

EDUCAÇÃO ESTÉTICO-LITERÁRIA: FUNDAMENTOS HISTÓRICO-CRÍTICOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO HUMANA¹

Giovanna Ribeiro de Sousa²
Samilly da Silva Soares³
Cristiane de Sousa Moura Teixeira⁴

Resumo

Tendo por objetivo discutir a educação estética-literária sob a perspectiva histórico-crítica delineamos uma realidade em que a escola, como principal espaço de formação humana, tem perdido o protagonismo dessa formação, uma vez que a economia de mercado todos os espaços da vida humana. Essa constatação nos orienta a refletir acerca dessa medeia dimensão humana apontando possibilidades de superação de uma formação estético-literária de caráter instrumental e reducionista.

Palavras-chave: Marxismo; Educação estética-literária; Formação humana.

EDUCACIÓN ESTÉTICO-LITERARIA: FUNDAMENTOS HISTÓRICO-CRÍTICOS PARA PENSAR LA FORMACIÓN HUMANA

Resumen

Con el objetivo de discutir la educación estético-literaria desde una perspectiva histórico-crítica, hemos esbozado una realidad en la que la escuela, como principal espacio de formación humana, ha perdido protagonismo en esta formación, ya que la economía de mercado mediatiza todos los ámbitos de la vida humana. Esta constatación nos orienta a reflexionar sobre esta dimensión humana, apuntando posibilidades de superación de una educación estético-literaria instrumental y reduccionista.

Palabra clave: Marxismo; Educación Estetico-Literaria; Formación humana.

AESTHETIC-LITERARY EDUCATION: HISTORICAL-CRITICAL FOUNDATIONS FOR HUMAN FORMATION

Abstract

This paper aims to explore aesthetic-literary education from a historical-critical perspective. We note that schools, which should serve as a primary space for human formation, have diminished in importance as the market economy influences all aspects of human life. This observation leads us to reflect on the human dimension, emphasizing the potential to transcend an instrumental and reductionist approach to aesthetic-literary education.

Keywords: Marxism; Aesthetic-literary education; Human formation.

¹Artigo recebido em 10/03/2025. Primeira Avaliação em 23/05/2025. Segunda Avaliação em 26/06/2025. Terceira Avaliação em 22/09/2025. Aprovado em 18/11/2025. Publicado em 10/12/2025.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i52.66918>

²Mestranda em Educação na linha de Formação Humana e Processos Educativos pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Brasil. Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UniFSA), Piauí - Brasil. Email: giovannaRsouzah@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2465158002608506>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8626-5740>.

³Mestranda em Educação na linha de Formação Humana e Processos Educativos pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Email: samilly.soares15@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7239445985383936>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8648-7176>.

⁴Professora da área de Fundamentos Psicológicos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI). Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Email: cristianeteixeira@ufpi.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9594853947945982>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9259-1802>.

Introdução

“...porque queremos que se cumpra a vontade da Terra que dá seus frutos para todos”

(García Lorca)

Há inúmeros cenários problemáticos que vêm se avolumando em todos os âmbitos da educação como sintoma, entre outras coisas, da derrocada das antigas e recicladas utopias educacionais, como, por exemplo, os “remédios” morais propostos por Adam Smith para corrigir a decadência espiritual (educacional) imposta pelo espírito comercial e o apelo do socialista utópico Robert Owen à razão como ferramenta educativa que paulatinamente libertaria os homens da ignorância (Mészáros, 2006).

Um destes cenários, cuja problemática será o cerne da presente discussão, revela dados alarmantes acerca da formação leitora no Brasil, ilustrado aqui através da mais recente pesquisa acerca do comportamento leitor do brasileiro e das dificuldades da escola de manter a tradicional primazia sobre a formação estético-literária de crianças e jovens brasileiros.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁵ realizada em 2024 (Instituto Pró Livro, 2024) pelo Instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), divulgada pelo Instituto pró-livro e replicada por vários setores da mídia hegemônica como os jornais Folha (Porto, 2024) e O Globo (Torres, 2024) indica que houve reversão do quadro anteriormente pesquisado e que hoje a quantidade de não leitores no país é maior do que os que leem regularmente.

Além disso, conta-se que de 2015 até aqui o país “sangrou” uma perda de 11 milhões de leitores ativos. A pesquisa aponta ainda para uma interessante constatação: o espaço escolar não é mais protagonista dos momentos de leitura, sendo citado por apenas 19% dos ouvidos e “perdendo” para o ambiente doméstico citado por 85% dos entrevistados.

Outros dados e levantamentos atuais podem ajudar a explicar e ampliar o olhar para esse fenômeno, principalmente em relação à problemática da educação e do

⁵ Pesquisa realizada através de entrevistas domiciliares com brasileiros, alfabetizados ou não, acima dos cinco anos, com amostragem de 5.504 em 208 municípios.

papel da escola na formação estético-literária. Em matéria da Revista Piauí ⁶ é possível encontrar alguns dados sobre os recursos e estruturas voltadas para a leitura encontradas nas escolas brasileiras, com base no censo escolar de 2023 (Brasil, 2024): só 39% das escolas municipais públicas do país, que recebem a maior parte dos alunos, possui biblioteca ou outro local destinado a leitura e a situação das escolas particulares caminha em decréscimo (de 72% em 2014 a 66% hoje) (Gorziza; Tavares; Bueno, 2024). A melhor situação é a da rede Federal com 98% nesse quesito (rede esta que abarca a menor quantidade de alunos no país, sobretudo no ensino educação básica).

Analisando os números citados acima não é de se estranhar que a escola tenha sido destronada de maneira acachapante do seu tradicional papel de ponte principal para formação estético-literária de crianças e jovens. As pesquisas parecem apontar para um verdadeiro desmonte em larga escala que ultrapassa até mesmo as dissonâncias entre o ensino público e o privado, ainda que com maior prejuízo para o primeiro. Tal trajetória de precarização estrutural das escolas para formação do leitor vai de encontro com o grande aumento de participação do ambiente doméstico, hoje local mais citado pelos leitores. No entanto, embora apareça com “estrondo” de porcentagens nas pesquisas, esse ambiente pode carregar várias contradições em seu interior.

Um dos dados da pesquisa divulgada pela Folha (Porto, 2024) pode parecer pequeno dentro de tantas camadas emergenciais de problemas trazidos pelo levantamento, mas se torna ilustrativo para se entender um pouco mais sobre as condições objetivas de acesso à leitura neste país. Segundo esse dado, a maior parte das pessoas que se identificaram como não leitoras afirmaram não ter recebido livros de presente no âmbito familiar.

O próprio hábito de oferecer livros como presente caiu de 63% em 2019 para 61% em 2024, o que não é uma queda vertiginosa, mas aponta para uma tendência real e pessimista se entendida no escopo dos demais dados. No entanto, estas informações não estão sendo trazidas à baila a fim de se conjecturar acerca dos hábitos de compras das famílias, mas para levantar as possibilidades destas famílias de acessar livros como bens culturais.

⁶ Os dados desta pesquisa foram obtidos pelo Censo Escolar que sintetizou uma série de informações, entre elas as relativas à estrutura voltada para atividades de leitura.

Em matéria do jornal O Globo (Gabriel, 2024) é possível encontrar a média atual do preço do livro no Brasil: R\$54,49, com um aumento desde o início do ano de 2024 de 15,69%. Esses dados nos levam a pensar: como possibilitar um aumento de leitores, ou mesmo conter a perda dramática deles, se o próprio livro não é um produto de acesso amplamente democratizado?

Em um país com desigualdades sociais tão abissais e com projetos reiterados e violentos de sucateamento do ensino público, o que é possível refletir sobre as razões essenciais por trás do declínio de leitores no Brasil? De antemão deve-se ressaltar que não se trata apenas de escolhas individuais ou familiares de uma massa amorfa de pessoas idealizadas por chavões históricos tão ingênuos quanto preconceituosos, mas de um panorama geral onde as várias condições objetivas para a formação estético-literária estão sendo repetidamente sabotadas no bojo de outros rebaixamentos na qualidade de vida e formação cultural da população brasileira, sobretudo de pessoas pobres e racializadas.

Alguns estudos acadêmicos corroboram com o que foi trazido pelas matérias jornalísticas e fazem uma breve análise de algumas pesquisas científicas que trazem reflexões sobre a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Nosso interesse se volta para esta etapa da educação básica porque entendemos que esses professores são responsáveis não apenas pela alfabetização, mas também pela formação literária das crianças.

Os estudos de Padovani e Fanti (2020) apontam como razões para o fracasso do país, na tarefa de formação de leitores, queixas que vão desde a falta de interesse dos alunos até problemas dos próprios profissionais como falta de tempo para elaboração de aulas mais estimulantes, o uso de estratégias de ensino ultrapassadas e desconectadas da realidade.

As autoras ainda não se esquecem do fator contextual que assola o Brasil nesta e em muitas empreitadas de formação humana adequada: a pobreza das camadas populares e a consequente dificuldade de acesso ao livro enquanto produto cultural, a ausência de suporte do estado na ampliação-renovação de bibliotecas públicas e escolares. Indicam ainda que há uma descontinuidade entre o que é aprendido pelos profissionais em suas graduações e o que é vivido em sala de aula, com dificuldades sérias na hora de ensinar os conhecimentos teóricos apreendidos.

Outra razão levantada a partir do trabalho de Lajolo (1993) e que ainda parece fazer parte dessa crise estrutural é a ausência de um hábito literário tanto dos professores quanto dos alunos, ausência esta que tem muito mais a ver com as possibilidades de formação existentes para ambos do que com escolhas individuais.

Por outro lado, em relação ao que acontece efetivamente nessas formações, Lima, Vieira, Silva e Oliveira (2022) explicitam em seu trabalho a presença do literário na formação de pedagogos um uso instrumentalizado, reducionista, alheio ao caráter humanista e refém de disciplinas que esvaziam seu sentido formativo e suas disposições mais humanizadoras.

Ao analisar a oferta de disciplinas voltadas à literatura nas universidades federais do país, Saldanha e Amarilha (2018) demonstram que, de 27 cursos, apenas 11 possuíam uma disciplina de literatura, o que denota o esvaziamento que este bem cultural sofre na formação de professores que irão cuidar da formação básica de inúmeros jovens, momento de suma importância para o cultivo dessa formação.

A pesquisa das autoras ainda revela que as instituições que oferecem algum subsídio para a formação literária a incluem como disciplina optativa, o que claramente precariza e torna subalterna essa parte fundamental para formação de professores e cria assim uma demanda esquecida em um campo já disputado por inúmeros agentes deletérios.

Ao investigarem os currículos dos cursos de Pedagogia nas cinco regiões do Brasil, Saldanha e Amarilha (2018) observaram que as especificidades da formação literária não estavam suficientemente claras dentro dos Projetos Pedagógicos (PPs) analisados, com a maioria das regiões incluindo esta área como disciplina optativa ou simplesmente diluída nas áreas de linguagem, ficando a cargo dos educadores o incremento ou não da literatura em sua prática.

Apesar de terem a consciência que a mera presença da disciplina de literatura ou áreas relacionadas à fruição estética⁷ na formação de professores não gera necessariamente um aproveitamento espontâneo de seu potencial humanizador, as autoras demonstram que esse não-lugar da literatura nos currículos, sobretudo na formação do professor, podem prejudicar ou inviabilizar a capacidade prática desses

⁷ O termo utilizado refere-se ao conceito explorado centralmente na obra *A Psicologia da Arte* de Lev Vigotski (1999) e que se refere às relações emocionais e intelectuais do sujeito frente a obra de arte. Através da atividade de fruição estética se possibilitaria, segundo o autor, transformação interior a partir das tensões psíquicas e contradições (entre forma e conteúdo) da obra de arte.

profissionais para formarem alunos leitores. Para esclarecer a que tipo de humanização nos referimos mobilizaremos conceitos chaves do pensamento de Demerval Saviani:

O objeto educativo consiste no ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, 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 se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 15).

A proposta pedagógica de perspectiva humanizante de Saviani repousa, de modo geral, na ideia de que a educação humana não diz respeito apenas ao sentido formal e institucional – elemento também sumamente importante- mas também no de que o homem nasce como “um candidato” à sua hominização, ou seja, como indivíduo que não nasce congenitamente apto para todas as atividades que irá desempenhar durante a vida, sobretudo àquelas cujas objetivações é mais complexa e abstrata como as artes.

Mas como compreender uma proposição tão avessa às tradicionais e universalizantes ideias – e também dominantes- sobre a essência humana? Em que ideias basais pode se assentar a ideia de uma formação estético-literária que não apenas aponte o problema como o verifique em sua materialidade histórica-social e seu papel na formação humana? Nos parece que a tradição marxista bem como a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski e seus estudos sobre a arte podem dar conta de uma perspectiva mais crítica desse tema.

O recorte da realidade nacional trazido pelas pesquisas e estudos acima ilustram um pequeno, mas relevante retrato do drama em que a educação estético-literária esteve imersa nos últimos anos e nos chama atenção para o fato de como a economia de mercado, que estrutura - e deforma - inúmeras mediações humanas, não deixaria de exercer essa influência inexoravelmente contraditória sobre as artes, entre elas a literatura. Deste modo, lançaremos mão de um problema fundamental: como o problema da formação estético-literária pode ser analisado de um modo histórico-crítico e comprometido com a perspectiva de humanização já inicialmente caracterizada?

Este trabalho não pretende adentrar nas contradições e polêmicas lançadas à boa parte da estética marxista, seus equívocos, avanços e transformação dentro dos mais variados contextos histórico-políticos, mas antes fará um certo panorama acerca da formação do humano como ser social automediado e do fenômeno educativo e do trabalho como elementos de hominização *par excellence*.

Na concepção marxista, sobretudo em sua importante caracterização do trabalho humano, se subverte a noção de que o evolucionismo biológico se abateu sobre a espécie sem mediações concretas e principalmente sem a participação ativa do homem. Essa concepção ressalta ainda que cada movimento de satisfação de necessidades das mais vitais pôde sofisticar não só essas mesmas necessidades, ampliando-as em quantidade e qualidade, como potencializar um mundo de instrumentos e intervenções inovadores, sempre crescentes, fazendo desse ser o único que se desenvolve e se humaniza através das próprias forças.

Nesse sentido de formação “preparada” ao invés de “dada”, a literatura e os problemas de sua difusão, apropriação, produção e recepção será analisada não numa perspectiva subjetivista e abstrata, mas realista, ressaltando sua essência tipicamente humana e identificando que os problemas envolvidos em seu gozo se encontram aqui, no “profano” mundo dos homens, e desta feita, profundamente ligada aos problemas e paixões de sua jornada social de autotransformação.

Nosso objetivo é o de refletir acerca da educação estético-literária sob a perspectiva histórico-crítica, apontando possibilidades de superação de uma formação estética de caráter instrumental e reducionista na direção da humanização. Para tanto, encontramos relevos dessa questão na própria justificativa deste trabalho: lançar mão de uma compreensão de como os rebaixamentos da sociedade capitalista em seus momentos tardios mais destrutivos desumanizam e descaracterizam o fenômeno literário e estético em todas as suas arestas e a urgência de se analisar a perda de leitores não como a diminuição incontinente de um simples hábito no contexto do império das redes sociais (que é uma das aparências do processo), mas da crise generalizada e dos rebaixamentos que a sociedade de mercado impõe a mais uma das qualidades tipicamente humanas.

Para dar conta do objetivo proposto faremos uma discussão teórica que contempla os momentos e pistas do elemento estético na teoria marxista e em seguida as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para

explorar possibilidades metodológicas para a formação estético-literária e para elaboração de práticas pedagógicas emancipatórias.

A estética e o Marxismo

Muitos críticos “distraídos” do marxismo poderiam apontar para um suposto determinismo econômico-sociológico desta teoria e sua consequente indisponibilidade para avaliar tema tão “nobre” como o mundo das artes e das belas letras, mas é preciso ressaltar já logo de início que o fator estético tem na obra marxiana uma grande importância e resultados que, segundo Mészáros (2006), apontam para uma complementação importante e inequívoca de seu pensamento econômico e vice-versa.

No que tange à literatura, as obras, escritos, e correspondências de Marx e Engels contendo suas digressões acerca da tragédia grega, da obra de Goethe, Heine e do valor histórico do realismo de Balzac etc. demonstram que este gênero de arte tivera lugar excepcional no interior de seu pensamento.

Embora, segundo Oldrini (2019), os apropriadores desse legado tenham pecado por atribuir a ele ora negligência ora completude sistemática inexistente o caráter vestigial não obscureceu o fato que há em Marx e Engels, no que se refere à estética e sobretudo à literatura, princípios importantes para inúmeras formas de desenvolvimentos posteriores, seja no sentido de ampliação ou deformação.

O campo estético também possui grande relevo nas obras do filósofo húngaro Lukács - mesmo na fase considerada pré-marxista ou “idealista” dos ensaios de *A alma e as formas* de 1908 – e, apesar das idas e vindas de algumas de suas posições é muito importante salientar aqui, ainda que brevemente, os avanços que este pensador empreendeu para construir uma estética marxista.

Um avanço importante no que tange ao âmbito estético foi a identificação de que arte, assim como a ciência, refletiam ambas a mesma realidade (recusa do apelo transcendental a que as artes sempre estiveram incluídas, resgatando sua indissociável ligação com o mundo sensível sem com isso postular entre um e outro qualquer identidade), no entanto a ciência com caráter profundamente desantropomorfizante, ou seja, tendendo à elaboração de regras gerais, de uma organização universalizante e por que não dizer desumanizada, e a arte sendo

essencialmente antropomorfizante, refletindo a realidade através dos caracteres tipicamente humanos, do seu mundo próprio de significados e destinos, humanamente reconhecíveis (Lukács, 1969).

Santos (2020) sintetiza bem esses pressupostos fundamentais da estética Lukácsiana:

Esta classe de reflexo parte do mundo humano e volta para ele. Seu tráfego, por depender da vontade humana, dá-se entre dois sujeitos, de um vivente para outro. Sintetizando: enquanto a desantropomorfização parte do ser-em-si para se projetar na consciência subjetiva, a antropomorfização parte da consciência humana em direção ao ser-em-si, que pode ser outro sujeito envolto com a problemática do destino (alegrias e tristezas) da humanidade (Santos, 2020, p. 63).

Ainda segundo Santos (2020) os constructos de Lukács também nos apontam para o estético enquanto imanência tipicamente humana, em que o que se revela se encontra como próprio do ser e não fora dele, como no caso das construções transcendentais. Tais apontamentos, ainda que aqui alocados de maneira concisa, direcionam para o princípio de “cismundandade”⁸ da arte, ou seja, daquilo que estabeleceremos como tom de todo o presente trabalho: do estético como campo terreno próprio e exclusivamente humano, portanto imanência essencial do que conflagra o que é típico do existir e do criar dos homens.

Mas é preciso dar agora um passo atrás para entender em que plataforma econômico-filosófica e em que postura ontológica se encontram os indícios dessa estética. De modo mais imediato é comum considerar a educação estética e tanto a arte como a literatura como processos e habilidades humanas encerradas nas capacidades autônomas da consciência, uma atitude algo sensual, algo intelectual, mas de modo geral “superior” da atividade também superior (abstrata e universalizante) do homem.

Tendo por base as ideias do materialismo dialético podemos verificar que, embora bela e até prática essa posição transcendente – comum não só aos “leigos” como também a muitos dos intelectuais mais tradicionais no campo das artes- tem muito mais a ver com a “vida ordinária dos homens” do que muitos gostariam de confessar.

⁸ Termo proveniente da estética Lukácsiana, do alemão “*Diesseitigkeit*”, em tradução literal: “deste mundo”, ou seja, uma oposição frontal à ideia do transcendental.

Com isso queremos dizer que, ao contrário dos influentes escritos do jovem Schiller em sua obra *Cartas sobre a educação estética do homem*, em que defende o primado do estético na revolução do espírito – apontamentos feitos por Mészáros (2006) - e das ideias de Croce (1997) que defendem a arte como intuição autônoma também profundamente espiritual, a arte e a literatura não poderiam prescindir de seu caráter histórico-social, ou seja, da vida real dos homens, “da qual é imagem e transfiguração” (Cândido, 2011, p. 178).

Não se trata aqui, no entanto, de defender uma total vulgaridade de elemento tão rico e plural como o mundo estético, no sentido de negar as suas especificidades técnicas e temáticas, como no caso da literatura que representaria, segundo Terry Eagleton (2006, p. 3) ao comentar Jakobson, uma espécie de “violência organizada contra a fala comum”, mas de o localizar no processo de autoconformação do sujeito humano que o possibilitou para esse nível de significação.

São mais que clássicas e basilares para concepção materialista da história as assertivas contidas na Ideologia Alemã escrita por Marx e Engels que buscaram extirpar não só o idealismo mistificador que dominava a filosofia de sua sociedade como questionar o império do sensível e do imediato no tratamento da especificidade humana.

Ao enfatizar que “desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens” (Marx; Engels, 2007, p. 35) os autores deslocam a formação humana da teia de subjetivismos hiperpostos e focalizam a produção da vida material, pelo trabalho, como ato histórico fundante desse ser que se relaciona (Marx; Engels, 2007), que transforma a natureza a sua volta e, auto-contínuo, transforma a si mesmo alargando suas capacidades e criando mediações que, se de início estão intimamente ligadas à reprodução da vida objetiva, vão ganhando existências e desenvolvimentos cada vez mais autônomos e refinados.

Foi o trabalho humano que fundou sua consciência e suas formas cada vez mais sofisticadas de intercâmbio social, o que é mais do que uma rede de interações e influências e menos que um determinismo unicausal de resultados previsíveis, pobres e controláveis. Salientar o trabalho como marca fundante da genericidade dos homens é colocá-lo diante de um devir radicalmente incessante.

Defender esse princípio ontológico do marxismo nos é muito caro no sentido de podermos falar da formação humana e estética, e porque não dizer estética-

literária, do ponto de vista de um homem real. Não se trata, evidentemente, de reduzir o escopo próprio e muito específico das artes e da literatura e submetê-lo sem mediações a análise histórico-social aqui defendida, nem mesmo de passar em revista a própria história da literatura, de seus nomes, movimentos e momentos importantes ao sabor da estética vestigial do próprio Marx e de seus epígonos.

Cheptulin (1975), em defesa e aprofundamento do que é o materialismo-dialético marxista, num movimento de superação dos materialismos objetivos e subjetivos, aponta para um plano em que esse mundo material objetivo, repleto de objetos da matéria, se unifique com os processos aliados a eles como processos materiais.

Só no bojo desse tipo de materialismo se pode entender a materialidade da consciência num movimento monista que não necessita repartir o mundo em dois ou rejeitar a possibilidade de sua cognoscibilidade para explicitar a complexidade da existência humana abraçando em seu interior a possibilidade do movimento contraditório e dinâmico do real.

Desta feita “o materialismo dialético não reconhece, por sua vez, nenhuma substância absoluta” (Cheptulin, 1975, p.76) e sua ideia de consciência como produto de relações intrincadíssimas e complexas, mas sempre sociais-objetivas-relacionais não precisa buscar no mundo supraterrano (no cogito, no espírito absoluto, etc. e etc.) a “substância” para qualificar seus processos mais subjetivados pois “a consciência é uma das formas do reflexo própria a toda a matéria, a todas as coisas e fenômenos do mundo exterior” (Cheptulin, 1975, p.78).

Mas isso, é claro, não significa que entre esse mundo material, tão inexoravelmente penetrante e definidor, e a consciência dos homens exista uma relação de identidade em que as mediações só existem de modo quantitativo, aumentando e/ou diminuindo a gama dos estímulos-respostas.

Aqueles que compreenderam mal o interior da teoria marxista, por descuido ou desídia, não poderiam, ainda que do alto de suas divergências mais importantes, sem cair na crítica vulgar, declinar do fato de que os pressupostos lançados por Marx e Engels e acrescentados posteriormente por uma série de apropriadores (de qualidades e relevância variadas) vislumbravam a consciência como especificidade que “representa uma forma superior do reflexo que é própria ao homem e que aparece

apenas na sociedade, sobre a base da atividade produtiva trans-formando a realidade ao redor no interesse do homem” (Cheptulin, 1975, p. 105).

É irônico notar como tais momentos da filosofia marxista tenham sido rebaixados como sanha determinista-reutora e não como enérgicos “panegíricos” à uma nova ideia de liberdade, ou seja, da ideia de um homem que, ao fazer a si mesmo, está semi-liberto dos imperativos da natureza e que, ao lhe lançar seu olhar, tira dela inúmeros meios de vida, de transformação, de beleza, humanizando-a como consequência.

O filósofo tcheco Karel Kosík (1969), ao debater sobre o mundo da pseudoconcreticidade e da necessidade de sua destruição, reafirma o caráter prático dessa liberdade, apartada dos sentidos projetados pelo humanismo burguês, com rechaço à ideia de um homem contemplativo-especulativo, agente passivo da realidade e do movimento histórico, para pôr em seu lugar esse homem que age no mundo e nos outros com finalidade e intenção. Mas embora, para o autor, essa essência esteja nas formas primordiais das relações humanas e seu ulterior desenvolvimento, não foi sem condicionamentos, deformações e mistificações diversas que o homem passou a enxergar a si mesmo e ao seu próprio mundo.

A posição de Kosik (1969) no texto supracitado é aqui de suma importância para se entender como o fenômeno que aqui nos interessa, da educação estética-literária, também está circunscrito num mundo de fetichização gravemente acentuada pela lógica burguesa. No ponto de vista do autor a realidade seria essa unidade entre a aparência e a essência e que o isolamento tanto de uma quanto da outra levaria necessariamente a uma tendência irrealista.

Destarte, num mundo reificado pela práxis utilitária, pela superposição do mundo fenomênico e mistificação das “causas”, do caráter ideológico do senso prático-comum, urge a necessidade da posição dialética (“invertida” e convertida no materialismo histórico-dialético marxiano) para libertar o homem do mundo fantasmático e alienante:

A destruição da pseudoconcreticidade - que o pensamento dialético tem de efetuar - não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado (Kosik, 1969, p.16).

Localizada desta maneira a peculiaridade humana, é possível vislumbrar o lugar privilegiado da educação em um sistema filosófico que, se por um lado, confere ao homem a posição ativa de ser automodelador por natureza, carecendo do processo educativo para transmitir aos outros homens os caracteres mais importantes de sua reprodução objetiva e genericidade, por outro denuncia as distorções que o surgimento da sociedade de classes promovem à consciência dos sujeitos, articulando no interior de uma posição crítica revolucionária, a necessidade de transformações das condições de formação.

No entanto, quais seriam as capacidades do processo educativo se este mesmo deve ser encarado como modo indispensável de produção/reprodução da sociedade desde seu aparecimento mais primitivo? Poderia ele existir como força independente da realidade subjacente que encarna? Para ampliar a discussão sobre essas questões encontramos nas obras de Mészáros (2006, 2008) e Saviani (2011, 2020) apontamentos críticos que são díspares, mas instigantes.

Enquanto para o filósofo húngaro a educação nas margens do capitalismo não pode deixar de apresentar todas as marcas de um processo atrofiado de reprodução das relações econômicas hegemônicas, circunscrito em tempo e espaço formal e institucionalizado restrito, bem como engrenagem essencial para manter o tipo de “internalização” alienante devida ao próprio metabolismo do sistema (Mészáros, 2008), Demerval Saviani (2020), em sua proposta de uma Pedagogia Histórico-Crítica, argumenta pela importância da escola como ferramenta privilegiada, sem desprezar de seu caráter histórico-condicionado, para transmitir os conhecimentos clássicos socialmente acumulados pela experiência histórica humana e conseqüentemente atuar para humanização e contribuir para um projeto de emancipação das classes trabalhadoras.

É interessante notar que ambos os autores preconizam o advento do processo revolucionário e a substituição do modelo capitalista pelo socialismo enquanto lógica metabólica social, bem como da importância de indivíduos emancipados cada vez mais envolvidos nos processos de produção e reprodução de sua vida objetiva, de suas necessidades mais básicas, até aquelas de maior exigência espiritual, mas que, no entanto, diferem em relação à apreensão total do fenômeno educativo.

Em termos estéticos as diferenças continuam: enquanto para Mészáros (2006) as utopias educacionais e estéticas sempre estiveram imbuídas do desejo (muitas

vezes sincero) de combater, ainda que de maneira romântica-reacionária a alienação desumanizante do avanço do capital nas vidas e nas artes, Saviani (2020) aponta para a existência do clássico também nas obras culturais-artísticas e atesta como falsa a dicotomia hierarquizante entre o popular e o erudito, que na realidade constitui uma relação de penetração recíproca, dialética.

Onde se localizaria a educação estética-literária nos dilemas apontados acima? Como encarar a contradição imanente de um elemento que pode ora ser acusado de mistificar a realidade e legitimar a ordem anti-humana vigente, ora louvado por sua capacidade ímpar de humanizar os sentidos e ampliar a gama de fruições possíveis para o gênero?

A bem da verdade deve-se dizer que Mézáros (2006) não cai no absurdo de condenar *in toto* a educação estética e negar a posição clássica do marxismo da humanização dos sentidos através de autodesenvolvimento que pôde, entre um milhão de coisas, o dotar para a mimese, para a ideia do belo, a imaginação, a criatividade e não deixa também de ser coerente – e angustiante- a sua descrição sobre as inúmeras deformações que o fenômeno estético pode sofrer e que sofre no mundo cujo utilitarismo transforma a arte como mero artigo de consumo e venda, uma mercadoria tal qual um copo é um objeto.

No entanto, para que não se caia nas tentações dogmáticas e prescritivas é preciso refletir um pouco mais sobre a especificidade estética das artes no interior da concepção marxista.

De acordo com Frederico (2013), os manuscritos econômicos-filosóficos de Marx equivalem às artes como objetivação humana que, assim como o trabalho, pôde se libertar das necessidades básicas de sobrevivência para modelar o mundo segundo necessidades inteiramente novas, possuindo no curso de seu desenvolvimento leis próprias e também modos muito específicos de ser analisada.

É talvez em uma passagem dessa obra de Marx acerca da formação dos sentidos humanos e de seu resgate dos becos rebaixados hegelianos e da contemplação lisérgica-passiva de Feuerbach, que podemos encontrar o testemunho mais patente do salto vertiginoso empreendido pelo homem sobre a natureza e do que representa o estético (e sua deformação alienante) para a percepção humanizada ao longo de milênios:

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. O sentido constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido tacanho. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento [...]. O homem carente, cheio de preocupações, não tem sentido nenhum para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural (Marx; Engels, 2010, p. 110).

É quadro muito tétrico que as palavras de Marx e Engels (2010), ressoando diretamente do século XIX, não apenas deem conta do assoalho estético salientado por sua teoria como se mantivessem atuais diante da crise em que a formação estética-literária se encontra no conjunto de muitos outros problemas suscitados pela educação, sendo o mais importante deles a reafirmação cada vez mais brutalizada de um sujeito para quem “a propriedade privada torna-se o objetivo final e a ação do homem omnilateral cede lugar à ação unilateral” (Dal Lin; Schlesener, 2016, p. 67).

Ao se contemplar a ideia de mundo e de homem que faz o marxismo, mesmo em suas dissensões internas, e a lucidez com que ainda pode falar sobre os perigos da desumanização em curso (ainda mais abertamente violenta e cínica) pode-se avaliar que a literatura e sua fruição não caem de importância em um país como o Brasil apenas em razão das mudanças temporais de condutas e preferências individuais ou, como nas análises conservadoras, por um embrutecimento voluntário e degenerativo das massas.

Tais movimentos dizem muito mais sobre o processo em curso de adoecimento social que, através da divisão social do trabalho – aqui elevada a formas mais precarizantes de um capitalismo dependente - e da captura dos sentidos e aspirações por uma “ontologia” do consumo, onde o ser e o ter possuem uma identidade inextricável sequestrada por algoritmos e transformada em lucros exorbitantes para as grandes empresas de tecnologia.

Para além das polêmicas levantadas pela defesa desta ou aquela tendência literária e artística ou pelas influências contextuais nem sempre salutares no interior de sua obra estética mais tardia é preciso citar aqui a obsessão de um Lukács pela “aspiração totalizante (Frederico, 2013) como este paradigma violado por uma

educação pautada na especialização, na fragmentação, na visão bi, tri, multi partida que impõe a sociedade de mercado.

A estética marxista é pautada por uma teoria social do homem completo, portanto a educação estética-literária, só pode ser suficientemente transformada e implantada no escopo da formação humana concretamente possível. No entanto, a consciência desse fato não pode aparecer como capitulação diante da tarefa peremptória da educação e porque não também da escola de resgatar o mundo da leitura, do raciocínio crítico, do gozo artístico da queda sem amortecedores que esta vem sofrendo.

Um pensador que arrogou para si a tarefa de teorizar acerca da arte, com centralidade da literatura, no arcabouço teórico marxista, mas com pretensões especificadoras e propositivas, que pode dar algumas pistas sobre a importância e metodologias da educação estética foi o psicólogo soviético Lev Vigotski (1999, 2003, 2014).

Na sessão seguinte exploraremos as contribuições desse teórico para o campo da estética em escritos que apesar de serem, em parte, ecléticos e fragmentados, oferecem inúmeros horizontes para o aprofundamento na área, além de também estabelecer os pontos de encontro entre esta teoria psicológica-cultural com a pedagogia histórico-crítica nos escritos de Demerval Saviani (2011, 2020).

As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação estética-literária

Vigotski (1999, p. 340), contrariando posições tradicionais do seu tempo ao enxergar que “a arte não é uma complementação da vida, mas decorre daquilo que no homem é superior à vida”, posiciona a educação estética em um lugar não só rico como também tangível: não um bibelô burguês, um ornamento elitizado, uma prova incontestada da separação insidiosa do *homo faber* e do *homo sapiens* (Mészáros, 2006), mas aquilo que fala do homem em um esquema superior de suas significações e aspirações mais concretas e essenciais.

Deste modo Vigotski (1999) aponta que, diferentemente das posições mais segregadoras ou abstratas, o estético pode sim ser ensinado sistematicamente a todo ser humano e que “o sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais (sic), só que em formas específicas” (Vigotski, 1999, p. 350). Além disso,

muitas são as obras em que esse autor discute os problemas e possibilidades do ensino de arte e literatura, passando pela crítica dos contos de fadas e por análises novas e instigantes da fábula, do conto, da poesia e do romance.

Em sua *Psicologia Pedagógica* (Vigotski, 2003), o cientista soviético critica severamente a falta de autonomia do campo da estética e do alijamento de seus fins e objetos específicos em função ora recreativas ora utilitaristas, voltados quase sempre a práticas pedagógicas bastante externas aos seus processos e razão de ser. Mostras do equívoco que tal procedimento acarreta são apresentadas no relacionamento problemático e no entanto longo entre a literatura e a moralidade (lembramos que neste trabalho tal conflito é aqui levantado exclusivamente em relação com a educação e não da moralidade de modo geral, tema bastante contemplado nos estudos de literatura e filosofia).

O autor explica que a literatura infantil produzida e ensinada pelos professores a partir deste viés é rebaixada e danosa, nivelando por baixo o conhecimento e as capacidades infantis, mostras disso são os famosos contos de fadas que, à guisa de oferecerem uma porta de entrada da criança no mundo das letras, sufocam sua imaginação com conteúdo ingênuo, falso, linguisticamente estereotipado e/ou aterrorizante, quase sempre voltado à exortação e que as crianças “extraem dos livros exemplos morais que lhe sirvam de lição; assim, a tediosa moral convencional e as falsas lições se transformam no estilo essencial da insincera literatura infantil” (Vigotski, 2003, p. 225).

Além disso, o teórico menciona que há centralidade maior em materiais literários e práticas pedagógicas em que a literatura infantil se reduz a poesias de absurdos e disparates, acreditando-se que a compreensão das crianças é limitada ou que é necessário suavizar os acontecimentos das histórias, já que criança não compreenderia o sentimento sério, o resultado disso é uma alteração profunda do estilo artístico que demonstra incompreensão não só do psiquismo infantil por parte dos educadores como um baixo repertório quanto aos objetos próprios do fenômeno estético-literário.

Ainda nessa obra, o autor aponta outra metodologia arbitrária de estudo da literatura nas escolas que, a bem dos fatos, ainda mantém sua influência na atualidade, destacando que, na educação escolar, “em vez de estudar os fenômenos e fatos literários, estuda-se a história da intelectualidade e do pensamento social, isto

é, temas que, na verdade, são alheios e estranhos na educação estética” (Vigotski, 2003, p. 227), portanto, atribuir à literatura fins de caráter social e cognoscitivo também “foge” da finalidade da educação estética.

Essa asserção do autor parece não ter perdido ainda sua relevância, pois no Brasil, segundo Bello e Cortivo (2020), ao analisar os documentos e políticas públicas do ensino de literatura no ensino médio das escolas públicas, a literatura aparece como uma espécie de “agregado” da disciplina de língua portuguesa, servindo de ilustração para o estudo da gramática e muitas vezes atrelado a uma certa forma de estudo de elementos historiográficos e sociais, o que claramente fere a autonomia e solapa muitos potenciais críticos e culturais desse estudo. É evidente a confusão onde a literatura enquanto disciplina está mergulhada, sendo repassada para os jovens de forma secundária em detrimento de outras formas artísticas como revistas em quadrinho e o cinema, por exemplo, e onde o texto literário é simplificado para salientar elementos da vida dos autores e compreensão de certos momentos históricos (Brasil, 2017).

Outro erro importante apontado por Vigotski (2003) e que também mantém forte influência na escola, talvez ainda não suficientemente problematizado, é o de reduzir a literatura infantil apenas ao prazer, à alegria e à ludicidade. É claro que tal posição vai de encontro com a perspectiva de uma teoria segundo a qual o compromisso com a educação estética é tema dos mais sérios e que recusa terminantemente objetivos puramente hedonistas.

Com isso, no entanto, o autor em discussão não cancela as inúmeras possibilidades de fruição prazerosa que advém, por exemplo, de um terno e emocionante poema ou de um conto divertido cheio de momentos cômicos, mas aponta que o prazer deve ser secundário com relação à ação fundamental da arte. Para o autor, o objetivo final da reação estética não é a repetição de qualquer reação real, mas a superação e o triunfo sobre ela, pois “a contradição, a repulsa interna, a superação, a vitória; todos eles são componentes necessários do ato estético” (Vigotski, 2003, p. 235).

Para atestar a amplitude de repercussões que vão muito além da satisfação emocional imediata, Vigotski (2003) ressalta outras implicações, profundamente renovadoras provenientes da vivência estética, sem que com isso fiquemos muito tentados a suspeitar e extrapolar de seus escritos estéticos um enquadramento

“psicologista” ou utilitário. Pois o “poder” da formação estética-literária reside também fortemente nessa contradição entre ser força estética transformadora do psiquismo sem, ao mesmo tempo, esgotar seus próprios termos e especificidades dentro do processo formativo:

Uma obra de arte vivenciada realmente pode ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômenos, obriga-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos. Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas no nosso comportamento posterior (Vigotski, 2003, p. 234).

Para desenvolver a vivência estética com as crianças na educação escolar, por exemplo, na Educação Infantil, Vigotski (2003) elucida que é necessário trabalhar com a recriação de obras artísticas, observações de quadros, lições de leitura lenta com a escolha intencional de obras literárias, inserir as reações estéticas⁹ na vida, fazer com que a beleza esteja presente na vida cotidiana das crianças com a reelaboração criativa da realidade.

Em outro escrito seu, o “Imaginação e criatividade na infância” (Vigotski, 2014), o autor amplia a compreensão acerca do processo de maturação que “prepara” os indivíduos em formação para a educação literária, esclarecendo que, junto ao desenvolvimento sexual há, na adolescência, um período rico em refinamentos emocionais e cognitivos adquiridos pela intensa complexificação das relações e das experiências, com isto, as artes pictóricas e figurativas, como o desenho, perdem espaço para àquela que possui, por seus próprios objetos, maior capacidade de encarnar representações sofisticadas, com níveis maiores de conexões e abstrações.

Neste ponto, é evidente que o pensamento Vigotskiano não concebia apenas uma remodelação das práticas pedagógicas em relação unilateral com o processo da leitura, pois a educação estética teria que ir além da mera capacidade para a recepção da obra literária, compreendendo também a capacidade criativa de operar com a linguagem, de manifestar a vida psíquica nos moldes literários e se apropriar dos modelos comunicativos próprios desta arte. Portanto, em Vigotski (2014), a formação do estético também inclui o momento da criação.

⁹ O termo “reação estética” é utilizado em obras de Lev Vigotski como A psicologia pedagógica (2003) e a Psicologia da arte (1999) e representam o ambiente científico de sua época, fortemente marcado pelos estudos reflexológicos como os de Pávlov, da qual, ainda que criticamente, assimilou. Caso parecido ocorre com o conceito e emprego do termo bastante difundido na psicanálise “sublimação” na obra Psicologia da arte, escrito ainda bastante eclético e anterior aos estudos mais coesos do autor.

Ao citar Blonsky, Vigotski (2014) vê nas notas, cartas ou pequenas histórias tipos de obras literárias mais adequadas para desenvolver a linguagem escrita das crianças, e que motivar a criança a escrever ajudando-a a dominar a técnica da escrita é tarefa de suma importância para a prática pedagógica voltada à educação estética-literária, sem perder de vista que este processo não se identifica com a assimilação passiva do modo adulto de escrever e se comunicar.

Esta preocupação fica clara na análise da experiência de educação literária que o grande escritor russo Tolstói realizou com crianças camponesas em sua propriedade. Vigotski (2014) identifica que este autor compreendeu que “a verdadeira tarefa da educação consiste, não em inculcar prematuramente na criança a linguagem dos adultos, mas em ajudar a criança a desenvolver e formar sua própria linguagem literária” (Vigotski, 2014, p. 57).

Na experiência de Tolstói, Vigotski (2014) reconhece que ele deu educação literária para as crianças camponesas, pois

Ele despertou nas crianças formas de expressar sua experiência pessoal e seu enfoque do mundo que não conheciam até então; junto com as crianças inventava, construía, compunha, inspirava-lhes, oferecia-lhes temas – quer dizer, canalizava, na sua essência, todo o processo de sua atividade criativa, mostrava-lhes os conteúdos literários, etc. E isso tudo é educar, no sentido mais puro e autêntico desse conceito (Vigotski, 2014, p. 61).

No entanto, para que se esclareça as diferenças teóricas abissais entre os dois autores e se explicita a importância do par mais desenvolvido, no interior da teoria Histórico-Cultural, é preciso apontar que Vigotski (2014), embora elogiasse o método, não estava de acordo com as posições teóricas românticas e reacionárias que Tolstói passou a nutrir no fim de sua vida, principalmente quanto à arte.

Segundo Martins (2013), na zona de desenvolvimento iminente, proposta da Psicologia Histórico-Cultural, o par mais desenvolvido se refere ao par mais experiente, aquele que age intencionalmente no ensino criando situações de aprendizagem.

Nestas posições Tolstói exagerava as capacidades artísticas das crianças, tratando o papel do educador como mero facilitador para a eclosão de habilidades extraordinárias e de origem inata, como dom próprio que a criança, representante perfeita do bom-selvagem rousseauiano, resguardada frente à falsidade generalizada e degenerada da arte adulta.

A teoria vigotskiana e seu entendimento do conflito homem X sociedade e do social X cultural nos ajudam a colocar a arte e a literatura em um arcabouço privilegiado simplesmente por conferir-lhe, através da sua escolha epistemológica pelo materialismo histórico-dialético, a capacidade de movimento e consequentemente de transformação.

A Psicologia Histórico-Cultural não diminui o entendimento da arte ou reduz sua qualidade de experienciar o maravilhoso e o sublime, muito pelo contrário, operar com a arte, entendê-la cada vez mais como produção agregadora humana surgida pelas relações sociais e com destino às relações sociais (ainda que não preciso conter em si mesma qualquer obrigação ou utilidade), é retirar sua aparência de transcendência imaterial e observá-la como uma soberba capacidade que deve ser exercida e/ou fruída por todas as comunidades humanas, seja ela qual for, como um direito inalienável.

Para que pense mais especificamente sobre uma prática pedagógica diferente do maniqueísmo romântico¹⁰ do exemplo Tolstoiano, podemos pensar numa pedagogia que muito se assemelha aos critérios colocados pela psicologia vigotskiana, a Pedagogia Histórico-Crítica. Em uma quase aforística passagem de sua obra Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011) localiza o aspecto inalienavelmente social da educação: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e

¹⁰ O uso do termo "maniqueísmo romântico" refere-se não ao todo de sua produção de Lev Tolstói e nem pretende avaliar seus méritos incontestáveis e já mais que estabelecidos por sua fortuna crítica, mas tão somente discorrer brevemente a partir de seus ideais políticos filosóficos que, apesar de também terem sido incorporados aos seus escritos literários da maturidade (como no romance Ressurreição de 1899), se fizeram mais acerbos em obras de cunho pedagógico, religioso e filosófico (como os exemplos do autobiográfico Confissão, 1882); O Reino de Deus está em vós (1894) e, sobretudo naquelas de caráter estético como O que é Arte (1898) e o ensaio pedagógico "Quem Deve Aprender com Quem: Os Camponeses com a Gente ou Nós com os Camponeses?" de 1874. Nessas obras aparecem ideias morais mais acirradas advindas das crises espirituais e filosóficas que marcaram a obra do autor, em O que é Arte, libelo de tom polemista, o "maniqueísmo" se faz pela oposição bem demarcada entre a arte europeia supostamente decadente (com uma condenação radical de clássicos e contemporâneos) e uma arte "pura", popular e afeita à transmissão dos "bons sentimentos "; já no escrito pedagógico, em que experimentou técnicas interessantes de criação literária com crianças de sua propriedade, Iásnaia Poliana, Tolstói inovou com metodologias mais horizontais, colaborativas e livres, no entanto também interpretou a arte produzida pelas crianças como superior, em intenções, essência e capacidades criativas, à arte literária formal dos adultos, ao seu ver degeneradas e "falsa". O cerne filosófico desses trabalhos refletem a posição de Tolstói de que a evolução da sociedade estaria "atrás", em um passado campestre idealizado, patriarcal (ideias do tipo já aparecem em Anna Kariênina e Guerra e Paz), filosoficamente amparado na filosofia de um cristianismo radical e primitivo e onde o elemento estético se tornaria mais perfeito quanto mais próximo dos ideias de pureza da criança, dos trabalhadores do campo e de uma sociedade em que o capitalismo predatório e moralmente corrompido seria substituído por uma existência mais simples, agrária, cristã e colaborativa.

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p.13).

Ao fazê-lo o autor combate as premissas de pedagogias cujo deslocamento ou até mesmo anulação de conteúdos formativos indispensáveis acabam por anular também aquilo que no homem é mais distinto.

Tal maneira de conceber a educação já é por si só muito válida para um redirecionamento da literatura enquanto disciplina formativa, mas Saviani (2011) também faz uma defesa do clássico como aquilo que, sem negar nem o tradicional, nem o moderno, permanece e ainda é capaz de servir aos indivíduos no seu caminho de aquisição do acervo cultural humano.

Embora o clássico aqui mencionado não pertença estritamente à literatura, ela também está incluída apontando para uma valorização não apenas de um cânone literário imutável e estanque, mas abrindo portas para que os alunos superem conservando aquilo que há de essencial e reconhecidamente humano na história da literatura.

Outra contribuição válida para os objetivos desta pesquisa são os debates de Saviani (2011) acerca do saber elaborado. Essas reflexões são úteis para defender o saber sistematizado oferecido pela escola, da qual a literatura também fará forçosamente parte.

Pensar por este viés corresponde ao imperativo lógico de combater o caráter fragmentário, intuitivo e atomizado do atual ensino de literatura, primando para que esta disciplina tenha autonomia e rigor sem que se perca de vista também sua fruição, além de se preconizar que atividades alheias ou apenas afins ao objeto literário (o cinema, os quadrinhos, a música...) não lhe substituam. “Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (Saviani, 2011, P. 17).

A polêmica desta assertiva reside, entre outras coisas, no descrédito por que passaram, com o advento da escola nova, práticas “tradicionalistas” como a repetição e a memorização. Para a literatura ela é mais do que cara pois, descortina que a linguagem literária tem suas especificidades estéticas e que, apesar de ser objeto artístico de fruição, convém a seu ensino e à formação de leitores competentes o constante contato com as obras e uma diversidade de linguagens e formas.

Ao propor uma saída para além da pedagogia da essência e da existência (Saviani, 2020) através de uma teoria crítica calcada na prática social e liberta dos dualismos que mais serviram para privar as classes dominadas dos saberes apropriados e utilizados na dominação pelas classes dirigentes, Saviani (2020) faz à literatura uma homenagem indireta, mas não menos crucial: a de posicioná-la como um dos pilares culturais de humanização intransferíveis e passível de seriedade, disciplina e rigor em sua transmissão, mas também de empatia para com todos aqueles que foram olvidados de sua beleza sem ter tido a chance de tê-la fruída e apropriada como direito humano básico.

Vigotski (1999) também faz à literatura uma dessas emblemáticas homenagens em uma das passagens mais belas, reveladoras e esperançosas do que poderia ser efetivamente essa educação estética e que lugar ela ocuparia para os sujeitos em formação:

De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebníá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética [...] (Vigotski, 1999, p. 352).

Ainda que tão positiva a assertiva pareça, neste momento histórico, algo como uma proposição utopista, é preciso defender o caráter realista com que este intelectual enxergava o problema: o homem formou, por toda parte em que esteve, sua linguagem e sua capacidade simbólica, pôde através de milênios fazer da fala ordinária veículo comunicacional rico e profundamente emocional, criou para si e para tudo em que lançou seu olhar não só a forma imediata e presente, mas algo como a poesia.

Foi, entre outras coisas, a conflagração das segregações sociais precipitadas de modo colossal pela sociedade burguesa que lançou à literatura a equivocada peça de ficção em que aparece como “fruto dos eleitos”.

Essa “sociedade dos eleitos” também aparece na crítica que Mészáros (2006) faz ao consumo da arte na sociedade capitalista em que a arte nasce, cresce e é apropriada como um privilégio restrito às classes dominantes. O tempo de trabalho alienado imposto pelo capitalismo, a divisão social do trabalho, as condições

educacionais objetivas e subjetivas relacionadas às classes sociais, entre outras vicissitudes e contradições do sistema, restringe e debilita em muito propostas realmente sérias, constantes e inovadoras para a fruição dos objetos artísticos, a própria produção desses objetos é empurrada para lógicas mercadológicas que corrompem não só o produto como a relação do artista com seu trabalho e seu público.

Não se trata, entretanto, de imaginar que, para a seu refinamento estético, as classes trabalhadoras devam, irrestritamente, mimetizar uma suposta alta cultura de viés burguês em frontal exclusão de seus repertórios populares e tradicionais, o aparato teórico do marxismo e das disciplinas que agregam conhecimentos através desse método suporta a contradição entre o popular e o sistematizado como moto-contínuo do movimento histórico não só da literatura como das artes em geral.

Trata-se de perspectiva que aponta para um homem total, em que um elemento tal como a literatura decorra vivamente do existir do homem no mundo, englobando em franca unidade, o seu momento histórico e seu momento presente numa retroalimentação rica e contínua.

Considerações finais

As perspectivas levantadas por parte ínfima do pensamento marxista aqui exposto de fato não poderá reconhecer, sob risco de negar seus próprios princípios, na arte e na literatura, assim como na educação, a guarda de frente para as mudanças sociais que vão, elas mesmas, possibilitar a fruição desses elementos em suas mais altas potencialidades, mas também, por seu caráter essencialmente dialético, não podem prescindir da literatura enquanto reino possível da perturbação do legitimado, do olhar crítico por ela exigido, do seu chamado para que os homens reais do tempo presente se olhem no espelho do tempo, mirando o passado e o futuro da humanidade como algo que também lhes diz e sempre dirá respeito (Lucáks, 2018).

Na reflexão realizada neste trabalho acerca da educação estético-literária sob a perspectiva histórico-crítica pudemos apontar pistas das possibilidades de superação de uma formação estética de caráter instrumental e reducionista na direção da humanização através das perspectivas críticas e propositivas de Vigotski (1999, 2003, 2014) e Saviani (2011, 2020). Além disso poderemos sustentar que a literatura, ainda que apaziguada e segregada pelas incrustações alienantes e fetichizantes do

capitalismo, como trabalho artístico decorrente da realidade material dos homens, é uma das objetivações humanas essenciais para a formação das gerações atuais e vindouras.

Referências

BELLO, Mess Lane de Souza; CORTIVO, Raquel Aparecida Dal. Políticas públicas do ensino de Literatura nas escolas: algumas discussões acerca da literatura e a sua prática. **Revista Contexto & Educação**, ano 35, nº 112, p. 384-396, Set./Dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base nacional Comum Curricular. BNCC, 2017.

CANDIDO, A. (2011). **O direito à literatura: Vários escritos**. (5.^a Ed., pp. 171-193). Ouro Sobre Azul.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

CROCE, Benedetto. **Estética como ciência da expressão e linguística geral**. Tradução de Álvaro Ribeiro e de José Marinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens**. 1^o ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GABRIEL, Ruan. “Preço médio do livro sobe 12,8% em fevereiro e atinge R\$ 54,49”. **O Globo**, São Paulo, 19 mar. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/noticia/2024/03/19/preco-medio-do-livro-sobe-128percent-em-fevereiro-e-atinge-r-5449.ghtml>. Acesso em 28 de novembro de 2024.

GORZIZA, Amanda; TAVARES, Pedro; BUONO, Renata. “Sem biblioteca nem psicólogo: a vida nas escolas brasileiras”. **Revista Piauí**, 4 abr. 2024. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/biblioteca-psicologo-censo-escolar-inep/>. Acesso em 28 de novembro de 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil: 6ª edição**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf.

KOSÍK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. 1º ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **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, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLDRINI, Guido. **Os marxistas e as artes**: princípios de metodologia crítica marxista. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

PORTO, Walter. “Pela 1ª vez, pessoas que não costumam ler são maioria no Brasil, segundo pesquisa”. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2024/11/brasil-perdeu-quase-7-milhoes-de-leitores-de-livros-em-5-anos-aponta-pesquisa.shtml>. Acesso em 28 de novembro de 2024.

PADOVANI, Micheline Tacia de Brito; FANTI, Mara Rubia Neves Costa. A utilização da pedagogia da literatura para a Formação de aprendentes-ensinantes. **VERBUM**, v. 9, n. 3, p. 138-153, 2020.

SANTOS, Derivaldo. **Arte-educação, estética e formação humana**. Fortaleza: Coletivo Veredas, 2020.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 151-167, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DAL LIN, Alessandra; SCHELESENER, Anita Helena. Observações acerca do pensamento de Marx para a educação. In: SCHELESENER, Anita Helena, MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José (Orgs.). **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

LIMA, Ana Maria Cavalcante de; VIEIRA, Renata de Almeida; SILVA, Augusto Caetano Rafael da; OLIVEIRA, Daniele Cristiane de. Teoria literária: saber pertinente à formação de pedagogos? **Revista Educere Et Educare**, vol. 17, n. 41, 2022.

LUKÁCS, György. **A alma e as formas**. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LUKÁCS, György. **Estética**. v. 1. Tradução de Reinaldo Pedreira de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 1969.

TOLSTÓI, Liev. **Anna Kariênina**. Tradução revista e apresentação por Rubens Figueiredo; posfácio de Janet Malcolm. 1.^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

TOLSTÓI, Liev. **Guerra e paz**. Tradução de Rubens Figueiredo; posfácio de Isaiah Berlin. São Paulo: Companhia das Letras, 21 nov. 2017. 2 vols.; 1 544 p.

TOLSTÓI, Leon. **O que é arte?** 4. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2019.

TOLSTÓI, Liev. **O reino de Deus está em vós**. Trad. Celina Portocarrero. São Paulo: BestBolso (Coleção BestBolso), 1. ed. (bolso), 2011. 336 p.

TOLSTÓI, Liev. Quem deve aprender a escrever com quem: as crianças camponesas conosco ou nós com as crianças camponesas? In: TOLSTÓI, Liev. **Contos completos**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Posição no original: posfácio de 1859. p. 650–654.

TOLSTÓI, Liev. **Ressurreição**. Tradução de Rubens Figueiredo; apresentação de Natalia Ginzburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1. ed., 2020. 448 p.

TORRES, Bolívar. Brasil perdeu mais de 7 milhões de leitores, aponta pesquisa; mais da metade da população não lê livros. **O Globo**, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2024/11/19/brasil-perdeu-mais-de-7-milhoes-deleitores-aponta-pesquisa-metade-da-populacao-nao-le-livros.ghtml>. Acesso em 28 de novembro de 2024.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.