outros objetivos, ou aos objetivos de outrem, refletindo e atuando

na educação de valores e nas atitudes dos alunos e dos cidadãos, é condição fundamental para a renovação do ensino transdisciplinar proposto: “Nessa abordagem, o aluno deve ser capaz de ver e vislumbrar-se como construtor de sua própria história” (NETO, 2007, p. 66).

Adotando essa perspectiva em sala de aula, o educando será capaz de, gradualmente, identificar o conceito de diversidade semântica, conceitual e cultural, e analisar como ele enxerga essa diversidade, que também é representada e lida pelos variados meios comunicativos e formas discursivas. Ou seja, “o aluno será capaz de dizer como os registros, a literatura, a mídia, a escola, os livros, os pais, a polícia, o jornal, as brincadeiras e as piadas retratam os diversos grupos culturais que compõem o mundo que o cerca” (NETO, 2007, p. 68).

Para melhor difundir essa perspectiva relacional no pensamento e no ensino da história e da literatura, é necessário considerar, como já anunciado antes, que a sua consolidação transdisciplinar muito se deve aos estudos de filosofia e de linguagem percorridos desde a Grécia antiga. Trata-se do antigo parentesco com “a capacidade das palavras receberem significações adicionais, deslocadas ou associadas na base de sua semelhança e dissemelhança com sua significação fundamental [...]” (RICOEUR, 2000, p. 273).

Com seus inúmeros *Diálogos*, Platão já mostrava que o problema da verdade deve permanecer flexível, porque denominação qualquer esgota seu poder semântico: “O *logos* da linguagem requer, pelo menos, um nome e um verbo e é o entrelaçamento dessas duas palavras que constitui a primeira [de muitas] unidade da linguagem e do pensamento” (RICOEUR, 2013, p. 11). No entanto, foi Aristóteles (2012) quem realmente deu os primeiros passos para o reconhecimento de uma concepção filosófico-poética da linguagem existente na Grécia antiga, cuja base não se limitava mais ao grau da cópia do mundo exterior, passando a ser avaliado pelo grau hipotético da verossimilhança.

Ao enaltecer esse processo mimético como poética, o estagirita nos fornece uma reflexão fundada na possibilidade figurativa do real, sem o duro compromisso de traduzir os aspectos mundanos em seu todo universal, compromisso que a história muitas vezes assumiu sem sucesso durante séculos. O texto, nesse sentido poético, passa a ser tomado como “suporte da mudança de sentido, cuja essência consiste no tropo que depois a retórica denominará de metáfora” (RICOEUR, 2000, p. 107).

A provisoriade conceitual da verdade e da ciência, por conseguinte, vai nos permitir anunciar a possibilidade de um real encontro entre história e literatura. Como se sabe, o primeiro filósofo que enfrentou essa questão sistematicamente foi Emmanuel Kant (2001), na sua *Crítica da razão pura*, em que diz que nossa inteligência só pode conceber uma fímbria da nossa realidade espaço-temporal.

No século XX, num esforço similar para questionar os fundamentos de uma ciência mecanicista, Edmund Husserl (1994) e outros estudiosos constataram a existência de diferentes níveis de percepção da realidade a partir do sujeito-observador. Nesse sentido, a verdade husserliana não está unicamente na capitalização dos fatos adquiridos ou na verificação das teorias, mas no caráter aberto da busca que permite a contestação das suas próprias estruturas de pensamento e de linguagem.

A fim de exprimir melhor essa ideia, o filósofo Karl Popper (2004), por sua vez, introduz o conceito de “verossimilitude lógica”, combinando-a a duas noções, entre elas a de verdade semântica, concebida como uma reconstrução formal e dinâmica da noção de verdade, no sentido de adequação à realidade

(POPPER, 2004). De modo bastante esquemático, a verossimilitude pode ser concebida aqui como o excedente do conteúdo de verdade em relação ao conteúdo de falsidade. Nesse ponto está justamente o que mais nos interessou na filosofia da ciência de Popper: sua posição contrária ao “princípio do empirismo”, fundando com essa verossimilitude um verificacionismo científico anti-indutivo bastante complexo.

Tendo em vista tais reflexões conceituais que permeiam as relações transdisciplinares entre história e literatura, o presente estudo se propõe a refletir acerca da historicidade calcada na verossimilhança das ideias e das práticas colaborativas de (re)construir o passado e outras temporalidades, pois, conforme endossado pela historiadora Sandra Pesavento (1998, p. 12), como representação, a história não se mede por critérios de veracidade, mas por critérios de verossimilhança: “Ora, o verossímil não é um ponto determinado entre o verdadeiro e o falso, mas uma modalidade metafórica do fato, uma temporalidade efetuada por hipóteses, uma modalidade de um passado possível”.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO INSTRUMENTO DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Muitos autores da educação apontam também para uma fértil relação entre memória e imaginação. Pensando nessa relação, o próprio Lev Vygotsky (2010, p. 16) afirma que a primeira forma de vinculação de fantasia e realidade consiste em que “toda elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem. [...]. A fantasia não está contraposta à memória, mas nela se apóia e dispõe seus dados em novas combinações”.

Por essas e outras reflexões promovidas pelas linhas construtivistas da área educacional é que é possível apreender por ela uma nova configuração do ensino transdisciplinar entre história e literatura. No entanto, uma das dificuldades está no fato de que a escola, embora devesse preparar o indivíduo para viver num mundo em constante transformação de conceitos, valores e tecnologias, parece continuar a se pautar por “um ensino marcado por verdades absolutas, classificações baseadas em nomenclaturas rígidas e premiação de comportamentos servis, diante de padrões autoritários e fixos de relacionamento” (SCHEINER, 2012, p. 25).

O ensino da história e da literatura, por outro lado, pode e deve ser estabelecido num ambiente democrático, por sua modalidade alimentar-se da memória e da reconstrução colaborativa das temporalidades e das espacialidades. Essas reelaborações ocorrem como experiências individuais e coletivas que determinam a identidade dos envolvidos e permitem compreender o mundo, seu encontro com o passado e com a literatura, e nesses encontros atuar: “Os conteúdos da história são expressos por meio de narrativas que não se reduzem a meros discursos, mas efetivam-se como ‘práticas’ que constroem e reconstroem objetos, explicitando os seus significados” (ALEGRO, 2008, p. 23).

A relação transdisciplinar aqui em questão nos deixa claro que, para o ensino das relações entre história e literatura, mais do que para qualquer outra relação lecionada, é necessário considerar os diferentes discursos, as diferentes leituras, bem como os variados conteúdos que circulam na sala de aula, pois, para além do conhecimento veiculado no livro didático, na fala do professor, na tradição

oral e nos meios de comunicação de massa, é possível considerar, também, o conhecimento elaborado pelo aprendiz. Esse laço dialógico requer e estabelece uma estratégia de aprendizagem que pode organizar o ensino transdisciplinar entre essas áreas “a partir do conhecimento prévio e autônomo manifesto pelos estudantes” (ALEGRO, 2008, p. 23).

Esse trabalho com a memória colaborativa permite o sentimento de pertencimento a uma origem comum e prolonga a nossa existência para além da existência biológica, dependendo da experiência pessoal entre cada sujeito, visto que “relembrar o passado e interpretar o presente é realizar uma reinterpretação do mundo” (ALEGRO, 2008, p. 35). Logo, o conhecimento prévio dos educandos (conceitos, proposições, princípios, fatos, ideias, imagens, símbolos), é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem sobre a relação proposta, pois nas aulas, os exercícios de leitura e de reinterpretação dos textos e dos conceitos produz e expressa a própria modificação da estrutura cognitiva dos educandos.

Daí ressaltarmos a importância atribuída aos conhecimentos e competências já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, buscando a história na linguagem já adquirida, bem como na própria estrutura conceitual preexistente do educando. Ou seja, a compreensão ou a simples noção de conceitos, depende diretamente da interação social do aprendiz e das relações que este é capaz de estabelecer entre a sua vivência e a utilização prática desses conhecimentos. Fora dessa margem contextual, é bastante compreensível “a estranheza do aluno frente aos conceitos que podem auxiliar o pensamento histórico [e a crítica literária], pois muitos deles não fazem parte do seu universo particular e tampouco da sua comunidade, embora devam fazer” (CHANTHE, 2015, p. 3348).

Assim, optamos pela metodologia da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel na década de 1960, pois seu método visa a facilitação do processo de assimilação e de modificação de conceitos, assegurando, sobretudo, que os conteúdos assentem-se em conceitos com características particulares, motivando, na estrutura cognitiva dos estudantes, sofisticadas propriedades organizacionais que determinam o potencial diverso da significação do material estudado. Tal método pode ser definido resumidamente como um processo por meio do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2000).

Na maioria dos contextos escolares, as ideias existentes na estrutura cognitiva dos educandos são demasiado gerais e não possuem particularidade suficiente para servirem como ideias ancoradas eficientes relativamente às novas ideias introduzidas pelo material de instrução utilizado em sala. A aprendizagem significativa de Ausubel (2000, p. 11) resolve essa dificuldade, desempenhando um papel de mediador, sendo “mais relacional e relevante para o conteúdo particular da tarefa de aprendizagem específica, por um lado, e para com o conteúdo mais geral das ideias potencialmente ancoradas, por outro”.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, o ensino não deve ser baseado numa mera transferência de conceitos ou princípios explicativos provenientes de outros contextos de aprendizagem. Pelo contrário, “o conteúdo deve ser psicologicamente significativo, ou seja, o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem no contexto da aprendizagem, e o significado que o conteúdo tem para ele” (SALLES, 2012, p. 25). Para efetuar essa estratégia de aprendizagem, o professor deve partir de conceitos gerais, já incorporados pelos

aprendizes, possibilitando a construção de um novo conhecimento por meio da incorporação de novos conceitos. Isso facilitará a compreensão de novas informações, dando significados transacionais ao conhecimento adquirido.

Sabemos que, para isso, teremos que aproximar o cotidiano dos aprendizes a conceitos complexos e abstratos (como *logos*, verdade, realidade, verossimilhança etc.), mesmo sabendo que tempo e espaço afetam o seu significado e o seu conteúdo. Mas é preciso encará-los, pois, caso contrário, teremos um ensino de história e literatura que não se deixa orientar por uma redutível progressão e por uma reprodução superficial na construção conceitual dos registros e dos textos. Portanto, na elaboração de conceitos históricos e literários, os estudantes podem aplicar na formulação das novas concepções e leituras o seu conhecimento prévio e tácito, dicotômico e universal. Em vista disso, como Ausubel (2000), consideraremos a aprendizagem em seu nível satisfatório, quando o estudante conseguir compreender e relacionar conceitos, abrindo a possibilidade para novas noções e relações, principalmente para novas aprendizagens.

No entanto, muitas vezes em que o educando tentar demonstrar saber o conceito, pode ser que o faça de forma mecânica, decorada; isso aponta que tal informação não possui um significado nem para o próprio educando, nem para o seu contexto social. Segundo Ausubel (2000), isso ocorre porque os conceitos explorados não têm origem no social, na interação entre indivíduos, eles não começaram a ser formados por meio da experiência dos educandos. Por isso, aqui, defendemos que antes de “impor” determinado conceito para o aprendiz, o plano de ensino transdisciplinar do curso deverá levar em conta a realidade social do educando, criando espaços para ouvir o que ele tem a dizer sobre sua noção de história, de verdade, de realidade, de imaginação ou do que poderá vir a significar qualquer outra palavra.

Contudo, sabemos que a escola desconsidera os conceitos cotidianos de cada estudante, pressupondo que todos tenham uma mesma bagagem cultural. Com isso, ela nega sua própria diversidade. Aceitando a identidade de cada educando, o professor passa a aceitar as ideias próprias que cada indivíduo constrói a partir do conceito, tornando o próprio conceito uma entidade pública e democrática. Em vista disso, é indispensável que o aprendiz compreenda conceitos, e isso não pode significar acumular definições ou conhecimentos formais, mas “construir uma grade que auxilie o aluno na sua compreensão e explicação da realidade social” (CHANTHE, 2015, p. 3350).

Diante desses argumentos, fica evidente, como nos mostra Ausubel, Piaget, Vygotsky e tantos outros teóricos da aprendizagem, que conhecer o universo social dos educandos é pressuposto para iniciar a abordagem de novos conteúdos. Assim, é aconselhável que na primeira fase de qualquer plano de ensino, deve-se verificar o conhecimento prévio dos educandos por meio da construção de um mapa conceitual diagnóstico.

Essa estratégia de ensino nos revela, acima de tudo, a importância de apresentar ações da aprendizagem que simulem situações do mundo real significativo dos educandos, com contextos úteis, novos e diferentes para que eles pratiquem e utilizem tais conceitos. Nesse quadro pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem sobre as relações entre história e literatura é caracterizado, portanto, como uma troca de significados entre professor e estudante, cujo efeito pressupõe a iniciação do aprendiz na comunidade de usuários de determinados conhecimentos:

O professor pode estimular a reativação dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como orientar os estudantes à reflexão sobre eles, de forma a contribuir para que desenvolvam conceitos cada vez mais próximos daqueles aceitos, no caso aqui estudado, pela historiografia. [Nesse sentido], a aprendizagem escolar vai além da aquisição de informações e exige conhecimentos acerca da natureza da história que permita ao estudante a atribuição de significado e sentido e a sua ação decorrente (ALEGRO, 2008, p. 31).

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel contribui, dessa forma, para a busca de alternativas para questões decorrentes das formulações transdisciplinares, e para o enfrentamento de ideias e práticas, antigas ou não, adequadamente fundamentadas para o ensino colaborativo das duas áreas consideradas nesta investigação de ensino.

Por fim, como nos alerta Scheiner (2012), devemos manejar a informação criticamente, sem nos sentirmos impotentes diante dela. Devemos também usufruir a tecnologia sem reduzirmo-nos a ela, mudar sem ser dominado pela mudança,

[...] aceitar a globalização sem aceitar suas perversidades; conviver com a incerteza, a relatividade, a causalidade múltipla, a construção metafórica do conhecimento, a probabilidade das coisas, a não dicotomização das diferenças, a recursividade das representações mentais; rejeitar a intolerância das verdades fixas, das certezas, das definições absolutas, das entidades isoladas (SCHEINER, 2012, p. 28).

Por ora, basta afirmar que, ao tomarmos o educando desse curso transdisciplinar proposto como representante de realidades, o processo de ensino-aprendizagem passa a mobilizar ideias fundamentais a respeito de como se aprende ou como se produz o conhecimento histórico: respeitando a importância do erro, da incerteza, da parcialidade, da possibilidade do desvendamento crítico da realidade, da desconstrução de verdades, enfim, da reconstrução de saberes em distintas bases discursivas e argumentativas.

THE TRANSDISCIPLINARY APPROACH BETWEEN HISTORY AND LITERATURE IN THE CLASSROOM THROUGH MEANINGFUL LEARNING

Abstract: This article is based on David Ausubel's theory of meaningful learning to promote a transdisciplinary approach between history and literature in the classroom, highlighting the fact that there are varying degrees of truth representation in them, surpassing their teaching categorically and mechanically. For this approach, the main issue that poses as a problem of teaching in the relation between history and literature is the need to overcome the reality/imaginary dichotomies and truth/invention for the transdisciplinarity treatment of this relation, supporting such problem in the theorists of transdisciplinarity, more precisely in Nicolescu, Morin and others.

Keywords: Significant learning. Transdisciplinarity. History and literature.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução J. Oliveira Santos, S. J. e A. Ambrósio de Pina, S. J. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- ALEGRO, R. C. *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos*. 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.
- ARISTÓTELES. *Parva Naturalia*. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.
- AUSUBEL, D. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- BEZERRA, H. G. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-48.
- CHANTHE, A. A. et al. Conceitos e ensino de História: a aprendizagem de conceitos históricos para a formação do aluno. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 7., 2015, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: <cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1519.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.
- CORREIA, J. dos S. O uso da fonte literária no ensino de história: diálogo com o romance “Úrsula”. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 179-201, 2012.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- GUIMARÃES, S. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- HUSSERL, E. *Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo*. Tradução Pedro M. S. Alves. Lisboa: INCM, 1994.
- KANT, E. *Crítica da razão pura*. Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- MORAES, D. Z. Literatura e história na escola: aprendizagens e desafios mútuos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2009, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2009. v. 1, p. 1-20.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Livraria Bertrand, 2014.
- NETO, J. A. de F. A transversalidade e a renovação no ensino de história. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 57-74.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- PAUL, P. A Imaginação como objeto do conhecimento. In: SOMERMMAN, A. (Org.). *Educação e transdisciplinaridade I e II*. São Paulo: Triom, 2002. p. 123-156.
- PESAVENTO, S. J. (Org.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: Editora Unicamp, 1998.
- PESAVENTO, S. J. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. *Revista de História da Educação*, n. 14, p. 31-45, 2003.

- POPPER, K. *Lógica das Ciências Sociais*. Tradução Estevão de Rezende Martins. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.
- RICOEUR, P. *A metáfora viva*. Tradução Dion Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- RICOEUR, P. *Teoria da interpretação*. O discurso e o excesso de significação. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2013.
- RUIZ, R. Novas formas de abordar o ensino de história. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 75-94.
- SALLES, C. M. C. *A aprendizagem significativa e as novas tecnologias na educação à distância*. Belo Horizonte: Fumec-Face, 2012.
- SCHEINER, L. Aprendizagem significativa crítica e ensino de história: algumas reflexões a partir do Labhum. *Encontros*, n. 18, p. 25-34, 2012.
- SILVA, A. P. da. et al. *Ensino de História: interdisciplinaridade História com a Literatura*. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12476661>>. Acesso em: 30 maio 2017.
- SOMMERMAN, A. Complexidade e transdisciplinaridade. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS DA COMPLEXIDADE, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2005. p. 1-11.
- SOMMERMAN, A. (Org.). *Educação e transdisciplinaridade I e II*. São Paulo: Triom, 2002.
- VIEIRA, L. A. *Entre o real e o virtual: a educação a distância (EaD) como espaço para o educar (aprender a ensinar) pela pesquisa*. 2011. 198 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. Tradução José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Recebido em dezembro de 2017.

Aprovado em janeiro de 2018.