

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS CLÁSSICOS LITERÁRIOS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

SCHOOL EDUCATION AND LITERARY CLASSICS: CONSIDERATIONS FROM HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
galvao.marsiglia@gmail.com

Sandra Soares Della Fonte

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
sdellafonte@uol.com.br

Resumo

Toma-se como objeto de análise a relação entre educação escolar e o ensino de clássicos literários. Para tanto, recorreremos à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural. Com essa abordagem, efetivam-se alguns deslocamentos: 1) desaloja o clássico do campo estético e o trata como critério geral para seleção de qualquer conteúdo de ensino; 2) o concebe como expressão viva da tensão entre o viver cotidiano e a história da humanidade; 3) vincula essa discussão ao estudo, atividade-guia dos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento no qual o aperfeiçoamento da linguagem, em especial a escrita (ficcional ou não), é crucial; 4) propõe um horizonte alternativo de ensino de clássicos literários que se distancia da concepção canônica. Por fim, pontuam-se desdobramentos do debate para a prática pedagógica em geral.

Palavras-chave: Literatura. Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural. Ensino Fundamental.

Abstract

This paper analyzes the relationship between education and the teaching literary classics from the Historical-Critical pedagogy and Historical-Cultural Psychology points of view. With this approach, it suggests some shifts: 1) it dislodges the term classic from the aesthetic field and deals it as a general criterion for selection of any educational content; 2) it conceives it as a living expression of the tension between the daily lives and the history of humanity; 3) it links this discussion to the study, guide activity of the early years of elementary school, moment in which the improvement of language, especially writing (fictional or not), is crucial; 4) it proposes an alternative horizon of teaching literary classics distant

from canonical conception. Finally, it points out unfolded aspects of the debate for pedagogical practice in general.

Keywords: Literature. Historical-critical pedagogy. Historical-cultural psychology. Elementary school.

Introdução

Ao elegermos a relação entre educação escolar e o ensino de clássicos literários como objeto de análise, reconhecemos que muitas objeções podem ser endereçadas, de antemão, à discussão proposta. Afinal, paira sobre o termo clássico uma aura bastante desgastada. Isso se deve, em especial, à associação comum, no campo literário, entre o clássico e o canônico. Sob essa perspectiva, clássicas são as obras literárias (ou ficcionais de um modo geral) que comportam um padrão de excelência sancionado como oficial e imutável. Propor um trabalho educativo pautado nos clássicos dentro dessa lógica é submeter a escola a uma perspectiva pedagógica deveras tradicional.

Longe dessa perspectiva, buscamos sugerir uma possibilidade de abordagem do tema que realiza alguns deslocamentos: 1) desaloja o clássico do campo estético e o trata como critério geral para seleção de qualquer conteúdo de ensino; 2) o concebe como expressão viva da tensão entre o viver cotidiano e a história da humanidade; 3) vincula essa discussão ao estudo, atividade guia dos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento no qual o aperfeiçoamento da linguagem, em especial a escrita (ficcional ou não), é crucial; 4) propõe um horizonte alternativo de ensino de clássicos literários que se distancia da concepção canônica. Por fim, nas considerações finais, ousamos pontuar desdobramentos que o debate apresentado pode trazer para a prática pedagógica em geral.

Para efetivar esses deslocamentos mencionados, trabalhamos no campo das interseções argumentativas entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

O papel da educação escolar na formação humana

Para sobreviver, os seres humanos produzem coletivamente a sua existência material e também criam conhecimentos, valores e ideias. Conforme Saviani (1991), a produção do saber, entendido como ideias, conceitos, valores, atitudes e hábitos humanos, é produto do trabalho não material (em contraste com o trabalho voltado para a produção de objetos tangíveis). Esse saber é produzido a partir do trabalho (é seu produto), assim como é também condição para a efetivação do trabalho; a ele se vincula o trabalho educativo. Daí dizer-se que o objeto principal da educação é o saber.

Diante disso, a educação enfrenta um desafio duplo: “[...] de um lado, a 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, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 1991, p. 13).

Saviani (1991) sugere, pelo menos, dois critérios de seleção do saber a ser trabalhado na escola: ser um saber sistemático e ser clássico. Pela polissemia que carregam e também pelo teor negativo que, por vezes, a eles se associam, delimitamos a seguir o sentido atribuído a esses dois critérios.

Conteúdo de ensino como um saber sistemático

Na tentativa de compreender o mundo e orientar a sua ação, o ser humano produz várias formas de conhecimento. O saber popular corresponde ao saber produzido em nossas relações e práticas diárias e imediatas; por essa razão, ele tem o caráter assistemático, fragmentado e espontâneo. Também chamado de senso comum, o saber espontâneo não é necessariamente falso, mas representa um saber que não conhece a si mesmo e os seus fundamentos. Por sua vez, a partir desse saber mais espontâneo, o ser humano produziu, ao longo da sua história, conhecimentos mais complexos e elaborados. Podemos dizer, mais sistematizados. Como podemos caracterizar o saber sistemático?

O termo sistemático deriva de sistema, que, segundo definições de dicionários da língua portuguesa, diz respeito a um conjunto de elementos organizados e inter-relacionados. Dessa caracterização, percebe-se que o termo diz respeito à combinação de partes reunidas para concorrerem a um todo no sentido de constituir um conjunto. 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, como destacaremos adiante. Porém, essa dificuldade e obscuridade se diluem na medida em que se tem a chance de experimentar essa aventura de erudição, de partir do que é mais conhecido e simples rumo ao não familiar, ao sistemático.

Para a pedagogia histórico-crítica, a escola é a instituição *par excellence* dessa aventura de mediação do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Não se trata de aniquilar o saber popular ao sabor de orientações filosóficas positivistas. Ele é o saber primeiro, expressão imediata do nosso viver; é dele que emergem os desafios e as problematizações para a elaboração de um saber mais complexo; é a ele que se pretende retornar, de modo enriquecido, ao término da viagem formativa escolar. Nesse sentido, Saviani (1991, p. 22) afirma:

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.

Conteúdo de ensino como um saber clássico

O sentido do termo clássico sugere várias interpretações, como descrito por Faria (1962, p. 194):

Sent. próprio: 1) Cidadãos pertencentes à primeira das classes instituídas por Sêrvio Túlio (A. Gél. 7, 13, 1). II – Sent. figurado: Adj.: 2) De primeira ordem, exemplar, clássico (A. Gél. 19, 8, 15).

Desde a Roma antiga, por volta do séc. VI a.C., o termo clássico assume diferentes significados. Foi Sêrvio Túlio (578-535 a.C.), sexto rei romano, que, ao proclamar as primeiras leis sociais de Roma, atribuiu o termo clássico aos cidadãos de Roma pertencentes à primeira das classes sociais. Isto é, pertenciam à primeira classe social “[...] apenas aqueles que constavam das listas do censo segundo uma renda de cento e vinte e cinco mil ases ou mais” (ARAÚJO, 2008, p. 21). Clássico era, portanto, o cidadão que, por sua riqueza e família, pertencia à primeira das classes sociais.

Alguns séculos adiante, Aulo Gélío (gramático e crítico latino do século II d.C.) considera clássico o autor ou escritor modelar. Aulo Gélío foi, assim, o primeiro a trazer o termo clássico para o âmbito da literatura. Contudo, a referência à classe social dominante não se perde completamente nessa nova conotação. Em sua obra “Noites Àticas, XIX, 8, 15”, Gélío descreve o escritor clássico ou *scriptor classicus* como aquele que escreve para a classe dos mais favorecidos e, por isso, é considerado um escritor notável e exemplar; já o *scriptor proletarius* escreve para as classes letradas de menor condição social, sendo ele próprio um indivíduo das classes baixas. Oposto ao escritor proletário, o escritor clássico ou modelar era um autor de primeira classe (ARAÚJO, 2008).

Mais tarde, particularmente nos trabalhos de Sebillet (1512-1589), o termo clássico aproxima-se da escola. Um escrito clássico remete a uma composição literária digna de ser estudada nas *classes* das escolas (ROSENFELD; GUINSBURG, 2011).

Por fim, no século XIX, o termo clássico começa a assumir um novo sentido e passa a ser entendido como uma escola estética que se distingue pela valorização da harmonia, da medida, do belo e do equilíbrio (ROSENFELD; GUINSBURG, 2011).

Diante de conotações etimológicas tão variadas, indagamos: em que medida esses sentidos podem nos ajudar a compreender o clássico como critério de seleção de conteúdos de ensino? Se, por um lado, o sentido etimológico nos parece insuficiente para essa discussão, por outro, ele pode nos oferecer um ponto de partida desse debate.

Para nós, interessa perceber: 1) desde o início, há uma vinculação de clássico à classe dominante, seja por uma referência direta a essa classe, seja porque o escritor modelar pertence a essa classe e a ela destina seus escritos; 2) não deixa de ser curioso que, em termos etimológicos, a palavra clássico tenha assumido, ao longo do tempo, significados que a aproximaram da escola enquanto critério essencial para a seleção de conteúdos.

Com relação à primeira afirmação, a noção de clássico está intimamente vinculada ao domínio das classes dominantes sobre as classes dominadas. Uma perspectiva crítica de educação põe em xeque esta dominação e se compromete com a socialização da riqueza de forma a libertar os dominados do subjugo da classe dominante (SAVIANI, 1993).

O termo clássico assumiu, ao longo do tempo, significados que o aproximaram da escola enquanto critério essencial para a seleção de conteúdos: o escrito do escritor modelar é reconhecido como digno de ser estudado nas classes escolares. Aqui surge, pelo menos, um problema: como caracterizar o escritor ou a obra modelar de modo a não cair na afirmação dos interesses da classe social dominante?

Em sua obra *Por que ler os clássicos?*, Ítalo Calvino (1993) sugere critérios para qualificar um autor ou obra modelar que se desvia da lógica da desigualdade. Segundo ele:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los (CALVINO, 1993, p. 10).

Nessa definição, Calvino esclarece sobre a “riqueza” do que significa ler um clássico. A obra clássica possui caráter formativo; nesse sentido, dá forma às experiências, oferece histórias, valores e referências que passam a compor a vida daquele que a leu ou está lendo, seja porque concordamos ou discordamos deles. Portanto, exercem influências inesquecíveis a quem as tenha conhecido e passam a habitar as “dobras da memória” (CALVINO, 1993, p. 11).

Por mais que seja atravessada pela sua datação histórica e localização espacial, a obra clássica permite diálogos entre as diferentes obras ao longo da história. Assim, ela supera sua temporalidade e seu espaço (sem deixar de trazer junto suas marcas históricas e locais) e carrega junto a si as leituras realizadas por cada geração de leitores. No contexto desse diálogo, quanto mais se lê um clássico, mais ele apresenta algo de inédito e inesperado.

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.

Em consonância com o nosso esforço, Calvino chega a mencionar a relação entre a educação escolar e os livros clássicos. Ao fazer isso, acaba por imputar uma função a essa instituição. Segundo esse autor, é fundamental a escola abordar os clássicos; mas cumprir esse papel implica ferir o caráter desinteressado da leitura de um clássico. Parece haver aí um paradoxo: a leitura do clássico não se guia por nenhuma finalidade, mas, no contexto escolar, essa ausência de finalidade é suspensa e o contato com o clássico é compulsório. Calvino aposta que a liberdade da escolha só pode ser construída a partir do contato obrigatório com os vários clássicos existentes. Portanto, na sua compreensão, o caráter compulsório pode ser condição de liberdade para os leitores, pois apenas tendo contato com vários clássicos cada um terá condições de escolher seus próprios clássicos; esse é o papel da escola:

[...] a escola **deve** fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você

poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é **obrigada** a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 1993, p. 11, grifo nosso).

Por mais que tome como referência prioritária o âmbito literário, Calvino coloca no coração do trabalho escolar a apropriação dos clássicos. Em Saviani, o sentido de clássico assemelha-se ao dado por Calvino. Segundo o educador brasileiro, “Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (SAVIANI, 1991, p. 101). A força de resistir ao tempo de um saber clássico advém de seu caráter formativo, de sua força de fazer dialogar tempos. Nesse sentido, Saviani aprofunda o vínculo com a escola:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1991, p. 14).

A humanidade tem produzido na sua história muitos saberes. Os conteúdos de ensino começam a ser selecionados, quando, no trabalho pedagógico, indagamos quais desses saberes são clássicos, sobreviveram ao tempo e condensaram a atividade humana de gerações a gerações a ponto de se tornar crucial para a compreensão e formação do mundo e do sujeito contemporâneo.

No caso da literatura, defendemos o ensino dos clássicos na escola, tendo em vista seu alto valor desenvolvimentista e formativo. Assim, se por um lado, já argumentamos sobre o papel dos clássicos como conteúdo de ensino para a formação dos indivíduos, buscaremos agora assinalar aspectos sobre o desenvolvimento humano que corroboram a relevância da seleção de conteúdos que contenham os melhores elementos, que sejam os mais representativos do patrimônio humano-genérico.

O desenvolvimento humano e a educação escolar

Segundo Vigotskii (2006, p. 114), “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Desse modo, ele sustenta um princípio que sublinha o papel do professor, do saber sistematizado e clássico no processo de humanização dos sujeitos, posto que as ideias desse autor e toda a tradição da psicologia histórico-cultural, constituída a partir de seus escritos (bem como de Leontiev e Luria), defendem que a constituição humana não está dada por sua natureza biológica, mas é forjada socialmente. Como explica Leontiev (1978, p. 274),

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie. Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a aprendizagem não deve orientar-se pelas demandas espontâneas do sujeito e nem deve manter-se à espera de uma maturidade biológica que possibilite aprender. Ao contrário, o ensino deve tomar como ponto de partida a área de desenvolvimento iminente (a possibilidade de aprender segundo os domínios já conquistados) e transformá-la em desenvolvimento efetivo, que diz respeito ao “[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKII, 2006, p. 111). Dessa forma, qualifica-se o ensino com a possibilidade de colaborar para a complexificação do desenvolvimento psicológico, efetivando funções intrapsíquicas que assim se constituem a partir de funções interpsíquicas. Vigotskii (2006, p. 114) explica que

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Assim, os processos interpsicológicos viabilizam o funcionamento intrapsicológico, instituindo em cada indivíduo a humanidade produzida histórica e coletivamente (SAVIANI, 1991). Contudo, para que esse processo se realize, os conhecimentos mais enriquecidos precisam ser disponibilizados aos sujeitos, pois o desenvolvimento do psiquismo não é alheio à qualidade do conteúdo que o coloca em funcionamento. É como assinala Martins (2013, p. 276):

[...] o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados.

Portanto, o desenvolvimento do psiquismo está intimamente relacionado aos processos educativos que se realizam, considerando as formas como se organizam, os conteúdos que privilegiam e os sujeitos aos quais se destinam. Por essa razão, Martins (2013, p. 297) ressalta a tríade conteúdo-forma-destinatário “[...] como exigência primeira no planejamento de ensino”, de modo a orientar a organização do trabalho pedagógico. Isso porque

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o “destinatário” do processo educativo escolar tem como Atividade-guia o Estudo. De acordo com Prestes (2010, p. 163), a Atividade-guia “[...] não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil”. Vale ainda salientar que, na formulação da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, não há uma linearidade, na qual estariam prè-determinados naturalmente os períodos formulados. Trata-se, sim, de uma concepção de desenvolvimento calcada nos princípios da totalidade, contradição e movimento, categorias basilares do materialismo histórico dialético, que colocam o surgimento, efetivação e superação dos períodos na dependência das condições de vida e educação dos indivíduos.

[...] cada período evolutivo não se estuda de forma isolada, mas do ponto de vista das tendências gerais do desenvolvimento, levando em conta as idades precedente e seguinte; as peculiaridades da idade (marcos cronológicos e conteúdo) não são estáticas, mas estão determinadas por fatores histórico-sociais, por exigências da sociedade; cada idade possui reservas de desenvolvimento, que podem ser mobilizadas se

se originam de maneira especial dos atos da criança em relação com a realidade circundante e sua própria atividade; a passagem de uma idade a outra e suas neoformações psíquicas estão determinadas pela mudança dos tipos de atividade-guia, pela situação social do desenvolvimento, pelas interações da pessoa com o meio etc. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 332, tradução nossa).

O Estudo, como Atividade-guia, caracteriza-se por possibilitar a assimilação da cultura de forma sistematizada, ser socialmente significativo e valorizado e se efetuar em concordância com normas estabelecidas histórica e coletivamente (SMIRNOV et al., 1960). Conforme Elkonin (1987), a qualidade do ensino (seus conteúdos, métodos e formas de organização) influi decisivamente sobre o desenvolvimento intelectual da criança nesse período. Isso porque, ao proporcionar a assimilação sistematizada de novos conhecimentos, o Estudo medeia as relações da criança com os adultos. Em outras palavras, a apropriação dos conhecimentos permite a objetivação do sujeito, colocando em relação indivíduo e gênero humano (DUARTE, 2013), pois “[...] a assimilação, que a criança faz da experiência fixada nos objetos da cultura material e espiritual, lhe permite valorizar e reconstruir sua experiência individual” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 173, tradução nossa).

No desenvolvimento intelectual das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem muita importância o aperfeiçoamento da linguagem, sobretudo da linguagem escrita. É na escola que a criança vai se deparar com a linguagem como objeto de uma organização consciente (SMIRNOV et al., 1960).

A consciência se estrutura a partir do conhecimento acumulado, permite a orientação do sujeito na realidade e sua antecipação das ações. É essa capacidade intelectual do ser humano que Marx (2011, p. 211-212) descreveu na célebre passagem em que afirma:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.

Logo, o reflexo antecipado da realidade na consciência é uma necessidade para o desenvolvimento humano. Para que se concretize, é preciso colocar em movimento o psiquismo do indivíduo, o qual será tanto mais desenvolvido em função das exigências que lhe são feitas.

O desenvolvimento da consciência se dá na diversidade (de conteúdos) da unidade (de apreensão do conhecimento, na totalidade). Portanto, a escola precisa elencar, selecionar, categorizar diferentes tipos de conhecimento, reconhecer sua importância para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. Em suas escolhas, deve privilegiar os conteúdos clássicos, entre os quais, a literatura da mais alta qualidade.

Literatura e educação escolar

Nesse item, apresentamos algumas das contribuições de duas pesquisas que discutem o ensino de literatura a partir do materialismo histórico dialético. Nosso objetivo é lançar algumas luzes a respeito do tema, posto que nem esperamos esgotar a discussão nesse artigo, nem devemos nos limitar a esses estudos.

Ferreira (2012), estudando a *catarse*¹ na estética de Georg Lukács e na pedagogia histórico-crítica, analisa esse conceito como um processo de desenvolvimento do indivíduo em direção a uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano. A autora sublinha a importância do ensino de literatura na educação escolar enquanto possibilidade de desfeticização da realidade humana, produzindo-se a *catarse* por meio do trabalho com os clássicos literários. Ao longo de sua tese, Ferreira (2012) analisa as relações entre o ensino da literatura e a prática social e se dedica a discutir a possibilidade de o trabalho educativo produzir direta e intencionalmente a aprendizagem na relação catártica com a obra literária. A autora indaga: “[...] a *catarse* no ensino de literatura é a mesma que no ensino [dos] outros conteúdos escolares? A resposta é: sim e não” (idem, p. 131).

De acordo com a autora, sim, porque, com base nos estudos da psicologia histórico-cultural, no psiquismo humano não existe de um lado a razão e de outro a emoção. O psiquismo humano é uma unidade de cognição e afeto. Portanto, a *catarse* no ensino de literatura é a mesma que ocorre no ensino dos outros conteúdos escolares, tendo em vista que a formação da individualidade para si se dá a partir de um mesmo processo. Entretanto, Ferreira (idem) assinala que a *catarse* não é idêntica à que se observará na apreensão de outros conteúdos escolares e defende que a resposta está nas características específicas ao reflexo artístico na realidade. De acordo com a autora, se a ciência explica o concreto em suas múltiplas relações e determinações por meio das abstrações, a arte deve representar o concreto de maneira acessível à percepção sensível, fazendo do mediato o imediato, pois uma obra de arte não pode representar toda a realidade.

Sobre a possibilidade de o trabalho educativo produzir direta e intencionalmente a aprendizagem na relação catártica com a obra literária, Ferreira (2012) afirma

¹ Segundo Saviani (1993), a *catarse* é momento culminante do processo educativo. Há uma transformação qualitativa na compreensão do indivíduo sobre o conteúdo, que revela a efetivação da aprendizagem. A *catarse* é, como explica Duarte (2007, p. 61), parte do processo de homogeneização, “[...] que se efetiva enquanto superação da heterogeneidade da vida cotidiana [...]”. Segundo este autor (2010, p. 152), “[...] a *catarse* opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana”. Essa mudança, sendo parte de um processo, é caracterizada pela diferença qualitativa entre o antes e o depois da *catarse*. Assim, o momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento.

que o percurso lógico do trabalho do professor deve se orientar pelo conteúdo a ser ensinado e não pela reprodução da lógica do pensamento do aluno. A autora esclarece que não se trata de desconsiderar as características dos alunos e de seu psiquismo, mas, sim, estabelecer o desenvolvimento psíquico do aluno levando-o a internalizar o que ela vai chamar de “psiquismo objetivado nos produtos mais elevados da cultura” (idem, p. 126). Essa internalização não acontece pelo contato espontâneo com os produtos culturais, havendo a necessidade das mediações intencionalmente construídas.

Para corroborar suas afirmações, Ferreira cita Machado de Assis (1839-1908), considerado um dos grandes nomes da literatura brasileira:

Machado cita ou menciona ao longo de sua obra nomes já canonizados na literatura universal, autores da Antiguidade, franceses, espanhóis, portugueses, italianos. Dentre eles: Homero, Sófocles, Êsquilo, Montaigne, Molière, Xavier de Maistre, Balzac, Stendhal, Georg Sand, Flaubert, Shakespeare, Shelley, Poe, Dickens, Dante, Boccaccio, Petrarca, Gil Vicente, Camões, Teófilo Braga, etc. Além das referências expressamente mencionadas, Machado trabalhou com as literaturas que analisou como crítico literário e como tradutor (FERREIRA, 2012, p. 104).

Destarte, o percurso do escritor brasileiro nos desmistifica a ideia de dom ou genialidade, tanto quanto “[...] reitera a indissociabilidade dialética de apropriação e objetivação na formação do indivíduo. Ora, Machado de Assis só tornou-se um clássico da literatura porque se apropriou em larga medida dos clássicos que o precederam” (FERREIRA, 2012, p. 105).

Mas como identificar os clássicos literários? Segundo Costa (2014, p. 102), “[...] a articulação da obra literária aos grandes problemas do desenvolvimento da humanidade é o que a torna clássica, isto é, valorosa ao longo da história”. No tocante à forma, ela deve ser portadora de uma elaboração estética sofisticada e seu conteúdo deve ser rico de significações. Costa (2014, p. 103) explica ainda que, para o filósofo húngaro marxista Georg Lukács, clássica é a literatura realista, que

[...] objetiva realizar as mediações entre o destino de seus personagens singulares e os grandes conflitos sociais nos quais eles estão inseridos, pois [...] é dessa maneira que o escritor consegue trabalhar a aptidão de seus personagens para expressarem a sua concepção do mundo, elemento imprescindível para a reprodução artística da realidade.

De acordo com a autora, a partir de Lukács, a concepção de mundo da personagem é fundamental para que o leitor possa perceber o conjunto das relações em que se insere a trama, de tal maneira que a obra literária se revele rica e complexa, como a própria realidade. Ademais,

A grande obra literária narra uma situação em que o herói tenha de enfrentar um destino humano típico, de maneira que o receptor possa se identificar com o sujeito representado e reviver a sua experiência. Assim, a humanidade essencial presente na concepção do mundo do herói é compartilhada com o receptor que, por sua vez, tem sua individualidade enriquecida pela experiência de plenitude vivida em nível intelectual. Dessa maneira, o mundo refigurado pela literatura clássica pode servir de orientação para a vivência receptiva, impelir o leitor a compreender-se na totalidade do mundo, subjugar seu modo habitual de contemplar o mundo, impor-lhe – por meio do efeito catártico – uma nova concepção de mundo que lhe fortaleça a consciência de si e a sua responsabilidade em relação aos problemas da esfera pública (COSTA, 2014, p. 104-105).

Logo, este é mais um critério na análise das obras para identificá-las como clássicas. Além disso, Costa (2014) afirma que o ensino de literatura deve atentar-se para a utilização da língua pelos escritores, o movimento estético que expressam e a relação com fatores extralinguísticos nas escolhas dos escritores. Sugere ainda a autora que

Levantar informações sobre o público a que se destinam as obras produzidas em um determinado momento histórico e reconhecer as características do contexto no qual estavam inseridos os escritores faz com que, durante o estudo proposto [na escola], sejam destacadas as forças que determinam a eleição de algumas características estéticas que explicam determinados usos da linguagem, que revelam as intenções dos diferentes projetos literários (COSTA, 2014, p. 104-126).

Proporcionar esses elementos de análise das obras significa ensinar sobre a recepção estético-literária. O ensino não substitui a fruição estética que se dá pela leitura de um livro, seja ele um romance, conto, teatro ou poesia. Ele orienta essa recepção sem simplificar a obra para o aluno, formando “[...] as atitudes e ações que colocam o processo da recepção à altura da riqueza contida na obra literária” (COSTA, 2014, p. 128). Para tanto, é necessário 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).

Considerações finais

Nesse artigo, procuramos discutir a relação entre conteúdo de ensino, formas de organização do trabalho educativo e direcionamento segundo o destinatário

em questão (MARTINS, 2013). Tomando como referência o ensino de literatura (conteúdo), explicitamos que sua natureza pressupõe uma abordagem que leve em conta determinados critérios para o trabalho didático (forma), que articuladamente atente-se para as especificidades das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (destinatário). Para tanto, destacamos o papel da educação escolar na formação humana, conceituamos os conteúdos de ensino como saberes sistematizados e sublinhamos a relevância dos clássicos como parâmetro de seleção dos conteúdos, que, como assevera Saviani (1993, p. 66), são fundamentais, pois

[...] sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Para encerrar, dedicamos algumas linhas ao lugar dos conteúdos na organização da educação escolar. Se o trabalho educativo deve garantir a cada ser humano aquilo que a humanidade já conquistou, a apropriação dos elementos culturais mais avançados (conteúdos) pode permitir que cada indivíduo tome parte na história humana não como espectador, mas como sujeito que interfere nela e a altera porque compreende sua unidade na diversidade. Justamente por isso o currículo é elemento central na organização da educação escolar.

Consideramos que o saber objetivo é universal (SAVIANI, 1991) e, na escola, deve ser transformado, traduzido em saber escolar, transmitido de maneira dosada e sequenciada, garantindo a socialização da cultura erudita sem perder-se entre aspectos principais e secundários. Esta é a essência do currículo! Ao frisar a peculiaridade do currículo como o conjunto de atividades fundamentais que a escola não pode deixar de realizar, a preocupação do autor é que não se inverta a relação entre o curricular e o extracurricular. Para ele, as atividades extracurriculares são forma de enriquecimento do conteúdo e, como tais, não devem desviar o trabalho pedagógico de sua essencialidade.

Segundo Gama (2015, p. 179), estudando a concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani, a questão curricular não pode ser analisada “[...] de forma

isolada e autônoma, o que obedeceria a uma visão idealista do problema”. O currículo, como estrutura dinâmica, articulada aos princípios de totalidade, contradição e movimento, se distancia “[...] tanto da concepção tradicional (currículo rol de disciplinas, engessado, estático, inalterável e definitivo), quanto da perspectiva pós-moderna multicultural, relativista (currículo fragmentado, construído permanentemente conforme interesses e necessidades cotidianas e utilitárias que vão surgindo a cada momento)” (idem, ibidem).

Desse modo, os componentes da prática pedagógica que sustentam a concepção histórico-crítica de currículo estão relacionados à **seleção** e **sistematização** do conhecimento por meio dos **conteúdos clássicos**, que indicam os **objetivos** do ensino, implicados segundo um **método**, que determina suas formas de **avaliação** e **normatização**, que leva em conta o **tempo** e **espaço** pedagógicos, bem como os **recursos**, as **condições** e os **sujeitos** da aprendizagem. Logo, não desconsideramos que, para além da formação dos professores para enfrentar o desafio do trabalho educativo com os clássicos, o conjunto das condições escolares precisa favorecer a atividade didática (número de alunos por sala, remuneração docente, disponibilidade de material didático, alinhamento do projeto político pedagógico da escola com a concepção teórico-metodológica histórico-crítica etc.).

Sabemos, pois, que os desafios são muitos, mas entendemos que no interior das contradições vividas podemos nos movimentar e lutar pela melhoria das condições de trabalho e vida, que fortalecerão as condições também de trabalho e vida das novas gerações.

Referências

- ARAUJO, C. O clássico como problema. **Revista Poiesis**, n. 11, p. 11-24, nov. 2008. Disponível em: http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis11/Poiesis_11_clasprob.pdf. Acesso em: 15 abr. 2009.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Extra Libris, 2005. Disponível em: <http://academica.extralibris.info/literatura/por_que_ler_os_classicos_italo.html>. Acesso em: 6 dez. 2005.
- COSTA, L. Q. **Ensino de literatura**: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). UNESP/ Araraquara, 2014.
- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987a, p. 173-193.
- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987b, p. 316-337.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N.; FERREIRA, N. B.; SACCOMANI, M. C.; ASSUMPCÃO, M. C. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. **EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 28, p. 31-48, maio/ago. 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FARIA, E. **Dicionário escolar latino-português**. 3. ed. Brasília: MEC, 1962. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

FERREIRA, N. B. P. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de Literatura. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). UNESP/ Araraquara, 2012.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador-BA, 2015.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I, Volume I. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

ROSENFELD, A.; GUINSBURG, J. Romantismo e Classicismo. In: GUINSBURG, J. **O Romantismo**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 27. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.