

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

SÂMELLA PRISCILA FERREIRA ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO
DE LITERATURA: UMA LEITURA COMPARATIVA DE PESQUISAS**

VITÓRIA
2021

SÂMELLA PRISCILA FERREIRA ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO
DE LITERATURA: UMA LEITURA COMPARATIVA DE PESQUISAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi

VITÓRIA
2021

Sâmella Priscila Ferreira Almeida

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PEDAGÓGICA
HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA:
UMA LEITURA COMPARATIVA DE PESQUISAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Aprovada em 01 de outubro de 2021.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi Salgueiro (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora

Profa. Dra. Arlene Batista da Silva (UFES)
Examinadora Interna

Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia (UFES/PPGE)
Examinadora Externa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO - SIAPE 2751144
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 04/10/2021 às 14:20

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/279930?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ARLENE BATISTA DA SILVA - SIAPE 2270854
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 14/10/2021 às 20:12

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/288143?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANA CAROLINA GALVAO MARSIGLIA - SIAPE 1849227
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 17/10/2021 às 07:36

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/289442?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Alexsandro e Eliene, que me ensinaram o valor do conhecimento e me transmitiram o amor pelos livros, sem seu apoio incondicional eu não teria chegado até aqui.

Aos meus irmãos, Raíssa e Alexsandro, que são minha alegria sempre presente e os motivos para que eu queira ser sempre alguém melhor.

A André, companheiro de vida, que ouviu com paciência cada novidade por mim aprendida, me fazendo sempre perguntas embaraçosas. Juntos, temos vivido segundo nossa própria estranheza.

A Guilherme, amigo querido e inteligência sensível, sempre presente durante o difícil momento que compartilhamos.

À Leilany Moreira e à Karla Pissinati, que me acolheram e me são exemplos de luta, dentro e fora da escola.

Aos estudantes e colegas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Primo Bitti, pela acolhida e presteza, aqui me tornei, de fato, professora.

À Maria Amélia Dalvi, orientadora sempre presente, que me guiou com segurança e generosidade durante toda a pesquisa, seu compromisso com a educação alimentou em mim o desejo de construir um novo mundo.

Às professoras Arlene Batista e Ana Carolina Galvão, cuja generosidade contribuiu enormemente para a conclusão desta pesquisa.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, que compartilharam comigo o espírito da construção coletiva do conhecimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, para mim é motivo de enorme honra e alegria ter passado por aqui em meu processo de formação acadêmica.

À Fapes, cujo apoio financeiro foi primordial para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

Aos homens e mulheres que, irmanados em luta, descobri camaradas.

*Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

- Em "Mãos Dadas", Carlos Drummond de Andrade.

RESUMO

Esta é uma pesquisa teórico-bibliográfica, de abordagem materialista histórico-dialética, que teve como objetivo apreender contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica para o ensino da Literatura, a partir de uma revisão bibliográfica integrativa. Foram analisados, prioritariamente, trabalhos presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que relacionaram de maneira direta o “Ensino de Literatura” e/ou a “Leitura Literária” à “Pedagogia Histórico-Crítica”. Tomamos o pressuposto da pedagogia histórico-crítica de que a tarefa da educação escolar é identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente, a fim de convertê-las em saber escolar, transmissível e assimilável no ambiente da escola, a fim de permitir ao homem singular a humanização que lhe é genérica. Desse pressuposto, elaboramos os índices que orientaram a leitura e a análise das pesquisas encontradas, a saber: 1) De que maneira e por que o trabalho com a literatura é importante para a formação humana; 2) Como identificar e escolher os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de literatura; 3) Como tornar tais conteúdos transmissíveis e assimiláveis, adequando-os às possibilidades materiais do trabalho docente. A partir desses indicadores, sistematizamos contribuições produzidas no campo da pedagogia histórico-crítica para o ensino da literatura, realizando uma leitura comparativa e crítica do que já foi feito até o momento e, sinalizando, quando possível, as tarefas prementes para os próximos anos.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Leitura literária; Pedagogia histórico-crítica; Materialismo histórico-dialético.

ABSTRACTO

Se trata de una investigación teórico-bibliográfica, con enfoque materialista histórico-dialéctico, que tuvo como objetivo aprehender los aportes de la teoría pedagógica histórico-crítica a la enseñanza de la literatura, a partir de una revisión bibliográfica integradora. Se dio prioridad a los trabajos del Catálogo de Tesis y Disertaciones de Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que relacionaban directamente la "Enseñanza de la Literatura" y / o la "Lectura literaria" con la "Pedagogía histórico-crítica". Asumimos el supuesto de la pedagogía histórico-crítica de que la tarea de la educación escolar es identificar las formas más desarrolladas de conocimientos objetivos producidos históricamente, con el fin de convertirlos en conocimientos escolares, transmisibles y asimilables en el ámbito escolar, a fin de permitir la humanización que le es genérica. Con base en este supuesto, elaboramos los índices que guiaron la lectura y el análisis de las investigaciones encontradas, a saber: 1) De qué manera y por qué el trabajo con la literatura es importante para el desarrollo humano; 2) Cómo identificar y elegir los contenidos a trabajar en las clases de literatura; 3) Cómo hacer transferibles y asimilables dichos contenidos, adaptándolos a las posibilidades materiales de la labor docente. A partir de estos indicadores, sistematizamos los aportes producidos en el campo de la pedagogía histórico-crítica para la enseñanza de la literatura, realizando una lectura comparativa y crítica de lo realizado hasta el momento y, en la medida de lo posible, señalando las tareas urgentes para los próximos años.

Palavras-clave: Enseñanza de la literatura; Lectura literaria; Pedagogía histórico-crítica; Materialismo dialéctico-histórico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 01. BREVE CONSIDERAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	11
CAPÍTULO 02. ENSINO DE LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA SOB PERSPECTIVA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS PESQUISAS DE PÓS GRADUAÇÃO	25
2.1 SEGUNDO NATHÁLIA BOTURA DE PAULA FERREIRA	32
2.2 SEGUNDO LARISSA QUACHIO COSTA	46
2.3 SEGUNDO GEUCIANE FELIPE GUERIM FERNANDES	65
2.4 SEGUNDO ELZA TIÊ FUJITA	75
2.5 SEGUNDO TOMÁZ MUSSO DE PINTO	82
2.6 SEGUNDO LUANA MARTINS FIGUEIREDO	92
CAPÍTULO 03. LITERATURA: POR QUE, O QUE, COMO ENSINAR?	104
3.1 O PROBLEMA DA LEITURA LITERÁRIA	104
3.2 ENSINAR LITERATURA, PARA QUÊ?	112
3.3 ENSINAR LITERATURA, COMO?	121
3.4 O QUE É QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA LITERATURA?	126
3.5 QUADRO SÍNTESE	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

De uma maneira geral, quando se trata do ensino da literatura, o que se encontra – dos documentos oficiais aos livros de divulgação científica, passando também pelos cursos de formação continuada ofertados aos profissionais das redes de ensino – são, na maior parte dos casos, propostas fragmentadas e parciais, sugestões pontuais de atividades, mas, muito pouco, o desenho de princípios norteadores para a tarefa didática lastreados em uma teoria pedagógica consistente e claramente explicitada e desenvolvida, em que as bases ontológicas, epistemológicas e gnosiológicas sejam passíveis de identificação, debate e crítica.

Nesse contexto, a pesquisa aqui apresentada surgiu da necessidade de recursos teóricos e práticos que fundamentassem nosso trabalho educativo, quando do início de nossa carreira docente. Recursos que respondessem às nossas necessidades pedagógicas, e que não se eximissem de articular os processos educativos à superação da grave crise econômica, política e social pela qual passamos. Frente a tais questões, buscamos desenvolver uma pesquisa sobre o ensino de literatura em contexto escolar fundamentada na teoria pedagógica histórico-crítica, articuladamente à epistemologia materialista histórico-dialética.

Dessa maneira, partimos dos princípios de que a realidade e o conhecimento sobre ela são fruto do desenvolvimento histórico, e de que os elementos da realidade se relacionam entre si e estão sempre em processo, avançando a partir da superação das contradições que se colocam em seu próprio seio. Dessa forma, tomando a lógica dialética como método de conhecimento nossa pesquisa visa apreender, por um lado, “os resultados do desenvolvimento científico”, e, por outro, estabelecer “um conjunto de tarefas a realizar” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 75). Nesse sentido, considerando o esforço dos professores e pesquisadores que tomaram a pedagogia histórico-crítica como esteio para o ensino de literatura no contexto da educação escolar, cumpre, neste momento, realizar uma leitura comparativa e crítica do que já foi feito até o momento, sinalizando, quando possível, as tarefas prementes para os próximos anos.

Segundo Saviani, a tarefa da educação escolar é identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo – arte, filosofia e ciência – produzido historicamente, a fim de convertê-las em saber escolar, assimilável no tempo e no espaço escolares pelos alunos (SAVIANI, 2013, p. 8). Para a pedagogia histórico-crítica, a necessidade da universalização do conhecimento na sociedade capitalista é uma circunstância histórica, que leva à exigência da escola, como forma mais desenvolvida do trabalho educativo, de proporcionar aos indivíduos singulares a apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade. Dessa forma, os seres humanos podem se apropriar das riquezas produzidas pelo gênero humano, isto é, do conjunto de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos “que se apresentam como riqueza imaterial saturada de humanização e que se tornaram essenciais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos” (GALVÃO; LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 57).

Partindo disso, questionamos: 1) De que maneira e por que o trabalho com a literatura é importante para a formação humana? 2) Como identificar e escolher os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de literatura? 3) Como tornar tais conteúdos transmissíveis e assimiláveis, adequando-os às possibilidades materiais com as quais trabalhamos?

Para responder a essas perguntas, detemo-nos no conjunto de pesquisas de mestrado e doutorado, já finalizadas, defendidas e aprovadas, que tomaram a teoria pedagógica histórico-crítica como esteio para pensar a questão da literatura no trabalho educativo em contexto escolar, com vistas a sistematizar as principais contribuições dos trabalhos analisados (FERREIRA, 2012; COSTA, 2014; FERNANDES, 2017; FUJITA, 2017; COSTA 2018; PINTO, 2020; FIGUEIREDO, 2020). Empreendemos, assim, um movimento comparativo entre as pesquisas analisadas, procurando mostrar como distintas apropriações da teoria pedagógica em pauta se desdobram em resultados de pesquisa afins ou díspares, de modo a realizar uma revisão do que já se produziu acerca do ensino de literatura desde essa abordagem pedagógica e de sinalizar, quando possível, os caminhos de desenvolvimento para as pesquisas no campo.

Tomamos, como exemplo metodológico, a leitura comparativa realizada por Dermeval Saviani entre os trabalhos de Paolo Nosella e Guiomar Namó de Mello, confrontados pelo autor, para verificar suas divergências e convergências acerca da *competência técnica* e do *compromisso político* necessários aos educadores, buscando realizar uma síntese superadora do embate ali situado (SAVIANI, 2013). Desta forma, adotamos aquilo que Saviani chamou de *método compreensivo* de leitura, isto é, num primeiro momento procuramos nos situar no interior de cada proposta, captando simpaticamente¹ seu conteúdo, a fim de, posteriormente, avançar nos debates propostos pelos trabalhos, buscando ultrapassar as contradições postas ou sugerir direções que apontem as necessidades de desenvolvimento do campo de pesquisa.

O diálogo proposto entre a abordagem metodológica e o levantamento de dados por meio de revisões de literatura empreende o necessário debruçar-se sobre o conhecimento sistematizado produzido historicamente a fim de compreendê-lo em seu próprio movimento de desenvolvimento e nas contradições que lhe são inerentes, de modo a dar-lhe prosseguimento.

No primeiro capítulo de nossa dissertação, apresentamos breve consideração teórico-metodológica sobre o materialismo histórico-dialético (KOPNIM, 1978; DUARTE, 2000; MARTINS, 2006; KONDER, 2011; GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019). Apontamos, por um lado, a necessidade da compreensão do método materialista histórico-dialético para o desenvolvimento da investigação científica do professor-pesquisador inserido nas disputas políticas que o envolvem, bem como para uma compreensão adequada da teoria pedagógica histórico-crítica. Por outro lado, apontamos as categorias necessárias para a leitura dialética que intencionamos realizar, buscando compreender as noções de contradição e síntese superadora.

No segundo capítulo, realizamos uma leitura compreensiva das teses e dissertações selecionadas, buscando evidenciar as principais posições de cada pesquisa quanto

¹ “*SIMPATÍA* — Do gr. *sympátheia*, conformidade de gênios, pelo lat. *sympathia*.” (NASCENTES, 1955, p. 470). Assim, *simpaticamente*, aqui, não se refere à noção de agradabilidade ou apazibilidade, mas ao movimento de captar, de início, as ideias conforme pensadas por seus autores, isto é, em conformidade de gênios, para, apenas posteriormente, realizar sua crítica, considerando possibilidades de assentimento, concordância, discordância, dúvida, etc.

à sua compreensão do potencial formativo da literatura; sua orientação acerca do conteúdo a ser ensinado nas aulas de literatura; e sua orientação acerca do método adequado para seu ensino.

No terceiro capítulo, buscamos apontar a síntese das elaborações apreendidas pelas pesquisas analisadas quanto:

1) Ao *papel formativo da literatura*, isto é, apontando elaborações que o identificaram na condição ontológica da arte como trabalho vital, modo de produção distinto da organização socioeconômica capitalista; que identificaram o potencial desfetichizante da literatura realista, capaz de revelar aos homens a materialidade objetiva da construção da vida; e que observaram sua importância (da literatura) para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos seres humanos, na construção da linguagem e do pensamento.

2) Aos *conteúdos adequados para o ensino de literatura*, isto é, apontando elaborações que tomaram o saber sistematizado e o clássico como critério de seleção do conteúdo de ensino, ora compreendido em identidade com o realismo na literatura (entendido como critério de verificação do reflexo estético da realidade objetiva na arte), ora tomado de modo abrangente.

3) Ao *método adequado de ensino*, isto é, apontando elaborações que compreenderam como método uma sequência de passos pré-estabelecida e aquelas outras que buscaram pensar um ensino dialético.

Apoiamo-nos, para isso, em teóricos que pudessem auxiliar-nos a compreender e superar, quando possível, as aproximações e distanciamentos entre os caminhos apontados pelas pesquisas (FREDERICO, 2013; MARX, 2020; MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016; MARTINS, 2015; SAVIANI (2006); DUARTE (2013); GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019; RAMALHETE, 2019; entre outros).

1. BREVE CONSIDERAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Em *As aparências enganam*: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa, Martins (2006) questiona a utilização de procedimentos de investigação qualitativa em pesquisas que se ancoram teoricamente no materialismo histórico-dialético. Naquele momento, a autora pontuou características básicas das pesquisas qualitativas que, segundo ela, tomam a realidade imediata como base de coleta de dados, privilegiam os processos interativos no contexto de investigação, descrevem a manifestação dos fenômenos da realidade, investigam os significados atribuídos pelos sujeitos participantes ao objeto de pesquisa em foco, vinculam a percepção imediata da realidade à percepção objetiva dela, não constroem hipóteses *a priori* e formam seus quadros teóricos à medida que a investigação avança.

De acordo com Martins (2006), tal abordagem de pesquisa nega a lógica dialética como instrumento de interpretação da realidade, própria ao materialismo histórico, o que corresponde à uma descaracterização e à uma incompreensão da epistemologia marxiana. Disto resulta que tais pesquisas, muitas das vezes, caminham “da pseudoconcreticidade para um pseudoconhecimento, a ser, muito facilmente, capturado pelas ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação.” (MARTINS, 2006, p. 13).

Em nossa investigação, que teve como objetivo principal apresentar o atual estágio de desenvolvimento das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de literatura que tomaram como base a pedagogia histórico-crítica, e que deveriam perspectivar, em consequência, uma concepção materialista histórico-dialética da realidade e do conhecimento, deparamo-nos, por vezes, com essas mesmas características destacadas pela estudiosa.

Compreendendo, em conformidade com Martins (2006, p. 13), que “[...] buscar no materialismo histórico dialético os fundamentos para o trabalho de pesquisa é também uma questão ético-política [...]”, colocamo-nos as seguintes questões: Como se realiza uma investigação científica de abordagem materialista histórico-

dialética? Quais são os procedimentos de pesquisa que resultam desta abordagem teórico-metodológica? Como analisar os trabalhos que, em nosso levantamento, incorreram no equívoco sinalizado pela autora?

A fim de responder a essas perguntas, tomamos como referência inicial a explicitação de Martins (2006, p. 14-15) acerca do método de investigação materialista histórico-dialético:

A implementação do método marxiano aqui apresentado de forma extremamente resumida pressupõe, como ponto de partida, a apreensão do real imediato, isto é, a representação inicial do todo, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão de tipo superior, expressa no concreto pensado. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta. Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento.

Tomando o excerto acima como guia, procuraremos sistematizar noções básicas que conduzam nosso procedimento de pesquisa, pois, como se observa, nessa perspectiva teórico-metodológica não basta apreender a imediatez dos fenômenos ou os significados atribuídos pelo senso comum aos objetos de pesquisa, bem como, não basta justapor referências do marxismo a dados de pesquisa coletados por meio de métodos contrários a ele (DUARTE, 2000; MARTINS, 2006).

Desta feita, como afirmou Kopnin (1978, p. 99), “A dialética marxista não serve a si mesma nem é necessária à sua autojustificação; ela é um método de aquisição da verdade objetiva e está subordinada à tarefa de representar as leis da natureza e da vida social tais quais elas existem na realidade”. Assim, compreendemos como necessário o mapeamento de um caminho lógico a seguir no desenvolvimento de nossa investigação, isto é, um caminho que parta da realidade objetiva, extraia dela categorias de análise, historicize seu desenvolvimento e promova sínteses em direção a um conhecimento que a transforme.

Observamos, para tanto, uma premissa básica do materialismo, isto é, a realidade material e as necessidades que ela impõe são anteriores ao pensamento e aos seus frutos. Assim, a pesquisa científica é uma atividade humana que se guia pelas leis objetivas da realidade – refletidas no pensamento na forma de categorias – com o fim de apreender o objeto de estudo e de transformá-lo segundo as necessidades coletivas. Como asseveram Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 63):

O materialismo histórico-dialético busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio da sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método de conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social [...].

Desta feita, fenômenos, processos e objetos da realidade são refletidos idealmente no psiquismo humano, que abstrai deles categorias, os analisa e sintetiza (em movimentos sucessivos e, de forma alguma, estanques) novas compreensões da realidade, não mais abstratas, mas concretas, com o objetivo de solucionar problemas que estão dados nesta realidade, compreendendo-a para transformá-la, segundo as necessidades da humanidade em um dado momento histórico. De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 55):

O conhecimento humano é um processo histórico que sintetiza o movimento do pensamento em busca da verdade objetiva das coisas. Enquanto reflexo ideal, o pensamento é uma correlação entre o subjetivo e o objetivo. Sob a base do conhecimento prático, que é a forma de se proceder e agir sobre a realidade, surge o conhecimento teórico, que não é a separação do sujeito do mundo prático, mas sim a unificação. Tal unificação consiste no pensamento como criação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva [...].

Cumprido, para isso, esclarecer o que são as categorias e o princípio do reflexo para o materialismo histórico-dialético. De acordo com Kopylov (1978, p. 50), “A base para a correta solução do problema da relação das leis do pensamento com as leis do mundo objetivo é o reconhecimento do princípio do reflexo [...]”. Entendido na acepção dialética, o reflexo da realidade objetiva no pensamento humano não equivale a uma imagem espelhada, estática, mas a “[...] um processo de

aprofundamento na essência das coisas” (KOPNIN, 1978, p. 52). Esse processo de aprofundamento do pensamento em direção a uma compreensão da realidade concreta exige um apoio lógico, qual seja, o pensamento por categorias. Segundo Kopnin (1978, p. 86-87):

As categorias filosóficas são condições de concordância, coincidência (identidade) entre pensamento e realidade, um caminho de aquisição do conhecimento objetivo-verdadeiro. Entende-se, aqui, que a relação entre pensamento e realidade nunca é interpretada como “identidade” abstrata, morta, como uma simples “a mesma coisa”, mas como o caso mais típico de identidade dos contrários. Por isso as categorias dialéticas se apresentam ao mesmo tempo como formas de transição (transformação) da realidade ao pensamento, a forma de conhecimento (i. e., como degraus do conhecimento, da representação do mundo na consciência) e como fases de transformação do conhecimento em realidade, como degraus de realização prática e da verificação do conhecimento pela prática.

Conforme Kopnin (1978), tais categorias são concomitantemente *ontológicas* – tomam conteúdos do mundo objetivo – e *gnosiológicas* – resolvem o problema da relação do pensamento com o mundo objetivo –, à medida que são compreendidas como um apoio *lógico* que permite ao pensamento realizar aproximações sucessivas da realidade. Segundo o autor, as categorias ou leis básicas da dialética materialista, extraídas do movimento da realidade objetiva, referem-se à mudança da quantidade à qualidade, à unidade e à luta dos contrários e à negação da negação. Konder (1981, p. 56-57) assim explicita o significado de tais leis:

A primeira lei se refere ao fato de que, ao mudarem, as coisas não mudam sempre no mesmo ritmo; o processo de transformação por meio do qual elas existem passa por períodos lentos (nos quais se sucedem pequenas alterações quantitativas) e por períodos de aceleração (que precipitam alterações qualitativas, isto é, “saltos”, modificações radicais). Engels dá o exemplo da água que vai esquentando, até alcançar cem graus centígrados e ferver, quando se precipita a sua passagem do estado líquido ao estado gasoso. A segunda lei é aquela que nos lembra que tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes. Conforme as conexões (quer dizer, conforme o contexto em que ela esteja situada), prevalece, na coisa, um lado ou o outro da sua realidade (que é intrinsecamente contraditória). Os dois lados se opõem e, no entanto, constituem uma unidade (e por isso essa lei já

foi também chamada de unidade e luta dos contrários). A terceira lei dá conta do fato de que o movimento geral da realidade faz sentido, quer dizer, não é absurdo, não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações. A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a negação da negação.

Conforme Kopnin (1978, p. 104), as leis básicas, conforme explicitadas, penetram todo o conteúdo da concepção dialética materialista, mas não esgotam sua riqueza, e são complementadas por leis não-básicas que “[...] traduzem aspectos e momentos isolados no processo de desenvolvimento; as relações de reciprocidade entre forma e conteúdo, essência e fenômeno, possibilidade e realidade, causa e efeito, casualidade e necessidade, singular e universal, etc.”.

Kopnin afirma que, de maneira geral, todas as leis da dialética materialista revelam, concretizam ou complementam a lei da unidade e luta dos contrários, que é considerada, portanto, o núcleo da dialética. Assim, na análise da realidade objetiva é necessário observar, por exemplo, a indissociabilidade contraditória entre a forma de manifestação de um dado conteúdo, em sua singularidade, e a essência deste conteúdo, sua universalidade, que está e não está dada no fenômeno, posto que a singularidade e a particularidade não são partes desconexas de um todo – nesse sentido é que as categorias do método materialista servem como apoio lógico ao movimento do pensamento, à medida que refletem nele o movimento dos próprios objetos da realidade.

Além disso, segundo Kopnin, as leis da dialética não se limitam a um número específico, posto que a teoria dialética não é uma construção axiomática – como o é, por exemplo, a lógica formal –; sendo assim, a aplicação do método materialista histórico dialético não equivale, simplesmente, ao conhecimento de suas leis. Afirma Kopnin (1978, p. 91):

Por si mesmas, as leis objetivas não constituem o método, tornam-se método os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados. O método é heurístico, reflete leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que o homem deve

adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática.
(KOPNIN, 1978, p. 91)

Com efeito, Kopnin afirma que o processo de investigação científica só se concretiza na realização de novos resultados que sejam de interesse do sujeito, não do sujeito individual, mas do sujeito coletivo. Isto é, o método deve levar à construção de novos conhecimentos que, a partir da transformação da realidade, beneficiem os seres humanos de maneira geral:

Como se sabe, o homem reflete a realidade não apenas como ela existe mas também como pode e deve ela ser para as necessidades sociais dele. Voltado desde o início para a satisfação das necessidades práticas do homem, o conhecimento cria não raro imagens de objetos que não foram observados na natureza mas devem e podem ser realizáveis na prática. A pesquisa autenticamente científica está imediatamente voltada para a procura de formas e idéias segundo as quais o mundo deve ser mudado.
(KOPNIN, 1978, p. 228)

Assim, o avanço do conhecimento científico se dá a partir da análise dos conhecimentos sobre a realidade material já obtidos pela humanidade, que perspectiva a síntese, a superação do conhecimento acumulado, levando à possibilidade material da realização de novas formas. Kopnin (1978, p. 236) afirma que entre análise e síntese há uma relação orgânica, indissociável:

A análise e a síntese têm caráter criativo e seu resultado é o avanço do nosso conhecimento. Mas a criação no conhecimento não implica na separação do mundo objetivo e suas leis, mas na apreensão destes em toda plenitude e objetividade. A síntese evidentemente ocorre à base de certos conceitos antecedentes, sobretudo de categorias filosóficas, mas estas conduzem a resultados fecundos na síntese pelo fato de elas mesmas refletirem criativamente a realidade objetiva. A atividade analítico-sintética do pensamento humano é livre e ilimitada na representação objetiva dos fenômenos da realidade. Não se pode conceber o processo cognitivo sob forma tão simplificada que a princípio se realiza a análise (sem síntese) e posteriormente a síntese, com base na análise. A relação entre análise e síntese é orgânica, interior; ao realizarmos o processo analítico nós sintetizamos, e a síntese incorpora também a análise como momento. O pensamento não pode dar um passo adiante só analisando ou só sintetizando. Até a análise mais elementar é impossível sem a síntese, sem a unificação dos elementos analisados em algo uno, sendo evidente que a síntese compreende como necessária a separação, no uno, dos elementos particulares deste.

Para chegar à uma imagem concreta da realidade no pensamento, portanto, o psiquismo humano realiza movimentos de decomposição dos diversos elementos da realidade em categorias abstratas e universais, bem como apreende tais elementos em um todo significativo e indivisível: análise e síntese, embora distintas, são inseparáveis e se realizam, também, em um movimento dialético que encerra a unidade da diversidade.

Neste sentido, a superação dos dados singulares, que aparecem como expressão fenomênica do mundo objetivo perante o sujeito, só é possível pela análise, a partir da qual se chega aos traços essenciais do objeto – “às determinações mais simples” (MARX, 2011, p. 54) –, que expressam as leis gerais e universais que o regem, como explicitou Marx.

Em “O método da economia política”, Marx afirma que o contato imediato com a realidade produz no pensamento apenas uma “representação caótica do todo”, que não corresponde à sua apropriação efetiva. Por exemplo, Marx (2011, p. 54) observou que, para pensar um determinado país do ponto de vista político-econômico:

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc. O capital, p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações.

Marx observa, assim, que uma representação caótica do todo não traduz a realidade objetiva adequadamente, que deve ser compreendida como totalidade rica de determinações. Se se toma de início a população, abstração que não corresponde à complexidade da realidade, é necessário passar à análise que conduz a abstrações cada vez mais simples, por meio de decomposições sucessivas. É necessário, depois, realizar o caminho inverso, partindo das determinações abstratas para a representação do concreto. Para Marx (2011, p. 54-55), este é o caminho correto do pensamento:

O último é manifestamente o método cientificamente correto. O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento.

Analisando este texto, a fim de sintetizar o método investigativo de Marx, Duarte (2000, p. 91) explicita que:

O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa.

Para Duarte (2000, p. 93), Marx deixa claro que a construção do conhecimento é entendida como reflexo da realidade no pensamento: “[...] o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato”. Além disso, Duarte (200, p. 104) aponta para o fato de que o caminho do simples para o complexo, do abstrato para o concreto é o caminho do pensamento humano, posto que a realidade é uma totalidade, composta de múltiplas relações, que não pode ser dividida, senão, por meio da abstração no pensamento; nesse sentido, “[...] embora o conhecimento científico caminhe do abstrato ao concreto, da

parte para o todo, é preciso nunca esquecer que na realidade objetiva o todo já existe antes que ele seja reproduzido no plano do pensamento”.

Quanto às relações entre o conhecido e o desconhecido, no movimento lógico do pensamento, Kopnin (1978, p. 234), tratando de Hegel, afirma:

Pode-se dizer, observava ele, que o conhecimento começa sempre do desconhecido, “pois não há por quê travar conhecimento com o que já conhecemos”. É igualmente correta a afirmação contrária: “o conhecimento se movimenta do conhecido ao desconhecido”. O conhecimento começa pelo processo analítico, que consiste “na decomposição de um dado objeto concreto, do isolamento do seu desenvolvimento e da comunicação, por ele, da forma de universalidade abstrata”. (KOPNIN, 1978, p. 234)

Desta feita, se, por um lado, o conhecimento caminha do desconhecido ao conhecido, porque parte da incompreensão de dado elemento da realidade e caminha em direção à sua compreensão; por outro lado, parte do conhecido ao desconhecido, porque, ao realizar a análise do desconhecido, se apoia em categorias já conhecidas, abstrações universais que permitem decompor os elementos da realidade. Entretanto, Kopnim (1978, p. 235) alerta que a dialética materialista, embora se vincule à dialética hegeliana, difere-se dela porque rejeita seu apriorismo, idealismo e metafísica:

A base objetiva dos processos analítico e sintético no conhecimento é a existência de uma variedade de formas de movimento da matéria em sua unidade essencial, interna e necessária. Dado que o próprio mundo é uno e multiforme, nele existem identidade e diversidade, sendo que o uno existe no diverso (o idêntico no diverso) e o diverso no uno (o diverso no idêntico). O conhecimento deve apreender a natureza do mundo objetivo, refletir o diverso no uno e o uno no diverso, razão por que cresce a necessidade da decomposição e unificação em sua unidade.

Assim, o movimento de análise realizado pelo pensamento, parte sempre da realidade objetiva e as categorias que utiliza como apoio lógico refletem o movimento desta realidade, ainda que sejam já conhecidas, como ocorre às leis do materialismo histórico-dialético, não são apriorísticas como no idealismo de Hegel. Além disso, Marx (2011, p. 55) assevera que o plano do pensamento não é, também, um plano ideal, isolado da realidade concreta, pois ela é pensada por

homens concretos, de acordo com as necessidades que se colocam ao sujeito individual e coletivo:

Por isso, Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimentase a partir de si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto. P. ex., a categoria econômica mais simples, digamos, o valor de troca, supõe a população, população produzindo em relações determinadas; [supõe] também um certo tipo de família – ou comunidade – ou de Estado etc. Não pode jamais existir, exceto como relação abstrata, unilateral, de um todo vivente, concreto, já dado. Como categoria, ao contrário, o valor de troca leva uma vida antediluviana. Por essa razão, para a consciência para a qual o pensamento conceitualizante é o ser humano efetivo, e somente o mundo conceituado enquanto tal é o mundo efetivo – e a consciência filosófica é assim determinada –, o movimento das categorias aparece, por conseguinte, como o ato de produção efetivo – que, infelizmente, recebe apenas um estímulo do exterior –, cujo resultado é o mundo efetivo; e isso – que, no entanto, é uma tautologia – é correto na medida em que a totalidade concreta como totalidade de pensamento, como um concreto de pensamento, é ‘de fato’ um produto do pensar, do conceituar; mas de forma alguma é um produto do conceito que pensa fora e acima da intuição e da representação, e gera a si próprio, sendo antes produto da elaboração da intuição e da representação em conceitos. O todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental. O sujeito real, como antes, continua a existir em sua autonomia fora da cabeça; isso, claro, enquanto a cabeça se comporta apenas de forma especulativa, apenas teoricamente. Por isso, também no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação.

Dessa forma, Marx esclarece que não são os conceitos que produzem por si próprios uma síntese, o concreto pensado. Assim, por mais que na consciência filosófica o movimento das categorias seja um ato de produção efetivo, que chega às categorias mais complexas, à totalidade do pensamento, a partir das categorias mais simples, o concreto pensado não é um produto do conceito que gera a si próprio, mas está vinculado aos sujeitos historicamente situados.

Na sequência d’ “O método da economia política”, Marx (2011, p. 55) questiona: “Mas essas categorias simples não têm igualmente uma existência independente,

histórica ou natural, antes das categorias mais concretas?”. Duarte (2000, p. 90) explicita que a pergunta de Marx “[...] pode ser traduzida da seguinte maneira: o processo histórico de desenvolvimento das sociedades seguiria o mesmo percurso do processo de conhecimento, isto é, das categorias simples às mais complexas, das categorias unilaterais às multilaterais?”

Para chegar às respostas a essa pergunta, Marx (2011, p. 57) reflete sobre uma série de categorias, entre elas a categoria do trabalho, para ele condição ontológica à existência humana:

O trabalho parece uma categoria muito simples. A representação do trabalho nessa universalidade – como trabalho em geral – também é muito antiga. Contudo, concebido economicamente nessa simplicidade, o “trabalho” é uma categoria tão moderna quanto as relações que geram essa simples abstração. [...] A indiferença diante de um determinado tipo de trabalho pressupõe uma totalidade muito desenvolvida de tipos efetivos de trabalho, nenhum dos quais predomina sobre os demais. Portanto, as abstrações mais gerais surgem unicamente com o desenvolvimento concreto mais rico, ali onde um aspecto aparece como comum a muitos, comum a todos. Nesse caso, deixa de poder ser pensado exclusivamente em uma forma particular. Por outro lado, essa abstração do trabalho em geral não é apenas o resultado mental de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença em relação ao trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade em que os indivíduos passam com facilidade de um trabalho a outro, e em que o tipo determinado do trabalho é para eles contingente e, por conseguinte, indiferente. Nesse caso, o trabalho deveio, não somente enquanto categoria, mas na efetividade, meio para a criação da riqueza em geral e, como determinação, deixou de estar ligado aos indivíduos em uma particularidade. [...] Esse exemplo do trabalho mostra com clareza como as próprias categorias mais abstratas, apesar de sua validade para todas as épocas – justamente por causa de sua abstração –, na determinabilidade dessa própria abstração, são igualmente produto de relações históricas e têm sua plena validade só para essas relações e no interior delas.

Duarte (2000, p. 96) explica que “As categorias abstratas são relações mais simples, unilaterais, parciais, enquanto que as categorias concretas são mais complexas, mais ricas e multilaterais”. Em resposta à pergunta anteriormente mencionada, Marx afirma que uma categoria simples tanto pode preceder uma categoria mais complexa, como pode ocorrer o contrário, mas isto depende necessariamente de seu desenvolvimento histórico, como exemplificado pela categoria do trabalho.

Duarte (2000, p. 96-98) sintetiza as respostas dadas à questão proposta por Marx da seguinte maneira:

Assim, uma categoria mais simples, isto é, mais abstrata, pode ter desempenhado um papel dominante enquanto pertencia a um todo menos desenvolvido e, posteriormente, ter desempenhado um papel subordinado ao pertencer a um todo mais desenvolvido, expresso por uma categoria mais concreta. [...] Mas nem sempre existe essa correspondência, pois nem sempre as categorias mais simples precedem, do ponto de vista histórico, as categorias mais complexas. [...] Também pode ocorrer historicamente o processo pelo qual uma categoria mais concreta vai se tornando uma categoria mais abstrata, uma categoria mais complexa vai se tornando mais simples. (DUARTE, 2000, p. 96-98)

A pergunta de Marx é o mote para sua reflexão sobre o processo de desenvolvimento histórico das sociedades e o processo de desenvolvimento do conhecimento. Como observa Duarte (2000, p. 101), suas respostas levam à tese segundo a qual “[...] a análise da lógica de um determinado fenômeno na sua forma mais desenvolvida é a chave para a análise do processo histórico de desenvolvimento desse fenômeno [...]”. Isto é, a partir daquela pergunta, Marx (2011, p. 58) elabora a tese da relação dialética entre lógica e historicidade:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc.

Destas considerações – coadunando com a explicitação do método materialista histórico-dialético apresentado por Martins (2006) –, Duarte (2000, p. 106) sintetiza o método de construção do conhecimento para o materialismo histórico-dialético:

Assim, na dialética entre o lógico e o histórico, o pensamento humano analisa a lógica da fase mais desenvolvida do objeto e vai à história para compreender a gênese desse objeto e compreender as fases anteriores do processo histórico. Essa análise histórica, por sua vez, aprofunda a compreensão da fase mais desenvolvida, tornando ainda mais rica a reprodução do concreto pelo pensamento, reprodução essa que requer, como vimos, a mediação das abstrações. (DUARTE, 2000, p. 106)

Como aponta Duarte (2000), Marx não se refere à uma perspectiva teleológica da história, mas refere-se ao fato de que os objetos, fenômenos e processos da realidade objetiva carregam em si as marcas de seu desenvolvimento histórico. Por isso, Duarte observa que a análise realizada a partir da dialética entre o lógico e o histórico deve se apoiar numa perspectiva crítica da realidade, pois o objetivo da construção do conhecimento não deve servir à sua legitimação, mas deve perspectivar sua transformação.

Com efeito, foi este o movimento realizado por Dermeval Saviani (2013, p. 08) quando apontou que a escolarização formal é a forma mais desenvolvida do trabalho educativo, fruto da necessidade histórica da universalização do conhecimento na sociedade capitalista, o que leva à exigência da escola como espaço privilegiado de transmissão dos conhecimentos elaborados pela humanidade aos indivíduos singulares:

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação.

Observa-se, assim, que o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica tem se realizado, a rigor, conforme o método de construção do conhecimento materialista histórico-dialético, à medida que considera o atual estágio de desenvolvimento das formas educativas e perspectiva uma teoria pedagógica que supera – por apropriação, e não por exclusão – as formas pedagógicas precedentes, tendo sempre em vista o claro objetivo de transformação da realidade conforme as necessidades sociais, isto é, a necessidade da superação da desigual e violenta sociedade capitalista.

Neste sentido, importa que as pesquisas desenvolvidas nesse campo tenham clareza das categorias básicas do método materialista histórico-dialético, bem como do procedimento de investigação científica que nele se baseie, posto que não estão desligados de uma totalidade teórica, mas devem objetivar a compreensão da realidade concreta com fins em sua radical transformação.

Tendo em vista o processo de investigação materialista histórico-dialético, procuraremos observar o atual estágio de desenvolvimento do conhecimento sobre o ensino de literatura com base na teoria pedagógica histórico-crítica. Para isso, além de contar com as categorias do método materialista histórico-dialético como apoio lógico para nosso pensamento, procuramos extrair categorias da própria teoria pedagógica histórico-crítica a fim de analisar e produzir, quando possível, sínteses superadoras a partir do conhecimento já elaborado. Com fins de organização da exposição da pesquisa realizada, no capítulo que se segue, apresentaremos a descrição dos dados encontrados, que serão posteriormente analisados.

2. ENSINO DE LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA SOB PERSPECTIVA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS PESQUISAS DE PÓS GRADUAÇÃO

No capítulo que se segue, apresentaremos os resultados de uma revisão bibliográfica, em que buscamos verificar as contribuições propositivas já realizadas para o ensino de literatura por parte de pesquisadores que afirmam tomar como base a pedagogia histórico-crítica. Por esse motivo, metodologicamente, nos são caras as palavras de Newton Duarte (2001, p. 4-5), presentes na introdução de *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*, expressas abaixo:

Nosso estudo formula a questão da educação escolar naquilo que consideramos serem as possibilidades mais humanizadoras que existem no interior das contraditórias forças que têm atuado sobre a realidade escolar. Isso não significa que desconsideremos as forças que impulsionam a realidade escolar na direção contrária à humanização dos indivíduos, isto é, na direção da reprodução das relações sociais de dominação, das relações sociais alienadas e alienantes. Em outras palavras, nosso discurso afirmativo sobre a educação escolar não desconsidera a necessidade da historicização crítica. Se assim fizéssemos estaríamos negando os principais pressupostos de uma Pedagogia Histórico-Crítica.

Desta maneira, justificamos o caráter da revisão bibliográfica que apresentaremos a seguir, posto que, por mais que tenhamos procurado fidelidade às ideias defendidas por cada autor analisado, suprimimos muitos dos debates realizados, priorizando as contribuições propositivas em detrimento das necessárias críticas às concepções ideológicas hegemônicas na educação e na cultura brasileiras atuais. Assim, embora não tenhamos como finalidade apresentar tais críticas, apropriamo-nos delas ao longo do trabalho e compreendemos que nossa pesquisa precisa ser enriquecida “com as análises dos dados históricos concretos de nossa realidade educacional brasileira, sem o quê corre-se o sério risco de perder-se os vínculos entre a reflexão filosófica sobre a educação e a efetiva prática da escola pública brasileira” (DUARTE, 2001, p. 6).

Para apreender tais contribuições propositivas, baseamos nossa revisão bibliográfica em três questões orientadoras, elaboradas a partir da observação de Saviani (2013, p. 8-9) quanto à tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Tais tarefas foram elaboradas pelo autor a partir da consideração da natureza e da especificidade da educação. Segundo ele, a educação é um tipo de produção não material, aquela em que o produto não se separa de seu ato de produção, coincidindo com a apropriação do saber, com a apreensão do mundo pelo homem e com a expressão dessa mesma apropriação na forma da humanização. Isto porque o fenômeno educativo de transmissão-apropriação dos saberes acumulados é que produz no indivíduo singular a humanidade produzida coletivamente pelos sujeitos ao longo da história. À medida que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, e a partir do surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, a educação especializou-se na forma escolar, sendo esta sua forma atualmente mais desenvolvida. Em consequência, o saber que interessa à educação escolar de maneira imediata é aquele que resulta do processo educativo: o ser singular tornado humano, inserido na particularidade humana. Tal saber, no entanto, se produz a partir da apropriação dos diversos saberes objetivos produzidos historicamente pela humanidade, esses saberes interessam à educação escolar de maneira mediata, enquanto elementos humanizadores que são.

Das considerações de Saviani (2013), expostas acima, sobre a natureza ea especificidade da educação, elaboramos as questões orientadoras de leitura da revisão bibliográfica que realizamos: a) De que maneira e por que o trabalho com a literatura é importante para a formação humana? b) Como identificar e escolher os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de literatura? c) Como torná-los transmissíveis e assimiláveis, adequando-os às possibilidades materiais com as quais trabalhamos? Destas perguntas, portanto, extrairemos as categorias de análise dos trabalhos levantados.

Compreendemos a impossibilidade de, em um único trabalho, propor respostas plenamente satisfatórias a perguntas de tal porte. Entretanto, reafirmamos a necessidade de refletir sobre tais questões desde uma teoria pedagógica consistente e claramente explicitada e desenvolvida, em que as bases ontológicas, epistemológicas e gnosiológicas são passíveis de identificação, debate e crítica.

Assim, estabelecidas as questões que visávamos compreender, passamos à seleção dos trabalhos a serem analisados, que se deu a partir do seguinte procedimento: Realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os descritores “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Ensino de Literatura”, da qual obtivemos dois resultados como resposta (FERREIRA, 2012; COSTA, 2014). Frente ao pequeno número de pesquisas encontrado, e, considerando a tendência hegemônica da contemporaneidade no debate em torno da noção de *leitura literária* no campo do ensino da literatura, realizamos nova busca com as palavras-chave “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Leitura Literária”, em decorrência da qual obtivemos outros dois resultados (FERNANDES, 2017; FUJITA, 2017). Para estas buscas foram utilizados operadores lógicos booleanos e palavras-chave entre aspas, com especificação do período entre 2000 e 2020, de modo a restringir os resultados. Dos quatro trabalhos encontrados, três referiam-se a pesquisas de dissertação de mestrado, por isso, realizamos nova busca nos Currículos Lattes dos pesquisadores anteriormente encontrados, a fim de verificarmos se deram continuidade em suas pesquisas e sequência à sua formação acadêmica, da qual se seguiu novo resultado (COSTA, 2018). Acrescentamos, por fim, duas dissertações da qual tivemos conhecimento a partir da participação no *Grupo de Pesquisa Literatura e Educação*², que relacionavam de maneira direta o ensino de literatura e a pedagogia histórico-crítica e que, como foram defendidos em 2020, não estavam ainda disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (PINTO, 2020; FIGUEIREDO,

2 O grupo foi criado em 2011, e é constituído por estudantes de graduação, mestrado, doutorado e por professores doutores. Interdisciplinar, estuda relações entre Educação e Literatura, no diálogo com outros campos do saber. Dedicar-se a estudos das relações entre livros, leitura, leitores e literatura, quer sejam ou não atravessadas pelas práticas de educação formal. A coordenação do grupo é exercida pelas professoras Arlene Batista da Silva (coordenadora adjunta) e Maria Amélia Dalvi (coordenadora geral). As perspectivas teórico-metodológicas privilegiadas são variadas: filosofia enunciativo-discursiva da linguagem (Círculo de Bakhtin); teoria crítica da sociedade (Escola de Frankfurt); pedagogia histórico-crítica (desenvolvimento coletivo, a partir da sistematização inicial de Dermeval Saviani); psicologia histórico-cultural (Vigotski e colaboradores) e contribuições afins, conforme os objetos e questões de pesquisa. Página oficial do grupo: <https://literaturaeeducacao.ufes.br/apresentacao>.

2020). As buscas descritas foram realizadas entre o último semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020, e os trabalhos encontrados dizem respeito a pesquisas realizadas entre 2012 e 2020, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Teses e Dissertações que relacionaram o Ensino de Literatura e a Leitura Literária à Pedagogia Histórico-Crítica

AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	ORIENTAÇÃO	CIDADE	ANO
Nathalia Botura de Paula Ferreira	A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura	Programa de pós graduação em Educação Escolar – Doutorado (UNESP)	Newton Duarte	Araraquara/SP	2012
Larissa Quachio Costa	Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade	Programa de pós graduação em Educação Escolar – Mestrado (UNESP)	Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória e Newton Duarte	Araraquara/SP	2014
Geuciane Felipe Guerim Fernandes	A ação docente: possibilidades do ato de ler na Educação Básica	Programa de mestrado em Educação (UEL)	Sandra Aparecida Pires Franco	Londrina/PR	2017
Elza Tie Fujita	Atividades de Leitura Literária: Realidade e possibilidades para a formação do leitor crítico nos 9º anos do Ensino Fundamental	Programa de mestrado em Educação (UEL)	Sandra Aparecida Pires Franco	Londrina/PR	2017
Larissa Quachio Costa	O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de	Programa de pós graduação em Educação Escolar – Doutorado (UNESP)	Newton Duarte	Araraquara/SP	2018

mundo

Tomaz Musso de Almeida Pinto	A POESIA POSSÍVEL: Leitura e escrita poéticas como caminhos para uma prática educativa emancipadora	Programa De Pós-Graduação em Educação – Mestrado (UFES)	Maria Amélia Dalvi	Vitória/ ES	2020
Luana Martins Figueiredo	O poema clássico na educação escolar à luz da pedagogia histórico-crítica	Programa De Pós-Graduação em Educação – Mestrado (UFES)	Ana Carolina Galvão	Vitória/ ES	2020

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

Como afirmamos anteriormente, nosso interesse é compreender o ensino de literatura especificamente a partir da abordagem pedagógica histórico-crítica; por isso, iniciamos as buscas na conjunção dessas duas palavras-chave, que resultaram em apenas duas pesquisas. Este pequeno número levou-nos a considerar a inserção da palavra-chave “leitura literária” em substituição ao “ensino de literatura”, numa nova tentativa, embora pressupuséssemos um possível descompasso entre as duas abordagens, hipótese que teve de ser formulada e verificada na leitura dos trabalhos de que resultou a busca. Com um *corpus* tão reduzido, e circunscrito em apenas duas instituições de pesquisa, acreditamos ser necessário realizarmos outras inserções, que desta feita não foram obtidas a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Compreendemos que nossa pesquisa possui limitações, pela impossibilidade material de identificar e sistematizar tudo o que já se produziu dentro de nosso escopo de pesquisa. Assim, nosso levantamento resulta de apenas uma amostra das pesquisas que vêm sendo efetivamente desenvolvidas no campo do ensino de literatura sob perspectiva pedagógica histórico-crítica. Acreditamos que a análise detalhada das pesquisas de mestrado e doutorado selecionadas, já finalizadas, defendidas e aprovadas – pesquisas, portanto, alentadas, que receberam uma

avaliação e chancela de especialistas –, nos permitirá traçar em linhas gerais o horizonte de desenvolvimento do campo.

Apesar do levantamento reduzido, o quadro observado permite-nos realizar algumas observações prévias e gerais, anteriores à leitura dos trabalhos pesquisados, quanto aos sujeitos pesquisadores, seus tempos e espaços.

Das quatro dissertações de mestrado, e duas teses de doutorado, cinco foram escritas por mulheres. Cinco pesquisadores distintos orientaram e coorientaram os trabalhos; desses, duas foram mulheres. O número corrobora com pesquisas anteriormente realizadas que apontaram para a feminização do campo educacional, bem como para o desnivelamento dos espaços ocupados por mulheres nas carreiras acadêmicas (PRÁ, CEGATTI, 2016), posto que das três pesquisadoras que escreveram dissertações de mestrado, apenas uma retornou ao doutorado, e, do número total de oito orientações, apenas três foram realizadas por mulheres, embora em sua maioria as pesquisas tenham sido realizadas por elas.

Outra observação diz respeito às instituições de origem das pesquisas encontradas e selecionadas. Das sete pesquisas, três foram realizadas no Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Tal número, acreditamos, deva-se ao ajuntamento de pesquisadores importantes do campo da Pedagogia Histórico-Crítica naquela Universidade, tais como Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, contribuindo para que se torne polo em pesquisas da área. Outras duas pesquisas foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e duas pesquisas foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Os números parecem apontar para uma possível centralidade das pesquisas na região sudeste e sul do país, revelando um movimento de deslocamento de pesquisas realizadas em São Paulo para outros estados, com o passar do tempo e a partir do desenvolvimento do campo e da formação de novos pesquisadores, que migram para distintas regiões do país. O fato de todos os trabalhos terem sido desenvolvidos em programas de pós-graduação em educação sugere, ainda, uma dificuldade de inserção da teoria pedagógica nos

programas de pós-graduação em Letras, ainda que venha havendo uma abertura progressiva nesses programas para se pensar o ensino da literatura.

Por fim, é importante observar que a primeira pesquisa que aborda o ensino de literatura sob perspectiva pedagógica histórico-crítica é registrada em 2012, isto é, pelo menos vinte anos após a elaboração proposta por Saviani (2013) das tarefas concernentes à Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar, o que revela como as pesquisas em ensino de literatura a partir dessa abordagem são recentes. Desse modo, importa observar como recuperaram e compreenderam as tarefas lançadas no desenvolvimento inicial dessa teoria pedagógica.

Para realizar a leitura das pesquisas encontradas, tomamos como exemplo metodológico a leitura comparativa realizada por Dermeval Saviani entre os trabalhos de Paolo Nosella e Guiomar Namó de Mello (SAVIANI, 2013), confrontados pelo autor para verificar suas divergências e convergências acerca da *competência técnica* e do *compromisso político* necessários aos educadores, buscando realizar uma síntese superadora dessas noções. Desta forma, adotaremos aquilo que Saviani chamou de *método compreensivo* de leitura:

Para tanto, penso que o melhor método é o compreensivo, isto é, procurarei situar-me no interior de cada proposta de modo que capte simpaticamente seu conteúdo. Na primeira parte, me empenharei em evidenciar a lógica interna ao pensamento de Guiomar [...]. Na segunda parte, trabalharei, com o mesmo espírito, sobre o texto do Paolo. [...] Finalmente, na terceira parte, espero dar uma contribuição no intuito de fazer avançar o debate, extrapolando ambas as abordagens, ultrapassando polarizações e apontando em direção a uma síntese superadora. (SAVIANI, 2013, p. 22)

Logo, procuraremos identificar o que já se produziu no campo do ensino de literatura tomando como base a pedagogia histórico-crítica, realizando uma leitura comparativa e crítica do que já foi feito até o momento e, sinalizando, se possível, as tarefas prementes para os próximos anos. O diálogo proposto entre a abordagem teórico-metodológica e o levantamento de dados por meio de revisões de literatura devidamente contextualizadas empreende o necessário debruçar-se sobre o conhecimento sistematizado produzido historicamente a fim de compreendê-lo em seu próprio movimento de desenvolvimento e nas contradições que lhe são

inerentes, de modo a dar-lhe prosseguimento. Passemos, assim, à descrição dos dados encontrados em nosso levantamento.

2.1 SEGUNDO NATHÁLIA BOTURA DE PAULA FERREIRA

A tese de doutoramento de Nathália Botura de Paula Ferreira, intitulada *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura*, foi defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), em Araraquara, São Paulo. Seu trabalho foi orientado pelo professor Newton Duarte, e foi o primeiro que investigou o ensino de literatura com bases firmadas na pedagogia histórico-crítica. Conforme afirmou a autora, até o momento de sua escrita, “[...] na seara teórica da pedagogia histórico-crítica, a que se filia ideologicamente a abordagem deste trabalho, não foram encontradas obras que explorassem a potencialidade dessa perspectiva pedagógica no campo da literatura [...]” (FERREIRA, 2012, p. 15).

A tese central que procurou defender foi a de que “[...] o ensino de literatura na escola deve ter como objetivo principal a desfetichização da realidade humana [...]” (FERREIRA, 2012, p. 20), procurando demonstrar que “[...] postular tal objetivo para o ensino de literatura não se configura como uma arbitrariedade em relação à especificidade do fenômeno artístico em geral e literário em particular [...]” (FERREIRA, 2012, p. 20-21). Para isso, lançou mão da teorização ético-estética produzida pelo filósofo húngaro Georg Lukács, aproximando, em especial, sua concepção estética de *catarse* da concepção pedagógica desta mesma categoria elaborada por Dermeval Saviani.

Segundo a autora, sua tese tomou como ponto de partida “[...] o valor da socialização da arte irrenunciavelmente desfetichizadora e da *catarse* como necessidade ética” (FERREIRA, 2012, p. 21). Assim, se coloca em favor do ser humano pleno nas suas diversas possibilidades e faculdades intelecto-sensitivas, o que compreende um posicionamento político contra todas as formas de prejuízo ou mutilação/redução da formação humana em todas as suas potencialidades.

O trabalho da pesquisadora é dividido em três capítulos, dos quais o primeiro apresenta uma síntese das principais ideias da concepção lukacsiana acerca da peculiaridade da arte no interior da prática social em sua globalidade. O segundo aborda a catarse como momento de elevação acima do cotidiano, observando como essa categoria foi elaborada por Lukács e Saviani, a fim de verificar sua produtividade para a reflexão sobre o ensino da literatura. O terceiro faz uma defesa do clássico como referência de escolha do conteúdo para o ensino da literatura, e realiza um exercício ilustrativo de leitura e interpretação literária a fim de apontar para o processo de mediação do professor.

Buscaremos, a seguir, verificar como o trabalho de Ferreira responde às questões por nós colocadas quanto ao papel do ensino de literatura na escola para a formação humana, quanto à identificação e seleção dos conteúdos a serem ensinados, e quanto à organização material e metodológica de seu ensino.

2.1.1 Quanto ao papel do ensino de literatura na escola para a formação humana

Em sua tese, Ferreira (2012) realiza uma série de incursões em categorias do método materialista histórico-dialético a partir da *Estética* de Georg Lukács (1966a; 1966b; 1967a; 1967b), que esclarecem quanto à compreensão da autora acerca do papel formativo e humanizador da literatura.

A primeira categoria observada por Ferreira é a de *trabalho*, segundo a autora, para Lukács a arte é um produto da evolução social do homem, que se faz homem mediante seu trabalho e por ele produz a realidade humana. Do trabalho resulta a vida cotidiana, esfera primeira da vida humana, constituída de um heterogêneo conjunto de atividades que se formam em função da reprodução da vida. Ao longo do tempo, tais atividades se especializaram, produzindo, entre elas, a arte, a ciência e a religião, que se desenvolveram no processo histórico como *reflexos* da realidade, à medida que o trabalho se diferenciou progressivamente com base nas necessidades sociais.

Segundo a autora, a ideia do conhecimento como reflexo não trata de uma imagem estática e definitiva sobre a realidade, mas do próprio processo de sucessivas aproximações da consciência em direção à realidade, que caminha do desconhecido ao conhecido, e nunca está totalmente concluído. A realidade objetiva precede a consciência e pode por ela ser captada por meio dos diversos reflexos humanos que a podem modificar. De acordo com Ferreira, para Lukács os reflexos objetivos da realidade desdobram-se em ciência - conhecimento do mundo objetivo, e arte - autoconhecimento. Ambos se diferenciam do pensamento cotidiano porque este é centrado no imediato vivido e projeta a estrutura pragmática da vida cotidiana, sendo, com frequência, fetichista.

A ciência busca compreender o mundo objetivamente, para além dos sentidos humanos; a arte, por sua vez, não reflete a realidade por meio de conceitos, juízos ou deduções, ela o faz à medida que reproduz esteticamente o movimento dialético da realidade objetiva subjetivamente. A autora sinaliza que “[...] os conhecimentos realizados no campo da arte operam nos registros, na esfera da sensibilidade do sujeito, situando-se no terreno da *particularidade*” (FERREIRA, 2012, p. 35, *grifo nosso*).

No pensamento lukácsiano, a categoria da particularidade permite compreender a especificidade do reflexo artístico da realidade, porquanto a obra de arte é, a um só tempo, singular em sua materialidade, e universal nos sentidos que produz; é única, mas está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento histórico da humanidade. Segundo Duarte (2010, p. 10), citado por Ferreira (2012, p. 63), disso resulta que:

[...] a fruição da obra de arte pelo indivíduo teria como efeito a subsunção das singularidades de sua personalidade ao universo particular constituído pela obra de arte, universo esse que seria uma síntese mediadora entre as singularidades de um contexto sócio-histórico e a universalidade do gênero humano.

Nesse sentido, na obra de arte estão inseridos os problemas vividos pelos indivíduos no curso amplo da história da humanidade. Sua especificidade é ser um reflexo desfetichizador da realidade na consciência humana, à medida que permite ao homem compreender o mundo como criação humana e não como resultado de forças fatalistas. Desta feita, a autora afirma que “[...] toda autêntica obra de arte

dirige-se ao núcleo humano de cada indivíduo, dirige-se à sua condição de ser humano, questiona sobre o quão sua personalidade tenha se desenvolvido plenamente ou quanto o indivíduo se encontre fragmentado em papéis sociais alienados” (FERREIRA, 2012, p. 85). Além disso, tanto quanto questiona o indivíduo, a obra de arte lança uma crítica à própria vida, e sua capacidade de relacionar a realidade à subjetividade do receptor está necessariamente conectada à essa crítica que realiza.

Como a literatura evidencia o fato de a realidade ser produzida historicamente pelas atividades e relações humanas, se torna também memória e autoconsciência da humanidade, na compreensão de Ferreira (2012) sobre o pensamento lukacsiano. Por isto, a arte é uma necessidade ontológica, pois está intimamente ligada ao processo histórico de autoformação da humanidade, e não deve ser tomada sob a chave da pura contemplação, como entretenimento e deleite. Ela é uma *objetivação* pela qual os homens se expressam e reconhecem a si mesmos.

Ferreira (2012) atenta para a noção, difundida no pensamento cotidiano, de que a possibilidade e capacidade de apropriação das objetivações estéticas sejam resultado das aptidões individuais. Mas, da mesma maneira que a construção da filosofia e da ciência se deu como resultado do desenvolvimento progressivo do trabalho em relação às necessidades humanas, a formação da sensibilidade artística – social ou individual –, é um processo que se desenvolve historicamente e que está subordinado às condições objetivas do momento histórico.

Como afirma Ferreira (2012), a necessidade ontológica da apropriação e objetivação artísticas é uma tarefa que é precedida pela satisfação das necessidades básicas de sobrevivência. Na sociedade capitalista, a maioria da população consome todos os seus esforços no sentido de garantir a produção básica da vida, “[n]essa luta, é compreensível, e até inevitável, que haja pouco ou nenhum espaço para a formação estética, limitando as possibilidades de apreciação, fruição ou catarse estética [...]” (FERREIRA, 2012, p. 49). A autora pontua, assim, o processo de *alienação* no qual o homem é depauperado fisicamente e espiritualmente, não podendo se apropriar da riqueza material, intelectual e simbólica do patrimônio humano-genérico.

Frente às condições objetivas da maioria da população na sociedade capitalista, que não possibilitam a apropriação das objetivações estéticas, Ferreira (2012) reafirma o papel da mediação escolar nessa apropriação, especialmente considerando que, ainda que não seja um artifício automático, a arte cumpre uma função no processo formativo humano, pois “[...] pode ser um poderoso expediente simbólico no interior de um processo social contra a *alienação* e em benefício da humanização da sociedade [...]” (FERREIRA, 2012, p. 54). Esse expediente simbólico deve se realizar através da mediação intencional da *catarse* na vivência estética.

Para Ferreira, a *catarse* está diretamente ligada à característica formativa da literatura, posto que a função educativa da arte se dá a partir dos efeitos transformadores que ela pode causar na subjetividade dos indivíduos:

A obra de arte reflete a realidade humana de forma intensificada e transformada, constituindo uma totalidade que produz no sujeito receptor uma vivência que o eleva momentaneamente acima da vida cotidiana. Tal elevação nada tem de fuga da realidade, sendo, ao contrário, um deixar-se tomar mais intensivamente por essa realidade, um viver mais radicalmente suas contradições, numa transformação intensa da subjetividade. Trata-se aqui dos efeitos formativos e transformativos da arte sobre os seres humanos o que, na estética Lukácsiana, se traduz pela categoria de *catarse*. A obra de arte retira o indivíduo momentaneamente da vida cotidiana para lançá-lo no mundo humano intensificado e representado de uma maneira impossível à cotidianidade, dadas suas características como dispersão, heterogeneidade, pragmatismo, imediatismo e superficialidade não raro fetichista. (FERREIRA, 2012, p. 65)

Em sua tese, a autora defende que “[...] a *catarse* é um princípio teórico-metodológico central para o ensino de literatura” (FERREIRA, 2012, p. 69). Em sua forma mais extrema “[...] a *catarse* é um momento de superação radical da visão de mundo que o sujeito antes possuía, com consequências tanto para sua subjetividade como para suas ações concretas” (FERREIRA, 2012, p. 73). De maneira geral, entretanto, a *catarse* se caracteriza por uma mudança qualitativa da consciência humana em direção a uma relação consciente com o gênero humano, dando-se na forma de pequenos saltos que vão diferenciando as relações do indivíduo com as objetivações humanas.

Tal relação consciente com o gênero humano diz respeito ao *processo de homogeneização* de que a catarse constitui uma etapa. Enquanto a *heterogeneidade* é uma característica das *objetivações genéricas em-si* (que dizem respeito às diversas atividades da vida cotidiana que servem à reprodução da vida do homem singular, desenvolvendo-se espontaneamente a partir da produção dos meios de subsistência), a *homogeneização* é uma característica das atividades que constituem as *objetivações genéricas para-si*, compreendidas por Duarte (2013) como as ciências, a filosofia e as artes, para as quais o conjunto de atividades que lhes são necessárias possui uma unidade objetivamente significativa³. Essas objetivações se originaram a partir das necessidades do gênero humano (e não de indivíduos singulares), e historicamente foram produzidas a partir da consciência dos indivíduos de sua genericidade. Conforme Ferreira (2012), resulta dessa característica homogênea o poder orientador e evocador da obra de arte, que,

[...] penetra na vida anímica do receptor, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo, lhe impõe antes de tudo um “mundo” novo, lhe preenche com conteúdos novos ou vistos de um modo novo e lhe move assim a receber esse “mundo” com sentidos e pensamentos rejuvenescidos, renovados. [...] Se lhes apresentam novos conteúdos que aumentam seu tesouro vivencial. O meio homogêneo o orienta a recebê-los, a apropriar-se do novo do ponto de vista do conteúdo e assim se desenvolve simultaneamente sua capacidade perceptiva, sua capacidade de reconhecer e gozar como tais novas forças objetivas, novas relações etc. (FERREIRA, 2012, p. 83)

De acordo com a autora, é importante que a escola construa a possibilidade de os indivíduos fundamentarem seus pensamentos e ações com base nas ciências, nas artes e na filosofia, de modo a superar, mesmo que parcialmente, o pragmatismo da vida cotidiana. Assim, é necessário que a escola medie a apropriação das objetivações genéricas para-si, a partir das quais será possível desenvolver a humanidade em suas máximas potencialidades em cada indivíduo singular.

É importante, entretanto, atentar para o fato de que não se pode hiperdimensionar “[...] os impactos da literatura no desenvolvimento da concepção de mundo e da subjetividade como um todo do indivíduo” (FERREIRA, 2012, p. 91). A autora assevera que a literatura não é um antídoto à alienação, ela é um recurso entre

³ A noção de *objetivação genérica para-si* será melhor explicitada no terceiro capítulo de nossa dissertação.

outros e, como todos, limitado. A concretização de um ideal de formação humana que a literatura pode encarnar só poderá ser efetivamente realizado na superação da sociedade capitalista, mas isto não significa que a arte não possa e deva “[...] tornar esse ideal um fato para a subjetividade” (FERREIRA, 2012, p. 88), promovendo o saber e a vontade necessários a essa superação.

Nesse sentido, na compreensão da autora, a catarse estética, de acordo com Lukács, realiza uma *crítica ao momento anterior* à vivência estética, à medida que desvela uma concepção fetichizada da realidade, e uma *exigência ao seu momento posterior*, à medida que exige da subjetividade uma nova postura frente à realidade. Esses momentos que perpassam a experiência estética constituem um conteúdo essencial da catarse, pois permitem que, na subjetividade do receptor, as “[...] paixões vitalmente ativas adquiram novos conteúdos, nova direção e, assim purificadas, convertam-se em embasamento anímico de ‘disposições virtuosas” (LUKÁCS, 1966b, p. 508).

2.1.2 Quanto à identificação dos conteúdos adequados para o ensino de literatura na escola

Na proposta elaborada por Ferreira (2012), a apropriação dos clássicos é aquela que pode ampliar a experiência vivencial, romper com o fetichismo e levar à catarse, à superação da vida cotidiana. Para esclarecer sua concepção de *clássico* como obra literária que possui “[...] vínculos fortes com questões essenciais do desenvolvimento da humanidade” (FERREIRA, 2012, p.100), a autora recorre ao pensamento de Dermeval Saviani, Newton Duarte e Georg Lukács.

A noção de clássico passou por distintas significações ao longo do tempo; para evidenciar isso, Ferreira (2012) recupera a exegese que Saviani e Duarte (2012, p. 430) fizeram sobre o termo:

O termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra “classe”, significou inicialmente “de primeira ordem”, “de primeira classe”. Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei Sérvio Túlio, que governou Roma entre 578 e 535 a.C. Na

divisão da população de Roma em cinco classes de renda, foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos, que, por isso, integravam a primeira classe. Mas já no século II d.C. o gramático latino Aulo Gélíio passou a designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí, se incorporou à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino.

Essa citação é importante porque nela se observa que a noção de clássico, tal como tomada por esses autores, não diz respeito, necessariamente, àquela noção elitizada, das obras de arte produzidas por e para determinada classe social, ainda que eles deixem clara sua compreensão das origens da palavra, posto que compreendem igualmente seu desenvolvimento histórico.

Conforme Ferreira (2012), no contexto da pedagogia histórico-crítica, a concepção de “clássico” foi explicitada por Dermeval Saviani na década de 1980 no texto “Sobre a natureza e especificidade da educação”, que posteriormente integrou o livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. No sentido ali explicitado, o clássico é compreendido como aquilo “[...] que se firmou como fundamental, que se incorporou às produções humanas essenciais” (FERREIRA, 2012, p. 99).

Para aprofundar essa compreensão, Ferreira (2012) passa à consideração lukácsiana acerca do critério social e histórico que define o valor da obra de arte. Na interpretação da autora, para Lukács as obras de arte se conservam ao longo da história à medida que se relacionam ampla e profundamente com o desenvolvimento da humanidade, por isso, no destino das grandes obras “[...] se reflete o desenvolvimento total da consciência das épocas posteriores, e isto tanto quando essas épocas os aceitaram como quando os recusaram” (LUKÁCS, 2014, p. 44). Da mesma maneira, as obras que, num determinado tempo, foram consideradas artísticas, mas que não trataram dos problemas da realidade em que se inseriram ou não tiveram condições de desenvolvê-los, não resistirão ao tempo ou não terão valor histórico-social. Nesse sentido, a acepção lukácsiana acerca das obras de arte que resistem ao tempo, à medida que mantém uma necessária relação com os problemas do desenvolvimento da humanidade, corrobora para a compreensão do

“clássico” por Saviani (2013), que não o confunde com o que é tradicional, antigo ou elitizado, mas que o toma como o que é fundamental para a compreensão do próprio desenvolvimento histórico da humanidade.

A autora apresenta ainda a elaboração de Newton Duarte em “A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”, realizada a partir da introdução marxiana à *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Naquele texto, Duarte (2000) reafirma a compreensão marxiana de que, para compreender dado objeto investigado, é necessário partir de sua fase mais desenvolvida “[...] para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida” (DUARTE, 2000, p. 102-103).

Partindo disso, Ferreira (2012) afirma que a obra literária clássica corresponde à fase mais desenvolvida do fenômeno literário de determinado tempo, e sua apropriação permite compreender toda uma série de fenômenos que a circundam. Esta concepção de desenvolvimento não se refere, evidentemente, à uma posição evolucionista positivista. Para evidenciar isto, Ferreira (2012) recorre à compreensão de Duarte (2000), para quem a metáfora biológica empregada por Marx não corresponde à uma análise do processo histórico numa perspectiva evolucionista ou teleológica; ao contrário, corresponde à compreensão de que a ideia de desenvolvimento histórico é necessária e não se contrapõe a uma perspectiva crítica da história.

Por fim, é necessário observar que Ferreira realiza um apontamento importante em defesa do clássico, quando afirma que as “pedagogias do aprender a aprender” têm enfatizado, unilateralmente, em suas abordagens de ensino, a atividade criativa em detrimento das atividades receptivas. Para a autora, isso afeta o ensino de literatura à medida que dele afasta a perspectiva de apropriação das grandes obras literárias, por isso, afirma que considera que um dos objetivos do ensino de literatura deva ser promover a recepção literária, fazendo com que “[...] o aluno aprenda a se deixar absorver pelo ‘mundo’ criado pela singularidade de cada obra literária. Nesse ‘deixar-se absorver’ há uma profunda dialética entre passividade e atividade, entre razão e emoção e também entre conservação e transformação” (FERREIRA, 2012, p. 81-82). Tal recepção, em sua perspectiva, deve ser vista da perspectiva da

elevação acima da vida cotidiana, e não se confunde com uma noção fetichizada da leitura, que a compreende unicamente como prazer hedonista e a torna fim em si mesma.

2.1.3 Quanto aos métodos para a realização do ensino de literatura na escola

Segundo Ferreira (2012), as abordagens teórico-metodológicas para o ensino de literatura têm se dividido, predominantemente, entre duas posições distintas, que devem ser superadas: a primeira se baseia no ensino da historiografia literária, que reduz o currículo ao conhecimento de autores e correntes literárias, excluindo do ensino a aprendizagem da relação com as obras para os alunos. A segunda toma a leitura como cultivo do prazer, e, para a autora, isso limita o universo literário do aluno aos seus interesses individuais e às referências que já possui, porque nessa abordagem a seleção das leituras é realizada com base em seus desejos e não em necessidades genéricas de desenvolvimento da humanidade. Considerando a tendência histórica da arte de desfetichizar a realidade humana, processo que pode chegar ao extremo desconforto, a estudiosa aponta, ainda, para “[...] o quão equivocados estão aqueles que acreditam que a base da relação com a literatura e, portanto, a base do ensino de literatura esteja na sensação de prazer” (FERREIRA, 2012, p. 128).

Para Ferreira (2012), a superação de tais abordagens deve se dar a partir da possibilidade de produzir intencionalmente na aula de literatura a vivência estética, isto é, a aprendizagem da relação com as obras literárias em seu meio homogêneo, que é distinto do meio heterogêneo das relações espontâneas cotidianas e que, por isso, exige uma diferença qualitativa do comportamento humano durante aquela atividade, um estreitamento do foco e uma suspensão temporária das finalidades práticas.

Conforme Ferreira (2012), no processo criativo o trabalho do artista consiste em moldar determinado conteúdo até que atinja a forma que plenamente o expresse; em sentido inverso, o processo receptivo é conduzido pela forma, a fim de que acesse dado conteúdo. A autora acredita que a necessária relação entre forma e

conteúdo da obra literária relacione-se à relação entre forma e o conteúdo do ensino de literatura, por isso, afirma que, embora não tenha condições de desenvolver em sua tese plenamente a questão dessas relações, considera “[...] possível que a forma intencionalmente organizada pelo professor de colocar o aluno em contato com a obra literária (o conteúdo do ensino), produza a vivência estética da dialética entre conteúdo e forma da obra” (FERREIRA, 2012, p. 80). Trata-se, assim, da possibilidade de promover uma atividade que deve levar à elevação da vida cotidiana, tanto pela distinção na forma de relação entre o homem e a objetivação genérica para-si, como pelo confronto com a realidade que aquele conteúdo potencialmente encerra, podendo levar à superação do fetichismo. Desta maneira, a autora assume a possibilidade e a necessidade de produzir intencionalmente a catarse na vivência estética, defendendo-a, como já afirmamos, “[...] como princípio teórico-metodológico central para o ensino de literatura” (FERREIRA, 2012, p. 69).

Segundo Ferreira, para que o ensino possa produzir a catarse, a lógica da espontaneidade e do pragmatismo da vida cotidiana não podem guiá-lo, tal concepção se dá com base na seguinte formulação de Martins (2015, p. 294):

O percurso do ensino, sob domínio do professor, deve seguir o trajeto contrário [ao percurso interno da aprendizagem do aluno], isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síntese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima” a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem produzidas pela aprendizagem.

A partir disso, a pesquisadora compreende que o contato com o clássico literário, entendido como obra que encerra as máximas potencialidades humanas e se relaciona com seu desenvolvimento histórico, é aquele que poderá superar a cotidianidade na relação com a realidade, através da mediação da obra literária entre o pensamento cotidiano e as formulações homogeneizadas das objetivações para-si.

Como observa, o contato com a literatura não se realiza de maneira espontânea e, por isso, deve haver mediações intencionalmente construídas por parte do professor a fim de promover “[...] o desenvolvimento psíquico do aluno levando-o a interiorizar

o que poderíamos chamar de psiquismo objetivado nos produtos mais elevados da cultura” (FERREIRA, 2012, p. 126). Para explicar como se dão tais mediações, a autora aponta para as relações entre o psiquismo do professor e do aluno no trabalho educativo, conforme explicitado por Martins (2015, p. 295):

Dessa forma, a instrumentalização do trabalho pedagógico pressupõe as condições teórico-metodológicas para a operacionalização do “duplo trânsito” requerido ao “bom ensino”: do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, isto é, “de cima para baixo” e “de baixo para cima”. Defendemos, então que o percurso lógico do trabalho do professor não reproduza o percurso lógico do pensamento infantil, do pensamento primário, mas que encerre um profundo conhecimento sobre ele para poder transformá-lo, isto é, alcançar uma “prática social qualitativamente superior no ponto de chegada”. Sob tais condições, nas quais o professor “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos –, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. Trata-se, portanto, de promover a catarse.

Ferreira (2012) esclarece, também, que, ao tratar da catarse, não está tomando “[...] isoladamente, a famosa questão dos “cinco passos” do método da pedagogia histórico-crítica, perdendo-se de vista o conjunto das elaborações de Dermeval Saviani” (FERREIRA, 2012, p. 92), posto que, para a autora, o método da pedagogia histórico-crítica não será adequadamente compreendido e apropriado se desvinculado da “[...] perspectiva da socialização do conhecimento como parte da socialização da riqueza humana em seu todo” (FERREIRA, 2012, p. 94). Desta maneira, sua compreensão de catarse desde uma perspectiva pedagógica diz respeito ao momento no qual a consciência do aluno ascende à um nível superior de compreensão da realidade.

O conhecimento que é transmitido sistematicamente pelo professor, a vivência estética da obra literária, não se agrega à consciência do aluno, mas a transforma: “O aluno passa então, em termos relativos, a ser capaz de compreender o mundo de forma mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum” (FERREIRA, 2012, p. 94).

Assim, embora não tenha sido possível à autora no tempo e espaço de seu trabalho acadêmico apresentar uma proposta sistematizada do ensino de literatura, que exigiria “[...] a análise crítica das propostas existentes, de materiais didáticos e a realização de experiências de ensino” (FERREIRA, 2012, p. 108), ela não se furta ao esforço de explicitar como compreende “[...] o trabalho com um texto literário adotando-se o princípio da catarse como elevação acima do fetichismo da cotidianidade” (FERREIRA, 2012, p. 108). Para isso apresenta um exercício de reflexão a partir de um texto literário.

Para seu exercício, a autora seleciona o prelúdio de *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, de José Saramago, e faz três justificativas importantes em relação ao texto literário escolhido. A primeira, de que sua escolha não suprime a noção de totalidade da obra literária, compreendo o prelúdio escolhido como elemento que tem certa autonomia formal no contexto da obra. A segunda, de que o exercício apresentado “[...] não se constitui em crítica literária, mas sim em um exercício ilustrativo de como o professor pode fazer a mediação entre o aluno e a obra literária” (FERREIRA, 2012, p. 108). A terceira, de que “[...] Saramago, nessa e em outras de suas obras, consegue, com maestria, conduzir o leitor à desfetichização, à desnaturalização da realidade, ao questionamento de visões cristalizadas” (FERREIRA, 2012, p. 109). Neste sentido, a escolha pela obra pretende “[...] mostrar de forma intensa e vívida como a literatura pode contribuir para a emancipação humana” (FERREIRA, 2012, p. 126).

Destas justificativas, apreende-se que: 1) O ensino de literatura deve privilegiar a integralidade das obras literárias; 2) Deve tomar a leitura da literatura enquanto vivência estética como conteúdo de ensino, posto que, como afirma a autora, o objetivo de seu exercício é “[...] exemplificar a possibilidade e a necessidade do professor fazer da leitura de uma obra um ato de ensinar” (FERREIRA, 2012, p. 109); 3) Deve realizar a escolha das obras literárias com base na consistência da crítica que dirigem às concepções fetichizadas da realidade. Ferreira (2012, p. 128) alerta, porém, para a relevância “[...] do professor de literatura saber “dosar” o questionamento catártico que o texto literário produzirá nos alunos”, posto que a consciência fetichista é resistente às mudanças, e suas raízes afetivas podem desencadear reações defensivas, reacionárias ou mesmo agressivas.

Em sua tese, Ferreira (2012) seccionou o texto literário e apresentou suas considerações intercaladamente, dada a especificidade do texto acadêmico. A autora afirma, entretanto, que, numa situação real de ensino, o adequado seria que o texto fosse lido sem interrupções e intervenções. Conforme explica, apenas após essa primeira leitura por parte dos estudantes faria sentido o trabalho que realizou guiando a compreensão do texto e apontando seus elementos desfetichizantes. Esta observação coincide com sua compreensão de que a “[...] suspensão temporária das finalidades práticas é o movimento de arranque do processo de homogeneização imprescindível à atividade nos campos da arte e da ciência” (FERREIRA, 2012, p. 72).

Observamos, por fim, que, considerando a acepção gramsciana da categoria de catarse adotada por Saviani, que se caracteriza como processo de apropriação das forças objetivas transformando-as em forças subjetivas, Ferreira (2012) afirma que, para dirigir a apropriação, pelos alunos, das forças objetivas contidas nas obras literárias, o professor deve ter clareza de seu próprio processo de homogeneização e catarse em sua relação com a literatura. Nas palavras da autora:

O professor não poderá ensinar aos seus alunos a se relacionarem com os clássicos da literatura se ele próprio não for um leitor desses clássicos. E, ao contrário dos postulados das pedagogias do aprender a aprender, defendo que o desenvolvimento da autonomia do aluno na leitura dos clássicos da literatura não ocorre pela saída de cena do professor. Entendo que o aluno aprenderá a ler os clássicos num processo que, de início, terá como apoio a forma como o professor lê essas obras. Não se trata, de maneira alguma, do professor impor aos alunos suas interpretações da obra, mas de compartilhar com eles a maneira pela qual ele se aproxima das mesmas. (FERREIRA, 2012, p. 108)

Essa passagem da consciência própria do professor de sua relação com a obra literária ao planejamento de seu ensino deve considerar, evidentemente, “[...] a análise realista das condições nas quais será realizado o trabalho educativo” (FERREIRA, 2012, p. 127).

Em resumo, verificamos até aqui que em seu trabalho Ferreira (2012) identificou no caráter desfetichizante da literatura seu potencial formativo, à medida que a obra

literária reflete a realidade e objetiva os conflitos históricos da genericidade humana, permitindo aos sujeitos uma vivência aprofundada da realidade para além do pragmatismo cotidiano. Para isso, a autora aponta a necessidade do clássico literário como objeto de ensino e da mediação pedagógica da recepção estética - isto é, de sua transmissão sistematizada e intencional - que leve os sujeitos à catarse, entendida como novas compreensão e atitude frente ao mundo objetivo, resultantes de uma elaboração superior do psiquismo humano sobre a realidade, que pode se desenvolver a partir do ensino da literatura.

2.2 SEGUNDO LARISSA QUACHIO COSTA

Optamos por apresentar a dissertação de mestrado, nomeada *Ensino de literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade*, defendida em 2014; e a tese de doutorado, nomeada *O Romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo*, defendida em 2018; ambas de Larissa Quachio Costa, conjuntamente, porque resultam do desenvolvimento de um só processo de pesquisa, são complementares e, como afirma a autora, uma aprofunda qualitativamente as discussões iniciadas pela outra (COSTA, 2018, p.17).

Em sua dissertação, Costa (2014, 2018) parte da compreensão da literatura como patrimônio histórico da humanidade que necessita ser socializado pela via da educação escolar. Realiza, na primeira pesquisa, um estudo de natureza teórico-bibliográfica que objetiva contribuir para a edificação da pedagogia histórico-crítica e “[...] elucidar a importância do ensino de literatura para o processo de humanização do indivíduo no contexto da sociedade atual” (COSTA, 2014, p. 16). No primeiro capítulo, a autora propõe um retorno à Grécia antiga para compreender seus valores educacionais e culturais, bem como para apreender contribuições do pensamento aristotélico acerca da catarse. No segundo capítulo, procura desenvolver o entrelaçamento das categorias de alienação, estética e ética, fazendo da catarse o elo de ligação entre ensino de literatura e a humanização; trata, também, do processo de formação humana segundo a concepção marxiana. No terceiro capítulo, busca compreender o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e sua influência no desenvolvimento da educação brasileira; apresentando, posteriormente, o realismo

estético pensado por Lukács, a partir do qual reflete sobre a literatura que faz crítica à vida. Parte, por fim, para uma leitura do poema “Morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade, de modo a pensar e exemplificar os recursos pedagógicos necessários para o ensino de literatura.

Segundo Costa (2018), após o estudo da catarse para Aristóteles, Lukács e Saviani, e do papel da literatura clássica nesse processo, em sua dissertação, sua tese parte de necessidades qualitativamente novas, “[...] abordando as implicações da literatura que contempla os aspectos do realismo no enriquecimento da concepção de mundo dos alunos” (COSTA, 2018, p. 17). A autora afirma que, em sua dissertação, toma como sinônimos a literatura clássica e a literatura realista, que procura melhor caracterizar na tese, compreendendo o realismo como categoria ético-estética que deve balizar a escolha das obras literárias ensinadas na escola. No primeiro capítulo, trata das “[...] determinações essenciais do realismo e das características formais decisivas do gênero romanesco, com base nos escritos de maturidade da reflexão estética de Lukács” (COSTA, 2018, p. 18). No segundo capítulo, expõe a teoria lukácsiana da decadência ideológica, ocorrida após “[...] o declínio da burguesia como classe revolucionária” (COSTA, 2018, p. 18), e pensa, como fruto dessa decadência, as correntes irracionistas dos séculos XX e XXI, que ganham vulto na cultura e educação brasileiras a partir do golpe de 1964 e do regime autoritário por ele instaurado. No terceiro capítulo, traça “[...] um fio de continuidade entre o referido processo e o ambiente ideológico do capitalismo contemporâneo: o chamado pós-modernismo” (COSTA, 2018, p. 20), observando suas consequências para a cultura e educação brasileiras. Por fim, apresenta uma rápida análise das obras *Vidas Secas* e *São Bernardo* de Graciliano Ramos, a fim de observar como as categorias do realismo estético auxiliam a compreender a realidade brasileira a partir da literatura.

Passemos, assim, às contribuições de Costa e às questões por nós colocadas quanto ao papel do ensino de literatura na escola para a formação humana, quanto à identificação e seleção dos conteúdos a serem ensinados, e quanto à organização metodológica de seu ensino.

2.2.1 Quanto ao papel do ensino de literatura na escola para a formação humana

As pesquisas realizadas por Costa (2014, 2018), sistematizadas em sua dissertação e tese, contrapõem o ensino de literatura às condições de alienação física e espiritual contemporâneas. Segundo a autora, “[n]as condições da sociedade capitalista, as relações humanas são reificadas e os homens, lançados uns contra os outros na competição em torno da riqueza privada” (COSTA, 2018, p.80). Compreendida a reificação como “[...] forma histórica particular da alienação, na qual o fetichismo da mercadoria está disseminado no ser social e matriza a própria constituição da subjetividade humana” (EVANGELISTA, 2007, p. 174 *apud* COSTA, 2018, p. 72).

Nesta sociedade, o trabalho, condição ontológica do ser social, perde sua dimensão de atividade na qual o homem produz e reproduz sua própria humanidade. A força de trabalho humana torna-se mercadoria, vendida em troca das condições materiais básicas de sobrevivência, desagregando do homem o que lhe torna humano e comprometendo seu processo de humanização.

Em contrapartida, apoiando-se em Marx, secundado por Adolfo Sánchez Vázquez, a autora afirma que a arte pode ser “[...] pensada em contraponto ao trabalho alienado, como denúncia das potencialidades humanas bloqueadas pela alienação própria da sociedade capitalista” (COSTA, 2014, p. 77). Para Marx, a produção capitalista é hostil às obras de arte, não apenas àquelas que denunciam de maneira direta a condição de alienação capitalista, mas generalizadamente à arte enquanto “[...] trabalho qualitativo e criador, à arte como uma das mais elevadas expressões do processo de humanização” (COSTA, 2018, p. 193), posto que ela permite aos homens a possibilidade de atuarem na vida fora da lógica alienada e alienante de produção do capital, conferindo-lhes a compreensão de que existem outros modos de existência e de relações possíveis entre os homens entre si, e entre os homens e o mundo. Dessa feita, a apropriação e objetivação artísticas são práxis que permitem a afirmação ontológica do homem, manifestam suas forças essenciais, são expressão e objetivação do ser humano, no qual ele se exterioriza e se reconhece (COSTA, 2014, p. 77).

Para esclarecer sua compreensão de humanização, Costa cita Candido, para quem a humanização é “[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2004, p. 22, *apud* COSTA, 2014, p. 130). Nesse sentido, ao confirmar os traços humanos essenciais ou possibilitar ao homem singular a manifestação particular da humanidade construída historicamente, as obras de arte possuem um papel formativo.

Assim, a literatura é capaz de confirmar no homem singular os traços essenciais da humanidade genérica. Doutra feita, a partir do pensamento de György Lukács, secundado por Ágnes Heller, e ambos por Newton Duarte, compreende-se que esta possibilidade está dada devido ao caráter homogêneo das obras de arte que se diferencia do caráter heterogêneo das atividades da vida cotidiana:

As atividades cotidianas são em geral dispersivas e com múltiplas solicitações, aspectos que revelam a heterogeneidade da vida prática comum em relação ao conteúdo e à importância dos tipos de atividade que a compõem. Assim, a prisão à aparência fenomênica faz com que o homem, em seu dia-a-dia, se depare com um mundo heterogêneo, descontínuo, fragmentado, e essa fragmentação, por sua vez, impede-o de relacionar os fenômenos entre si, de concentrar suas energias criadoras, analíticas ou reflexivas na sua autorrealização ou em uma elaboração teórica rigorosa. (COSTA, 2018, p. 45)

A arte, ao contrário dessa compreensão fetichizada da realidade, típica do pensamento cotidiano, que toma a superfície dos fenômenos como realidade imediata,

[...] transforma o que é essencial em algo acessível à sensibilidade humana, e, ao mesmo tempo, [em] algo que promove o enriquecimento dessa sensibilidade. Desse modo, enquanto a ciência despreza o fenômeno ou o reduz conceitualmente à essência, a arte gera, de uma maneira imediata e sensível, a unidade entre fenômeno e essência, ou seja, um fenômeno totalmente embrenhado pela essência e capaz de expressá-la evocadoramente, sem necessidade de mediações conceituais. (COSTA, 2018, p. 46-47)

Assim, “[...] a vida cotidiana é heterogênea em relação ao conteúdo e à relevância dos tipos de atividade que a compõem” (COSTA, 2014, p. 62), e “[...] a redução da vida dos indivíduos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade” (COSTA, 2014, p. 64). A arte, por sua vez, corresponde à superação da heterogeneidade da consciência cotidiana, exigindo que o receptor estético se concentre naquela atividade, que coloque nela a essência de sua personalidade e realize um movimento para além de si mesmo (COSTA, 2014). A partir dessa suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o sujeito que repercutirá em sua vida, à medida que realiza uma crítica à vida, e convoca o receptor “[...] a tomar para si, sem abdicar de suas inclinações pessoais, as tarefas do gênero, vivenciando-as como tarefas suas e, assim, descobrindo os laços que unem sua vida à do gênero” (COSTA, 2014, p. 91). Entendido o gênero aqui como a categoria que ultrapassa a espécie biológica e refere-se à autoconstrução humana, “[...] categoria que expressa a riqueza cultural humana em sua totalidade (DUARTE, 2013, p.13-14).

Portanto, na experiência estética o sujeito receptor é confrontado com a realidade, e tal confronto só é possível porque o reflexo estético é diferente da vida cotidiana, sua homogeneidade exige estreitamento de foco e suspensão das atividades com finalidade prática, o que possibilita ver com clareza e intensidade as determinações da realidade, que se perdem de vista na heterogeneidade do cotidiano, frente às interrupções e à variedade de atividades rotineiras. Assim:

Na fruição estética, o indivíduo encontra-se com a figuração homogeneizadora, lançando mão de toda a sua atenção para penetrar nesse mundo livre das variáveis que produzem as discontinuidades do cotidiano. Essa mobilização da atenção gera uma elevação do cotidiano. Nesse instante, o indivíduo supera sua singularidade e é colocado em contato com o gênero humano. (COSTA, 2014, p. 85)

A obra de arte, em sua plenitude contenedora e formal, eleva o receptor acima de sua empiria e desperta nele os efeitos catárticos da vivência estética, impondo-lhe os desafios éticos de sua própria realização humana. Isto é, a obra de arte ao apreender objetivamente a figuração de um “[...] momento profundo e essencial da realidade, promove uma ruptura com a impressão fantasmagórica de uma sociedade fragmentada, reflete o mundo dos homens ameaçado pelos fatores sociais que

mutilam a integridade humana e, sobretudo, posiciona-se em defesa da própria humanidade” (COSTA, 2018, p. 38-39). Nesse processo de apropriação artística e objetivação do homem em sua plenitude dá-se a formação do indivíduo para-si, conforme observa Duarte (2013, p. 15):

A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo como uma pessoa que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação concretiza-se por meio de processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si se tornam objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. A formação do indivíduo para-si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivantes, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realizam essas objetivações.

Tal processo se efetua pela catarse que, compreendida como o efeito de “[...] purgação, purificação, descarga que alivia e, ao mesmo tempo, permite o registro da experiência” (COSTA, 2014, p. 87), para Aristóteles (no caso da tragédia), e, para Lukács, como categoria que ultrapassa a estética e se relaciona com outras dimensões da vida humana, como as dimensões ética e política.

Na literatura, a catarse desponta do caráter evocativo da obra que apresenta, ao receptor da vivência estética, experiências humanas “[...] intensificadas e configuradas de modo que consigam impulsionar a subjetividade do leitor para além da cotidianidade, isto é, a um caminho que desembocará tanto no núcleo da própria personalidade como no da realidade social” (COSTA, 2014, p. 104). Isto permite que o indivíduo veja o mundo de um modo distinto daquele próprio ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Na síntese de Lukács (1966b, p. 496):

O poder orientador e evocador do meio homogêneo [da obra de arte] penetra na vida anímica do receptor, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo, lhe impõe antes de tudo um “mundo” novo, lhe preenche com conteúdos novos ou vistos de um modo novo e lhe move assim a receber esse “mundo” com sentidos e pensamentos rejuvenescidos, renovados. A transformação do homem inteiro em homem inteiramente produz aqui uma ampliação e um enriquecimento de conteúdo e formas, efetivos e potenciais, de sua psique. Se lhes apresentam novos conteúdos que aumentam seu tesouro vivencial. O meio homogêneo o orienta a recebê-los, a apropriar-se do novo do ponto de vista do conteúdo e assim se desenvolve simultaneamente sua capacidade perceptiva, sua

capacidade de reconhecer e gozar como tais novas forças objetivas, novas relações etc.

Para Lukács, portanto, a catarse resulta dos efeitos que a obra causa sobre a subjetividade dos sujeitos, não como reveladora de fatos novos, ou iluminando a compreensão de fatos conhecidos, mas causando uma distinção qualitativa do modo de se relacionar, de pensar e compreender os fenômenos, em suas múltiplas e intrincadas determinações. “Nesse processo, como temos dito, não se alteram em princípio suas decisões anteriores, finalidades, etc., as quais se suspendem simplesmente enquanto dura o efeito da obra” (LUKÁCS, 1966b, p. 528-529).

Na pedagogia histórico-crítica, por sua vez, a catarse é compreendida por Dermeval Saviani (2006, p. 72) como a:

[...] expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Dessa maneira, a catarse corresponde à uma nova compreensão desfetichizada do mundo acessada através da obra de arte e pela prática educativa, é o momento no qual o aluno não só se apropria de dado conteúdo, mas modifica sua relação com o mundo, mediada pelo conhecimento:

A expressão teórica dessa nova posição do educando expressa a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual de compreensão mais elaborado, enfim, denota a síntese que ele fez do conteúdo apreendido, a manifestação do novo conceito adquirido. Sendo assim, podemos dizer que é no momento catártico que o educando adquire uma perspectiva de totalidade integradora do que antes era visto como um conjunto de partes dispersas. Trata-se do novo posicionamento intelectual do aluno, pois nesse momento ele é capaz de situar o conteúdo histórico-concreto na totalidade e dar um novo sentido à aprendizagem. O aluno adquiriu não apenas um conteúdo, mas um instrumento de edificação da realidade pessoal e social. Algo que lhe reclama o compromisso de atuar na transformação da sociedade. (COSTA, 2014, p. 112)

Costa realiza, ainda, dois apontamentos importantes acerca do potencial formativo da arte via educação escolar. O primeiro, de que a transformação efetiva da sociedade se dá pelas ações e não pela consciência dos homens, ainda que esta seja imprescindível àquelas. Assim, a consciência estética é um estágio intermediário que pode levar à ação ética, e como tal é necessária à formação humana, mas não se finda em si mesmo:

Sabemos que a luta pela socialização do conhecimento pela escola, na sociedade burguesa, não revolucionará a sociedade porque a escola não tem o poder de mudar a sociedade, mas a revolução é uma ação humana e, como tal, depende da consciência. Desse modo, para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato, ou seja, é preciso o domínio consciente das suas condições e contradições. (COSTA, 2018, p.208)

Como observa a autora, apoiando-se em Lukács, o conhecimento objetivo sobre a realidade é indispensável para a sua transformação, é a partir dele que a organização política coletiva pode movimentar-se “[...] da necessidade econômica de sua origem à liberdade da ação consciente e essa transição da exigência à realidade acaba se tornando a alavanca da organização verdadeiramente revolucionária” (COSTA, 2018, p.117).

Por fim, não se deve confundir o potencial formativo da educação literária escolar com “[...] o discurso de uma melhoria sentimental dos indivíduos, de um progresso dos seres humanos e, conseqüentemente, da sociedade” (ROSSLER, 2006, p.285 *apud* COSTA, 2014, p. 113), tal qual o defendido por aqueles que encampam o lema “aprender a aprender”, legando à educação o papel de tornar os seres humanos melhores. Isto porque, tal discurso vela o fato de que é a condição de alienação física e espiritual, causada pela sociedade capitalista, que desumaniza os homens.

Isto nos permite compreender que não é qualquer movimento pedagógico que está a serviço e que pode promover mudanças sociais efetivas, “[...] pois uma sociedade de classes reserva para distintos indivíduos condições desiguais de humanização” (COSTA, 2014, p. 113). Dessa forma, o processo educativo deve estabelecer conscientemente um compromisso com a formação humana. Além disso, tornando a Candido, Costa lembra que não é papel da grande literatura fornecer bases

moralizantes para os estudantes, como obra estética realista seu dever é refletir a realidade no máximo de suas determinações:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. [...] Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2012, p. 84-85)

Assim, as grandes obras literárias não são instrumentos de propaganda ou moralização, seu efeito formativo se dá pela catarse, que ocorre, sobretudo, graças à capacidade do reflexo estético de apreender e expressar o núcleo das relações sociais, a essência da realidade, permitindo ao homem superar o pragmatismo do pensamento cotidiano.

2.2.2 Quanto à identificação dos conteúdos adequados para o ensino de literatura na escola

Segundo a autora, os conteúdos escolares devem responder à pergunta “o que é a realidade?”. Na perspectiva pedagógica histórico-crítica, o objetivo do ensino sistematizado é a transformação da concepção de mundo fetichista em direção a uma concepção de mundo que tenha clareza da realidade, e que tenha ferramentas para efetivamente conhecê-la e transformá-la, isto é, uma concepção materialista, histórico e dialética do mundo. Evidentemente, isto não significa que o professor deva dar aulas do método materialista, mas que ele guie as bases de compreensão do próprio conteúdo escolar específico, de modo a desenvolver uma consciência que seja capaz considerar a prática social objetiva em seu movimento histórico, compreendendo as ideias que se desenvolvem a partir dela e que criam alternativas e possibilidades que levam à continuidade das forças existentes na realidade ou à sua transformação radical. Segundo Costa, apoiando-se em Duarte, quando o ensino do conteúdo escolar, isto é, do conteúdo clássico, não se fundamenta em

uma concepção materialista histórico-dialética, ele pode resultar em dogmatismo e do relativismo:

No caso do relativismo os clássicos são negados inteiramente, como mera expressão de concepções etnocêntricas e colonialistas, ou são considerados como significativos apenas para uma cultura em particular, perdendo total ou parcialmente seu valor em outras referências culturais. No caso do dogmatismo, os clássicos são definidos a partir de hierarquias de valor idealisticamente tomadas como existentes em si mesmas, independentemente das circunstâncias históricas. (DUARTE, 2016, p. 109-110)

Costa parte, assim, da noção de clássico para balizar a escolha dos conteúdos que devem estar presentes nas aulas de literatura. Para esclarecer a diferença entre o tradicional e o moderno, ambos distintos do clássico, a autora apresenta as considerações de Duarte e Saviani:

Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 30-31)

A literatura clássica, portanto, não se refere à literatura antiga ou à contemporânea, mas àquela que, independentemente do momento de sua produção, apreendeu as múltiplas determinações contraditórias da vida humana, aquela que conforma o homem como ser histórico. Importante, observar, entretanto, que a escolha de obras clássicas não resulta de uma imposição que desconsidera as condições reais do processo educativo, tais como a disponibilidade de recursos físicos do ambiente escolar, e psíquicos do educando. Afirmo a autora:

[...] ao docente cabe a seleção das obras adequadas ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos. Em outras palavras, se o professor orientar o adolescente na leitura de uma obra literária cuja complexidade vá além do seu desenvolvimento cognitivo, a leitura falhará, pois o aluno ainda é incapaz de incorporar à sua subjetividade a experiência humanizadora artisticamente sintetizada naquela obra; e, se orientá-lo na leitura de uma obra pouco ou nada complexa para o seu nível de desenvolvimento, a leitura também falhará, uma vez que não lhe proporcionará nada qualitativamente novo (COSTA, 2018, p.221).

Conforme explicita, a noção do clássico se aproxima-se da compreensão "Lukácsiana do realismo na literatura, entendido como critério que permite observar se a obra de arte realizou “[...] um legítimo reflexo estético da realidade e, dessa forma, considerou as leis objetivas que determinam o conhecimento artístico do mundo” (COSTA, 2018, p. 61). Para o materialismo histórico-dialético, as leis objetivas que determinam o desenvolvimento histórico da realidade baseiam-se no processo econômico, mas é necessário estar atento à percepção de que não existem relações unívocas de causa e efeito que determinam a obra de arte; ao contrário, o reflexo estético da realidade apreende nos dados mais elementares as complexas interações de causas e efeitos, e expressa a realidade como totalidade composta de múltiplas e contraditórias determinações, desveladas pela arte realista como conhecimento sensível.

Em outras palavras, o reflexo estético da realidade produzido pela obra de arte realista consiste em apreender toda a riqueza dos múltiplos fenômenos articulados da vida humana, para além de sua superfície imediata, de modo a expressar pelo meio homogêneo da arte uma rica e complexa compreensão da realidade humana. Por isso não corresponde a uma cópia da realidade imediata e muito menos nega o papel ativo do autor da obra de arte e do receptor da vivência estética, que superam a compreensão cotidiana da vida para tomá-la em outro nível mais elaborado. Assim, tal concepção de realismo não exclui a ficção extraordinária ou fantástica, nem diz respeito a um determinado estilo artístico característico de determinado tempo, porque o que torna uma obra realista ou não é sua capacidade de colocar em evidência as forças sociais que determinam a compreensão de uma época.

Segundo Costa (2018), a arte realista não pode ser compreendida como tendenciosa, posto que não resulta de uma escolha prévia do autor que desfigura a

realidade a fim de defender determinada posição subjetiva, mas é partidária, porque está indissociavelmente ligada à defesa da integridade humana, posto que, à medida que o escritor honesto busca representar a realidade, é impelido “[...] em sua *práxis* criadora, a dar forma às tendências que reagem à fragmentação do homem e indicam a possibilidade de sua reunificação” (COSTA, 2018, p. 72). Assim, o realismo não se propõe a produzir panfletos políticos ou publicizar determinadas tendências progressistas da sociedade, posto que “[...] a tese subjacente à obra deve surgir da própria conexão entre as ações dispostas em conflito, sem distorções arbitrárias” (COSTA, 2018, p. 62). Tal arte realiza-se a partir do rigor da apreensão e reprodução da realidade, do esforço por reproduzi-la objetivamente, e, como tal, deve ser valorizada na educação escolar. Nesse sentido:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto que a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade de objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. (SAVIANI, 2008, p. 57)

Segundo Lukács, o romance foi a forma literária que melhor representou o mundo moderno e a vida burguesa, desde seu nascimento refletiu objetivamente a luta ideológica entre burguesia e poder feudal e revelou a luta dos indivíduos contra a alienação da sociedade que se desenvolvia, a exemplo de Miguel de Cervantes e Francois Rabelais. Segundo Costa,

Lukács define o romance como forma de expressão tipicamente burguesa, cuja matéria diz respeito às contradições sociais do desenvolvimento capitalista. Sendo assim, podemos dizer que o gênero romanesco só pode ser compreendido a partir da relação com seu conteúdo específico, a sua matéria social: as contradições de classe da sociedade capitalista e a unidade inseparável do progresso da sociedade e da mais profunda degradação humana originada por esse modo de produção. (COSTA, 2018, p. 76)

Por isso, especialmente em sua tese, a autora empreende a defesa do ensino do gênero romanesco, compreendendo que o romance que contém os aspectos essenciais da arte realista tem a capacidade de enriquecer a concepção de mundo dos estudantes e pode evidenciar o núcleo da vida, geralmente velado pelas tendências alienantes e reificadoras da sociedade capitalista, lhes permitindo melhor compreender a sociedade em que vivem. Entendida aqui a concepção de mundo como sendo constituída “por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos” (DUARTE, 2016, p. 99-104)

As características fundantes do romance realista são a tipicidade dos personagens em conflito, e a narração das ações que se desenvolvem. Assim, o romance realista não apenas observa, mas participa da vida, tal qual o escritor que age na realidade ao conformá-la partidariamente, age seus personagens, porque a ação é a manifestação mais clara do indivíduo, por ela compreende-se a disposição de seu espírito. Pela narração o autor distingue e ordena os homens, à medida em que atuam e respondem aos acontecimentos conforme sua concepção de mundo, enquanto pela descrição os homens são nivelados às coisas, transformados em seres estáticos e rebaixados ao nível dos seres inanimados e incapazes de modificar a realidade em que vivem, daí, por exemplo, a contradição entre as obras realistas e as naturalistas, conforme Lukács (1965).

Além disso, a literatura realista é aquela que narra a situação de um herói que enfrenta um destino humano típico. Nos personagens típicos, em sua concepção de mundo, caráter, e no destino de sua vida, se manifestam características objetivas das classes às quais pertencem, esses personagens transcendem à mera individualidade, são aqueles que vivenciam os problemas que emanam da estrutura profunda da sociedade como seus problemas particulares, e que experimentam um crescimento pessoal e um desenvolvimento de sua concepção de mundo que pode produzir um efeito catártico no receptor da vivência estética. Assim, a obra realista toma posição contra a alienação e a reificação dos homens, indicando como a sociedade capitalista deforma e limita suas melhores aspirações:

A capacidade, própria dos grandes escritores, de criar personagens e situações típicas, portanto, vai muito além da observação, ainda que exata, da realidade cotidiana. O profundo conhecimento da vida jamais se limita à observação da realidade cotidiana, mas consiste ao contrário, na capacidade de captar os elementos essenciais, bem como de inventar, sobre tal fundamento, personagens e situações que sejam absolutamente impossíveis na vida cotidiana, mas que estejam em condições de revelar, à luz da suprema dialética das contradições, as tendências e forças operantes, cuja ação é dificilmente perceptível na penumbra da vida de todos os dias. (LUKÁCS, 2010e, p. 196-197 *apud* COSTA, 2018, p. 90)

Evidentemente, nem toda obra literária é realista. Conforme Costa (2018), seja porque produzidas por um descolamento idealizado ou subjetivista da realidade, seja porque produzidas com fins de entretenimento e consumo, manifestações que se dirigem à vida privada dos indivíduos e se colocam no campo da fruição estetizante esvaziada de sentido ou do entretenimento estão diretamente relacionadas à decadência ideológica burguesa tal como pensada por Lukács (2015), isto é, relacionam-se ao decaimento da arte e da filosofia burguesas posterior à sua tomada do poder político. Para a autora, a literatura decadente realiza uma reprodução falseada da realidade, que se mantém presa aos fenômenos imediatos do cotidiano e atenua as contradições que efetivamente importam frente à barbárie do capitalismo. De maneira geral, essa literatura:

[...] recria a degradação humana em sua imediaticidade visível e fetichizada, sem o contraponto necessário do verdadeiramente humano para ultrapassar a sua aparência fetichizada. Desse modo, o problema posto pela literatura decadente diz respeito à sua incapacidade de ir além da representação do homem fragmentado pela sociedade burguesa e refletir a inumanidade capitalista como resultado pronto de uma pretensa condição humana insuperável. (COSTA, 2018, p. 134).

Dessa forma, há uma necessária diferença entre refletir a desumanização assumindo-a como insuperável, tal qual o faz a literatura da decadência, e refleti-la a partir de uma perspectiva humanista, que convoca o leitor à autoconsciência de sua participação no gênero humano e lhe fornece um quadro de conjunto desse gênero em seu movimento de desenvolvimento, tal qual realiza a literatura realista. Para Costa (2018), o ensino de literatura deve tomar como pressuposto a escolha de obras realistas, compreendidas como clássicas porque revelam “questões nucleares

que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 30-31).

2.2.3 Quanto aos métodos para a realização do ensino de literatura na escola

Os apontamentos metodológicos de Costa (2018) principiam com a negação do esvaziamento do trabalho educativo preconizado pelo lema “aprender a aprender”. Na perspectiva pedagógica histórico-crítica, aquela abordagem caracteriza-se pela desvalorização da transmissão do saber objetivo, pela diluição do papel do professor como transmissor do saber, e da escola como espaço privilegiado para essa transmissão. Ela desloca “[...] o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (SAVIANI, 2008, p. 431-432). Na síntese da autora,

[...] tais posicionamentos valorativos atribuem maior valor ao aprendizado que o indivíduo realiza sozinho, pois consideram que o professor, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando a criatividade dos educandos e prejudicando o desenvolvimento de sua autonomia. Tais argumentos propõem ainda a redução dos conteúdos disciplinares, uma vez que supervalorizam o método de aquisição e de construção do conhecimento. Nesse caso, é mais relevante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente, o conhecimento já descoberto e elaborado por outra pessoa. Esses posicionamentos defendem ainda a concepção de educação funcional, ou seja, defendem que a atividade do aluno só é verdadeiramente educativa se for regida por interesses e necessidades do próprio educando. (COSTA, 2018, p. 204)

Segundo Saviani (2008), o escolanovismo pensou a noção de adaptação a fim de valorizar os relacionamentos entre os vários sujeitos do espaço escolar, entretanto, essa noção tem sido utilizada em prol da adaptação às necessidades da produção e reprodução da sociedade capitalista, a exemplo da adaptação às condições mais brutais de empregabilidade. Conforme Costa (2018), esse discurso se instaura a partir do regime civil-empresarial-militar, que instaurou o esvaziamento da educação escolar brasileira a fim de “[...] formar indivíduos afeitos à lógica formal-burocrática que regula os ordenamentos tecnocráticos e a modelar a concepção de mundo de

indivíduos a partir da orientação plasmada na irresponsabilidade social do cinismo” (COSTA, 2018, p. 180).

Em contrapartida, a perspectiva histórico-crítica propõe uma educação compromissada com a transformação da sociedade e não com a sua manutenção, seu objetivo é possibilitar o acesso das novas gerações ao saber sistematizado, que deve ser dosado e sequenciado de modo a tornar-se saber escolar intencionalmente transmitido, isto é, essa abordagem pedagógica aponta para a centralidade e importância do ato de ensinar, compreendido da seguinte maneira por Duarte:

O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59).

Segundo Costa, durante o procedimento de ensino, o professor deve “[...] exercer uma interferência deliberada e sistematicamente direcionada a fim de fazer com que a apropriação desses bens culturais – no caso, as obras literárias – exerça uma influência positiva sobre o desenvolvimento do indivíduo” (COSTA, 2014, p. 128). De posse de tais saberes, o indivíduo poderá compreender melhor a realidade objetiva sobre o mundo e sobre si mesmo, bem como compreender a necessidade da transformação dessa realidade, tendo nos saberes constituídos ferramentas para isso. Dessa forma,

[...] o conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar comprometido com a formação plena dos indivíduos não se incorpora mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, provocando mudanças qualitativas. Sendo assim, o aluno adquire não apenas um conteúdo, mas um instrumento de edificação da realidade pessoal e social, uma nova concepção de mundo que lhe reclama o reconhecimento de seu pertencimento ao gênero humano, o compromisso de atuar na transformação da sociedade. (COSTA, 2018, p. 214)

A autora aponta para o fato de que a questão didático-metodológica do ensino, isto é, as formas com que ele se dá, não se desvincula de seus conteúdos, e recorre à Saviani (2013, p. 144) para explicitar essa relação:

[...] a questão pedagógica em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se a pura forma. Aí ocorre indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. Isso pode ser constatado de modo claro quando consideramos as disciplinas que compõem o currículo escolar.

Em sua dissertação, considera três conteúdos que enformam as aulas de literatura: o estudo sócio-histórico, o estudo discursivo, e a vivência estética propriamente dita:

Propor o contato com um relevante repertório artístico e cultural criado pelos seres humanos ao longo de sua trajetória é um objetivo que deve ser definido; e a realização deste implica pôr à disposição dos alunos conceitos e informações que os ajudem a compreender o contexto discursivo em que um determinado texto foi escrito para, dessa forma, terem condições de atribuir sentido ao que leem (COSTA, 2014, p. 125).

Nesse sentido, aponta para o próprio método histórico-dialético do conhecimento, que compreende os processos objetivos, tais quais a literatura, no seio de seu desenvolvimento histórico e das determinações sociais que o orientam. Dessa forma, “[o] conteúdo histórico no ensino de literatura pode contribuir efetivamente para que o aluno tenha uma visão totalizadora do que antes era visto de modo fragmentado” (COSTA, 2014, p. 124). Além disso, a autora afirma a necessidade do conhecimento dos elementos discursivos que enformam a literatura, tais quais as informações sobre o público a que as obras produzidas em um determinado momento histórico se destinam e as condições sócio-históricas de sua produção, apontando para as diferentes visões de mundo e sistemas de valores que as circundam, o que possibilita aos alunos estabelecerem contato com um sistema vivo de obras que dialogam entre si, conforme explicita Antonio Candido:

A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para

configurar a realidade da literatura atuando no campo (CANDIDO, 2000, p. 68 *apud* COSTA, 2014, p. 126).

Por fim, o ensino de literatura deve contemplar a análise dos elementos formais da obra literária, “[...] para efetivar tal estudo, podemos focalizar as escolhas específicas (lexicais, sintáticas, por exemplo) que caracterizam o texto de um determinado autor ou de uma dada estética” (COSTA, 2014, p. 125). Tais elementos, por sua vez, estão relacionados ao componente sócio-histórico que lhes engloba e estrutura, só sendo possível compreendê-los adequadamente em sua necessária relação com os fatores extralinguísticos que determinam tais particularidades. Para a autora, tal perspectiva de leitura da obra literária permitirá aos alunos uma visão articulada dos distintos aspectos manifestos no texto literário, buscando verificar relações “[...] em lugar de associar movimentos estéticos a uma série de características aparentemente casuais ou arbitrarias” (COSTA, 2014, p. 126); sintetiza a autora:

A perspectiva que defendemos para um ensino de literatura humanizador não procura supervalorizar nem os elementos internos nem os elementos externos da obra literária. Busca, ao invés disso, apontar a relação existente entre elas a fim de que a historicidade do texto literário seja preservada sem perder sua especificidade estética, para que o aluno tenha, nas aulas de literatura, a noção de conjunto sem perder a de particularidade; pense o nacional sem deixar de notar suas relações com o universal. (COSTA, 2014, p. 127)

Por fim, compreendendo a importância da relação entre a obra literária e sua história, a autora afirma que o professor não deve se esquecer do caráter humanizador da literatura, que só se concretiza a partir da recepção estético-literária, que deve ser ensinada. Isto significa que no ensino de literatura não devem prevalecer os conhecimentos históricos ou estilísticos em detrimento da riqueza da vivência estética: “A intrínseca relação entre a obra literária e os agentes do discurso, isto é, a sua historicidade, e o ensino da recepção estético-literária voltado para a humanização do educando devem ser os objetivos primordiais do ensino de literatura” (COSTA, 2014, p. 128).

Apoiando-se em Duarte, a autora afirma que o ensino da literatura não substitui sua leitura, “[...] mas prepara a recepção da obra literária, orienta essa recepção,

oferece-lhe todo suporte necessário e dialoga criticamente consigo” (DUARTE, 2012, p. 45). Assim, o propósito do ensino não é simplificar o processo de recepção, mas, ao contrário, formar no estudante as disposições físicas e psíquicas necessárias a ele, à altura da complexidade e riqueza das obras literárias a serem lidas. Para isso, evidentemente, exige-se do professor, “[...] um grande domínio dos vários níveis e dimensões da riqueza da obra, bem como de conhecimentos psicológicos e pedagógicos que lhe permitam prever os efeitos que a obra poderá produzir nos alunos” (COSTA, 2014, p. 128).

Em sua dissertação, para exemplificar sua compreensão do ensino de literatura, a autora propõe-se a “analisar pedagogicamente” o poema “Morte do Leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade, de maneira a refletir sobre o “[...] compromisso entre o ensino de literatura e o processo de humanização do indivíduo na sociedade capitalista” (COSTA, 2014, p. 130). Em sua análise a autora aponta o recurso narrativo do poema, com seus elementos formais característicos tais quais tempo e espaço, narração e enredo; seu caráter formal de estrofação e versificação; recursos sintáticos e semânticos utilizados, bem como trabalha com categorias tais quais a “alienação” e as “classes sociais em luta”, para compreender a tensão entre os personagens e a vida social refletida no poema.

Costa (2018) realiza algumas sugestões metodológicas aos professores, quais sejam: expor as condições biográficas do autor da obra trabalhada; apresentar a estética literária a que se filiou ou com a qual se relacionou o autor da obra; destacar os fatores históricos em que dada corrente estética ganhou forma; refletir sobre os recursos estilísticos daquela estética que lhe dão identidade; observar os aspectos gerais da produção do autor estudado e os aspectos específicos da obra estudada; apontar para as situações e fenômenos objetivos da realidade refletidos no texto. Em síntese, afirma que o objetivo do ensino é o de que os alunos aprendam a

[...] reconhecer de que modo o trabalho com certos elementos contribui para configurar uma determinada visão de mundo, devem aprender a identificar elementos essenciais do texto, analisar os efeitos de sentido criados por um uso específico da linguagem; enfim, devem perceber recorrências, seja na escolha do tema, no modo de abordá-lo ou nas características estéticas priorizadas pelos autores. (COSTA, 2014, p. 132)

Segundo a pesquisadora, a escolha pelo poema se deve à intensa e sensível crítica que o autor realiza à sociedade nele refletida, bem como porque “[...] denuncia aquilo que lhe parece em desacordo com as condições de dignidade do ser humano” (COSTA, 2014, p. 140). Desse modo, a obra poética de Drummond é clássica, realista e humanizadora, pois “[...] incita o leitor a compreender-se na totalidade do mundo, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo, impõe-lhe, pela catarse, uma nova concepção de mundo, a qual fortalece a consciência de si e a sua responsabilidade em relação aos problemas da esfera pública” (COSTA, 2014, p. 141).

Em sua tese, por sua vez, a autora empreende a defesa do ensino do gênero romanesco, compreendido por Lukács, como o gênero que melhor reflete a realidade da sociedade capitalista, e a luta dos indivíduos contra a consciência alienante e reificadora promovida por essa sociedade. Desta feita, realiza novas leituras pedagógicas, agora dos romances *São Bernardo* e *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, apontando igualmente, para as especificidades histórico-sociais, discursivas e estéticas que se imbricam nos objetos estéticos escolhidos. Dessa forma, reafirma seu entendimento de que “o romance cujo reflexo da realidade lhe garante a condição de realista é imprescindível para a educação escolar porque contribui decisivamente para o enriquecimento da concepção de mundo dos alunos” (COSTA, 2018, p. 235-236).

Portanto, observamos até aqui que Costa (2014, 2018), quanto ao potencial formativo da literatura, aponta-a como reflexo desfetichizante da realidade, que permite aos indivíduos apropriarem-se do patrimônio histórico da humanidade, inserindo-se singularmente nos conflitos humanos genéricos. A relação do homem com a arte é, também, ontológica, no sentido de que a arte participa da história da formação humana bem como possibilita uma atividade humana distinta da atividade de produção material básica da vida, que, na sociedade capitalista, aliena e pauperiza os homens. Costa (2018) advoga pela identidade entre clássico literário e literatura realista como objeto privilegiado de ensino, compreendendo o realismo – em suas categorias de narração, tipicidade e particularidade – como critério de validade do reflexo artístico objetivo, bem como, apontando para a produtividade,

nessa perspectiva, do ensino do gênero romanesco para a modificação qualitativa da concepção de mundo dos sujeitos educandos. A autora observa a relação intrínseca entre conteúdo e metodologia de ensino, e aponta, no ensino da literatura, para a relação entre vivência estética propriamente dita, estudo sócio-histórico e estudo linguístico-discursivo do texto literário.

2.3 SEGUNDO GEUCIANE FELIPE GUERIM FERNANDES

A dissertação de Geuciane Felipe Guerim Fernandes, de nome *A ação docente: Possibilidades do ato de ler na educação básica*, foi defendida em 2017 no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da professora Sandra Aparecida Pires Franco. O trabalho foi desenvolvido no contexto do Programa Observatório da Educação (Obeduc) sediado naquela Universidade, a partir do projeto intitulado “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”, que propôs identificar problemas de aprendizagem e desenvolver soluções pedagógicas a partir dos indicadores divulgados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Segundo a autora, a pesquisa teve como objetivo verificar se “A ação docente, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, pode contribuir para o ato de ler na Educação Básica” (FERNANDES, 2017, p. 13). E buscou “investigar possibilidades de atos de leitura que permitam ao sujeito a vivência entre o que se lê e o mundo ao qual pertence, onde a leitura de mundo (prática social) torna-se ponto de partida e chegada do processo educativo” (FERNANDES, 2017, p. 51).

A fim de relacionar objetivos práticos e de conhecimento, a pesquisadora tomou como método a pesquisa-ação de abordagem qualitativa, realizada a partir do seguinte procedimento: Foi planejada e executada uma intervenção com dois professores e duas turmas do 1º ano do ensino médio de uma escola pública em Londrina contemplada pelo projeto Obeduc. Inicialmente foram aplicados questionários aos professores participantes da pesquisa a fim de verificar seus conhecimentos prévios sobre a teoria pedagógica e sobre a compreensão do lugar

da leitura literária em sala de aula. Posteriormente, foi realizado um grupo de estudos junto aos professores que, depois, realizaram as intervenções em classe. A pesquisadora registrou o desenvolvimento das atividades do grupo de estudos e das aulas realizadas pelos professores a partir do planejamento de intervenção com diários de bordo, gravações, fotografias, e entrevistas finais. De acordo com a autora, “As análises foram contextualizadas com os dados coletados a partir de um prévio referencial teórico” (FERNANDES, 2017, p. 55).

A dissertação foi organizada em quatro capítulos, dos quais: O primeiro tratou do materialismo histórico-dialético, observando diferenças entre o trabalho alienado e o trabalho educativo, além de apresentar brevemente a pedagogia histórico-crítica. O segundo tratou da leitura literária, relacionando-a a elaborações da psicologia histórico-crítica quanto à formação humana. O terceiro apresentou o contexto escolar, os sujeitos, os procedimentos e instrumentos de pesquisa. O quarto e último capítulo, tratou do processo formativo realizado com professores e alunos, analisando os resultados alcançados.

Passemos agora, as apreensões realizadas na pesquisa da autora sobre a importância da leitura literária para a formação humana, sobre a escolha das obras a serem trabalhadas em sala de aula e sobre o método utilizado para o ensino.

2.3.1 Quanto ao papel da leitura literária na escola para a formação humana

Para pensar a importância da leitura literária na escola, Fernandes parte da contraposição entre o ensino da leitura como decodificação mecânica e o ensino da leitura como prática social, “[...] processo de produção de sentidos frente ao texto [...]” (FERNANDES, 2017, p. 12), identificando neste último o valor adequado para seu ensino. Desse modo, afirma:

O desconhecimento do ato de ler como prática social faz com que as atividades de leitura sejam, muitas vezes, resumidas em decodificação mecânica e decifração do texto escrito, deixando de lado o real significado deste ato. Consideramos necessário refletir sobre as práticas de leitura vivenciadas no ambiente escolar, que distanciadas da realidade social, têm muitas vezes silenciado a elaboração de sentidos pelo leitor para a simples reprodução e decodificação de palavras soltas, impossibilitando o ato de ler como

um processo dialógico de significações do outro e de si mesmo, que somado às experiências culturais, possibilitam o desenvolvimento do homem enquanto ser social. (FERNANDES, 2017, p. 14)

Desta forma, a autora articulou a noção de leitura como prática social ao desenvolvimento humano, mediado pela apropriação dos elementos culturais historicamente presentes na sociabilidade humana. Apropria-se, para tanto, de contribuições da psicologia histórico-cultural, para a qual:

[...] pela mediação e apropriação dos elementos histórico-culturais, o homem desenvolve funções psíquicas superiores⁴, ou seja, o homem aperfeiçoa seu reflexo da realidade e desenvolve formas especificamente humanas de sensação, percepção, atenção, memória, que passam a ser compreendidas como produtos sociais mediados pela atividade humana (FERNANDES, 2017, p. 35).

Em seu trabalho, a autora atenta-se, especificamente, para as funções superiores da *sensação* e da *percepção*. Citando Martins (2015, p. 130), afirma que elas “[...] representam os modos primários de reflexo da realidade, pelos quais o homem caminha a partir da apreensão de indícios específicos, advindos do mundo exterior ou interior, em direção à sintetização perceptiva destes”. Afirma, então, que a sensação é “a principal fonte de conhecimento, tanto dos fenômenos do mundo exterior, como do próprio organismo humano” (FERNANDES, 2017, p. 36). E, compreendendo que as mudanças na percepção dos indivíduos permitem-lhes mudanças de atitudes em relação às coisas percebidas, assevera que “A passagem para um novo nível de percepção significa um tipo superior de atividade psíquica interior. [...] A generalização dos elementos percebidos estabelece uma nova relação de percepção, a tomada de consciência, que ressalta o conhecimento apreendido em sua totalidade” (FERNANDES, 2017, p. 39).

Neste sentido, compreende que o ato de ler é um trabalho intencional que, ao produzir sensações e percepções, produz sentidos humanos advindos da apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade. Afirma, portanto, que há diferenças entre ensinar o sistema linguístico e ensinar a ler, compreendendo o ensino da leitura como o ensino das práticas sociais e culturais que exigem o domínio da linguagem. Desta feita, “O conteúdo apropriado pela vivência estética torna-se parte integrante da prática social do aluno, transformando sua concepção

4 As funções psíquicas superiores serão esclarecidas no terceiro capítulo de nossa pesquisa.

de mundo e impulsionando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (FERNANDES, 2017, p. 47). Por fim, fazendo referência às contribuições de Ferreira (2012), a autora sinaliza para a compreensão de que a leitura literária é capaz de promover “[...] mudanças qualitativas na imagem reflexa do mundo, ou seja, produz efeitos formativos e transformadores sobre o receptor [...]” (FERNANDES, 2017, p. 47). Nas palavras da autora, portanto, “A leitura literária se constitui, neste sentido, como atividade de linguagem, de pensamento, percepção, memória, atividade de natureza dialógica que materializa a compreensão do mundo e possibilita o desenvolvimento humano” (FERNANDES, 2017, p. 72).

2.3.2 Quanto à identificação dos conteúdos adequados para o ensino de literatura na escola

Em sua pesquisa, refletindo sobre a influência de políticas neoliberais na educação, Fernandes propõe uma recusa para a noção da formação humana como instrumento para preparar os sujeitos para a resolução dos problemas imediatos do cotidiano, entendendo que uma educação escolar que tenha este objetivo como fim último serve à demanda de adaptação e flexibilidade da classe trabalhadora imposta pelas condições precarizadas de trabalho na sociedade capitalista. Em detrimento disto, afirma que “Se o conhecimento mais valorizado no ambiente escolar passa a ser o do cotidiano, o objetivo do trabalho do professor deixa de ser a mediação do saber produzido pela humanidade para ser um simples organizador das práticas cotidianas” (FERNANDES, 2017, p. 64).

Neste sentido aponta para a importância da escolha dos conteúdos escolares como questão fundamental para o trabalho educativo, entendendo que a defesa do ensino dos conteúdos significativos e relevantes, isto é, dos clássicos escolares, possibilita a necessária apropriação por parte dos estudantes da experiência histórica humana. Para a autora, tal conhecimento possibilita às classes populares compreender sua condição no mundo e participar de sua transformação política. Afirma, também, que “A apropriação dos conhecimentos mais elaborados colabora ainda para a formação das funções psíquicas superiores e o desenvolvimento da consciência, que possibilita o desenvolvimento humano e a superação dos limites utilitaristas do alienante cotidiano da sociedade capitalista” (FERNANDES, 2017, p. 81). Para tanto,

afirma que “o trabalho com a leitura literária aponta a necessidade de uma abordagem do seu conteúdo em diferentes dimensões, uma relação com o momento histórico, cultural, afetivo, estético, ideológico da produção, do autor e da própria obra” (FERNANDES, 2017, p. 48).

Considerando tais postulados teóricos, a autora reflete sobre o processo de formação realizado junto aos professores participantes da pesquisa, que teve como objetivo propiciar a possibilidade de analisar os fenômenos da realidade a partir dos conteúdos presentes nas aulas de língua portuguesa. Segundo a autora, de início, os professores participantes revelaram concepções da leitura e da literatura mais articuladas a noções do senso comum, “[...] como prazer e relaxamento do que ao próprio movimento de compreensão e desenvolvimento ocasionados pelo ato de ler” (FERNANDES, 2017, p. 129). Levando isto em consideração, o planejamento do trabalho realizado junto aos professores e alunos perspectivou “[...] o trabalho com os clássicos, o conhecimento elaborado e produzido pelo homem e que traz à tona uma reflexão sobre o passado, o presente e as perspectivas do futuro, ou seja, a totalidade dinâmica e contraditória da sociedade. Assim, encontramos na leitura literária esta possibilidade.” (FERNANDES, 2017, p. 132). Em sua pesquisa, portanto, a autora identificou como clássica, isto é, “[...] como objeto de conhecimento, a leitura literária” (FERNANDES, 2017, p. 129).

2.3.3 Quanto aos métodos para a realização do ensino de literatura na escola

Para pensar o processo do ensino da leitura literária, em sua pesquisa, Fernandes recupera, de início, orientações teórico-metodológicas elaboradas por Dermeval Saviani (2008). Compreende tais orientações como passos ou momentos a serem realizados pelo professor e alunos durante o processo educativo, dos quais: O primeiro, refere-se à *prática social inicial*, na qual professor e alunos apresentam, em distintos níveis, sínteses precárias do conhecimento a ser transmitido e apropriado, advindas de seus conhecimentos prévios e experiências práticas. O segundo, refere-se à *problematização*, compreendido como momento em que se realiza a identificação dos problemas que precisam ser superados em direção ao conhecimento sistematizado. O terceiro, refere-se à *instrumentalização*, compreendida como momento em que os instrumentos teóricos e práticos são

transmitidos pelo professor e apropriados pelos sujeitos do processo educativo a fim de responderem aos problemas anteriormente levantados. O quarto, refere-se à *catarse*, tomada como síntese de uma nova compreensão da prática social a partir do conhecimento aprendido. O quinto, refere-se ao *retorno à prática social*, compreendido como a transformação do sujeito em sua relação com a realidade, após a apropriação do conhecimento.

Posteriormente, a autora apropria-se das orientações práticas elaboradas por Gasparin (2012) a partir dos momentos da aprendizagem identificados por Saviani (2008). Em sua didática, Gasparin prevê: Como *prática inicial do conteúdo*, a listagem de conteúdos e objetivos de aprendizagem e o reconhecimento das vivências cotidianas já experimentadas pelos estudantes sobre o conteúdo. Como *problematização*, a identificação e discussão dos problemas postos pela prática social e pelo conteúdo, e as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas. Como *instrumentalização*, as ações a serem realizadas por docente e discentes, considerando os recursos humanos e materiais necessários, para a construção do conhecimento, perspectivando a relação do aluno com o objeto do conhecimento a partir da mediação docente. E, como *catarse*, a elaboração teórica da síntese do conhecimento apropriado e sua expressão prática, resultando em novas posturas e atitudes do educando frente ao mundo, compreendidas como *prática social final do conteúdo*.

Em conjunto, pesquisadora e professores participantes da pesquisa elaboraram “[...] um planejamento docente-discente sobre o ato de ler, tendo como objeto a leitura literária” (FERNANDES, 2017, p. 14). Assim, tendo como unidade do conteúdo a “Literatura: O ato de ler contos e suas possibilidades para uma leitura histórico-social” (FERNANDES, 2017, p. 86), tal planejamento dividiu-se nos cinco momentos previamente explicitados. Dos quais: O primeiro teve como objetivo geral “Compreender a literatura como um produto social e humano que exprime condições históricas que possibilitam uma leitura e (re) leitura crítica da realidade, produzindo sentidos e interpretações ao sujeito leitor sobre sua realidade histórico-social” (FERNANDES, 2017, p. 86). E, como objetivos específicos, 1) a partir da leitura como mediação para a visão de mundo, “Refletir sobre a leitura e suas sensações (Música/ Áudio Cálice), a fim de compreendê-la como uma prática social que

possibilita discutir questões da experiência humana e analisar a realidade em suas múltiplas dimensões” (FERNANDES, 2017, p. 86); 2) A partir da reflexão sobre o conto como gênero literário, “Compreender a importância dos contos e identificá-los como gênero literário que demonstra intencionalidades e sentidos nos contextos históricos retratados, que podem ser reelaborados pelo leitor para a compreensão do contexto atual” (FERNANDES, 2017, p. 86); 3) A partir da leitura do conto “O Holocausto” de Caio Fernando de Abreu, “Analisar o conto e o contexto de sua produção, no intuito de perceber as dimensões: conceitual, histórica, social, cultural, política, legal, afetiva, psicológica, estética, entre outras, que estão postas na leitura e na sociedade.” (FERNANDES, 2017, p. 86). Ainda no primeiro momento, isto é, na *prática social inicial do conteúdo*, sugeriu-se a identificação das vivências do conteúdo por parte dos estudantes a partir de perguntas como “O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado? [...] O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo? [...] Qual foi objetivo do autor ao escrever este conto?” (FERNANDES, 2017, p. 86).

O segundo momento proposto no planejamento objetivou “[...] elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate [...]”, entre elas “Qual a importância da leitura para compreendermos a sociedade? [...] Quais sensações você experimentou ao ler a música silenciosamente e ao ouvi-la de olhos vendados? Em qual contexto histórico você encaixaria este conto? [...]”. Neste momento, isto é, na *problematização*, esquematizou-se também as dimensões a serem refletidas posteriormente, tais quais a dimensão conceitual, histórica, econômica, social, cultural, ideológica, afetiva, estética, entre outras, do conto trabalhado.

O terceiro momento, a *instrumentalização*, objetivou listar, além dos recursos materiais necessários para a aula, as “[...] técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente [...]”. Dividiu-se, para isso em três tópicos como explicitado a seguir:

Tópico 1: Leitura e visão de Mundo

Cada aluno receberá a letra da música “Cálice” de Chico Buarque, onde será realizada a leitura silenciosa e em seguida irão ouvir a música com os olhos vendados. Os alunos poderão perceber e retratar as sensações que são despertadas ao ler e ouvir a música, demonstrando sua prática inicial. Por meio da exposição oral, o

professor irá realizar uma breve contextualização acerca do Regime Militar relacionando a fatos marcantes na carreira de Chico Buarque, em razão da perseguição por parte dos censores que proibiram a execução de grande parte de suas canções. Sua obra retrata a realidade do Brasil em vários aspectos, como revolta e insatisfação com as atitudes do governo militar. Por meio da música “cálice”, pretende-se inserir os alunos no momento histórico do conto literário selecionado, e a partir deste, instigar os alunos a relacionar os acontecimentos presentes na obra literária que permanecem na sociedade atual.

Tópico 2: Literatura e contos

Aula dialogada e explicação: Apresentar o conceito de conto literário, suas características e particularidades em relação a outros gêneros textuais, como o gênero romance.

Tópico 3: Conto “O Holocausto”

Os alunos realizarão a leitura silenciosa do conto e por meio da problematização proposta será realizada uma aula dialogada, discussão e análise do conto e do contexto histórico-social de sua produção. Conceituação do termo Holocausto, seu caráter histórico-social e análise de algumas expressões presentes no texto. (FERNANDES, 2017, p. 87)

No quarto momento do planejamento, denominado *catarse*, os professores fizeram o movimento de colocar-se no lugar dos alunos, procurando realizar sua própria síntese do conhecimento elaborado, descrita no planejamento dos professores da seguinte forma:

Ao ler, estamos relacionando dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, que possibilitam a compreensão do que se lê e a elaboração de sentidos sociais e individuais. A literatura possibilita uma maior capacidade de linguagem, de interpretação e de reflexão crítica. Os contos são gêneros literários carregados de sentidos, pensamentos, ideologias que retratam um determinado tempo, espaço, cultura. O conto “Holocausto” possibilitou compreender o contexto vivenciado na Ditadura Militar, onde estão presentes várias dimensões. As dimensões estudadas auxiliam na compreensão da sociedade e da realidade atual. A análise crítica das informações contribui para a formação do sujeito social e para a mediação dos conflitos, levando a uma transformação de sua realidade e do próprio sujeito. (FERNANDES, 2017, p. 88)

A fim de possibilitar a *catarse*, planejou-se, ainda, nesse momento, uma atividade avaliativa de produção textual a fim de verificar a apreensão dos estudantes das dimensões vistas em aula, conforme o seguinte comando:

Se você tivesse que escrever um conto, retratando um problema social, sobre o que escreveria? Desenvolva um conto que retrate um problema, como o apresentado no conto “O Holocausto”, utilizando as dimensões trabalhadas e relacionando com as angústias atuais (FERNANDES, 2017, p. 88).

Por fim, como *prática social final do conteúdo*, previu-se as novas atitudes esperadas para os estudantes frente a apropriação do conhecimento, considerando que sejam ao fim do processo capazes de realizar:

Leituras e pesquisas sobre os contextos históricos, sociais, políticos, econômicos que estão presentes na literatura.

Manifestar meu ponto de vista sobre os acontecimentos deste período histórico e perceber suas influências na realidade social vivenciada.

Perceber como as obras literárias revelam intencionalidades que contribuem para a análise da sociedade atual. (FERNANDES, 2017, p. 88)

Desta forma, conforme a autora, “[...] foi realizado um trabalho com os alunos com o conteúdo “Leitura Literária” [...]” (FERNANDES, 2017, p. 15). Em um primeiro momento foram realizadas a leitura e a audição musical “[...] para sensibilizar os alunos quanto ao conteúdo que seria trabalhado [...]” (FERNANDES, 2017, p. 61). Posteriormente, “os professores utilizaram um conto literário “Holocausto” de Caio Fernando de Abreu, como instrumento de leitura que possibilita a análise e compreensão da realidade social” (FERNANDES, 2017, p. 61). Por fim, “Como síntese, os alunos puderam elaborar seus próprios contos, possibilitando-os a efetivação do ato de ler” (FERNANDES, 2017, p. 15).

Conforme explicitou Fernandes o resultado do trabalho realizado efetivou-se de maneiras distintas em cada classe participante, por um lado, os estudantes que foram mediados pelo professor que participara de estudos realizados anteriormente pela Universidade através do programa Obeduc, compreenderam e responderam melhor à proposta de ensino elaborada, por outro lado:

Ao analisar os textos elaborados pela turma B, percebemos que os alunos utilizaram como forma o texto informativo com linguagem não literária. Assim, entendemos que os alunos não compreenderam o conceito de conto e suas especificidades. No que se refere à ação

docente, observamos que o professor teve contato com a metodologia proposta somente no Grupo de Estudos e demonstrou grande preocupação em apropriar-se da forma apresentada, em alguns momentos fazendo até leituras de trechos do planejamento durante as aulas. Assim, entendemos que a forma por si só não privilegia o processo de aprendizagem, tornando-se necessário a apropriação do conteúdo em sua totalidade. Dessa forma, percebemos também que o conteúdo conto, mesmo objeto específico da disciplina de Língua Portuguesa, nem sempre está apropriado em sua totalidade pelo professor para realizar a transmissão do conhecimento. Entendemos assim, a necessidade do professor ter a síntese do conhecimento para que o aluno possa desenvolver-se. (FERNANDES, 2017, p. 107-108)

Apesar disso, para a pesquisadora, de uma maneira geral,

A leitura do conto “Holocausto” possibilitou aos alunos reconhecer-se como parte da história humana, vivenciar o contexto do outro e, com isso, refinar suas sensações e percepções da realidade circundante. Este movimento realizado pelos alunos interfere tanto no desenvolvimento de suas funções psíquicas, na sua formação individual, como na sua constituição como ser social. O conto por si só não tem o poder de modificar a realidade social, mas pode trazer ao sujeito um repensar sobre a história da humanidade e seu comportamento frente à continuidade desta grande história, onde ao revelar este mundo, pode possibilitar ao leitor a construção de uma nova história, conforme observado nas produções dos alunos. (FERNANDES, 2017, p. 133-134)

Desta feita, observamos até aqui que, quanto ao potencial formativo da literatura, Fernandes (2017) apontou para o ensino da leitura literária como prática social em que se realiza a leitura de mundo, em contraposição a um ensino mecanizado da leitura. Além disso, a autora afirmou que o ensino da leitura literária pode promover a formação das funções psíquicas superiores, tratando, especificamente, das funções da sensação e da percepção. Em seu trabalho, tomou a leitura literária como conteúdo de ensino e entendeu o ato da leitura literária como conteúdo clássico. Metodologicamente, realizou uma intervenção leitora em uma escola pública do município de Londrina, baseando-se, para isso, na didática de Gasparin (2012).

2.4 SEGUNDO ELZA TIE FUJITA

Assim como a dissertação anterior, o trabalho de Elza Tie Fujita, de nome *Atividades de leitura literária: realidade e possibilidades para a formação do leitor crítico nos 9º anos do ensino fundamental*, foi desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da professora Sandra Aparecida Pires Franco, e defendido em 2017, no contexto das atividades realizadas pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), que teve como objetivo identificar problemas de aprendizagem e desenvolver soluções pedagógicas a partir dos indicadores divulgados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Considerando estudos de Ferreira (2012), Costa (2014), e Assumpção (2014), a autora propõe-se a ampliar a discussão e reflexão acerca da leitura literária, tomada “[...] como arte da escrita que possibilita a humanização e desenvolvimento psíquico do sujeito [...]” (FUJITA, 2017, p. 17), a fim de “[...] analisar a realidade e possibilidade de efetivação de uma práxis pedagógica fundamentada nos pressupostos marxistas, visando a emancipação crítica dos sujeitos” (FUJITA, 2017, p. 17). Para tanto, a pesquisadora questiona “Quais as causas sociais e pedagógicas que interferem na apropriação e complexificação da conduta leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e quais as possíveis implicações do trabalho pedagógico com a Leitura Literária dirigida à formação do leitor crítico?” (FUJITA, 2017, p. 19)

Segundo a autora, sua pesquisa é de abordagem crítico-dialética, adotando a pesquisa-ação qualitativa como estratégia metodológica, a partir da qual planeja intervenções de leitura literária realizadas em uma escola pública de Londrina, a fim de “[...] coletar dados acerca da formação de leitores críticos, assim como, identificar e analisar os fatores e concepções presentes no ambiente escolar que interferem na práxis educativa dos professores [...]”. (FUJITA, 2017, p. 22)

A dissertação foi organizada em cinco capítulos, dos quais: O primeiro apresentou o contexto escolar, os sujeitos, os procedimentos e instrumentos de pesquisa, e procurou relacionar o método materialista histórico-dialético com a pesquisa-ação de abordagem qualitativa. O segundo buscou tratar da formação humana a partir de uma perspectiva marxista, relacionando noções de cultura, trabalho e práxis

educativa, passando pela influência das políticas neoliberais nesse contexto. O terceiro tratou da leitura literária, apresentando sua importância para a formação humana e refletindo sobre as concepções de leitura observadas no ambiente escolar. O quarto apresentou reflexões sobre a crônica literária, bem como o trabalho desenvolvido a partir do gênero, realizado pelos professores e estudantes participantes da pesquisa. O quinto, e último capítulo, apresentou a reflexão dos professores sobre o processo interventivo.

Passemos a seguir, às apreensões realizadas na pesquisa da autora sobre a importância da leitura literária para a formação humana, sobre a escolha das obras a serem trabalhadas em sala de aula e sobre o método utilizado para o ensino.

2.4.1 Quanto ao papel do ensino de literatura na escola para a formação humana

Segundo Fujita (2017), os atos de leitura e escrita fazem parte do processo de produção do saber e são uma forma de interação social. Assim, a realização da leitura literária na escola concretiza uma ação pedagógica que tem como finalidade a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes, além de permitir “[...] a aquisição de diversas formas de linguagem, pois quanto maior o contato com diferentes gêneros textuais, mais elaborados se tornam os processos mentais de cada indivíduo” (FUJITA, 2017, p. 14). Para tanto, a autora aponta a necessidade de “[...] disponibilizar ao aluno o acesso aos materiais de leitura e às mediações para a apropriação do ato de ler [...]” (FUJITA, 2017, p. 15) de forma a contribuir para seu desenvolvimento psíquico, para sua leitura de mundo e de si mesmo. Por fim, tratando especificamente da formação de leitores em contexto escolar, afirma que é necessário que as ações pedagógicas desenvolvam “[...] atividades de leitura, a fim de possibilitar aos alunos a percepção do ato de ler como uma prática prazerosa e humanizadora” (FUJITA, 2017, p. 82).

A fim de aprofundar-se na compreensão “[...] da importância da Leitura Literária como instrumento que possibilita compreender a ampliação da leitura de mundo em suas várias dimensões [...]”, a autora recorre às contribuições de Costa (2014), afirmando que “[...] a literatura é acima de tudo uma forma de expressão artística,

que de certa forma está articulada com problemáticas ou temas que envolvem o desenvolvimento da humanidade, exercendo assim um papel relevante na formação humana. [...]” (FUJITA, 2017, p. 16)

A autora aponta que o processo educativo de formação humana ocorre por meio da *catarse*, conceituada por ela, partir de Gasparin (2012, p. 130), como movimento realizado pelo estudante de “[...] síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que ele chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social [...]”. Desta forma, segundo a autora, a *catarse* desperta “no sujeito a vivência de determinadas emoções e o posicionamento intelectual e ético que oriente sua prática social final” (FUJITA, 2017, p. 16).

2.4.2 Quanto à identificação dos conteúdos adequados para o ensino de literatura na escola

Segundo Fujita, para pensar os conteúdos que devem estar presentes nas aulas que têm como foco a leitura literária, é necessário realizar uma recusa ao ensino de caráter instrumental, articulado a contornos técnicos, que desvincula a leitura de seu contexto social. Para a autora, condições históricas, políticas e econômicas, assim como metodologias que enfatizam os aspectos mecânicos da leitura, têm contribuído para o agravamento e permanência das dificuldades de leitura dos estudantes do ensino básico. Desta feita, a autora afirma que a leitura deve estar inserida nas práticas vivenciadas no contexto dos estudantes, a fim de que não se tornem uma atividade de caráter arbitrário. Além disso, recorrendo às elaborações teóricas de Perrotti (1986), Fujita (2017, p.19) destaca “[...] que a função da arte literária no contexto escolar não se esgota no nível da instrumentalidade” Desta forma,

o ato de manipular o discurso literário de acordo com as necessidades de ensinamento compromete a dinâmica da dramática intrínseca, pois o discurso estético não é arbitrário e não tem a intencionalidade de doutrinar o leitor. Ele possibilita criar espaços para que o leitor possa participar ativamente e definir sua posição mediante aos problemas tratados, servindo de instrumento para o exercício da liberdade, da criatividade, do pensamento crítico e dos questionamentos frente às relações de poder e comportamentos, tendo em vista a compreensão do fenômeno em sua totalidade. (FUJITA, 2017, p. 19)

Observamos assim que, para a autora, a leitura é uma prática criativa, plural, construtora de sentidos: “Saber ler está relacionado à capacidade de atribuir um sentido ao objeto de estudo por meio da relação que se estabelece entre autor e leitor, no qual o primeiro lança sua mensagem e o leitor apreende, interpreta e atribui um sentido de acordo com suas vivências” (FUJITA, 2017, p. 70).

Nesse contexto, a autora sugere:

Assim sendo, é necessário considerar que estamos expostos a uma infinidade de materiais que envolvem o ato de ler, como: livros, textos da internet, jornais, panfletos, revistas, propagandas, entre outros. Esses materiais são elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos e que podem auxiliar o professor em sua práxis educativa ao trabalhar com os diversos tipos de gêneros textuais. (FUJITA, 2017, p. 68)

A partir disso, elege o gênero textual crônica como conteúdo a ser trabalhado em sua proposta de intervenção. Aponta que a principal característica da crônica é sua capacidade de seduzir os leitores, pois, nela, prevalece o olhar subjetivo do cronista, que focaliza momentos singulares, sentimentos da vida privada, vicissitudes pessoais, que perpassam os problemas da esfera pública. Desta forma, o gênero se caracteriza por textos leves e divertidos, bem como pelo olhar particular do cronista sobre a realidade. De acordo com a autora:

Foi exatamente esse poder de “sedução” o norteador da escolha por crônicas literárias como instrumento de trabalho didático. A crônica apresenta dilemas e situações vivenciadas por personagens comuns e passíveis de identificação com certa leveza e humor que a princípio pode parecer ingênuo e até mesmo descompromissado. Entretanto, todo cronista se insere em um contexto histórico e expressa por meio de sua obra uma visão de mundo, de sociedade e uma concepção de ser humano. (FUJITA, 2017, p. 97-98)

Desta feita, e, a partir do trabalho realizado com os estudantes, a autora conclui que a crônica literária

[...] representa um importante instrumento didático para inserir o aluno no mundo literário, visto que, o gênero tem como característica retratar temas da vida cotidiana de forma divertida e despretensiosa, mas que expressa uma intencionalidade e visão de mundo do autor. Contudo, o percurso percorrido durante o processo de intervenção,

demonstrou que existem muitas dificuldades em desenvolver atividades de Leitura Literária, visando à compreensão e uma interpretação crítica da realidade. (FUJITA, 2017, p. 144)

2.4.3 Quanto aos métodos para a realização do ensino de literatura na escola

A dissertação de Fujita é fruto dos resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida em duas turmas de 9º ano de uma escola pública do município de Londrina, a fim de intervir sobre práticas leitoras de estudantes e professores em sala de aula. Para isso, a pesquisadora produziu um planejamento didático que contou com a colaboração das docentes na escolha dos textos entre aqueles previamente selecionados pela pesquisadora, na aprovação e aplicação da intervenção, mas não em sua elaboração, devido a impossibilidades materiais que se colocaram no momento da pesquisa. Segundo a autora, “[...] Foram eleitas duas crônicas: A Rocha, de Luís Fernando Veríssimo e O Ceguinho, de Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto)” (FUJITA, 2017, p. 38).

O trabalho com o conteúdo selecionado foi organizado a partir da proposta didática elaborada por Gasparin (2012), passando pela *prática social inicial do conteúdo*, em que se identificam as vivências cotidianas dos alunos em relação ao conteúdo e suas leituras prévias da realidade; *problematização*, em que se cria “[...] necessidades geradoras por meio de perguntas [...]” (FUJITA, 2017, p. 82), a fim de “[...] instigar o aluno na busca pelo conhecimento em função dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade” (FUJITA, 2017, p. 100); *instrumentalização*, em que se medeia “[...] o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico [...]” (FUJITA, 2017, p. 100) para que se estabeleça relações entre o conteúdo e o contexto social; *catarse*, em que o aluno torna-se capaz de resolver à problematização posta e inserir-se em sua realidade social, resultando na *prática social final do conteúdo*. A autora sintetizou da seguinte maneira a proposta realizada:

No aspecto geral, a proposta da Organização do Ensino com Atividades Intervencionistas teve como finalidade criar condições para que os alunos visualizassem e compreendessem as diversas dimensões contidas na crônica (dimensões culturais, econômicas, políticas, sociais e outras existentes), o que pressupõe o ensino compartilhado, a ação colaborativa para o êxito do processo de

ensino e aprendizagem. Assim sendo, no início e ao final de cada uma das duas unidades estudadas foi solicitado aos alunos a elaboração de um texto discorrendo suas percepções referente ao gênero estudado. Na sexta etapa, ao final do percurso, as professoras participantes responderam a um questionário, por meio do qual buscou-se apreender as principais implicações decorridas durante o processo de intervenção. (FUJITA, 2017, p. 38)

A intervenção sugerida pela pesquisadora foi realizada em doze aulas, e dividiu-se em duas unidades, que se deram, de maneira geral, da seguinte forma: Inicialmente, realizou-se aula expositiva/dialogada acerca do conceito da literatura e da concepção do gênero crônica literária, a que se seguiu resolução de atividades no material de apoio. Posteriormente, os alunos realizaram a leitura da crônica *A rocha*, de Luiz Fernando Veríssimo. A seguir, as professoras levantaram questões com os estudantes a fim de debater sobre as dimensões histórica, educacional, familiar e cultural, presentes no texto. Depois, as respostas para tais perguntas foram elaboradas a partir de comentários das professoras sobre o contexto do autor e da obra, seguidos da exibição de vídeos documentários, jornalísticos e musicais que se aproximavam do tempo histórico e do contexto temático do texto trabalhado. Em seguida os estudantes foram orientados a redigirem um texto que considerasse: “[...] citar a percepção acerca da mensagem do texto; parte da obra que chamou mais sua atenção, a vivência de alguma experiência ou situação parecida com o do texto, e a mensagem que o autor pretendeu transmitir por meio da crônica” (FUJITA, 2017, p. 118).

Para refletir sobre os resultados alcançados a partir da atividade interventiva proposta, a pesquisadora contou com a análise das produções textuais realizadas pelos estudantes e com a análise dos questionários respondidos pelas professoras após a conclusão do trabalho. Quanto aos textos produzidos pelos estudantes, embora tenham havido avanços entre a primeira e última prática de escrita propostas pela pesquisadora nas duas unidades de ensino,

[a]s análises das produções textuais dos alunos indicaram poucos avanços significativos relacionados às percepções das várias dimensões (sociais, culturais, políticas, entre outras) abordadas ao longo do processo de intervenção. Os alunos apresentaram algumas dificuldades em demonstrar uma visão crítica acerca da temática dos textos e muitos realizaram apenas a descrição superficial dos

personagens e situações retratadas nas crônicas literárias. (FUJITA, 2017, p. 156)

Assim, a pesquisadora aponta para uma compreensão ainda superficial dos estudantes quanto às dimensões de significado presentes no texto, e observa que, embora tenham conseguido realizar debates em sala de aula e defender suas opiniões, não conseguiram expressá-las por meio da escrita: “Diante desses resultados, pressupõe-se que talvez a metodologia proposta somada a ação docente em sala de aula, não tenha conseguido despertar a percepção dos alunos para as dimensões apontadas durante o processo de intervenção” (FUJITA, 2017, p. 137).

Quanto à percepção das professoras sobre o processo realizado, Fujita salienta a importância de uma apropriação mais profunda do método de ensino por parte do docente, pois as professoras tiveram apenas contatos superficiais com a teoria pedagógica, o que, para a autora, refletiu nos resultados das práticas realizadas. Nas entrevistas da pesquisadora, perguntadas sobre a propriedade da inserção do método em suas práticas de ensino futuras, as duas professoras consideraram-no relevante, mas uma delas salientou que [...] nem todas as aulas deve seguir essa linha dado a heterogeneidade de conhecimentos e habilidades dos alunos em sala de aula. [...] Além disso, atividades que seguem sempre uma determinada sequência cansam os alunos, mesmo que se escolha materiais diferentes de apoio [...]”. (FUJITA, 2017, p. 144) Desta feita, embora tenha atingido alguns resultados positivos com a realização da intervenção, a autora afirmou que:

Os estudos e análises realizadas ao longo desta pesquisa demonstraram que apesar dos docentes considerarem a atividade de Leitura Literária fundamental tanto para sua formação continuada, como para a formação dos alunos, ocorrem muitas dificuldades em concretizar uma práxis didático-pedagógica significativa, tendo em vista o desenvolvimento da conduta leitora nos alunos. (FUJITA, 2017, p. 155)

Observamos, portanto, que em sua dissertação Fujita (2017) perspectivou o potencial formativo da leitura literária com base em sua possibilidade de ampliar a leitura de mundo dos estudantes, identificando a leitura literária como objeto de ensino privilegiado, entendida como atividade prazerosa em detrimento do ensino mecânico da leitura. Segundo a autora, os conteúdos da leitura podem ser diversos,

partindo de textos que se relacionem aos contextos dos estudantes, a fim de que seu ensino não seja arbitrário, nesse sentido, escolheu a crônica literária como objeto de ensino, justificando-a pelo seu poder de seduzir os sujeitos leitores sem abdicar de expressar a concepção de mundo do autor. Por fim, a autora realizou uma intervenção leitora tomando como base planejamento realizado a partir da metodologia didática proposta por Gasparin (2012).

2.5 SEGUNDO TOMAZ MUSSO DE PINTO

A dissertação de Tomaz Musso de Almeida Pinto, de nome *A poesia possível: leitura e escrita poéticas como caminhos para uma prática educativa emancipadora*, foi defendida em 2020 no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da professora Maria Amélia Dalvi. Em sua pesquisa, o autor se pergunta se ainda há espaço para a poesia (compreendida como organização específica da linguagem verbal) na escola contemporânea, e afirma que sim, “[...] muito embora tal espaço não seja dado espontaneamente, havendo a necessidade de construí-lo” (PINTO, 2020, p. 2-3).

Para o autor, tal espaço deve ser construído porque a poesia, em seus processos de apropriação e objetivação humana da realidade, ocupa um lugar irrenunciável para a formação omnilateral dos homens, isto é, para que se formem em todas as suas potencialidades. Assim, segundo o autor, seu objetivo geral foi “[...] tematizar a importância da educação poética para a formação humana omnilateral” (PINTO, 2020, p. 4). Além disso, a pesquisa visou, por um lado, compreender os elementos constitutivos da linguagem poética, e, por outro, sistematizar procedimentos metodológicos de modo a construir bases teórico-práticas para o trabalho docente com poesia em sala de aula.

O trabalho foi dividido em quatro capítulos, dos quais: o primeiro, tratou de uma apresentação histórico-filosófica da noção de formação humana, e da compreensão do papel da poesia em sua função formativa ao longo da história do pensamento humano. O segundo, buscou apreender ferramentas teórico-metodológicas que pudessem contribuir para o exercício da linguagem poética no processo educativo. O terceiro, buscou apreender as contribuições de teses e dissertações que tematizaram o ensino de poesia na escola no ensino médio, especialmente daquelas que levaram em consideração a escrita poética. O quarto e último capítulo tratou do método pedagógico histórico-crítico, buscando evidenciar como essa pedagogia fornece ferramentas para o ensino de poesia.

Passemos, assim, à verificação de como a pesquisa de Pinto (2020) responde às nossas questões quanto ao papel do ensino de literatura na escola para a formação humana, quanto à identificação e seleção dos conteúdos a serem ensinados, e quanto à organização material e metodológica de seu ensino.

2.5.1 Quanto ao papel do ensino de literatura na escola para a formação humana

Em sua dissertação, Pinto (2020) parte do embate sobre a compreensão da poesia como imitação ou reflexo da realidade para os filósofos Platão e Aristóteles na Grécia Antiga. Para Platão, o poeta ameaçava à integridade da educação da pólis: a poesia, além de ser uma cópia duplamente distante da realidade - *mímesis* (cópia do mundo real, que é, por sua vez, cópia do mundo ideal), era inspirada pelas musas - *entusiasmo*, isto é, era um conhecimento que se elaborava sem o uso da razão. Para Pinto, Platão, propõe, portanto, que o filósofo substitua o poeta na função educativa da Pólis, inaugurando a predominância da razão sobre a sensibilidade, e estabelecendo uma separação entre essas duas instâncias do psiquismo humano que se manteve ao longo da história do pensamento.

Aristóteles, por sua vez, se apropria da categoria de mimese platônica, fazendo-lhe um contraponto. Enquanto Platão a toma como afastamento da realidade, Aristóteles a compreende como um processo de “produzir à maneira de” (LEMOS, 2009), que se dá pela apropriação da natureza pelos sentidos. Assim, segundo Pinto (2020), para Aristóteles, os sentidos humanos promovem a possibilidade de experienciar a natureza a fim de imitá-la na arte: “[...] o filósofo acredita na experiência enquanto força educativa; e a experiência só pode se dar através dos sentidos (enquanto Platão defende que a verdade só pode ser encontrada no mundo das Ideias, que são absolutas)” (PINTO, 2020, p. 28). Para Aristóteles, a poesia épica educa pela via didática, quando reproduz o *ethos* heroico grego, e o teatro educa pela via catártica, pela elaboração da experiência a partir da purificação e da purgação das afecções.

A alternância da predominância entre a razão e o sensível se dará ao longo do desenvolvimento de todo o pensamento estético-filosófico. Para evidenciar isso, Pinto percorre brevemente a perspectiva estética do empirismo inglês, de Kant, Schiller, Hegel e Nietzsche, chegando, enfim, ao pensamento de Marx que, segundo Della Fonte (2020),

aponta para “[...] a superação da hierarquia entre razão e sensibilidade como uma tarefa política” (PINTO, 2020, p. 22).

Segundo o pesquisador, a obra marxiana não apresenta um estudo específico da estética, apesar do interesse que Marx revela pelas artes e pela literatura; entretanto, conforme explicita Vázquez, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, em busca da essência humana, o autor se depara com a natureza do estético:

O que ele buscava era o homem, ou, mais exatamente, o homem social, concreto, que - nas condições econômicas e históricas próprias da sociedade capitalista - se desfaz, se mutila ou nega a si próprio. [...] E desta forma, na busca do humano, do humano perdido, Marx encontra a criação da estética, como um reduto da verdadeira existência humana; não apenas como um seu reduto, mas como uma esfera essencial. (VÁZQUEZ, 2011, p. 45)

No pensamento marxiano, a especificidade do humano se dá pela sua capacidade de trabalho, isto é, o trabalho é a atividade vital do gênero, que lhe permite transformar o mundo em prol de suas necessidades (das mais às menos imediatas), transformando a si mesmo à medida em que realiza a atividade do trabalho e à medida em que se apropria das objetivações humanas historicamente acumuladas que lhe permitem realiza-lo e dar lhe elaboração superior ao longo do tempo. A atividade artística é também entendida como um tipo de trabalho, que responde a necessidades humanas menos imediatas (posteriores às necessidades de sobrevivência, por exemplo), e como tal, produz-se em relações outras, que não as de alienação e exploração humana da produção capitalista, em que o homem é expropriado de sua força de trabalho em troca das condições básicas de sobrevivência.

Na sociedade capitalista, o trabalho alienado produz no homem o estranhamento de suas forças essenciais, o impede de alcançar a humanidade e, por isto, o degrada: porque retira dele a possibilidade de ser homem inteiro quando lhe expropria de sua atividade vital. Nestas condições, o homem não desenvolve sua sensibilidade, toda sua energia e recursos estão voltados para a produção básica da vida, “[a] carência do trabalhador é coagida a limites grosseiros nos quais a escassez se torna norma, tudo o que ultrapassa a reprodução física se lhe apresenta como luxo” (PINTO, 2020, p. 33).

A arte, portanto, se diferencia do trabalho alienado porque “[...] rompe com a lógica da mercadoria, da linha de montagem, da produção em série do objeto e do pensamento e devolve ao homem a sua obra plena, carregada de si mesmo e do outro” (PINTO, 2020, p. 34). Para o autor, a poesia contribui para a formação humana “[...] na medida em que amplia

o conhecimento, a sensibilidade e as maneiras de inserção e apreensão da realidade, assim como também contribui para a formação de uma consciência artística e filosófica” (PINTO, 2020, p. 110). A arte revela, assim, o trabalho como condição ontológica do humano – realizado para além do suprimento das necessidades básicas da vida. Por isso, uma formação humana que seja composta de todas as suas lateralidades, uma formação humana que seja omnilateral não se pode desenvolver sem considerar a atividade artística. Segundo Marx (2020, p. 108):

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são, no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana.

Assim, a formação omnilateral compreende o homem “[...] como totalidade complexa, cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo’ (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 218). Assim, segundo Pinto (2020, p. 91), para Marx, “[...] o trabalho não é uma obrigação, nem penitência, nem algo fortuito; o trabalho é aquela objetivação privilegiada que garante a condição humana”.

2.5.2 Quanto à identificação dos conteúdos adequados para o ensino de literatura na escola

Em sua dissertação, Pinto (2020) reitera a importância da seleção de obras literárias que sejam significativas no contexto de sua produção, que tenham qualidade estética e valor histórico. Como trata especificamente da poesia, aponta para seus elementos constitutivos que permitem identificar seu valor estético, trata-se do conhecimento sistematizado que medeia a análise e a interpretação poéticas. Para isso, aponta contribuições de Ezra Pound e Antonio Candido sobre os elementos constitutivos do gênero. Como já observara, “[o] interesse é pelos instrumentos de trabalho – históricos, teóricos, técnicos ou metodológicos – que possam contribuir para que se exercite a linguagem poética no processo educativo” (PINTO, 2020, p. 40). Além disso, o autor empreende a defesa do processo dialético entre recepção e produção literária.

Partindo de Ezra Pound, Pinto (2020) assume que a poesia pode ser ensinada e aprendida, e que o professor ocupa papel significativo nesse processo. É ele quem seleciona as obras literárias de maior valor estético-histórico e medeia seu estudo, a partir da construção de um material rico e diversificado de estudo, que se volta as especificidades de cada texto singular, e os compara em seu conjunto, a fim de compreender a riqueza de elementos constitutivos do arcabouço da linguagem poética.

Ezra Pound sugere elementos-guia para a seleção das obras poéticas a serem ensinadas: a) A *sonoridade*: “Entre os elementos primordiais à grande poesia, a sonoridade desempenha um dos principais papéis” (PINTO, 2020, p. 46); b) A *clareza*: “Para o autor, a poesia deve ter ênfase na clareza, sem excessos ou rebuscamentos, buscando dizer o máximo possível com o mínimo de palavras. [...] Ou seja, a palavra precisa, o não embotamento dos sentidos, o labor da poesia em busca do essencial” (*idem*, 2020, p. 47); e, c) A *concisão*: “O primeiro e o mais simples teste a que o leitor deve submeter o autor é verificar as palavras que não funcionam; que não contribuem em nada para o significado ou que distraem do fator mais importante do significado em favor de fatores de menor importância” (POUND, 1970, p. 63 *apud idem*, 2020, p. 47); d) Especialmente no que diz respeito à poesia moderna e contemporânea, a *visualidade da obra poética*: “[...] configurando elemento importante a ser levado em consideração no estudo da poesia moderna.” (*idem*, 2020, p. 49).

As contribuições de Antonio Candido, por sua vez, dizem mais respeito ao conhecimento sistematizado que permite o estudo do poema selecionado e levado à sala de aula, seu método redimensiona e revaloriza a estrutura formal do objeto estético, a partir da compreensão de que a forma social engendra a forma estética. Segundo Candido (2006), na síntese de Pinto (2020), os fundamentos do poema são a *sonoridade*, o *ritmo*, o *metro* e o *verso*.

A *sonoridade* corresponde à melodia e harmonia próprias às palavras, bem como à expressividade dos fonemas que lhes constituem, que despertam sensações e emoções; para Candido (2006, p. 64), a palavra como unidade sonora “[...] desperta

um prazer sensorial pela sua própria articulação: durezas de guturais, explosões de labiais, suavidades de linguais”. O *ritmo* corresponde à uma unidade maior em cada verso, “[...] produzida pela alternância entre sons e silêncios, sílabas tônicas e átonas, vogais longas e breves, produções fonéticas agudas e graves, que engloba as sonoridades de um poema, permitindo sua ação sobre a sensibilidade” (CANDIDO, 2006, p. 46). O *metro* corresponde às distintas formas elaboradas ao longo do tempo em que se dispõem os versos em sílabas poéticas. Para Pinto (2020, p. 61), não se trata de decorar estruturas de metros e versificações, mas de “[...] compreender qual o valor do metro no poema e como este pode ajudar na composição”. Segundo o pesquisador, “O ritmo é responsável pela unidade sonora do verso; a palavra é responsável pela unidade conceitual. A unidade sonora e a unidade conceitual formam a integridade do *verso*, que é a unidade do poema” (PINTO, 2020, p. 61).

Além dos fundamentos do poema, Candido aponta para suas unidades expressivas, que são a *figura*, a *imagem*, o *tema*, a *alegoria*, e o *símbolo*. Para o autor tais elementos correlacionam, substituem e transpõem sentidos e conceitos em forma de imagens. Nas palavras de Candido (2006, p. 80):

Em resumo, e complementando o dito acima, as palavras figuradas podem ser chamadas, em um sentido geral, de *imagens*. Em suas modalidades específicas, os elementos figurativos se apresentam como: *metáfora*, que é a transposição direta de sentido e denota necessidade profunda de expressão, sendo mais poética e “visceral” que a comparação ou símile; *alegoria*, que se configura como uma super-imagem e forma um sentido novo intencional, porém implícito no sentido direto, como uma inferência poética conclusiva; *símbolo*, que se difere da alegoria por não ser necessariamente intencional e poder ocorrer de maneira inconsciente. Mesmo precisando de certa referência externa, o símbolo é mais independente do encadeamento do texto que a alegoria, abrangendo também um complexo de significações, porém mais imprecisas, o que lhe confere maior liberdade expressiva e interpretativa; *símile* ou *comparação*, que age por contiguidade, onde a transferência de sentido é explícita (onde é usado, por exemplo, o advérbio de modo “como” para transpor os sentidos: uma coisa *como* outra coisa). Seria um tipo de imagem “confessa” e explicitada no próprio texto, o que torna claro “o elemento lógico de contaminação entre significados.

Desta feita, Pinto (2020, p. 63) afirma que, a apropriação dos conteúdos permite a objetivação: trata-se de transmutar a experiência racional em sensibilidade palpável, concreta, transpondo os elementos abstratos para o mundo das formas, “[...] ou seja, quando o conceito abandona sua abstração e toma forma, emergindo no campo do concreto não como um raciocínio mas como uma experiência”. Esse trecho talvez evidencie uma apropriação limitada do método dialético, mas, como não é esse o foco aqui, vamos nos ater aos nossos objetivos de pesquisa. O pesquisador compreende, portanto, que os saberes sistematizados *sobre* o poema, tais quais seus fundamentos e suas unidades expressivas, devem compor o estudo do poema, bem como munir a escrita de recursos técnicos:

Esse conhecimento acerca dos elementos constitutivos do poema permite que o professor – ou o estudante – possa ter maior assertividade em um estudo mais analítico da produção poética, sem abandonar, no entanto, a fruição estética do poema; e que, de posse desse conhecimento, possa, se assim desejar, produzir seus próprios textos poéticos (PINTO, 2020, p. 70).

2.5.3 Quanto aos métodos para a realização do ensino de literatura na escola

Para pensar como o ensino da poesia na escola deve se realizar, especialmente o ensino da escrita poética, Pinto (2020) realiza uma revisão bibliográfica de teses e dissertações presentes no Catálogo da Capes que trataram do tema. As pesquisas analisadas pelo autor apontaram, de modo geral, para a interligação entre a escrita e a leitura da poesia, e sugeriram a necessidade de um ensino que coloque a recepção estética em um lugar central, em detrimento, por exemplo, do ensino que se vale centralmente do comentário estético-histórico de escolas literárias e autores, e que toma o texto literário como ilustração ou exemplo. Segundo o autor, as pesquisas apontam para o ensino da obra literária como fomento à *criatividade* e tomaram como orientação metodológica a noção de *letramento literário*.

Entretanto, conforme explicita Pinto (2020), valendo-se de Dalvi (2019), a noção de criatividade tem sido tomada, especialmente a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de promover uma educação que torne os filhos da

classe trabalhadora, formados na escola pública, flexíveis às condições de trabalho cada vez mais desumanas necessárias ao modelo atual da produção capitalista:

Ou seja: a criatividade, mais uma vez, [é] direcionada a finalidades pragmáticas, imediatistas; noutras palavras, [é] entendida como presente apenas quando se demonstra por meio de resultados mensuráveis, controláveis, a saber, na “criação de processos e produtos que atendam a demandas” (DALVI, 2019, p. 284).

Além disso, a noção de *letramento literário* tal qual pensada por Cosson (2006, 2014), ainda que empreenda a defesa dos “usos sociais da literatura” e que a compreenda como “prática social” – à medida que se propõe a ir além da simples codificação e decodificação, conforme a contraposição entre alfabetização e letramento –, “[...] concebe o trabalho com a literatura a partir de um passo a passo sequencial, progressivo e válido para todos os contextos e situações didáticas” (PINTO, 2020, p. 86-87). O autor reconhece os esforços de Cosson (2006, 2014), mas pontua que sua proposta de ensino:

[...] reduz a dimensão metodológica inerente a toda teoria pedagógica a um simples procedimento de ensino, na forma de passos previsíveis (a saber, motivação, introdução, leitura e interpretação), estanques e mecanizados, o que aduz simplificações, esquematismos e formalismos incompatíveis com uma perspectiva de análise e crítica social que tome a realidade concreta como referência (PINTO, 2020, p. 86-87).

Essa perspectiva do ensino da literatura resulta, segundo Pinto, citando Dalvi (2019, p. 284-286), em:

[...] um preparo básico, por meio de um currículo “enxuto”, com foco no contemporâneo e no cotidiano (e, frequentemente, com valorização de práticas “espontâneas” – em geral afins à lógica da massificação cultural; e com ataques de diferentes naturezas contra o conhecimento artístico, científico e filosófico elaborado, sistematizado e formalizado). No plano da educação literária [...], isso é visível: nas críticas ao “excesso” de conceitos especializados, de conteúdos formalizados e de leituras demandadas pela escola; na atenção dispensada às práticas leitoras que correm à margem da educação formal, entendidas como mais “genuínas” [...] que as práticas “autoritárias” orientadas pela escola; na defesa da subjetividade e produção de leituras singulares como critério principal de validação das experiências literárias, em detrimento da importância de se conhecerem leituras críticas especializadas; na redução da importância do profissional especializado em favor de vivências mediadas por sujeitos em relações horizontalizadas, que

terminam por esvaziar a função específica do professor; e, enfim, no mal-estar que causa a própria ideia de “ensino de literatura”. [...] Assim, ignora-se que, para a maioria das crianças, é na escola que se tem acesso ao conhecimento humano mais elaborado, e que é a apropriação-objetivação desse conhecimento o que permitirá saltos qualitativos necessários ao desenvolvimento da consciência crítica emancipada

Compreendendo que “[...] para além da convivência ou da interação com o poético, é preciso fazer a travessia para uma consciência crítica em relação ao poético, em sua inarredável complexidade” (PINTO, 2020, p. 95-96), o pesquisador reflete sobre a sistematização metodológica do ensino na Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani (2006), inicialmente, a partir das noções de *prática social inicial*, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *retorno à prática social*.

Apesar de afirmar que “[...] o método didático não deve ser separado, compartimentado em passos estanques e fragmentários, pois o método se configura como um processo de mediação inserido como um todo na prática social” (PINTO, 2020, p. 99), o autor opta por exemplificar sua compreensão do método didático aplicado ao ensino da poesia da seguinte forma:

1) Na *prática social inicial*, o professor deve apresentar um tema a fim de captar as representações dos estudantes sobre determinado elemento: “Tal captação parte do senso comum dos alunos, que têm entre eles diferentes níveis de relação com o objeto, não sendo uma visão homogênea do tema, o que faz com que a contradição comece a operar desde o início do processo” (PINTO, 2020, p. 103).

2) Na *problematização*, o professor deve:

[...] polemizar o objeto, explicitamente, conjugando a maneira como os alunos o veem, como o professor o vê e com as condições de presença dele no ambiente escolar. [...] A partir daí identificam-se os problemas que deverão ser supridos no processo educativo e que surgiram do encontro das diversas práticas inseridas em uma prática social comum. Desta relação é que se têm delimitados os conteúdos que deverão compor o processo de instrumentalização e que irão guiar a prática social docente (PINTO, 2020, p. 104).

3) Na *instrumentalização*, espera-se que:

[...] se comece com conteúdos históricos que abordem tanto a relação da poesia com seu contexto, quanto a relação dela, por exemplo, com a filosofia, para que o objeto fique mais bem inserido na história, situando o aluno ao mesmo tempo em que o instrui sobre as correntes de pensamento. [...] Neste ponto, o professor já pode começar a introduzir a leitura dos poemas, mesmo não precisando, ainda, fazer a análise detalhada dos elementos estruturais das formas poemáticas, mas partir da fruição estética da obra, sua história, sobre como eram seus usos, qual o valor que tinham enquanto expressão estética e como alimentaram o imaginário popular da época (PINTO, 2020, p. 104-105).

4) Na *catarse*, o autor aponta para a utilização dos conteúdos sistematizados sobre o ensino da poesia. Espera-se que, nesse momento, haja a:

[...] precipitação da abstração teórica que começa a ser incorporada como conhecimento concreto acerca do objeto de estudo, superando a visão sincrética do senso comum. Para que haja essa concretização é importante que o aluno possa contar com a possibilidade de elaborar seu pensamento, de dar corpo a ele. [...] Em termos de escrita poética, o professor pode agora trabalhar com os elementos extraídos das análises e interpretações dos textos poéticos, como a sonoridade de um texto, sua construção rítmica e métrica, explorar as figuras de linguagens e o que suscitam na imaginação, com construções de textos pelos próprios alunos (PINTO, 2020, p. 107).

5) Na *prática social final*, espera-se que os estudantes sintam:

[...] que sua prática social mudou e que tiveram um salto qualitativo. É muito importante que se dê visibilidade às expressões dos estudantes, para que eles possam sentir a penetração social de suas ações e para que possam também se inserirem nessa realidade como sujeitos em busca de autonomia. Atividades como, por exemplo, exposições de *fanzines* e livretos de poesia, criação de vídeos-poema, mostras e exposições de trabalhos fazem com que estas expressões tenham influência na realidade concreta e que o aluno possa se sentir agente ativo dentro dela (PINTO, 2020, p. 109).

O autor afirma, por fim, que no movimento da aprendizagem deve-se partir do concreto real e chegar ao concreto pensado. Assim, o objeto da realidade a ser apreendido “[...] já traz em si todas as determinações, mas é o sujeito quem carece de entendimento sobre elas” (PINTO, 2020, p. 97-98).

Como observamos até aqui, Pinto (2020) defende que o ensino da poesia na escolarização formal deve ser feito porque, em primeiro lugar, a arte coaduna-se ao

trabalho enquanto condição ontológica do homem, em segundo lugar, porque a formação do homem inteiro corresponde à apropriação-objetivação de elementos racionais tanto quanto de elementos sensíveis, à medida que é por essa apropriação que os homens apreendem a sensibilidade humana genérica. Para tanto, no que concerne à educação escolar, a poesia deve ser elemento de estudo e de produção, e os estudantes devem apropriar-se tanto dos textos literários quanto dos conhecimentos sistematizados sobre eles que permitem compreendê-los e produzi-los. Desta feita, Pinto apropria-se das orientações didáticas propostas por Saviani (2006), e as exemplifica conforme uma sequência de passos a serem realizados durante o ensino da poesia. Ou seja, parece que a advertência introduzida no trabalho do autor quanto à inapropriada conversão do método histórico-crítica não faz jus ao método de exposição de seus esforços de pesquisa.

2.6 SEGUNDO LUANA MARTINS FIGUEIREDO

A dissertação de mestrado de Luana Martins Figueiredo, de nome *O poema clássico na educação escolar à luz da pedagogia histórico-crítica*, foi defendido em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Ana Carolina Galvão, tendo como propósito fundamental “[...] elucidar a relação entre a educação emancipatória e as possíveis contribuições do ensino de uma recepção poética histórico-crítica, a partir do poema *A noite dissolve os homens*” (FIGUEIREDO, 2020, p. 09).

Seu trabalho foi dividido em três capítulos, dos quais, no primeiro, a autora buscou relacionar a construção do gênero poemático com a trajetória da humanização, tomando-o como produto histórico relacionado às contradições humanas, e apontando a rejeição à fruição do poema na atualidade como fruto do ritmo da produção da vida na sociedade capitalista, que impõe um “projeto societário que é em essência antipoético” (FIGUEIREDO, 2020, p. 10). Em contrapartida, tomou a pedagogia histórico-crítica como elaboração coletiva que se propõe à construção de um projeto educativo em prol da emancipação humana, por via de uma formação omnilateral. Nesse sentido, buscou evidenciar “o ensino da recepção estético-literária como a mediação fundamental para uma instrução estética, ética, moral e

intelectiva que perspetive uma formação humana mais rica e mais consciente do patrimônio humano genérico” (FIGUEIREDO, 2020, p. 10). No segundo capítulo de seu trabalho, a autora procurou evidenciar o “poema clássico como um gênero literário que é historicamente desenvolvido” (FIGUEIREDO, 2020, p. 10), contrapondo o ensino do poema clássico, tomado como memória da humanidade à literatura de caráter decadente, aquela que legitima ou corrobora com o manutenção da sociedade capitalista. No terceiro capítulo, a autora observa a relação entre o desenvolvimento das funções superiores humanas e a recepção estética, propondo, por fim, orientações pedagógicas para o ensino da recepção poética a partir do poema “A noite dissolve os homens” de Carlos Drummond de Andrade.

Buscaremos, a seguir, verificar como o trabalho de Figueiredo responde às questões por nós colocadas quanto ao papel do ensino de literatura na escola para a formação humana, quanto à identificação e seleção dos conteúdos a serem ensinados, e quanto à organização material e metodológica de seu ensino.

2.6.1 Quanto ao papel do ensino de literatura na escola para a formação humana

Para pensar a importância da apropriação do poema clássico para a formação humana, Figueiredo (2020) parte da compreensão materialista histórico-dialética de que a literatura é fruto do desenvolvimento do trabalho humano e, por conseguinte, das novas necessidades que se formam a partir da apropriação-objetivação por parte dos homens da realidade e dos objetos da cultura.

É no bojo dessa relação orgânica, entre criar e sanar carências, que surge a literatura, em sua manifestação mais antiga: a poesia. Ela é fruto, dentre outras determinações da necessidade dos sujeitos de compreenderem e explicarem os fenômenos naturais que os circundam, tal como a sua própria existência, bem como da tentativa humana de potencializar a efetividade de suas ações sobre a vida e sobre o mundo. (FIGUEIREDO, 2020, p. 18)

Assim, as necessidades artísticas e a possibilidade de recepção estética são formadas pela relação entre produção e consumo, o objeto artístico é criador da sensibilidade estética e por ela é criado: “De modo que a produção não somente produz um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto” (MARX,

2008, p. 248). Dá-se, portanto, que a apropriação-objetivação da arte poética desenvolve nos homens a consciência de sua própria genericidade, à medida que permite-lhes desenvolver sentidos humanos, tais quais a sensibilidade estética, e apropriar-se dos saberes acumulados historicamente pelo gênero humano.

Nesse sentido, segundo a autora, a poesia está historicamente relacionada à necessidade humana de transmissão da cultura e, por isso, é um patrimônio genérico que contém em si os valores e a cultura humanos, observados, por exemplo, no caráter educativo da poesia na antiguidade grega.

Assim, a origem da poesia se associa a uma objetivação dos conflitos, dos sentimentos, das emoções, da intelectualidade dos sujeitos – ou seja, da subjetividade humana, que é propiciada pela apropriação – em outras palavras, pela “tomada para si” dos sujeitos – da noção da individualidade humana guardadas nos objetos, nos fenômenos, nos saberes, em globalidade, na cultura. (FIGUEIREDO, 2020, p. 19)

Entretanto, na sociedade capitalista, os frutos do trabalho, incluso nele o trabalho artístico, tornados patrimônio privado, são estranhos à classe trabalhadora que não detém a posse dos frutos de sua própria atividade nem do acúmulo da cultura humana. Nesse sentido, Figueiredo (2020, p.24) afirma,

[...] na sociedade regida pela opressão de classes, os indivíduos formam-se sujeitos alienados da universalidade do patrimônio humano genérico – da cultura, pois este é um bem destinado apenas à elite. Por conseguinte, os sujeitos possuem uma individualidade atrofiada, aligeirada no que se refere à potência humana, ou seja, os indivíduos constituem a si, a sua individualidade de maneira que ela é concebida apartada, inconsciente, por exemplo, dos grandes conflitos, das grandes questões da humanidade – estas guardadas na arte clássica e no conhecimento de maneira geral.

Figueiredo compreende que a detenção do conhecimento e dos saberes mais elaborados pela cultura humana por parte da classe dominante é um artifício que serve à exploração da classe trabalhadora, à medida que retira-lhe recursos que permitiriam compreender sua condição de exploração, “Uma vez que a poesia clássica é um instrumento que propicia a percepção e a assimilação, por exemplo, da dor, da raiva ou da tristeza em uma referência histórica e universalmente humana” (FIGUEIREDO, 2020, p. 25).

Observa, assim, que o modo de produção capitalista é hostil às criações artísticas, porque é de seu interesse que os indivíduos da classe dominada compreendam e atuem na realidade de modo unilateral, automático, e pragmático, alijados da universalidade humana. Assim, de acordo com a autora:

O capitalismo é adverso ao ensino de poesia em suas escolas, visto que ela atenta contra a hegemonia de sua concepção de mundo utilitarista e individualista, ele se opõe ao poema, uma vez que ele contém em sua essência a condensação da coletividade humana historicamente produzida. O capitalismo é em sua mais profunda determinação um sistema que impõe barbárie para a manutenção de sua exploração, de modo que a disseminação de uma educação que forme os sujeitos em uma lógica determinista e pragmática é um de seus instrumentos que perspectiva a perpetuação da subalternidade da classe subjugada. (FIGUEIREDO, 2020, p. 45)

Nesse sentido, a autora advoga pela necessidade do ensino da poesia clássica, como instrumento que permite a formação dos sentidos e forças humanas superiores, para além da formação humana alienada, alijada de sua omnilateralidade⁵, que não lhe permite se emancipar: “Dessa maneira, a apropriação sensível do universo humano objetivado pelo próprio homem em suas múltiplas facetas é a condição que colabora para a formação de um ser humano total, isto é, de um sujeito omnilateral, rico em possibilidades” (FIGUEIREDO, 2020, p. 59).

Segundo a autora, o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, entre elas a da apropriação-objetivação artísticas, exige dos homens o domínio de sua própria natureza, levando à superação da individualidade típica do mundo capitalista “[...] que concebe o mundo a partir de seus próprios interesses, fruto das relações materiais de confecção da vida regidas pela posse e pela propriedade privada” (FIGUEIREDO, 2020, p. 60). Nesse sentido, a omnilateralidade é condição necessária à emancipação humana, e deve ser tomada com horizonte educativo de uma escola que conduza os homens e mulheres à superação da sociabilidade capitalista, isto é, que desarticule a posse da cultura pelas elites e a socialize a fim

5 O termo Omnilateral “[...] é adotado para qualificar uma constituição humana plena, isto é, universal e completa e ampla em todos os sentidos e em todas as dimensões das forças humanas, ou seja, em um rico desenvolvimento, por exemplo, das habilidades intelectivas, éticas, estéticas, morais e corporais.” (FIGUEIREDO, 2020, p. 59).

de criar condições objetivas nos homens para a formação de um mundo novo. Neste sentido, Figueiredo (2020, p. 54) afirma:

Portanto, a emancipação humana é instrumento que corrobora a confecção de outro regime social, um convívio em que os sujeitos se relacionem entre si e com o produto de seu trabalho de forma consciente e livre de qualquer subjugação. É artifício para o desenvolvimento humano em completude, para a formação plenamente consciente da riqueza do gênero humano. É a mediação para a sublimação de todo o fetichismo e de toda a unilateralidade em uma constituição humana completa, integral e em todos os sentidos de sua potencialidade e capacidades.

Baseando-se em Candido (2017), a autora aponta que a apropriação da literatura, dentro de suas possibilidades, contribui para a emancipação dos sujeitos e para sua humanização, porque à medida que transmite aos indivíduos um conjunto de questões vividas e problematizadas pelas sociedades que o precederam, permite-lhes que vivam essas mesmas questões e problemas, além de transmitir-lhes um equipamento afetivo e intelectual que tem, historicamente, feito parte da educação humana.

Baseando-se em Duarte (2009), aponta que “a poesia se conserva ao longo da trajetória humana; pois, além de ser um modo de conhecimento simbólico e profundo da realidade e da natureza humana, é um instrumento que permite a vivência intensificada da vida” (FIGUEIREDO, 2020, p. 103). Nesse sentido, a poesia permite aos seres humanos ultrapassar a vivência cotidiana e fetichizada, em direção a uma vivência da realidade, mediada pela arte, que caminha em direção a uma crítica da vida. A autora atribui à poesia, portanto, uma relação com o desenvolvimento do conhecimento humano, registrado simbolicamente na poesia, que “[...] interpreta as grandes questões de seu tempo em uma significação radicalmente humana, isto é, amparada nos valores, nos costumes, nos hábitos, nos objetos, nos saberes, de modo geral na universalidade que compõem o mundo humano [...]” (FIGUEIREDO, 2020, p. 18)

Além disso, afirma que a grande poesia expressa uma relação dialética entre a singularidade do eu-lírico e a universalidade da riqueza histórica da linguagem, desta forma, a poesia é capaz de “desenvolver nos sujeitos uma consciência da

língua em toda a sua potencialidade linguística, seja no reconhecimento da fonética, em profundidade, seja na semântica pela concepção de significação historicamente desenvolvida” (FIGUEIREDO, 2020, p. 120-121).

Baseando-se em Vygotski (2003), Figueiredo (2020, p. 134) aponta que a apropriação-objetivação da grande arte possibilita a sublimação das emoções e sentimentos humanos, ordenando, disciplinando e modificando seu psiquismo: “Ela é um instrumento que altera a percepção estética, tal qual subsidia a transformação de uma reação meramente sensorial e perceptual, diante da arte, em outra reação”. Assim, quando se lê e interpreta uma obra literária, exige-se do psiquismo humano um rompimento com o automatismo da cotidianidade e uma elevação ao pensamento abstrato, que ultrapassam a captação sensorial da realidade. O ensino da grande poesia medeia um novo modo de fruição artística, a partir do reflexo poético, que permite apreender a realidade para além de suas aparências e de suspender as relações imediatas e cotidianas do indivíduo no momento de recepção estética. Contudo, afirma Figueiredo (2020, p.136),

[...] essa fruição enriquecida só ocorre em sujeitos que possuem as funções psíquicas amplamente desenvolvidas, pois a recepção de um poema clássico demanda, por exemplo, uma atenção voluntária, o pensamento abstrato, o autodomínio de sua conduta, a ampla capacidade imaginativa, complexos sentimentos, ou seja, as mais potentes atividades cognitivas. Essas forças psíquicas, entretanto, não são inatas aos indivíduos, elas são desenvolvidas, por meio da aprendizagem e pela internalização dos signos — da cultura patrimônio da humanidade — o que, por sua vez, é resultado de um ensino intencionalmente planejado para tal intento. (FIGUEIREDO, 2020, p. 136)

2.6.2 Quanto à identificação dos conteúdos adequados para o ensino de literatura na escola

Para pensar a adequação dos conteúdos de ensino na educação escolar, partindo de Marsiglia e Della Fonte (2016), Figueiredo aponta, em primeiro lugar, para a identificação e escolha dos saberes sistematizados no processo educativo. Segundo a autora, o conhecimento sistemático refere-se aos saberes articulados, metódicos e coerentes, como os que se apresentam na arte, na ciência e na filosofia. São saberes, portanto, “[...] com camadas mediadoras que não podem ser

compreendidas de modo isolado, mas em uma constelação, em uma perspectiva de totalidade”. (MARSIGLIA, DELLA FONTE, 2016, p. 21-22). Desta feita, Figueiredo aponta para a centralidade da história, como princípio unitário organizador dos conteúdos, e para a transmissão e apropriação de conceitos, como ápice do processo educativo, que proporcionará aos indivíduos o desenvolvimento do pensamento e da apreensão da realidade. Para isso, cita Martins (2015, p.304):

Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela.

Em segundo lugar, aponta para a identificação e escolha do conhecimento clássico no processo educativo, “[...] aquele que foi depurado pelo movimento dialético da história - que o pôs a prova e o sublimou como um conhecimento imprescindível à humanização dos indivíduos [...]” (FIGUEIREDO, 2020, p. 59). Baseando-se em Duarte e Saviani (2012, p.84), assevera que para a pedagogia histórico-crítica

[...] o saber que contribui para o desenvolvimento de uma concepção de mundo mais rica e mais crítica da realidade, pela classe trabalhadora, o segmento social que protagonizará a transformação desta sociedade desigual, é o conhecimento clássico. O saber que se transpõe ao limite de seu tempo, pois contém uma rica interpretação da realidade de sua época. O conhecimento que carrega a unidade da aparência e da essência, uma vez que guarda em si uma apreensão do real que supera o evidente e alcança a contradição, o positivo e o negativo que impulsiona o movimento dos fenômenos. Logo, o conhecimento que permite aos sujeitos “vivenciar a história” e depurar a alienação e o pragmatismo em uma entrega à genericidade humana. (SAVIANI, DUARTE, 2012, p.84)

Nesse sentido, ao tratar do ensino do poema clássico, não se refere, necessariamente, às obras consideradas canônicas, tampouco às “[...] obras literárias escritas no período do Classicismo, seja na sociedade da Antiguidade Clássica grega, seja no movimento estético denominado Renascimento, que ocorreu na Europa no século XVI” (FIGUEIREDO, 2020, p. 07). Para Figueiredo (2020, p. 139), o poema clássico é aquele que enriquece a compreensão da realidade dos sujeitos. Além disso, afirma que o poema clássico “[...] carrega em si o saber estético-literário sistematizado acerca do seu próprio gênero, pois ele preserva em si

as determinações historicamente elaboradas, ao longo da trajetória humana, a respeito da concepção de poema” (FIGUEIREDO, 2020, p. 139).

A autora aponta que a noção do *realismo* na literatura pode orientar a seleção dos conteúdos que contribuem para a formação humana. Neste sentido, cita Konder (1967, p. 152):

O realismo, na concepção marxista, não é como na estética burguesa, apenas um estilo como tantos outros, mas uma orientação para o julgamento estético e para a criação artística que determina como ponto central a necessidade de toda grande arte “refletir profundamente o real”. Tal retrato, porém, não é mecânico e espelhado, ele é uma representação, uma imagem complexa que busca assimilar realidade, mas que não a incorpora exatamente como ela é.

Segundo a pesquisadora, o poema clássico conserva uma riqueza ética e estética que se contrapõe ao niilismo, ao individualismo, à fragmentação e à-historicidade, contrapondo-se à uma concepção de poesia típica da sociabilidade capitalista, na qual o poeta renuncia os conflitos de seu tempo e atém-se apenas à experiência imediata da vida ou aos aspectos formais da poesia.

Segundo Figueiredo (2020, p. 96), tal poesia rivaliza com a racionalidade e toma a criação artística de um viés apenas subjetivista,

[...] que esmigalha a noção de individualidade, excluindo dessa qualquer vínculo com a universalidade, com a referência humana historicamente constituída. Essa lírica subjetivista apresenta um profundo anti-humanismo que se manifesta em sua expressão da natureza humana como perversa, vil e melancólica.

A poesia realista, ao contrário, produz um salto qualitativo da linguagem cotidiana à linguagem poética, manifestando a totalidade da realidade através das diversas dimensões da língua, entre elas seu desenvolvimento histórico, seus componentes organizadores de forma e conteúdo:

A universalidade contida na subjetividade do “eu-poético”, por sua vez, é resultado de uma mimese, uma rica interpretação, ainda que simbólica e inventiva, da realidade, ou seja, de uma etapa do espaço-tempo que circundou o poeta. Este reflexo do real é criado por meio da linguagem poética, a essência do poema, a depuração da linguagem cotidiana heterogênea em linguagem artística,

homogênea, que explora as palavras, a sintaxe e a linguagem em toda a sua potência, tornando-se um bem universal. (FIGUEIREDO, 2020, p. 138)

Segundo a autora, a relação entre as noções do clássico e do realismo é complexa e necessita aprofundamento, que não foi possível em seu trabalho devido aos limites da pesquisa. Entretanto, a autora sinaliza que todo poema realista é um poema clássico:

[...] a saber, um poema que é produto da atitude do poeta de captar as etapas e a complexidade do real. E, por isso carrega uma imagem diversificada da realidade, que unifica o que está posto ao primeiro olhar e o que não é aparente, o que é essência. Este reflexo é recebido pelos sujeitos por meio da linguagem poética, um todo organizado, que supera e sintetiza a aparência caótica da realidade cotidiana vivida pelo poeta, transformando-a em arte. (FIGUEIREDO, 2020, p. 139)

Contudo, nem todo poema clássico é realista, por exemplo,

Há poemas da literatura brasileira que não se adequariam aos critérios realistas de Lukács. No entanto, são poemas clássicos, pois mantêm uma atualidade que sobrevive/eu às aprovações da história, uma vez que contém um reflexo da realidade brasileira de seu tempo, por isso são imprescindíveis para o ensino histórico-crítico. (FIGUEIREDO, 2020, p. 139)

Por fim, ressaltamos que, segundo a autora, embora ocorra uma retroalimentação entre saberes populares e eruditos, a sociedade capitalista restringe o acesso aos saberes eruditos às classes populares, portanto, é necessário ter neles o objetivo final da educação escolar. Além disso, a elaboração de uma nova sociabilidade e de uma nova cultura que rompam com o pragmatismo da sociedade contemporânea não pode abrir mão do conhecimento elaborado ao longo da história humana, isto é, não deve abrir mão das riquezas construídas pelos homens, mas socializar seus frutos.

Desta feita, balizada na discussão teórica sobre a escolha dos conteúdos de ensino, Figueiredo apresenta uma leitura pedagógica do poema “A noite dissolve os homens” de Carlos Drummond de Andrade, posto que, para a autora, naquele momento a poesia drummondiana incumbe-se de “[...] expressar artisticamente as

contradições do real de seu tempo, isto a partir de um reflexo da vida e do mundo de sua época cuja figura central é o ser humano” (FIGUEIREDO, 2020, p. 157).

2.6.3 Quanto aos métodos para a realização do ensino de literatura na escola

Para Figueiredo, a mera socialização da obra literária na escola não caracteriza a práxis pedagógica, que deve se centrar “em uma unidade indissociável entre a transmissão e a aprendizagem do conhecimento clássico” (FIGUEIREDO, 2020, p. 08). Nesse sentido, compreende que o papel da escola não é democratizar o acesso às obras literárias, mas instruir a recepção estética, perspectivando “a mais rica formação de funções psíquicas superiores nos sujeitos” (FIGUEIREDO, 2020, p. 09). Afirma, corrobora com Duarte et al. (2012, p. 45), na compreensão de que:

O ensino prepara a recepção da obra, orienta essa recepção, dá a ela todo o suporte necessário e dialoga criticamente com ela. Seu objetivo não é encurtar ou facilitar o caminho da recepção, é formar no aluno as atitudes e ações que colocam o processo de recepção à altura da riqueza contida na obra. Pressupõe-se, portanto, que o professor tenha um grande domínio dos vários níveis e dimensões da riqueza da obra, bem como de conhecimentos psicológicos e pedagógicos que lhe permitam prever os efeitos que a obra poderá produzir nos alunos. (DUARTE et al., 2012, p. 45)

Baseando-se em Costa (2014), identifica alguns critérios para a instrução da recepção estética, são eles: a compreensão do texto literário como unidade indissociável de forma e conteúdo, a que concorrem: a elucidação do contexto histórico; a identificação da relação entre individualidade do poeta e universalidade dos sentidos do texto, a identificação de elementos essenciais do texto e dos usos específicos que realiza da linguagem; a relação entre produção estética singular e contexto de produções estéticas a que o texto se relaciona, buscando observar nele as concepções éticas e estéticas que expressa.

Baseando-se em Candido (1996), recorre aos conhecimentos que podem orientar a interpretação do texto poético, isto é, que podem orientar “[...] a transposição ou o reflexo do conteúdo, da forma, do sentido de uma obra na consciência do leitor” (FIGUEIREDO, 2020, p. 154), sistematizados por Candido (2006, p.14) nas categorias de “comentário”, “interpretação” e “análise”:

O comentário é essencialmente o esclarecimento objetivo dos elementos necessários ao entendimento adequado do poema. É uma atividade de erudição, que não pressupõe em si a sensibilidade estética, mas que sem ela se torna uma operação mecânica. O verdadeiro fomentador experimenta previamente todo o encanto do poema, para em seguida aplicar-lhe os instrumentos de análise. Depois desta, a interpretação deve surgir como um reforço daquele encantamento, e não como seu sucedâneo ou diminuição.

A partir da sistematização de Candido, a autora realiza a leitura pedagógica do poema “A noite dissolve os homens”, de Carlos Drummond de Andrade, da qual recuperamos alguns direcionamentos, quais sejam: Abordar a relação entre a forma poética do texto e a expressão dos conhecimentos literários sistematizados nessa forma, associando o poema singular às produções humanas genéricas: “À luz disso, é possível salientar aos alunos que um verdadeiro poema sobrevive às aprovações do tempo, pois consegue, também, guardar em um rico reflexo dos conhecimentos e entendimentos artísticos presentes em sua época” (FIGUEIREDO, 2020, p. 157); Propor, de início, “[...] uma leitura compartilhada do poema, para que este “afete” os alunos, no sentido de lhes provocar uma primeira impressão, que nesse momento é puramente afetiva, emocional” (FIGUEIREDO, 2020, p. 160); Transmitir conhecimentos filosóficos, estéticos, históricos que contribuam para a compreensão do texto literário; Levantar elementos internos do poema, fônicos e semânticos, que contribuam para sua interpretação:

Precisamos observar a depuração das palavras que a linguagem poética contém, ela é um recurso que medeia outra concepção de língua pelos alunos, demarca a relação consciente do poeta com as múltiplas possibilidades semânticas, fonéticas e sintáticas de uma palavra. Trata-se de instrumento que permite alto grau de abstração, o que contribui para o desenvolvimento de outro tipo de pensamento. (FIGUEIREDO, 2020, p. 163)

Assim, para a autora, será possível construir um processo educativo que instrua a recepção estética das obras literárias clássicas a partir do conhecimento estético, histórico, filosófico historicamente sistematizados, contribuindo para uma formação humana com vistas em uma nova sociabilidade.

Desta feita, observamos até aqui que, para Figueiredo (2020) o ensino da poesia na educação formal deve dar-se à medida que a poesia conserva em si conhecimentos

sistematizados sobre a existência humana, sua cultura e a expressão dela pela linguagem, além disso, a recepção poética que ultrapasse as meras sensação e percepção, mas que caminhe para a compreensão dos conceitos, exigirá do psiquismo humano uma mudança qualitativa, mudança essa que modifica a subjetividade humana alijada de sua omnilateralidade na sociedade capitalista, rumo à uma subjetividade emancipada, exigência necessária à transformação radical desta sociedade. Desta feita, Figueiredo aponta que os conteúdos adequados para o ensino de poesia que visem tais fins devem ser a recepção estética das obras literárias clássicas e o conhecimento sistematizado sobre elas que lhes permita serem compreendidas. Imediatamente relacionados à metodologia de ensino, os conteúdos e o processo de recepção estética devem guiar o processo educativo.

Concluimos, assim, a descrição das teses e dissertações anteriormente elencadas, que tematizaram o ensino da literatura e a leitura literária sob bases pedagógicas histórico-críticas. Procuramos evidenciar os principais pontos abordados pelos pesquisadores, bem como apresentar o referencial teórico básico utilizado por eles como apoio para suas afirmações. No capítulo que se segue, compararemos os resultados afins ou díspares encontrados nas pesquisas observadas, bem como procuraremos sugerir caminhos possíveis para o desenvolvimento de novas pesquisas no campo.

3. LITERATURA: POR QUE, O QUE, COMO ENSINAR?

Como já afirmamos, o trabalho que ora apresentamos teve como foco realizar uma revisão bibliográfica das pesquisas de mestrado e doutorado que refletiram sobre o ensino da literatura desde a perspectiva pedagógica histórico-crítica presentes, prioritariamente, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Entretanto, devido ao pequeno número de resultados encontrados fizemos novas inserções de trabalhos a serem analisados, entre elas, pesquisas que relacionaram diretamente a leitura literária à pedagogia histórico-crítica, embora pressupuséssemos um possível descompasso entre essas abordagens. Como se verificou tal descompasso, neste capítulo, apresentaremos, de início, uma análise do problema entre a justaposição da pedagogia histórico-crítica e da noção da leitura literária. Posteriormente, procuraremos apresentar as principais sínteses que realizamos quanto ao potencial formativo do ensino da literatura, perspectivando a identificação dos conteúdos e métodos de ensino para que esse potencial se concretize, a partir das demais pesquisas descritas.

3.1 O problema da leitura literária

No primeiro capítulo de nossa dissertação, buscamos evidenciar que o desenvolvimento da investigação científica e, por conseguinte, do trabalho pedagógico que se realiza a partir dela, tomando como base a pedagogia histórico-crítica, exige uma correta apreensão do método materialista histórico-dialético a fim de não caminharem, ambos, da pseudoconcreticidade ao pseudoconhecimento.

Sinalizamos, anteriormente, que no levantamento alvo de nossa análise deparáramo-nos com esse contexto. As pesquisas que não apreenderam adequadamente a totalidade do método materialista histórico-dialético foram conduzidas a uma sequência de equívocos interrelacionados, o que ocorreu às pesquisas que aproximaram a noção da leitura literária à teoria pedagógica histórico-crítica (FERNANDES, 2017; FUJITA, 2017).

De início, cumpre salientar que tais pesquisas justapuseram a abordagem histórico-dialética a procedimentos qualitativos na investigação científica. Quando tratou das divergências entre tais métodos, Martins (2006, p. 3) observou que as principais justificativas dadas pelos pesquisadores para essa justaposição são a “[...] pretensão de contraposição em relação aos modelos positivistas de investigação; afirmação da impossibilidade de separação sujeito/objeto do conhecimento; negação da possibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento”. Estas foram as justificativas dadas, por exemplo, por Fernandes (2017, p. 54), quando uniu materialismo histórico-dialético e abordagem qualitativa:

Gil (2008) aponta que a dialética fornece fundamentos para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, em que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente, abstraídos de suas dimensões políticas, econômicas, culturais etc. Desta forma, a pesquisa, em uma perspectiva dialética, privilegia mudanças qualitativas, opõe-se a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. “Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos”. (GIL, 2008, p. 14).

Entretanto, segundo Martins (2006, p. 08-09),

[...] por detrás das dicotomias quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, indução x dedução e outras, esconde-se um sério questionamento acerca da própria possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade. Reproduzindo dicotomias, as metodologias qualitativas revelam uma superação aparente da lógica positivista, pois atendem um de seus princípios basilares, qual seja, o princípio da exclusão.

A escolha pela abordagem qualitativa de pesquisa levou as pesquisadoras a formulações que, com o objetivo de negar a noção de neutralidade da construção do conhecimento, resultaram na deslegitimação do lugar da verdade e da possibilidade de aproximar-se dela no conteúdo do saber – isto é, resultaram numa negação da possibilidade do saber objetivo e no afastamento dele. Como observamos, por exemplo, em Fujita (2017, p. 22), que apesar de afirmar basear sua pesquisa em uma abordagem crítico-dialética, ressaltou:

Importante salientar, a pesquisa qualitativa deve ser pautada na coleta e tratamento das informações que permitem um jogo de sentidos, isto é, de interpretações, assim como a análise do contexto social e cultural, o qual [sic] “[...] as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado”. (GAMBOA, 2003, p. 399).

Porém, uma pesquisa de abordagem dialética deve ter como objetivo realizar movimentos de aproximação da verdade objetiva, que existe anterior e independentemente de nosso pensamento, de nossa capacidade de interpretar a realidade e jogar com seus sentidos. Por isto, cumpre observar aquilo que, tratando da questão da impossibilidade da neutralidade do saber e da necessidade de sua objetividade, Saviani (2013, p. 49-50) asseverou:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente.

Entendemos que o problema de ordem metodológica identificado levou a outros problemas de ordem teórica, um deles, a utilização da noção da leitura literária na escola que resultou, nos trabalhos em análise, numa compreensão superficial e fetichizada do potencial formativo do ensino da literatura na educação escolar, bem como na descaracterização dos conteúdos e métodos adequados ao ensino.

Com efeito, em seus trabalhos, Fernandes (2017) e Fujita (2017) em nenhum momento apresentaram de modo sistematizado o que estavam compreendendo por leitura literária, nesse sentido, não historicizaram o termo, não apresentaram as bases em que ele se assenta e tomaram-no como objeto dado a priori, algumas das vezes equivalendo-o à literatura e em outras a seu ensino, mas ignorando que no

contexto educativo brasileiro tal termo relaciona-se a um determinado momento histórico e perspectiva ideológica (RAMALHETE, 2019).

Em sua tese, Ramalhete (2019) observa que a noção de leitura literária tem se ligado estreitamente às concepções da leitura por deleite, atrelada ao prazer fortuito; do letramento literário, implicado de pragmatismos; e das pedagogias das competências, vinculadas à implementação do neoliberalismo no campo educacional, no contexto brasileiro, a partir da década de 1990.

Segundo Ramalhete (2019), organismos internacionais, como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), têm induzido ações governamentais pautadas nas pedagogias das competências, que confinam o processo educativo à formação de indivíduos adaptáveis às condições precárias de trabalho no capitalismo, tomando a leitura literária como uma entre outras competências. Assim, a autora observa a influência do relatório da comissão internacional da Unesco, *Educação: um tesouro a descobrir*, pautado na pedagogia das competências, na concepção de leitura literária nos programas de formação de professores brasileiros Profa, Pro-Letramento e Pnaic:

Analisamos as concepções de leitura literária chanceladas por três programas deste século, no Brasil. Em todos eles, perpassa a ideia de que a leitura literária necessariamente implica o prazer descompromissado, a diversão, o deleite. Em todos eles, parece viva a ideia de que o texto literário é tão somente pretexto para as reflexões com a língua, para a introdução de atividades formativas e para a descontração, para o prazer fugaz e pueril. [...] o termo carrega uma conotação nociva, pois ele não só reduz a leitura literária ao prazer descompromissado, descontraído, à fuga da realidade, mas ataca a própria função do trabalho educativo, um ato intencional, planejado que visa à humanização (Saviani, 2013) (RAMALHETE, 2019, p. 164).

A utilização acrítica da noção de leitura literária nas pesquisas em tela (FUJITA, 2017; FERNANDES, 2017) levou as pesquisadoras a não diferenciar o objeto do ensino da literatura (as obras literárias e os saberes sistematizados necessários à sua compreensão) do ato da leitura, uma entre as demais ações necessárias para o ensino da literatura (que inclui a recepção estética, a reflexão histórico-social, ideológica e linguística do texto literário, a apropriação e objetivação dos saberes em novas formas), e, portanto, levou a indiferenciação entre leitura, literatura e ensino.

Ao identificarem o ensino da leitura como equivalente a ensino da literatura, as pesquisas, por sua vez, aproximaram-se da noção do letramento, pois tomaram como pressuposto a contraposição entre leitura literária, que deveria perspectivar uma ampliação da leitura de mundo, e o ensino mecanizado da leitura, que se baseia nos processos de decodificação do código escrito. Ambas as pesquisas, portanto, tomaram como ponto de partida a contraposição entre letramento e alfabetização e aproximaram a defesa que fazem do ensino de leitura literária daquilo que, em tese, seria o letramento.

Entretanto, tal oposição, como observou Ramalhete (2019, p. 93), pode ser analisada, “[...] como um retrocesso conceitual e como uma tentativa de esvaziar o caráter político da alfabetização e da educação [...]”, bem como “[...] um conceito que reduz e simplifica o processo de alfabetização, que é plural, complexo, que contempla dimensões políticas, sociais, culturais, epistemológicas, dentre outras, além de ser um conceito dialógico, ao articular processos individuais e sociais [...]”.

Saviani (2013, p. 18), por sua vez, tratando da negação por parte da Escola Nova dos mecanismos de transmissão do saber objetivo, tomados por ela como autoritários e mecânicos, observou quanto à alfabetização que:

Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

Assim, nas pesquisas analisadas, os processos de decodificação necessários à leitura não foram compreendidos como momentos inseridos na prática social, que

deve ser quantitativamente diferenciada a fim de que se produza uma modificação qualitativa na atividade de leitura dos estudantes.

Na afirmação do contraponto entre o ensino mecanizado da leitura e o entendimento da leitura como “leitura de mundo”, isto é, na contraposição entre alfabetização e letramento, os trabalhos assumiram, por consequência, uma aproximação indireta ou velada entre o ensino da literatura e o letramento literário. Entretanto, essa perspectiva do ensino da literatura, à medida que procedimentaliza etapas como as de motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização etc. (COSSON, 2014), não rompe com o pragmatismo do ensino, e “[...] concebe o trabalho com a literatura a partir de um passo a passo sequencial, progressivo e válido para todos os contextos e situações didáticas” (PINTO, 2019, p. 87).

Da utilização da noção da leitura literária nos trabalhos analisados, apreendemos três consequências imediatas. A primeira delas, efetivou-se uma desvalorização do papel de mediação efetuado pelo conhecimento de que o professor é portador, ao privilegiar como metodologia de ensino os passos pré-definidos da sequência didática utilizada. Compreendemos que isso ocorre, lateralmente, pela aproximação velada com o letramento literário, e, principalmente, pela assunção do encaminhamento didático tal qual proposto por Gasparin (2012), que, como observam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 122):

[...] na tentativa de transposição didática da pedagogia histórico-crítica resulta em um esquematismo formal do método pedagógico formulado por Saviani, engessando todo caráter de dialeticidade, processualidade, contradição e determinações recíprocas daquilo que se caracteriza como totalidade de elementos e momentos constitutivos do agir didático. A consequência desse equívoco consubstancia-se na conversão do método pedagógico histórico-crítico, aquele que deve(ria) ser entendido como *conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem*, em procedimento de ensino.

Nesse sentido, prática social, problematização, instrumentalização e catarse, tal qual propostos por Saviani (2006), devem ser compreendidos como fundamentos lógicos

que orientam as ações pedagógicas e que lhes dão apoio conceitual durante toda a prática educativa. Portanto, a catarse, por exemplo, não pode ser compreendida simplesmente como etapa avaliativa, tal qual se deu nas pesquisas em tela, mas como um dos objetivos a que se dirigem as operações lógicas do ensino (como a problematização da prática educativa e a instrumentalização, apropriação e transmissão dos conteúdos de ensino, que promoverão progressivamente a elevação da consciência dos educandos).

A segunda consequência da utilização da noção da leitura literária foi a de que, equivalendo o ensino da leitura em geral ao ensino da literatura e identificando-o à leitura literária, as pesquisadoras, por um lado, apontaram como conteúdos de ensino a leitura de textos diversos, mesmo os não literários, com ênfase no contexto de vida dos estudantes, por outro lado, realizaram escolhas orientadas pelo poder de sedução dos textos lidos, sem perspectivar, se não de passagem, a importância dos conteúdos clássicos e sistematizados para o ensino histórico-crítico.

Como afirmou Ramallete (2019, p. 37), “[...] ao se apregoar com tamanha insistência o prazer da leitura, à representação de brasileiro/a cabe, apenas, a constatação de que este é o sujeito que não possui gosto pela leitura, logo, precisa ser seduzido”. Neste sentido, o discurso da motivação da leitura, da fruição e sedução não só pode silenciar o fato de que o problema do acesso e efetivação da leitura tem caráter objetivo na sociedade brasileira, um caráter de classe, como reforçou esse abismo à medida que guiou a escolha dos conteúdos de ensino no caminho da cotidianidade e da “agradabilidade” do texto lido. Nesse sentido, cumpre lembrar aquilo que afirmara Saviani (2013, p. 20):

A criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura

erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Por fim, a última consequência da utilização da noção da leitura literária por nós entrevista foi a fetichização da leitura como atividade que, por si própria – independentemente de seu conteúdo e da mediação efetuada pelo professor para a transmissão dos sentidos e saberes sistematizados que engloba –, é capaz de modificar a consciência e a prática dos sujeitos, sem a efetivação necessária dos processos de análise e síntese que façam a crítica do conteúdo apreendido. Nesse sentido, cabe observar que Fernandes (2017), por exemplo, quando tratou da relação entre a leitura literária e a formação das funções psíquicas superiores, privilegiou as funções psíquicas da sensação e da percepção, mas não considerou a totalidade das demais funções e a importância do desenvolvimento do pensamento por conceitos na educação escolar. Isto é, não se atentou, como observou Martins (2015, p. 307),

[...] à impropriedade do estabelecimento de correspondências lineares entre ações pedagógicas e funções “isoladas”. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, não se trata do planejamento de ações que visem ora ao desenvolvimento de dada função ora ao de outra – uma vez que as mesmas operam em unidade, orquestrando a atividade em curso. [...] Se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar. Conforme procuramos demonstrar, o ensino que se volta aos objetivos desenvolvimentistas não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos clássicos, dos conteúdos científicos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades da aprendizagem às particularidades individuais dos alunos, presentes em seu desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser.

Considerando os preceitos da teoria pedagógica histórico-crítica, compreendemos que a identificação e escolha dos conteúdos de ensino não se presta a uma reafirmação da cotidianidade dos estudantes, posto que a percepção imediata da

esfera da cotidianidade não ultrapassa uma apreensão pragmática, imediata e superficial da realidade e não conduz o aluno à generalização, à abstração, ao “[...] longo e delicado processo de formação de conceitos [que] é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade.” (MARTINS, 2015, P. 303).

Além disso, o processo de transmissão-apropriação dos conteúdos escolares não equivale à uma sequência de ações pedagógicas pré-determinadas e válidas para qualquer contexto, que pode simplesmente ser aplicada e replicada por outrem. No caso da literatura, não equivale, igualmente, à vivência imediata da leitura literária, mas ao movimento que historiciza e transmite dialeticamente a realidade objetiva a partir dos conteúdos de ensino particulares, a fim de produzir nos sujeitos uma elevação de sua consciência que lhes permita novas formas de comportamento e ação frente à realidade.

Desta feita, pela referência a leitura como atividade primordialmente de fruição e deleite, e pela sua aproximação a metodologias de ensino procedimentais e pragmáticas, verificamos que a noção da leitura literária se mostrou, até então, incompatível com o ensino da literatura sob perspectiva pedagógica histórico-crítica.

3.2 Ensinar literatura, para quê?

Anteriormente, vimos que a leitura literária em si não corresponde à totalidade do ensino da literatura, que deve se dar de modo intencional, sistematizado, levando em conta os conhecimentos clássicos do campo, com fins objetivos. As questões da finalidade e da intencionalidade no processo educativo, bem como as de seus conteúdos e métodos, estão diretamente relacionadas ao potencial formativo do ensino da literatura, esse potencial só se realiza quando está identificado como fim último do processo de ensino, qual seja, conformar nos indivíduos singulares a humanização que lhes é genérica.

Em nosso levantamento, observamos que as pesquisas analisadas (FERREIRA, 2012; COSTA, 2014; COSTA, 2018, PINTO, 2020, FIGUEIREDO, 2020)

identificaram, de maneira geral, quatro pontos distintos, mas interrelacionados, que explicitam os motivos do ensino da literatura contribuir para a formação humana:

1. A arte é uma necessidade humana ontológica, ela está intimamente ligada ao processo histórico de autoformação da humanidade, e permite aos homens a possibilidade de atuarem na vida fora da lógica alienada e alienante de produção do capital, conferindo-lhes a compreensão de que existem outros modos de existência e de relações (MARX, 2020; FREDERICO, 2013; DELLA FONTE, 2020). Isto decorre da reflexão de Marx (2020, p. 85), segundo a qual:

O engendrar prático de um mundo *objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona como o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da species à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer species, e sabe considerar, por toda parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza.

Explicitando essa passagem, Frederico (2013, p. 44) afirma que:

Com essa apreensão das objetivações humanas, Marx entende a arte como um desdobramento do trabalho: mais uma novidade apresentada pelos *Manuscritos Econômico-filosóficos*. As duas atividades – o trabalho e a arte – inserem-se no processo das objetivações materiais e não-materiais que permitiriam ao homem separar-se da natureza, transformá-la em seu objeto e moldá-la em conformidade com os seus interesses vitais. Como uma forma de objetivação do ser social, a arte possibilitou ao homem afirmar-se sobre o mundo exterior pela exteriorização de suas forças essenciais. Liberta da premência da necessidade imediata pela ação do trabalho produtivo, a atividade artística surge em seguida como uma nova forma de afirmação essencial que o homem pode modelar “segundo as leis da beleza”.

Desta forma, é pelo trabalho que o homem produz a si mesmo, produz a supressão de suas necessidades básicas imediatas, as necessidades de sobrevivência, e, pelo desdobramento da arte a partir dele, produz a supressão de suas necessidades menos imediatas, as necessidades de apropriação da história e cultura humana, da formação da sensibilidade e da sociabilidade, entre outras. Como fruto do trabalho de registro e transmissão da cultura historicamente acumulada, a arte fez-se parte do patrimônio humano genérico.

Na sociedade capitalista, entretanto, à medida que a grande maioria dos seres humanos consome toda sua energia e recursos para suprir precariamente suas necessidades de sobrevivência, os homens tem sido sistematicamente alienados dos frutos de seu trabalho e das riquezas materiais e espirituais acumuladas pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico. Interessa às classes dominantes que os homens sejam formados apenas como trabalhadores flexíveis e adaptáveis às condições precárias de trabalho necessárias ao manutenção da sociedade capitalista. Com efeito, Marx (2020, p. 81) afirma que “[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio.”

Para Della Fonte (2020, p. 42),

[...] Marx denuncia que o aprisionamento do ser humano carente às preocupações imediatas não lhe permite admirar o mais belo espetáculo. Essa condição representa um regresso à unilateralidade da vida animal. O fazer-se humano só se dá “primeira e verdadeiramente” (MARX, 2004a, p. 85) na liberdade da carência física, momento no qual lhe é possível criar “segundo as leis da beleza” (MARX, 2004a, p. 130).

Como responde às necessidades humanas menos imediatas, isto é, porque é criada “na liberdade da carência física”, não tendo por fim o suprimento dessa carência, a atividade artística revela-se um modo de produção desalienante, contrário ao modo de produção capitalista. Dessa forma, a apropriação-objetivação da literatura pode produzir-se em relações outras, que não as de alienação e exploração, pode ser

pensada como contraponto ao modo de produção capitalista que aliena e pauperiza os homens, à medida que a literatura é um trabalho qualitativo e criador no qual os seres humanos manifestam suas forças essenciais. De acordo com Della Fonte (2020, p. 85):

Como visto, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, a arte lembra que a especificidade do humano em contraste com o animal reside na produção que não se desdobra às necessidades imediatas, o que o permite, por exemplo, criar “[...] segundo as leis da beleza” (MARX, 2004a, p. 85). O trabalho criativo que se condensa na arte é mencionado em outros textos como referência do trabalho autêntico, não alienado, mas nem por isso confunde-se com a mera diversão: “Um trabalho verdadeiramente livre – por exemplo, compor uma obra – não é fácil e exige esforço intenso (MARX; ENGELS, 2011b, p. 62). O trabalho movido pela necessidade de sobrevivência amplia-se à medida que as próprias necessidades mais imediatas são satisfeitas e conduzem às necessidades mais complexas (MARX, ENGELS, 2007). A arte autêntica ilustra, portanto, uma produção cujo fim já não é mais externo ao próprio humano; põe-se, assim, no reino da liberdade, horizonte no qual o desenvolvimento das forças humanas é tomado como um fim em si (MARX, 2012d, p. 169).

É nesse sentido que a arte é uma necessidade ontológica humana, é uma objetivação que tem como fim o suprimento de necessidades complexas, humanizadas. Por este motivo a transmissão sistematizada da arte não pode equivaler à pura contemplação, entretenimento e deleite, isto é, à consciência fetichizada e alienada que as relações capitalistas geram nos homens com os frutos de seu trabalho. O que nos leva ao segundo ponto:

2. A literatura, como objetivação genérica *para-si*, promove um reflexo desfetichizador da realidade na consciência humana, à medida que permite ao homem compreender o mundo como criação humana e não como resultado de forças fatalistas, tal movimento é chamado de catarse e se caracteriza por uma mudança qualitativa da consciência humana em direção a uma relação consciente com o gênero humano, dando-se na forma de pequenos saltos que vão diferenciando as relações do indivíduo com a realidade. A relação consciente dos indivíduos singulares com o gênero humano diz respeito ao processo de homogeneização, do qual a catarse constitui uma etapa (LUKÁCS, 1966a; HELLER, 2014; SAVIANI, 2006; DUARTE, 2013).

Referindo-se às ideias estéticas de Lukács, Frederico (2020, p. 95-86) resume em oito características a especificidade da arte como reflexo estético. Em primeiro lugar, a arte reflete “a realidade material do mundo”; em segundo, a verdade objetivada pelo reflexo estético não corresponde à apreensão imediata do mundo exterior; em terceiro lugar, o reflexo estético da realidade efetuado pela consciência não é passivo, cabe-lhe o papel da *fantasia* na obtenção do conhecimento; em quarto, a arte é uma forma específica de reflexo na qual “a aparência e a essência aparecem unidas em sua imediatez”; em quinto lugar, a arte constrói mundos próprios, “reflete uma *totalidade intensiva*” da vida; em sexto, “a arte quebra a imediatez da vida cotidiana para apresentar um reflexo vivo da realidade”; em sétimo lugar, a arte apanha as *tendências* do movimento objetivo da realidade, do desenvolvimento histórico da sociedade em que se produz; por fim, em oitavo lugar, “a arte precisa chegar a uma justa equação das relações entre *forma e conteúdo*”.

Nesse sentido, como reflexo estético que conforma as potencialidades humanas essenciais, que reproduz a realidade e os conflitos propriamente humanos em seu movimento de desenvolvimento, para além da realidade imediata, alcançando a captação da genericidade humana e dos problemas que a englobam, a literatura é compreendida como *objetivação genérica para-si*, noção desenvolvida por Duarte (2013), e explicitada por Duarte e Anjos (2017, p. 118) da seguinte maneira:

Duarte (2013), com base nos pressupostos da filósofa húngara Agnes Heller, afirma que as mediações criadas pelo ser humano com vista à satisfação de suas necessidades imediatas e pragmáticas são objetivações das esferas cotidianas do gênero humano, são objetivações genéricas em si, dentre as quais destacou: a linguagem falada; os usos e costumes de uma determinada sociedade; e os instrumentos e utensílios produzidos e utilizados. São denominadas objetivações genéricas em si, porque são produções cotidianas do gênero humano e são apropriadas pelo indivíduo de maneira espontânea, visto que não exigem grandes reflexões por parte de quem delas se apropriam. [...] A partir das objetivações genéricas em si, o ser humano produziu novas e mais complexas formas de se relacionar com a natureza, formas não cotidianas que não têm o objetivo de satisfazerem necessidades pragmáticas e imediatas. Essas produções tardias do gênero humano são denominadas objetivações genéricas para si, dentre elas Duarte (2013) destaca a ciência, a arte e a filosofia. São objetivações que exigem um grau maior de complexidade psíquica por parte de quem delas se apropriam. [...] A apropriação, pelo ser humano, das objetivações genéricas para si, forma a individualidade para si, ou seja, a máxima

possibilidade da formação do indivíduo, uma individualidade que se relaciona com a cotidianidade de forma consciente, mediada pelas objetivações genéricas para si. Portanto, assim como o gênero humano ascendeu-se de sua genericidade em si à genericidade para si, importa que o indivíduo também ascenda de sua individualidade em si à individualidade para si.

A literatura, como objetivação genérica para si, exige da atividade humana um estreitamento de foco e suspensão das finalidades práticas, o que possibilita ver com mais clareza e profundidade as determinações da realidade objetivadas no reflexo estético, que não podem ser vistas por meio das objetivações genéricas em si, objetivações humanas que se dão na heterogeneidade do cotidiano e que tem por característica aspectos como dispersão, pragmatismo, imediatismo e superficialidade.

Nesse sentido, a apropriação da literatura leva os homens ao processo de homogeneização, que, segundo Heller (2014, p. 44):

Significa, por um lado que concentramos toda nossa atenção sobre *uma única* questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa *inteira individualidade humana* na resolução dessa tarefa; utilizemos outra expressão de Lukács: transformamos assim em um “homem inteiramente” [*Menschen ganz*]. E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão-somente de tal modo que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos.

Por conseguinte, Duarte (2013b, p. 71) advoga que, para a superação da condição de ser em si para a condição de ser para si, condição de liberdade na qual os homens se relacionam conscientemente com sua individualidade e sua genericidade, é necessário “[...] uma transformação que se realiza por meio da educação [...]”, secundando Martins (2015, p.271), para quem, o patrimônio humano genérico:

[...] é tido como condição imprescindível do processo de transformação de um ser hominizado, isto é, que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em um ser humanizado, isto é, que se (trans) forma por apropriação da cultura. [...] Transformar, do latim *transformare*, significa conferir outra forma

por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição. Conforme disposto por Vigotski, no cerne da transformação dos indivíduos reside a internalização de signos, condição *sine qua non* para a referida formação e transformação. Destarte, a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e às condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance da formação conquistada.

Conseqüentemente, será o ensino sistemático da literatura que expressa os problemas vividos pela humanidade no curso amplo de sua história, que permitirá aos educandos a apreensão subjetiva das determinações objetivas da realidade refletidas esteticamente na obra literária. Nessa perspectiva, o ensino de caráter histórico-crítico da literatura busca apreender, a partir dela, a manifestação dos fenômenos e sua essência, as determinações contraditórias que compõem a realidade, bem como a necessidade de sua transformação. Além disso, a apropriação sistemática da literatura pode modificar qualitativamente a consciência humana sobre a linguagem, à medida que sua compreensão exige o sucessivo aprofundamento da compreensão das características linguísticas e significativas do texto lido. Nesse sentido, tal ensino amplia nos homens suas possibilidades de apreensão, expressão, e inserção na realidade.

Isto é, o ensino sistemático da literatura pode produzir a catarse, uma vivência intensificada das experiências humanas que eleva qualitativamente sua percepção sobre a vida. Permitindo aos homens viverem de maneira mais profunda as contradições da realidade, o ensino da literatura pode produzir neles a transformação de sua subjetividade e de suas ações práticas, transformação que leva o homem singular a uma relação consciente com o gênero humano.

Ressaltamos que a consciência estética é um estágio intermediário para a transformação efetiva da sociedade, que se dá pela ação humana. Assim, não se pode hiperdimensionar o papel da apropriação da literatura para a emancipação humana, porque ela é capaz de, se transmitida sistemática e intencionalmente, modificar nossa compreensão da realidade, mas serão as novas ações, modificadas pela compreensão qualitativamente superior da realidade, que poderão atuar em prol de sua transformação. Desta feita, será a detenção do conhecimento e dos saberes mais elaborados pela cultura humana que poderão servir à classe

trabalhadora para compreender sua condição de exploração e as possibilidades de atuar diferentemente sobre elas.

3. Por fim, a apropriação-objetivação estética impulsionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que tratam, segundo Vygotski (1995, p. 29 apud MARTINS, 2012, p. 77-78),

[...] em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

Segundo o princípio materialista do reflexo, o psiquismo humano não reflete a realidade como objeto espelhado, mas constrói uma imagem psíquica que a apreende para além da manifestação imediata dos fenômenos. Como assevera Martins (2015, p. 35),

Como resultado da “atividade subjetiva”, o reflexo psíquico pressupõe, portanto, o *processo de refletir*, o contínuo movimento de superação da reprodução sensorial em direção à produção conceitual e, igualmente, o produto do reflexo, isto é, a conversão do conceito em signo, em instrumento psíquico, em mediação na atividade objetiva que liga, transformadoramente, o homem à natureza.

À medida que se apropriam dos signos da cultura historicamente acumulada os seres humanos passam da condição de hominização à humanização, dá se a formação ética, estética, intelectual e sensível dos indivíduos singulares, que interiorizam o psiquismo humano genérico, objetivado nos produtos mais elaborados da cultura. Conforme Martins (2015, p. 45), “Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou aos instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica *estrutural* que promovem”. Nesse sentido, a atividade guiada da leitura e da compreensão do texto literário exige a formação de atitudes e ações não dominadas pelo aluno, determinada postura, concentração,

inferência de significados, conexões no pensamento, etc. À medida que a transmissão do conhecimento sistematizado exige do educando um rompimento com o automatismo da cotidianidade e uma elevação ao pensamento abstrato, promove uma transformação qualitativa de seu psiquismo, exige e ensina-lhe o domínio de sua própria natureza. Portanto, Martins (2015, p. 304) assevera que:

À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais. Conforme exposto anteriormente, a formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória e das demais funções. Tais transformações, por sua vez, não se identificam com um conjunto de modificações isoladas de cada função, mas com a transformação do sistema psíquico, à raiz da qual todas as funções se intelectualizam e passam a ser regidas pelo pensamento conceitual. [...] Portanto, uma educação escolar que vise a formação de indivíduos livres carece primar pelo desenvolvimento do pensamento complexo, superior, na ausência do qual resulta comprometido o ato volitivo e, igualmente, o autocontrole da conduta.

A valorização da literatura enquanto conhecimento, instrumento que permite refletir a realidade objetiva no psiquismo humano, não corresponde, evidentemente, à uma perda da dimensão do sensível. De acordo com Martins (2015, p. 305-306):

[...] quanto mais o indivíduo ver, ouvir, atuar, conhecer, quanto mais rica sua experiência, tanto mais produtiva será sua imaginação. Da mesma forma, mais vasta e rica de sentidos serão suas vivências afetivas posto que a unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas. Assim, tudo que a constitui é ao mesmo tempo objeto do pensamento e fonte de sentimentos. Com isso, colocamos em pauta a impossibilidade de, no âmbito da educação escolar direcionada à formação de conceitos, quaisquer contraposições entre razão e emoção. [...] A educação escolar aqui defendida é um processo que interfere diretamente na formação multilateral dos educandos, ciente de que os conteúdos dos próprios sentimentos outra coisa não são, senão, conceitos. [...] Considerando-se a natureza social dos sentimentos, os mesmos não emergem espontaneamente e, como todas as vivências afetivas, são engendrados pelo experienciado. Destarte, sua formação condiciona-se, sobretudo, pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, a literatura pode ser compreendida como instrumento que permite a formação dos sentidos e forças humanas superiores, para além da formação humana alienada, alijada de sua omnilateralidade, levando os homens à superação da individualidade típica do mundo capitalista e ao desenvolvimento de suas amplas potencialidades.

4. Desta feita, podemos afirmar que o ensino da literatura vai ao encontro da defesa da formação omnilateral dos seres humanos. A noção de formação omnilateral foi desenvolvida por múltiplos autores a partir do pensamento marxiano; porém, pelo esforço detido de acompanhar o desenvolvimento dessa noção na correlação com a dimensão estética em Marx obra a obra, reportamo-nos, aqui, a Della Fonte (2020, p. 25), segundo quem:

[...] Marx inspira, com sua noção de formação omnilateral e de ser humano total, formulações pedagógicas críticas no sentido de afirmarem seu compromisso com uma constituição humana ampla e complexa, na qual a dignidade do sensível seja considerada junto com a faculdade racional; e com uma compreensão abrangente de conhecimento que unifique (em sua tensão e complementaridade) o conhecimento conceitual e o estético-artístico. Ao fazer isso, contribui para a superação, de um lado, de tendências racionalistas ou cognitivistas e, de outro, de perspectivas estetizantes.

Portanto, o ensino histórico-crítico da literatura visa à formação omnilateral dos seres humanos, compreendida como o “[...] desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo” (DALVI, 2018, p. 12).

3.3 Ensinar literatura, como?

Buscamos apontar, até aqui, os principais elementos que corroboram para a compreensão da importância do ensino sistematizado da literatura para uma formação humana que conforme nos indivíduos singulares toda a riqueza da humanidade que lhes é genérica. Embora tenhamos tratado separadamente o

potencial formativo do ensino da literatura, os conteúdos e os métodos para esse ensino, esclarecemos que tal divisão só se efetua como abstração do pensamento, como diferenciação e expressão das amplas determinações que englobam a totalidade indivisível desse ensino. Nesse sentido, quando afirmamos que o ensino sistemático da literatura contribui para a formação humana, estamos nele compreendendo uma dada determinação de conteúdo e de método. Assim sendo, segundo Saviani (2013, p. 13),

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Em *Escola e Democracia*, Saviani (2006) esboça um método didático que recupera o movimento dialético da construção do conhecimento científico, transpondo-o ao processo de sua transmissão: a passagem da síncrese⁶ à síntese por meio da mediação da análise. Sistematiza, para isso, cinco momentos do trabalho educativo, que devem ser compreendidos em sua necessária articulação, a saber: *prática social, problematização, instrumentalização, catarse* e retorno à *prática social*.

Em princípio, Saviani (2006, p. 70-71) afirma que o ponto de partida da prática educativa é a *prática social*, na qual professor e aluno estão inseridos e encontram-se em níveis distintos de conhecimento e experiência:

[...] Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências

6 “O dicionário registra o termo “síncrese”, mas não “síntese”; Dermeval Saviani esclarece, em aulas e palestras, que se trata de um neologismo criado a partir do mesmo radical de “sincrético” ou “sincretismo” e que, em sua teorização, assume um sentido radicalmente diferente daquele dicionarizado no termo “síncrese”, o que justificou, portanto, a criação do termo novo” (ALMEIDA; DALVI, 2020, p. 2).

detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2006, p. 70/71)

Martins (2015, p. 290) esclarece que esse ponto de partida não tem cunho procedimental:

[...] na proposição desse primeiro momento o autor está destacando, antes de tudo, a natureza histórico-social da educação escolar. Seu cunho é filosófico e não procedimental, isto é, o que está em questão, a rigor, é o trabalho pedagógico como uma das formas de expressão da prática social, na base da qual residem as relações sociais de produção que geram, para além de “coisas”, a própria subjetividade humana como intersubjetividade (SAVIANI, 2004). Como tal, tanto os professores quanto os alunos são partícipes dela, expressando objetivamente diferentes formas de participação. [...] Assim, não entendemos que o ponto de partida seja representado por algum “problema” que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos por aquilo que os alunos já sabem – seus conhecimentos experienciais – e que coabitam seu nível de desenvolvimento real. Pensamos que, em tela, está a necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, como sínteses de múltiplas determinações e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas.

Nesse sentido, quando trata da prática social como ponto de partida do processo educativo, Saviani (2006), está se referindo à inserção objetiva de professores e educandos na realidade material que lhes compõem e que deve ser considerada no processo educativo. Posteriormente, Saviani (2006, p. 71) trata da *problematização*, momento em que se detecta “[...] que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.” Martins (2015, p. 291) esclarece que:

[...] esse segundo passo, denominado *problematização*, também tem um caráter bastante amplo e não guarda correspondência direta com procedimentos que instiguem ou *problematizem* aquilo que venha ser ensinado pelo professor aos seus alunos. Trata-se, outrossim, da identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções. [...] O problema, filosoficamente, compreende as demandas necessárias à existência de determinado fenômeno e que impulsionam à ação tendo em vista o seu atendimento. O problema se identifica, assim, com aquilo que ainda não existe mas precisa

existir. [...] Portanto, sob nosso entendimento, o segundo momento aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas.

Portanto, quando está tratando da problematização, Saviani (2006), não se refere ao procedimento, por exemplo, da pedagogia de projetos, que busca os problemas imediatos da realidade que serão investigados ao longo do processo educativo pelos estudantes, mas está tratando das questões que se interpõem para a possibilidade do processo educativo. Em seguida, Saviani (2006, p. 71) refere-se à *instrumentalização*, que “[...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2006, p. 71). Martins (2015, p. 291-291), esclarece que a *instrumentalização*:

[...] diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a “síncrise” em direção à “síntese”.

Nesse sentido, o domínio dos conteúdos de ensino é imprescindível para que o professor efetue uma prática educativa que, compreendendo a concreticidade e empiria do pensamento dos educandos, não se deixe aprisionar por elas, mas as considere para ultrapassá-las. Segundo Martins (2015, p. 292),

Para tanto, ele tem de haver superado o pensamento sincrético e os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento. Essas são, a nosso ver, as reais condições para que professor e aluno se apresentem, desde o ponto de partida, como “agentes sociais diferenciados” (SAVIANI, 1984, p.73). [...] Sob tais condições, nas quais o professor “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos –, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. Trata-se, portanto, de promover a catarse.

Desta feita, é no processo de transformação do saber sincrético em saber sintético, mediado pelo trabalho pedagógico que lança mão da problematização e instrumentalização das condições e saberes necessários para o ensino e a aprendizagem, que se dá o momento catártico. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 114),

[...] problematização e instrumentalização colocam-se no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica fundamentalmente como elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre a genericidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse, singularmente em cada indivíduo (o singular).

Assim, os autores explicitam a relação dialética da concepção de catarse para Saviani (2006, p. 72), que a compreende como a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Tal processo modifica qualitativamente a prática social, que agora é e já não é a mesma. Segundo Saviani (2006, p. 73):

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. *E não é a mesma*, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica.

Nesse sentido, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 128) esclarecem que:

O conceito de educação como mediação da prática social explicita exatamente que a educação é uma modalidade da prática social, o que significa que em hipótese alguma saímos da prática social para desenvolvermos atividades de estudo e depois retornarmos a ela para agir praticamente. Os momentos intermediários do método pedagógico “não perdem sua relação com a prática social. São necessários justamente para qualificá-la de forma superior” (MARSIGLIA, 2013a, p. 239). E, assim, “O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva” (DUARTE, 2008, p. 80).

Os esclarecimentos apresentados até aqui, consequentes ao método esboçado por Saviani (2006), são necessários porque, no que se refere à práxis pedagógica, à “forma mais adequada” para a efetivação do ensino da literatura, as pesquisas que

analisamos apontaram, de maneira geral, para uma recusa da compreensão desta orientação didática como passos estanques do processo educativo.

Entretanto, observamos que Pinto (2020) incorreu no erro sinalizado por Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 78):

[...] o da formalização de uma didática da pedagogia histórico-crítica, expressa em passos lineares e mecânicos, sistematizados com base na lógica formal do pensamento. Assim, o método da pedagogia histórico-crítica acaba convertido em cinco “passos” realizados sequencialmente e de maneira esquemática em que: 1. parte-se da prática social; 2. depois, problematiza-se; 3. logo após, instrumentaliza-se; 4. depois, faz-se a catarse, para, em sequência, 5. retornar à prática social. Essa esquematização didática, não bastasse o fato de ser uma compreensão do método equivocada, tem erroneamente levado todo e qualquer professor(a) que almeje desenvolver sua atividade educativa à luz dessa teoria pedagógica a formular seu planejamento de ensino sequenciando esses cinco “passos” didáticos em tempos e espaços rigorosamente delimitados. (GALVÃO; LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 78)

Assim, tal elaboração em passos é equivocada, à medida que reduz a reflexão sobre a didática histórico-crítica a procedimentos didáticos que precedem da compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, que, como vimos, são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico histórico-crítico. Nesse sentido, cabe ressaltar aquilo que já afirmamos, o método esboçado por Saviani (2006) para uma didática da pedagogia histórico crítica deve, conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 122):

[...] ser entendido como *conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem [...]*.

Portanto, compreendemos que a mera socialização da obra literária na escola a partir de sequências didáticas procedimentais e válidas em todos os contextos não caracteriza a práxis pedagógica histórica-crítica, que deve orientar dialeticamente uma recepção estética à altura da riqueza da obra literária e dialogar com ela (DUARTE, et. al. 2012). O que implica considerar, por um lado, o ensino da recepção estética, a reflexão histórico-social, ideológica e linguística do texto

literário, a apropriação e objetivação dos saberes em novas formas, e, por outro lado, o objeto do ensino da literatura, as obras literárias e os saberes sistematizados necessários à compreensão do texto literário como unidade indissociável de forma e conteúdo, singularidade e universalidade.

3.4 O que é que se ensina quando se ensina literatura?

Quanto à identificação e escolha dos conteúdos adequados para o ensino da literatura verificamos que as pesquisas analisadas apontaram para:

1) *O conhecimento sistematizado como mediador da apreensão da realidade em sua totalidade*, que nos dará ferramentas para compreender as obras literárias em sua totalidade. Nesse sentido, Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 21-22), explicitam:

Quando aplicado ao saber, o sistemático indica um conhecimento articulado, metódico, coerente, como se apresenta na ciência, na arte e na filosofia, por exemplo. Em outros termos, o saber sistemático é complexo. Em geral, o senso comum associa complexo a difícil e obscuro. Por mais que sejam adjetivações imprecisas e insuficientes, de alguma maneira, elas possuem uma razão de ser. O complexo se diferencia do simples. Assim, um saber simples não se desdobra em partes; ele é feito de um elemento básico na sua proposição. Por essa razão, não se atenta à questão de coerência e sua divulgação é imediata e espontânea. Em contraste, um saber complexo remete a um conjunto argumentativo que se coloca a questão da coerência, tendo em vista que seus componentes se articulam por diversas relações de interdependência. Enquanto a apropriação de um saber simples traz a marca da singeleza e se dá em meio a relações espontâneas, o saber sistemático não é de apreensão direta. A marca da complexidade faz dele um saber com camadas mediadoras que não podem ser compreendidas de modo isolado, mas em uma constelação, em uma perspectiva de totalidade. É isso que faz com que, à primeira vista, o saber sistemático se mostre difícil e obscuro: a complexidade de sua natureza demanda um processo igualmente complexo (em termos de organização do tempo e do espaço) para sua apropriação e compreensão, que mobiliza faculdades e capacidades humanas superiores [...].

Assim, os saberes sistemáticos necessários ao ensino da literatura são aqueles que, articulados entre si, levam a uma compreensão da totalidade da obra literária, são os saberes que se referem às suas características linguísticas, teórico-estéticas, históricas, filosóficas, sociais, entre outras. Cumpre ressaltar a importância da

historicidade para o ensino da literatura, posto que partimos de um princípio histórico-dialético da compreensão dos objetos literários, o que significa tanto compreender suas origens quanto compreender os caminhos atuais de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, não é possível que o professor oriente a interpretação da obra literária apenas a partir de sua própria recepção estética (ainda que isso seja, também, crucial), sem se apropriar do conhecimento sistematizado desenvolvido ao longo do tempo sobre ela (por meio de estudos da teoria, crítica e historiografia literária, além, eventualmente, da tradutologia), pois, como vimos anteriormente, no processo educativo o professor empresta aos estudantes aquilo de que já se apropriou, isto é, tanto sua relação com o objeto literário, tanto o conhecimento que apreendeu sobre ele. Além disso, por serem complexos, cumpre ao professor organizar os saberes sistematizados, sequenciá-los, relacioná-los à recepção estética, para sua efetiva transmissão.

2) *A literatura clássica*, que deve balizar a escolha dos conteúdos escolares, compreendida como aquela que, independentemente do momento de sua produção, apreendeu as múltiplas determinações contraditórias da vida humana, aquela que conforma o homem como ser histórico. A literatura clássica, portanto, não se refere à literatura antiga ou à contemporânea, mas àquela que, que se tornou um modelo, que se firmou como fundamental, que foi incorporada à produção humana genérica.

Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 20) apontam para a necessidade de, no ensino da literatura, deslocar a noção do clássico do campo estético bem como de distanciá-lo da concepção do cânone literário, a fim de torná-lo um critério geral para a seleção dos conteúdos escolares, concebendo-o “[...] como expressão viva da tensão entre o viver cotidiano e a história da humanidade [...]”. Nesse sentido, afirmam:

É clássico aquilo que passou a ter lugar de impacto na vida de uma sociedade ou de uma geração inteira, coloca em diálogo o nosso tempo (presente) e o tempo passado (tempo de criação da obra clássica), impactando os sujeitos, a pessoa e as gerações. Dessa maneira, o contato com o clássico aguça o nosso sentido de humanidade, pois nos permite ter referências da constituição das individualidades e da coletividade; enfim, é clássico aquilo que é

mais essencial para a liberdade do ser humano. (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016, p. 24)

Assim, o trabalho pedagógico deve selecionar os conteúdos que mantiveram sua relevância e condensaram a atividade humana ao longo do tempo, tornando-se cruciais para a compreensão dos sujeitos contemporâneos sobre o mundo em que vivem, e considerando o valor do clássico literário para a dimensão formativa dos indivíduos. Nesse sentido, Martins (2015, p. 296-297) afirma:

A ênfase conferida pela pedagogia histórico-crítica aos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados (SAVIANI, 2003), assenta-se, de um lado, na afirmação dos mesmos como condição fundante do ato de ensinar e, como tal, diz respeito ao acervo de conhecimentos que deve dispor o professor, haja vista a natureza de seu trabalho. Mas, de outro, assenta-se na proposição da organização sequencial pela qual se convertem em saberes escolares, a serem diretamente disponibilizados à aprendizagem dos alunos. [...] Ademais, a afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta “conteudista”, centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma–conteúdo–destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico. Devemos observar, todavia, que a ênfase aqui conferida ao “destinatário” não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas.

Desse modo, a escolha das obras clássicas como conteúdo de ensino não resulta de uma imposição que desconsidera as condições reais do processo educativo, tais como a disponibilidade de recursos físicos do ambiente escolar, e psíquicos do educando, mas atende ao princípio básico da educação escolar que perspectiva a formação omnilateral dos indivíduos, à medida que será a apropriação de conteúdos qualitativamente novos que demandará o desenvolvimento dos indivíduos. De acordo com Martins (2015, p.298), são os conteúdos clássicos que farão

[...] surgir ‘algo novo’, aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história.

Nesse sentido, no que se refere ao ensino da literatura, as obras literárias clássicas, bem como os saberes sistematizados ao longo do tempo sobre elas, perspectivam a formação humana nos termos apreendidos anteriormente, isto é, desenvolvem nos homens suas condições de liberdade e omnilateralidade, à medida que lhes revelam suas necessidades ontológicas, desfetichizam sua compreensão da realidade e transformam seu psiquismo em direção a novas atitudes e comportamentos frente a vida.

3) Por fim, observamos que as pesquisas aqui analisadas realizaram uma aproximação da concepção do clássico escolar à noção marxista do *realismo em literatura*, como categoria ético-estética que permite identificar obras literárias que realizem um reflexo estético legítimo da realidade, considerando leis objetivas que determinam o conhecimento estético da realidade. Nesse sentido, a literatura realista é compreendida como aquela que procura refletir na arte literária os mais importantes conflitos do tempo, construindo personagens típicos que revelam, no desenvolvimento de sua história particular, os conflitos que afligem a humanidade (LUKÁCS, 1965; LUKÁCS, 2015; FEREDERICO, 2013). Segundo Lukács (2015, p. 127-128):

O imenso poder social da literatura consiste precisamente em que nela o homem surge sem mediações, em toda a riqueza de sua vida interior e exterior; e isto num nível de concretude que não pode ser encontrado em nenhuma outra modalidade do reflexo da realidade objetiva. A literatura pode representar os contrastes, as lutas e os conflitos da vida social tal como eles se manifestam no espírito, na vida do homem real. Portanto, a literatura oferece um campo vasto e significativo para descobrir e investigar a realidade. Na medida em que for verdadeiramente profunda e realista, ela pode fornecer, mesmo ao mais profundo conhecedor das relações sociais, experiências vividas e noções inteiramente novas, inesperadas e importantíssimas. [...] A profundidade da intuição estética, da aproximação realista à realidade, é sempre constituída – qualquer que seja a concepção do mundo formulada pelo escritor no nível conceitual – pelo impulso a nada aceitar como resultado morto e acabado e a dissolver o mundo humano numa viva ação recíproca dos próprios homens. Portanto, todo realismo verdadeiro implica a ruptura com a fetichização e com a mistificação.

Frederico (2013) explicita que o realismo estético, pensado a partir de Lukács, deve ser compreendido como método de aferição da capacidade de reprodução da

realidade objetiva no reflexo estético, apoiando-se em dois princípios básicos, a tipicidade dos personagens e o método narrativo.

Quanto à tipicidade, Frederico (2013, p. 108) aponta que a literatura realista “[...] constrói personagens típicos, isto é, indivíduos bem definidos e demarcados em suas personalidades individuais inconfundíveis. [...] Esses personagens, além de sua ineliminável singularidade, concentram também certas tendências universais próprias do desenvolvimento histórico”. A narração, por sua vez, segundo Lukács (1965, p. 67-68) deve ser compreendida na centralidade da ação humana:

Só a *praxis* humana pode indicar quais tenham sido, no conjunto das disposições de um caráter humano, as qualidades importantes e decisivas. Só o contato com a *praxis*, só a complexa concatenação das paixões e das variadas ações dos homens pode mostrar quais tenham sido as coisas, as instituições, etc., que influíram de modo determinante sobre os destinos humanos, mostrando quando e como se exerceu tal influência. De tudo isso só se pode ter uma visão de conjunto quando se chega ao final. É a própria vida que tem realizado a seleção dos momentos essenciais do homem no mundo, quer subjetiva, quer objetivamente. O escritor épico que narra uma experiência humana em um acontecimento, ou desenvolve a narração de uma série de acontecimentos dotados de significação humana, e o faz retrospectivamente, adotando a perspectiva alcançada no final deles, torna clara e compreensível para o leitor a seleção do essencial que já foi operada pela vida mesma. O observador que, por força das coisas, é, ao contrário, contemporâneo da ação, precisa perder-se no intrincado dos particulares, e tais particulares aparecem como equivalentes, pois a vida não os hierarquizou através da *praxis*. O caráter “passado” da epopéia, portanto, é um meio de composição fundamental, prescrito pela própria realidade ao trabalho de articulação e ordenamento da matéria.

Assim, explicita Frederico (2015, p. 110-11):

O realismo, apoiado na tipicidade e no método narrativo, tem como meta uma representação artística em que o automovimento da realidade surja integralmente como uma unidade sensível de essência e aparência. Para isso, a essência (= conteúdo), sempre determinante, precisa encontrar uma nova forma, uma nova imediaticidade. Em poucas palavras, ela precisa encontrar a aparência adequada que não a deforme ou a esconda. Dessa maneira, a realidade pode ser representada no reflexo artístico adequadamente. O caráter caótico com que a realidade se manifesta na observação da vida cotidiana cede lugar a uma representação estruturada. Nela a essência encontrou uma forma artística nova, e a

realidade (a unidade entre essência e aparência) se manifesta de forma imediata, evidente e sensível.

A aproximação do realismo estético com o clássico literário, realizado nas pesquisas em tela, portanto, procurou tomá-lo como princípio orientador da identificação e escolha das obras literárias, independentemente de seu gênero e momento de produção, na medida em que realistas serão aquelas obras, narrativas, poéticas ou dramáticas, que não fetichizem a realidade humana e que não explicitem os acontecimentos da realidade objetiva por forças fatalistas, mas a partir da ação e dos conflitos entre os homens, conformando o essencial em detrimento do secundário, apreendendo na particularidade da obra literária, a singularidade dos seres humanos em face da universalidade das contradições e múltiplas determinações da realidade.

3.5 Quadro síntese

Pelo até aqui exposto, quanto ao potencial formativo do ensino histórico-crítico da literatura, seus conteúdos e métodos, apresentamos o quadro síntese das elaborações apreendidas:

Quadro 2 - Potencial formativo do ensino histórico-crítico da literatura, seus conteúdos e métodos

Questão orientadora	Assunção teórica
Papel do ensino da literatura na escola para a formação humana	A arte é uma necessidade ontológica humana, está intimamente ligada ao processo histórico de autoformação da humanidade, e permite aos homens a possibilidade de atuarem na vida fora da lógica alienada e alienante de produção do capital, conferindo-lhes a compreensão de que existem outros modos de existência e de relações (MARX, 2020; FREDERICO, 2013; DELLA FONTE, 2020).

A literatura, como objetivação genérica para si, promove um reflexo desfeticizador da realidade na consciência humana, à medida que permite ao homem compreender o mundo como criação humana e não como resultado de forças fatalistas, tal movimento é chamado de *catarse* estética e se caracteriza por uma mudança qualitativa da consciência humana em direção a uma relação consciente com o gênero humano, dando-se na forma de pequenos saltos que vão diferenciando as relações do indivíduo com as objetivações humanas. Tal relação consciente com o gênero humano diz respeito ao processo de homogeneização de que a *catarse* constitui uma etapa (LUKÁCS, 1966a; HELLER, 2014; SAVIANI, 2006; DUARTE, 2013).

A apropriação-objetivação estética impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais quais o desenvolvimento linguagem, do pensamento e do domínio da cultura (MARTINS, 2015).

O ensino histórico-crítico da literatura vai ao encontro da defesa da formação omnilateral dos seres humanos, isto é, uma formação que considere suas amplas possibilidades de desenvolvimento intelectual e sensível, dando-lhes ferramentas para a transformação de sua realidade (DELLA FONTE, 2020; DALVI, 2018).

Conteúdos para o ensino da literatura na escola

O conhecimento sistematizado, “articulado, metódico e coerente”, como mediador da apreensão da realidade em sua totalidade (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016).

A literatura clássica deve balizar a escolha dos conteúdos escolares, compreendida como aquela que, independentemente do momento de sua produção, apreendeu as múltiplas determinações contraditórias da vida humana, aquela que conforma o homem como ser histórico (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016; MARTINS, 2015).

Aproximação da concepção do clássico escolar à noção do realismo em literatura, como categoria ético-estética que permite identificar obras literárias que realizem um reflexo estético legítimo da realidade, considerando leis objetivas que determinam o conhecimento estético da realidade (LUKÁCS, 1965; LUKÁCS, 2015; FEREDERICO, 2013).

Método para o ensino da literatura na escola

A mera socialização da obra literária na escola a partir de sequências didáticas procedimentais e válidas em todos os contextos não caracteriza a práxis pedagógica histórica-crítica, que deve orientar dialeticamente uma recepção estética à altura da riqueza da obra literária e dialogar com ela. O que implica

considerar, por um lado, o ensino da recepção estética, a reflexão histórico-social, ideológica e linguística do texto literário, a apropriação e objetivação dos saberes em novas formas, e, por outro lado, as condições materiais de desenvolvimento do procedimento educativo, a sequencialização e organização do conteúdo de ensino (DUARTE, et. al. 2012; SAVIANI, 2006; MARTINS; 2015; GALVÃO; LAVOURA E MARTINS, 2019).

Fonte: Levantamento da pesquisadora.

Em nosso *quadro síntese* optamos por apresentar as elaborações até aqui apreendidas como assunções teóricas, no sentido de que poderão ser consideradas como premissas básicas fundamentais para o desenvolvimento posterior de pesquisas que tratem do ensino histórico-crítico da literatura. Esclarecemos que tais elaborações teóricas, quanto ao papel formativo do ensino histórico-crítico da literatura, seus conteúdos e métodos, não se deram de igual maneira e em igual medida ao longo dos trabalhos analisados (FERREIRA, 2012; COSTA, 2014; COSTA, 2018; PINTO, 2020; FIGUEIREDO, 2020).

Verificamos que as pesquisas analisadas debruçaram-se largamente na apreensão do potencial formativo da literatura na humanização dos indivíduos dando-nos recursos para apreendê-la. Entre eles, o papel desfetichizante da literatura para a formação da consciência dos indivíduos ganhou destaque; lateralmente, tratou-se da apropriação-objetivação artísticas como necessidade humana ontológica e como conteúdo requerido à formação das funções psíquicas superiores, tendo a educação escolar como meio privilegiado para a formação humana omnilateral. Consideramos que isso se deva à especificidade do conteúdo apreendido, assim, a particularidade da literatura, nas pesquisas em tela, foi tomada como principal ponto de análise, tomando as elaborações mais gerais sobre o desenvolvimento humano como suporte e perspectiva de totalidade.

Quanto aos conteúdos adequados de ensino, verificamos que as pesquisas analisadas tomaram a noção do clássico literário como conceito categorial central da identificação e escolha curricular, apropriando-se do debate do realismo na estética marxista como critério que permite diferenciar o tradicional cânone literário do conteúdo clássico para a pedagogia histórico-crítica. Entretanto, registramos que

Figueiredo (2020) apontou um caminho necessário para as pesquisas em ensino de literatura sob perspectiva pedagógica histórico-crítica que ainda não foi desenvolvido, a saber, a consideração sobre as obras literárias brasileiras que não podem ser consideradas realistas, mas que conformam conteúdos necessários para a compreensão de nossa realidade, e que, portanto, devem ser consideradas clássicas; consideramos que os saberes sistematizados sobre a literatura, como mediadores desse ensino, poderão auxiliar à resolução dessa questão, à medida que, a partir deles, poderemos identificar, na diversidade de obras literárias tomadas como conteúdo de ensino, as características que lhes tornam reflexos objetivos da realidade ou reflexos mistificadores dela. Nas pesquisas aqui analisadas, os saberes sistematizados sobre a literatura foram tomados a partir de autores diversos, com especial referência aos trabalhos críticos e teóricos do intelectual brasileiro Antonio Candido, apontando, assim, para a importância dos saberes sistematizados sobre a literatura que coadunem como o método materialista histórico-dialético.

Por fim, excetuando Pinto (2020), observamos que as pesquisas em tela procuraram tratar do método pedagógico a partir da consideração do ensino de conteúdos específicos, procurando realizar leituras pedagógicas dos textos literários. Observa-se, assim, que as pesquisas de maneira geral consideraram a indissociabilidade de forma e conteúdo no ensino da literatura, mas, excetuando-se as pesquisas que relacionaram equivocadamente a leitura literária à pedagogia histórico-crítica, e que, por isso, não foram consideradas na elaboração de nosso quadro, não registramos trabalhos que efetuaram ações pedagógicas considerando a tríade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS 2015). Assim, a partir de nosso levantamento, assinalamos que não pudemos encontrar pesquisas que analisaram atividades práticas de ensino da literatura desde essa perspectiva pedagógica, isto é, não registramos trabalhos que realizaram propostas sistematizadas de ensino, que requeririam, como afirmou Ferreira (2012, p. 108), “[...] a análise crítica das propostas existentes, de materiais didáticos e a realização de experiências de ensino”.

Acreditamos que isso se deva à impossibilidade de realizar individualmente um trabalho científico e pedagógico de tão amplas proporções, portanto, compreendemos que uma proposta sistematizada do ensino da literatura de bases

pedagógicas histórico-críticas só se realizará na continuidade do esforço coletivo de que compõem as pesquisas em tela e a pesquisa que aqui finalizamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa foi escrita entre os anos de 2020 e 2021, enquanto a escrevíamos acompanhamos o início da pandemia de Covid-19, a perda de brasileiros e brasileiras que, somando-se uma a uma, ultrapassou o terrível número de 500 mil mortes, o recrudescimento de perspectivas anticientificistas, deliberadamente disseminadas por um governo fascista neoliberal, que regozijou-se da morte, lançou a população brasileira à fome, sendo apoiado por uma burguesia nefasta que avantajou seus bolsos explorando a miséria. Vimos, também, a implementação de aparatos tecnológicos de educação à distância milionários que não alcançaram os estudantes a que se destinavam e que tornaram professores operadores de um maquinário incansável e a todo momento exigente. A isso seguiu-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular que esvaziou os currículos escolares, empobreceu terrivelmente os livros didáticos, e deixou professores de distintas áreas em situação de insegurança trabalhista, além da insegurança sanitária a que foram colocados aqueles a quem se exigiu o trabalho presencial sem protocolos adequados de segurança em meio a mais mortal pandemia do século. Noutra ponta, universidades tiveram seus recursos ainda mais reduzidos, bolsas de pesquisa em distintos níveis foram cortadas, revistas científicas foram fechadas. Florestas foram queimadas, povos originários escorraçados de sua terra, a violência policial contra a juventude negra cresceu... Não nos será possível concluir essa pesquisa sem afirmar que é contra tudo isto que ela se insurge.

Para tanto, inserimo-nos no esforço coletivo de construção da pedagogia histórico-crítica, considerando-a como teoria pedagógica capaz de lançar as bases para a formação humana que transforme a realidade que nos está posta. Considerando o esforço dos professores e pesquisadores que tomaram a pedagogia histórico-crítica como esteio para o ensino de literatura no contexto da educação escolar, realizamos uma leitura comparativa e crítica do que já foi feito até o momento, sinalizando, quando possível, as tarefas prementes para os próximos anos. Compreendendo, certamente, que não será o ensino da literatura ou a leitura literária que poderão sozinhos modificar a consciência e a ação dos homens, afirmamos, ainda assim, que o ensino da literatura, tal qual a transmissão dos objetos artísticos, científicos e filosóficos mais elaborados da cultura humana, é essencial para uma formação

humana omnilateral, ampla em todas as suas possibilidades, que una dialeticamente os aspectos racionais e sensíveis do intelecto humano, que perspective a modificação de sua compreensão da realidade e de suas atitudes e comportamentos frente a ela.

Desta feita, no primeiro capítulo dessa pesquisa, apresentamos as bases teórico-metodológicas em que nossa investigação se assenta, isto é, o materialismo histórico-dialético. Apontamos que o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica tem se realizado, a rigor, conforme esse método de construção do conhecimento, à medida que considera o atual estágio de desenvolvimento das formas educativas e perspectiva uma teoria pedagógica que supera – por apropriação, e não por exclusão – as formas pedagógicas precedentes, tendo sempre em vista o claro objetivo de superação da desigual e violenta sociedade capitalista. No segundo capítulo, detivemo-nos no conjunto de pesquisas de mestrado e doutorado já finalizadas, defendidas e aprovadas, que tomaram a teoria pedagógica histórico-crítica como esteio para pensar o ensino da literatura e a leitura literária no trabalho educativo em contexto escolar, com vistas a sistematizar as principais contribuições propositivas dos trabalhos analisados (FERREIRA, 2012; COSTA, 2014; FERNANDES, 2017; FUJITA, 2017; COSTA 2018; PINTO, 2020; FIGUEIREDO, 2020) quanto ao potencial formativo do ensino da literatura, seus conteúdos e métodos. No terceiro capítulo de nossa pesquisa analisamos as elaborações propostas pelos autores das pesquisas em análise, comparando-as com as elaborações teóricas da pedagogia histórica crítica.

Em primeiro lugar, pudemos verificar que a utilização da noção da *leitura literária* na escola resultou, nos trabalhos em análise (FERNANDES, 2017; FUJITA, 2017), numa compreensão superficial e fetichizada do potencial formativo do ensino da literatura na educação escolar, bem como na descaracterização dos conteúdos e métodos adequados ao ensino (RAMALHETE, 2019; MARTINS, 2015, MARTINS, LAVOURA, GALVÃO 2019). Isso ocorreu, por um lado, pela referência à leitura como atividade primordialmente de fruição e deleite, tal como tem se dado, como se a simples prática prazerosa da leitura literária substituísse o ensino sistematizado da literatura; Por outro lado, pela substituição de um ensino sistematizado da literatura que se organize em torno da *tríade forma-conteúdo-destinatário* (MARTINS, 2015)

em prol de uma procedimentalização e didatização do tempo escolar, válida em qualquer situação e contexto, muitas vezes, equiparando acriticamente, o que há de mais essencial para compreender a realidade humana em meio à nossa vastíssima produção literária a textos efêmeros e pouco significativos fora de seu contexto imediato. Desta feita, pela referência a leitura como atividade primordialmente de fruição e deleite, e pela sua aproximação a metodologias de ensino procedimentais e pragmáticas, verificamos que a noção da leitura literária (tal como tem se dado, como se fosse um substituto do ensino de literatura) se mostrou, até então, incompatível com o ensino da literatura sob perspectiva pedagógica histórico-crítica.

Posteriormente, a partir dos trabalhos que tematizaram o ensino da literatura na escola sob perspectiva histórico-crítica apreendemos que:

1. Quanto ao papel formativo do ensino da literatura, as pesquisas afirmaram que:

a) A arte é uma necessidade ontológica humana, está intimamente ligada ao processo histórico de autoformação da humanidade, e permite aos homens a possibilidade de atuarem na vida fora da lógica alienada e alienante de produção do capital, conferindo-lhes a compreensão de que existem outros modos de existência e de relações (MARX, 2020; FREDERICO, 2013; DELLA FONTE, 2020)

b) A literatura, como objetivação genérica para si, promove um reflexo desfetichizador da realidade na consciência humana, à medida que permite ao homem compreender o mundo como criação humana e não como resultado de forças fatalistas, tal movimento é chamado de catarse estética e se caracteriza por uma mudança qualitativa da consciência humana em direção a uma relação consciente com o gênero humano, dando-se na forma de pequenos saltos que vão diferenciando as relações do indivíduo com as objetivações humanas. Tal relação consciente com o gênero humano diz respeito ao processo de homogeneização de que a catarse constitui uma etapa (LUKÁCS, 1966a; HELLER, 2014; SAVIANI, 2006; DUARTE, 2013).

c) A apropriação-objetivação estética impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais quais o desenvolvimento linguagem, do pensamento e do domínio da cultura (MARTINS, 2015).

d) O ensino histórico-crítico da literatura vai ao encontro da defesa da formação omnilateral dos seres humanos, isto é, que considere suas amplas possibilidades de desenvolvimento intelectual e sensível, dando-lhes ferramentas para a transformação de sua realidade (DELLA FONTE, 2020; DALVI, 2018).

2. Quanto aos conteúdos adequados para o ensino da literatura, as pesquisas apontaram para:

a) O conhecimento sistematizado, “articulado, metódico e coerente”, como mediador da apreensão da realidade em sua totalidade (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016).

b) A literatura clássica deve balizar a escolha dos conteúdos escolares, compreendida como aquela que, independentemente do momento de sua produção, apreendeu as múltiplas determinações contraditórias da vida humana, aquela que conforma o homem como ser histórico (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016; MARTINS, 2015).

c) A aproximação da concepção do clássico escolar à noção do realismo em literatura, como categoria ético-estética que permite identificar obras literárias que realizem um reflexo estético legítimo da realidade, considerando leis objetivas que determinam o conhecimento estético da realidade (LUKÁCS, 1965; LUKÁCS, 2015; FEREDERICO, 2013).

3. Quanto ao método adequado para o ensino da literatura, as pesquisas sugeriram que a mera socialização da obra literária na escola a partir de sequências didáticas procedimentais e válidas em todos os contextos não caracteriza a práxis pedagógica histórica-crítica, que deve orientar dialeticamente uma recepção estética à altura da riqueza da obra literária e dialogar com ela. O que implica considerar, por um lado, o ensino da recepção estética, a reflexão histórico-social, ideológica e linguística do texto literário, a apropriação e objetivação dos saberes em novas, e, por outro lado,

as condições materiais de desenvolvimento do procedimento educativo, a sequencialização e organização do conteúdo de ensino (DUARTE, et. al. 2012; SAVIANI, 2006; MARTINS; 2015; GALVÃO; LAVOURA E MARTINS, 2019).

No que concerne aos desafios para os próximos anos, parece-nos que, frente aos limites apresentados, o grande esforço coletivo está na necessidade de atenção à apropriação da epistemologia materialista histórica e do método dialético, haja vista algumas fragilidades detectadas na tradução da fundamentação (“teórica”) assumida em propostas pedagógicas (“práticas”) a serem desenvolvidas em contexto escolar. Outro item que merece a atenção dos pesquisadores é a necessidade de escrutínio de terminologia haurida às pedagogias hegemônicas, quando delas se apropriam para o desenvolvimento de projetos de ensino que anunciam como seu embasamento a Pedagogia Histórico-Crítica.

Apresentamos assim, a síntese das elaborações propositivas quanto ao ensino de literatura no contexto escolar por parte de pesquisas que tematizaram esse ensino com base na teoria pedagógica histórico-crítica. Prezamos, neste trabalho, por apresentar assunções teóricas que estivessem de acordo com as elaborações teóricas sistematizadas da pedagogia histórico-crítica, buscando expor, também, as principais fontes teóricas que dão solidez aos argumentos construídos pelos pesquisadores em tela. Dessa forma, esperamos contribuir com o esforço coletivo de que compõem as pesquisas em tela e a pesquisa que aqui finalizamos, bem como possibilitar a futuros pesquisadores trilharem um caminho já mapeado e organizado para uma compreensão inicial do ensino de literatura sob bases pedagógicas histórico-críticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. P. F.; DALVI, M. A. **O diálogo possível**: contribuições da filosofia enunciativo-discursiva para o ensino de literatura na perspectiva pedagógica histórico-crítica. Comunicação apresentada no XVII Congresso Internacional da Abralic, 2020. (No prelo).

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances**: Estudos sobre educação. v. 28, n. 3, p. 115-132, Set/Dez, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/4183/PDF>, Acesso em: 14 jun 2020.

ASSUMPÇÃO, M. C. **A prática social na Pedagogia Histórico-Crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 2006.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. 9.ed. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000.

CANDIDO, A. **Iniciação à literatura brasileira**. 7.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, dez. 2012. p. 81-90.

CARLI, R. **A estética de György Lukács e o triunfo do realismo na literatura**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2012.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, L. Q. **Ensino de Literatura**: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de pós graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115777>. Acesso em: 4 ago. 2020.

COSTA, L. Q. **O romance na educação escolar**: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo. 2018, 264 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de pós graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180723>. Acesso em: 4 ago. 2020.

COUTINHO, C. N. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. 4. ed. Expressão Popular: São Paulo, 2011.

DELLA FONTE, S. S. **Formação omnilateral e dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DALVI, M; REZENDE, N. L. ENSINO DE LITERATURA: O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES RECENTES (2001-2010)? **DLCV-Língua, Linguística & Literatura**, v. 8, n. 2, p. 37-58, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/10715>. Acesso em: 30 mar 2019.

DALVI, M. A. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Desenredo (PPGL/UPF)*, v. 15, p. 283-300, 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900>. DOI: 10.5335/rdes.v15i2.9900.

DALVI, M. A. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. **Voz da Literatura**, n. 7, nov. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1x0BXFhpDWaiQGlyQ4plzV0N6iYu5sHmc/view>. Acesso em 29 out. 2020.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

DUARTE, N. et. al. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. **EccoS – Rev. Cient.**, n. 28, São Paulo, 2012. p. 31-48.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000.

DUARTE, N. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013b.

FERNANDES, G. F. G. **A ação docente**: possibilidades do ato de ler na Educação Básica. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UJEL_156249115c2c6559bfc8ea86d1046c1f. Acesso em 04 ago 2020.

FERREIRA, N. B. P. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de literatura. 2012. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de pós graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara.

2012. Disponível em: <<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154610>>>. Último acesso em 04/08/2020.

FIGUEIREDO, L. M. **O poema clássico na educação escolar à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2020, 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14837_PPGE.Dissertacao.LuanaMartinsFigueiredo.pdf. Acesso em: 14 abril 2021.

FREDERICO, C. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FUJITA, E. T. **Atividades de Leitura Literária: Realidade e possibilidades para a formação do leitor crítico nos 9º anos do Ensino Fundamental**. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_e3dd37c7ea76506c86be0bbd14d06f28. Acesso em 04 ago 2020.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e terra, 2014.

KONDER, L. LUKÁCS. In: KONDER, L. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

KONDER, L. **O que é dialética?** 28ªed. 12ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2011.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad. Paulo Bezeira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978. 354 p.

LEMONS, C. A. A imitação em Aristóteles. **Anais de filosofia clássica**. vol. 3 nº 5, 2009.

LUKÁCS, G. **Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**. Tradução de Giseh Viana. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUKÁCS, G. **Estética: La peculiaridad de lo estético**. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo: 1966a.

LUKÁCS, G. **Estetica**: La peculiaridad de lo estético: Categorías psicológicas y filosóficas básicas de lo estético. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo: 1967a.

LUKÁCS, G. **Estetica**: La peculiaridad de lo estético: Cuestiones liminares de lo estético. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo: 1967b.

LUKÁCS, G. **Estetica**: La peculiaridad de lo estético: Problemas de la mimesis. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo: 1966b.

LUKÁCS, G. Narrar ou descrever. Tradução de Giseh Vianna Konder. In.: _____. LUKÁCS, G. **Ensaio sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In.: VEDDA, M; COSTA, G; ALCÂNTARA, N. (Org.). **Anuário Lukács 2015**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. p. 97-152.

MARSIGLIA, A. C.; DELLA FONTE, S. S. D. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, p.19-34, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais 29º Reunião Anual da ANPED**, p. 1-17, 2006.

MARX, K. O método da economia política. In: _____. **Grundrisse**. Tradução Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 44-53.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2020.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Jornal do Commercio: Rio de Janeiro, 1955.

OLIVEIRA, A. R.; OLIVEIRA, N. A. Modelos de formação humana: Paideia, Bildung e formação omnilateral. In: **Percursos hermenêuticos e políticos**: homenagem a Hans-Georg Flickinger. Bombassaro, L.C; Dalbosco, C.A; Hermann, N: (Org.). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo ; Porto Alegre : Ed. Pontificia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul ; Caxias do Sul : Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

PRÁ, J. R; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 jun 2021.

PINTO, T. M. A. **A poesia possível**: Leitura e escrita poética como caminhos para uma prática educativa emancipadora. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RAMALHETE, M. P. **A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018)**: O tropeço, a trapaça, o deleite. 2019. 205f. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SAVIANI, D; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. (org.). Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11^a Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Coleção Educação Contemporânea. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A educação estética. In: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.