

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

JOÃO PEDRO NARDY

**ENSINO DE LITERATURA E PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA: em busca do confronto com a
prática na escola pública**



ARARAQUARA – S.P.

2022

JOÃO PEDRO NARDY

**ENSINO DE LITERATURA E PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA: em busca do confronto com a
prática na escola pública**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Lucas André Teixeira

ARARAQUARA – S.P.

2022

N224e

Nardy, João Pedro

Ensino de Literatura e Pedagogia Histórico-crítica: em busca do confronto com a prática na escola pública / João Pedro Nardy. -- , 2022

151 p.: fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara,

Orientador: Lucas André Teixeira

1. Práxis Pedagógica. 2. Ensino de Literatura. 3. Pedagogia Histórico-crítica. 4. Didática. I. Título.

JOÃO PEDRO NARDY

ENSINO DE LITERATURA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: em busca do confronto com a prática na escola pública

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Lucas André Teixeira

Data da defesa: 21/02/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Prof. Dr. Nilson Berenchtein Netto
Universidade Federal de Uberlândia

Membro Titular: Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedicado àqueles que hão de tomar os céus de assalto, fazendo acontecer não só a História, mas também a Poesia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo, Lucas André Teixeira. Agradeço pela sabedoria, pela perspicácia, pelo companheirismo e, sobretudo, pelo gesto mais concreto de dedicação: o tempo incontável dispendido em discussões, leituras, revisões, comentários e ajuda.

Aos professores membros da banca de avaliação, Angelo Antonio Abrantes e Nilson Berenchtein Netto, por elevar verdadeiramente o patamar de discussões desse trabalho.

Aos alunos da Escola Jardim dos Oitis pelo engajamento brilhante no projeto que permitiu existir essa dissertação. Ao Rafael, amigo e camarada que calhou de ser Coordenador Pedagógico, abraçando as lutas e o Projeto. Aos alunos de várias escolas, pelos momentos que revelam o privilégio de uma ocupação dedicada à formação de seres humanos.

À minha companheira Camila, pelo amor, pelo apoio aos sonhos, pela ternura incessantes. Pelas forças que precisei quando o desafio pareceu grande e irremediável.

Aos professores Silvia Beatriz Adoue e Newton Duarte, pelos ensinamentos que estimo e busco honrar.

Aos professores suplentes da banca, pela prontidão.

Aos camaradas do Grupo de Estudos Marxistas em Educação, pelo crescimento e pelo partilhar franco de uma utopia concreta.

À minha professora Marina, do Ensino Médio, por contrariar meu egoísmo adolescente e descortinar-me o gênero humano, por meio da leitura de clássicos da literatura, paixão a que busquei dedicar-me. Foi a primeira referência e continua entre as principais.

Aos meus pais, Ana Claudia e João Carlos, pelos valores, pela luta por uma formação inicial e, sobretudo, por cultivar em mim o anseio da realização humana. Aos meus irmãos Camila, Matheus e Gabriel, por tantas partilhas.

Ti Noel compreendeu obscuramente que aquele repúdio dos gansos era um castigo por sua covardia. Mackandal disfarçara-se de animal, durante anos, para servir aos homens, e não para desertar do terreno dos homens. [...]E compreendia, agora, que o homem nunca sabe por quem padece e espera. Padece e espera e trabalha por pessoas que nunca conhecerá, e que por sua vez padecerão e esperarão e trabalharão para outros que tampouco serão felizes, pois o homem anseia sempre por uma felicidade situada mais além da porção que lhe é outorgada. Mas a grandeza do homem está precisamente em querer melhorar o que ele é. Em impor-se tarefas. No Reino dos Céus, não há grandeza a se conquistar, pois lá tudo é hierarquia estabelecida, incógnita revelada, existir sem fim, impossibilidade de sacrifício, repouso e deleite. Por isso, esgotado entre as penas e pelas tarefas, o homem só pode encontrar sua grandeza, sua máxima medida, no **Reino deste Mundo**. (CARPENTIER, 2009, p. 130-131).

RESUMO

Esta dissertação pretende contribuir para o movimento de apropriação e objetivação dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, especificamente quando incorporadas ao ensino de literatura, no âmbito das aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental. Para isso, realizou-se uma pesquisa teórica que permitiu conhecer as múltiplas determinações que enredam o trabalho educativo e a atividade literária, por um lado; seguida por análise de um material empírico constituído de um projeto escolar de ensino de literatura latino-americana, desenvolvido em escola estadual da periferia urbana de Araraquara – SP. O objetivo inicial era elaborar uma proposta didática não-procedimental, na qual se expusesse o movimento de incorporação dos preceitos da Pedagogia Histórico-crítica, tendo o projeto escolar como exemplo. Isto é, tratava-se de uma análise da prática docente do próprio pesquisador. Com o amadurecimento da pesquisa, optou-se por configurar a dissertação como pesquisa teórica e histórica, tendo um objeto teórico que confrontaria e saturaria a narração do objeto empírico, iluminando problematizações, escolhas e contradições que cercaram seu desenvolvimento prático, mantendo a análise sobre a própria prática. A hipótese que se apresentou foi de que os preceitos teóricos da Pedagogia Histórico-crítica possibilitam que o ensino de literatura aja intencionalmente contra o fenômeno da alienação existente na sociedade capitalista, pelo teor inerentemente humanizador da natureza da atividade literária, especialmente daquela que se produz a partir do método de composição realista. Concluiu-se que as obras dessa seara – também chamadas clássicas – permitem ampliar a concepção de mundo dos educandos conforme permite, por meio de uma eficácia estética, conhecer e viver a realidade em suas múltiplas determinações, bem como oportunizam a apropriação de uma linguagem complexa, capaz de traduzir a constante reprodução social da vida humana.

Palavras – chave: Práxis Pedagógica. Ensino de Literatura. Pedagogia Histórico-crítica. Didática. Conteúdo escolar.

RESUMÉN

Esa disertación pretende contribuir para el movimiento de apropiación y objetivación de los fundamentos de la Pedagogía Histórico-crítica, específicamente cuando incorporadas a la enseñanza de literatura, en el ámbito de las clases de lengua portuguesa de la escuela secundaria. Para eso, se realizó una pesquisa teórica que permitió conocer las múltiples determinaciones que enredan el trabajo educativo y la actividad literaria, por un lado; seguida por el análisis de un material empírico constituido de un proyecto escolar de enseñanza de literatura latinoamericana, desarrollado en escuela estadual de la periferia urbana de Araraquara – SP. El objetivo inicial era elaborar una propuesta didáctica no-procedimental, en la cual se expusiese el movimiento de incorporación de preceptos de la Pedagogía Histórico-crítica, teniendo el proyecto escolar como ejemplo. Se trataba de un análisis de la practica docente del propio investigador. Con el madurar de la investigación, se optó por configurar la disertación como pesquisa teórica y histórica, teniendo un objeto teórico que confrontaría y saturaría la narración de un objeto empírico, iluminando problematizaciones, elecciones y contradicciones que cercaran su desarrollo práctico, manteniendo el análisis sobre la propia práctica. La hipótesis que se presentó fue de que los preceptos de la Pedagogía Histórico-crítica posibilitan que la enseñanza de la literatura aja intencionalmente contra el fenómeno de la alienación existente en la sociedad capitalista, por el tenor inherentemente humanizador de la naturaleza de la actividad literaria, especialmente de aquella producida a partir del método de composición realista. Se concluyó que las obras de ese grupo – también denominadas clásicas – permiten ampliar la concepción de mundo de los educandos mientras permite, por medio de una eficacia estética, conocer y vivir la realidad en sus múltiples determinaciones, así como dan oportunidad de apropiación de un lenguaje complejo, capaz de traducir la constante reproducción social de la vida humana.

Palabras – clave: Praxis Pedagógica. Enseñanza de Literatura. Pedagogía Histórico-crítica. Didáctica. Contenido escolar.

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Mapa com autores	143
Foto 2	Alunos na lousa em atividade sobre “Réquiem com torradas”	144
Foto 3	Resultado da atividade sobre “Réquiem com torradas” na lousa	144
Foto 4	Roda de conversa com estagiários no 6A	145
Foto 5	Alunos lendo e compartilhando poesia em roda	145
Foto 6	Alunos do oitavo ano lendo, em sala.	146
Foto 7	Alunos do terceiro ano do Ensino Médio e pai de aluno preparando muro	146
Foto 8	Alunos preparando muro	147
Foto 9	Alunos desenhando mapa	147
Foto 10	Alunos pintando mural	148
Foto 11	Mural pronto	148
Foto 12	Trecho de romance no mural	149

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Apresentação	12
1.2	Objeto e problema de pesquisa	14
1.3	Objetivo e organização da pesquisa	16
2	UMA TEORIA SOBRE O SER HUMANO COMO FUNDAMENTO TEÓRICO	21
2.1	O ser humano como um ser natural universal	21
2.2	O humano como um ser natural, social e consciente	24
2.2.1	Trabalho	24
2.2.2	Sociabilidade	27
2.2.3	Consciência	29
2.3	Essência humana e história	32
3	LITERATURA E CONSCIÊNCIA: A PECULIARIDADE DO REFLEXO ESTÉTICO	43
3.2	Literatura e formação humana, consciência e autoconsciência	53
3.3	Lukács e a defesa do realismo	62
3.4	O reflexo estético do capitalismo na particularidade latino-americana	68
3.5	A via colonial de entificação do capitalismo no Brasil	69
3.6	O capitalismo dependente	71
3.7	Capitalismo dependente e via colonial refletidos esteticamente	74
4	A DIDÁTICA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	83
4.1	A educação segundo a Pedagogia Histórico-crítica	83
4.2	A curvatura da vara e a necessidade de uma teoria histórica e crítica	86
4.4	Para além de métodos novos e tradicionais: a didática histórico-crítica em seus cinco “passos” fundamentais	89
4.5	O método vai além dos procedimentos	92
4.6	Em busca do confronto com a prática	95
5	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CONFRONTO COM A PRÁTICA ATRAVÉS DO PROJETO ESCOLAR “MURAL LITERÁRIO LATINO-AMERICANO: MESTRES NA PERIFERIA DO MUNDO”	99
5.1	O projeto apresentado à escola	102
5.1.1	Texto de apresentação	102
5.1.2	Objetivos do projeto	103
5.1.3	Planejamento do projeto	104
5.2	Relato de desenvolvimento prático do projeto	105
5.2.1	Como foi a seleção dos textos para o Projeto	105
5.2.2	Apresentação do projeto aos alunos	112
5.2.3	Mapa do mural e pesquisa de biografia dos autores	116
5.2.4	Primeiras leituras: textos lidos coletivamente	118
5.2.5	Leituras individuais de narrativas e dramas	125
5.2.6	Leituras individuais de poemas com compartilhamento em roda	126
5.2.7	A produção do mural	129
6	CONCLUSÃO	134
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXOS	144
	ANEXO A – Fotos do projeto “Mestres na periferia do mundo”	145

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como elemento determinante o exame de um Projeto Escolar de ensino de literatura concebido e executado pelo próprio autor, num determinado contexto, tomado para análise a partir da concepção de mundo materialista histórico-dialética, expressa em teorias ontológica, estética e pedagógica. Ele pede licença, por tanto, para utilizar a primeira pessoa do discurso para apresentar a si e a teia de questões que o enredam à escola pública, a uma perspectiva educativa crítica, à literatura e à América Latina.

1.1 Apresentação

Tive a sorte de, em minha juventude, cruzar jornada com uma visão de mundo e com um estilo de vida que viam a escola como espaço de humanização, superação do ordinário, do cotidiano¹. O movimento estudantil secundarista, a princípio, revelou-me uma possibilidade de socialização, de encontro e amizade cultivados em lutas imediatas. Pouco a pouco, apresentou-me questões mais amplas de uma concepção de mundo, quando propiciou-me ler o Manifesto do Partido Comunista pela primeira vez, quando contou-me uma versão sobre a história do Brasil marcada pela contribuição de intelectuais, trabalhadores de vários setores e artistas. Essa rica experiência inicial não se diminui diante da conclusão, anos mais tarde, que a contribuição daqueles pensadores e oprimidos tivesse sido profundamente distorcida por direções revisionistas.

Cursei o Ensino Médio numa escola técnica estadual, o que significa, na rede pública de São Paulo, um espaço de maior solidez numa formação escolar sistemática, substantiva, dado seu privilegiado aporte material ante a maioria das escolas públicas. Essa vivência juntou estudos (elementares, obviamente) sobre Darwin a um ímpeto ateu e cismado com a religiosidade; a militância socialista com a leitura de Eça de Queirós e de Graciliano Ramos; experiência no movimento estudantil aos Capitães da Areia, de Jorge Amado. Ainda que na ocasião me interessasse mais pela queda da Bastilha e pela Revolução Russa, vi sobreviver e se sobrepor, em mim, o gosto pela arte literária. São mais vivas as lembranças sobre encenações

¹ Nessa pesquisa, a palavra “cotidiano” tem o peso de um conceito, já que estabelece uma série de relações no interior das problematizações da Pedagogia Histórico-crítica, teoria subsidiária desta dissertação. Cotidiano não se confunde com as atividades do dia a dia, mas com aquele conjunto de atividades voltadas à reprodução do indivíduo, de cada pessoa singular, diferentemente das atividades não-cotidianas, voltadas à reprodução da sociedade (HELLER apud DUARTE, 2001). As atividades cotidianas têm um aspecto de espontaneidade em sua realização, enquanto as atividades não-cotidianas têm o aspecto de objeto criado por intenções humanas. Estabelece que a Educação Escolar pela conexão dos indivíduos singulares com o gênero humano, socializando conhecimentos e promovendo a necessidade de novas capacidades humanas.

de Gil Vicente e declamações de Castro Alves. Como adolescente bombardeado pela indústria cultural capitalista, não deixei de torcer o nariz, num primeiro momento, para a leitura de Machado de Assis. Entretanto, a confiança na professora que argumentou convincentemente pela qualidade daquele autor fez com que fossem dele os primeiros romances lidos após a escola.

Não vacilei em eleger o curso de Letras como âmbito de Ensino Superior. Carregava, ainda, uma avaliação positiva sobre a escola enquanto espaço de humanização, o que clareava os rumos de atuação profissional. Esse período não passou sem contradições, obviamente.

A primeira delas, que só ficou mais clara com o tempo, foi uma discreta luta entre duas perspectivas educativas: uma que reivindicava o legado histórico do conhecimento humano, o valor das obras literárias e de um trabalho esmerado com a linguagem, bem como sua socialização; e outra, aparentemente divergente, reivindicando a relativização desse legado ante à vivência cotidiana, à espontaneidade, ao imediatismo e ao senso comum enquanto medida de autenticidade. Essa polarização dava-se, essencialmente, ainda que não de maneira rígida, sem contradições, entre as disciplinas de estudos literários contra os diversos ramos da linguística. Em outras palavras, nós, estudantes, deparávamo-nos com uma perspectiva formativa substantiva, cheia de conteúdo, e na maior parte dos exemplos transformadora; e com outra, esvaziada de conteúdos historicamente acumulados e adaptativa à realidade do capitalismo periférico brasileiro, com verniz de um antielitismo que mascarava sua essência.

O contato com a Pedagogia Histórico-crítica por meio dos textos de Dermeval Saviani e de Newton Duarte forneceram as lentes que permitiram ver aquele embate existente no curso de Letras, que infelizmente era muito discreto e sutil, não explicitando suas diferenças e não nos permitindo fazer escolhas conscientes. Foi essa tendência pedagógica que forneceu a mim as mediações para assim descrever tal embate, bem com tomar partido nele. Isso se deu, arrisco, por estar a Pedagogia Histórico-crítica engajada no problema da formação humana e na transformação radical da realidade. Para a maioria dos estudiosos da literatura isso talvez não fosse uma questão, ainda que a riqueza de trabalho humano objetivado em seu material de estudo – acredito – os teria impedido de agir com relativismo para com a hierarquização qualitativa de certas obras literárias, para com a necessidade de estudo sistemático da gramática para um domínio cognitivo e crítico do fenômeno da linguagem.

Esta dissertação paga tributo ao privilégio de realizar um curso de graduação lendo obras fundamentais da literatura brasileira e portuguesa, títulos de suas raízes greco-latinas e de obras de outras nações que agregaram determinações importantes ao fenômeno literário. Nesse sentido, é improvável não perceber as contradições violentas intrínsecas à formação do que hoje

se chama Brasil, assim como é estranho não reconhecer o polo que, nesse processo, nos legou uma grande língua e belas experiências estéticas e críticas por meio dela.

Ressalta-se a importância de ter estudado a Língua Espanhola como segundo idioma. A literatura espanhola, ao lado da portuguesa, e a latino-americana, ao lado da brasileira, deram-me a percepção do advento das nações periféricas num mundo de lutas entre nações. A marginalidade ibérica retratada por Saramago (2006), em sua “Jangada de Pedra” não é menos indicativa dessa condição do que nosso Machado de Assis. A necessidade de refletir sobre a particularidade da América Latina colocou-se por apelo da literatura que aqui surge das denúncias e revelações diretas e indiretas, explícitas ou não, da condição de ser latino-americano.

Tive outra contribuição que ajudou a pôr em movimento essas ricas contribuições e contradições: a experiência docente precoce no ensino básico. Lidar com currículos propostos pelo Estado e por seus políticos gerencialistas, com suas teorias pedagógicas hegemônicas, abriu-me os olhos para os verdadeiros componentes que deveriam ter uma teoria crítica. Foi importante passar pela frustração de ler Paulo Freire (2015) e percebê-lo pouco contraditório para com o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), que inclusive o reivindicava enquanto fundamentação teórica, currículo cujos materiais associam-se a descasos para com a escola pública, privando-a do saber, como veremos no exame do objeto empírico de análise. Igualmente, destaco o fato de ter desempenhado essa atividade em maior parte com o ensino público, nas periferias urbanas, mas não diminuo a oportunidade de ter lecionado em escolas de “elite” e de “classe média”, contribuindo para uma síntese da luta por um vir a ser, pela socialização das objetivações do gênero humano.

Um conjugado de paixões dá à luz essa pesquisa envolvendo educação escolar, literatura, formação humana, emancipação e as condições de ser brasileiro e latino-americano. Ela versará, por tanto, de particularidades que constituem um universal existente no gênero humano, sublinhando que não se passa ileso pela dialética da colonização, nem pelo poder humanizador das grandes obras literárias e da experiência estética rica. Conclusão que, nessa trajetória singular, semeia-se pelas primeiras leituras de Alfredo Bosi e Antonio Candido e coroam-se com a leitura de Duarte, Saviani, Gramsci, Marx e Lukács.

1.2 Objeto e problema de pesquisa

Feita uma apresentação do autor e de sua trajetória de pesquisa e trabalho, passa-se à discussão de como se deu a delimitação do **objeto de pesquisa: a práxis pedagógica no ensino de literatura**. Esse objeto não é uma experiência singular documentada e tomada para análise em si. Ao estabelecer a práxis pedagógica no ensino de literatura como objeto, ficam estabelecidos o conjunto de temas, problemas e pressupostos inerentes desde à investigação da natureza da atividade literária, até sua relação com os meios e fins pedagógicos e educativos possíveis, inclusive dos problemas objetivamente existentes em meio a essa tratativa, problemas do gênero humano, e não restritos a indivíduos singulares, isolados.

Enquanto **objeto de análise**, um Projeto Escolar desenvolvido em turmas de ensino fundamental teve papel destacado para o processo de escrutínio do objeto de pesquisa: a construção do mural literário *Mestres na periferia do mundo*, na escola Jardim dos Oitis, em Araraquara, São Paulo. Ele visava, num momento específico do ano letivo, consolidar o estudo sistemático de certos gêneros literários da narrativa e da lírica pela leitura de uma série de obras nacionais e da América Latina. Longe de ser tomado como modelo, como projeto replicável, sua tematização envolve **observação de quais mediações críticas foram acionadas na escolha de conteúdo e procedimentos**, como se deu a realização de uma proposta e de uma postura contra-hegemônicas para com um currículo oficial, quais as discussões teóricas sobre a particularidade “América Latina” e sobre o reflexo da realidade pela literatura.

Constituem-se como interrogações e problemas **essenciais** dessa pesquisa: **a natureza da atividade literária e sua peculiaridade de reflexão da realidade, o ensino de literatura e seus critérios de seleção de conteúdos**. Dessa problemática central, abordou-se discussões que passaram pela autonomia do professor, o esvaziamento curricular por meio de reformas educacionais e determinadas teorias pedagógicas, bem como pelas questões pedagógicas que se articulam à prática educativa voltada para a promoção de um sentido livre e universal no qual existência humana se realize em sua plenitude, vindo a coincidir com a essência humana². Colateralmente, defende-se a proposição de que conhecer a história do Brasil pela literatura é promover a percepção dos traços essenciais das particularidades próprias de um país colonizado, inserido subalternamente no chamado mercado mundial; implica, pois, em perceber o fenômeno da superexploração do trabalho, da dependência econômica e cultural que marcam as lutas políticas, sociais, culturais e intelectuais do povo brasileiro. Apesar de essa dissertação tratar de revelar esses traços particulares por meio da crítica da economia política (ou seja, pela

² O conceito de essência humana possui caráter histórico e articula explicações sobre o que é o ser humano e o que ele pode vir a ser. Será discutido pormenorizadamente no capítulo 2, a partir do filósofo húngaro György Márkus (2015).

ciência), a tese descoberta é que a literatura, pelo reflexo estético, constitui-se como forma de saber igualmente importante, e não como um saber inferior, primário. À sua maneira, ela reflete a mesma realidade, e faz com que a essência por trás dos fenômenos se torne perceptível e criticável. A literatura realista produzida na América Latina é, por si, reveladora da história da região; e descortina a história em sua tridimensionalidade: passado, presente e futuro.

A dissertação trata de ver a Pedagogia Histórico-crítica trazida ao contexto escolar enquanto bússola teórica; busca examinar as limitações nas quais ela esbarra, confrontá-la com a prática para colocá-la à prova. Desse processo, tenta-se realizar sínteses que impulsionem a continuidade da busca por sua autêntica realização. O ponto de partida é dado pelo ponto de chegada: a humanidade que se quer reproduzir com o ato educativo.

Esse percurso acaba por rejeitar as Pedagogias do Aprender a Aprender, prescritas pelo neoliberalismo e hoje vigentes e oficiais não só na rede educacional em que se desenvolveu o projeto analisado, mas em todo o mundo, ganhando legitimidade nas democracias capitalistas que vem se articulando com traços característicos do fascismo. Pela necessidade de se ter claro o ponto de chegada já no ponto de partida, a pesquisa propriamente dita começa com o questionamento radical (isto é, que busca as raízes das coisas) sobre o que é o ser humano e como ele aprende, bem como sobre “como está o ser humano” em seu contexto atual de vida. Subentende-se a análise do fenômeno da alienação e sua obstrução à universalização do gênero humano. Ao avançar, agrega as questões estéticas, econômicas e pedagógicas, de modo a se chegar ao exame do objeto empírico de análise munido de teoria para saturá-lo e resolvê-lo, narrando criticamente seu acontecimento, evidenciando não só o que e porque aconteceu, mas o que poderia ter acontecido e o que seria necessário que acontecesse.

1.3 Objetivo e organização da pesquisa

O objetivo principal desta dissertação é **analisar o movimento da Pedagogia Histórico-crítica pela práxis pedagógica de um Projeto Escolar de ensino de literatura**. Com esse movimento, espera-se contribuir para questões específicas do ensino de literatura e, num plano mais genérico e concomitante, para o desenvolvimento coletivo da teoria pedagógica histórico-crítica.

Sendo o primeiro capítulo este de introdução, a pesquisa propriamente dita começa com o **segundo capítulo**, teórico, que percorreu os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica. Examina-se seu embasamento ontológico conforme pergunta-se “**o que é o ser humano e como ele aprende?**”, tentando respondê-la por meio da análise das categorias trabalho, sociabilidade

e consciência sumariadas por György Márkus (2015), na tentativa de edificar o conceito de “essência humana” na filosofia de Karl Marx. Da pergunta “como o ser humano aprende?”, passa-se à questão “como e para que é possível agir com o que se aprende?” bem como “o que requer ser transformado para que isso se realize?”. Para essas últimas questões, as categorias liberdade e determinismo histórico terão fundamental importância, dentro da discussão sobre a concepção marxista de história, todos à luz da obra de Márkus (2015).

O **terceiro capítulo** examinou a **natureza da atividade literária**³, contando com contribuições do crítico literário paulista Antonio Candido (2010). Em seguida, abordou-se especificidade do tipo de conhecimento humano veiculado pelas obras literárias: pelas contribuições de György Lukács (1965a, 1965b, 2018), investiga-se a peculiaridade do reflexo estético da realidade, isto é, como a literatura representa e apresenta o referente⁴ que constitui matéria de sua arte, bem como quais as formas que melhor explicitam esse conteúdo. De antemão, pode-se dizer que a indagação desse item busca verificar se o ensino de literatura pode contribuir para a formação humana conforme os parâmetros esboçados no capítulo segundo – uma perspectiva que visa atribuir à história humana um sentido desobstruído, livre da alienação e livre em sentido positivo, isto é, cheio de possibilidades de formação e cultivo da criatividade humana e de todas as forças que constituem sua essência.

Discute-se a importância da dimensão estética da vida humana para uma compreensão ampla e crítica da realidade. Apresenta-se arte (e dentro dela a literatura) enquanto uma forma de conhecimento, exortando noções que a classifiquem como um saber imperfeito. A exposição do **método de composição realista** contribuirá para o problema do clássico, tema fundamental e caro à discussão pedagógica estabelecida. Merece destaque, também, as contribuições e ressalvas à teoria estética lukácsiana que fazem alguns de seus intérpretes e adeptos brasileiros, imprescindíveis ao relacioná-la a certos autores do século XX e às obras brasileiras e latino-americanas, que se apropriam de procedimentos típicos desse período.

Ao lidar com uma experiência singular de ensino de literatura, numa dada particularidade histórica, essa dissertação também questiona quais categorias e dados são necessários a essa particularidade. Examina-se como objeto empírico de análise um Projeto Escolar experienciado com turmas de Ensino Fundamental, na periferia da cidade de

³ No capítulo 3, discutir-se-á mais especificamente “o que é Literatura”. Por hora, fiquemos com uma possível definição de Antonio Candido (2011): manifestações de toque poético, dramático ou ficcional – isto é, poesia, teatro e narração de histórias, englobando as várias derivações desses gêneros.

⁴ Um poema, uma peça de teatro ou um romance, por mais criativos em sua ficção, não deixam de revelar dados da realidade sobre os assuntos e acontecimentos que têm como tema. Trata-se do reflexo estético, forma peculiar de se apresentar a realidade, diferentemente do reflexo científico, por exemplo.

Araraquara, São Paulo, de escola pertencente à rede estadual de ensino. Ao analisá-lo, percebe-se o carecimento de uma série de categorias e mediações próprias, como a de particularizar a escola dentro do contexto latino-americano, em relação com o capitalismo que existe necessariamente como sistema mundial.

Para discutir um projeto literário que abordava obras da América Latina, pareceu fundamental à dissertação o exame da categoria de **capitalismo dependente**⁵, esmiuçando o caminho do Brasil no capitalismo. A partir da interpretação, feita por Marx, de que houve uma via clássica e uma via prussiana de estabelecimento da sociedade burguesa, o intelectual marxista José Chasin (1978) propôs a noção de uma **via colonial** de entificação do capitalismo no Brasil e na América Latina. Pelo reflexo estético da realidade, possibilita-se conhecer e refletir sobre o advento do capitalismo dependente. Supõe-se que esse movimento carece de um tratamento privilegiado de autores e obras fundamentais dessa localidade, o que de modo algum significa um particularismo, ou um fechamento num singular, contrapondo ou, no limite, rejeitando um universal, que, na verdade, como se pretende demonstrar, lhe é intrínseco. A categoria de capitalismo dependente aparece, também, como subsídio ao professor que se propõe a problematizar a prática social, questionando-se o que é necessário conhecer para que ela se transforme; com isso, o professor de literatura tem um parâmetro para selecionar as obras a serem trabalhadas.

Da percepção das particularidades, especificidades e diferenças existentes entre a via clássica do capitalismo e a via colonial (ou via prussiano-colonial, ou do capitalismo dependente), parte-se em busca pelo reflexo estético da realidade particular engendrada por esse processo, que possivelmente não aparece por completo nas obras fundamentais da literatura universal, ainda que elas, pela sua alta universalidade, digam muito sobre a vida periférica. Entretanto, se dizer muito não significa dizer tudo, espera-se demonstrar essa dinâmica por uma breve passagem por determinadas obras e escritos teóricos de literatos do Brasil e da América Latina.

O **capítulo quatro** já não é mais entendido como um capítulo de fundamentação teórica, mas de exposição dos métodos e procedimentos articulados no exame do Projeto Escolar (objeto empírico de análise). Ele articulará os fundamentos do processo de humanização à Pedagogia Histórico-crítica, que esteve na base do material empírico analisado. Articulará o sentido que certos conteúdos e valores ligados ao ensino de literatura – explorados no capítulo

⁵ Um modo particular de desenvolvimento das relações capitalistas, subordinado aos centros pioneiros desse modo de produção. Carrega consigo marcas profundas do processo de colonização de exploração levada a cabo por Portugal, Espanha e França nos séculos XVI a XIX.

três – adquirem no processo de estabelecimento de uma concepção de mundo vinculada aos interesses populares concretos, isto é, aos interesses do público da escola em que se desenvolveu o projeto “Mestres na periferia do mundo”. A partir de Saviani (1996, 2008, 2011), discute-se a natureza e a especificidade do fenômeno educativo, o principal quadro de teorias pedagógicas e o significado concreto de uma teoria crítica alicerçada naqueles interesses populares.

A Pedagogia Histórico-crítica ofereceu um quadro básico de categorias que permitem unir as descobertas e conclusões próprias da pesquisa didática ao movimento coletivo de construção e implementação dessa corrente pedagógica na prática escolar⁶. Frente ao material empírico, revela-se processos próprios de como se **problematizou** a **prática social** para qualquer ponto de partida, que ao mesmo tempo, indissociadamente, tinha presente os objetivos pretendidos rumo à transformação daquela mesma e diferente **prática social**, a partir de novas atitudes dos sujeitos, mobilizados pela dupla dimensão (estética e pedagógica) da categoria de **catarse**⁷, e dispondo de novos **instrumentos** que o ensino de literatura contribui para transmitir, como o conhecimento do real, o amadurecimento da fruição estética e o desenvolvimento de uma linguagem complexa. No decorrer da análise, o próprio objeto revelará outras categorias que traduzem sua essência, que o explicam no sentido pretendido pelo contexto que o deu à luz.

Ainda no capítulo quatro, examina-se o método científico que embasa a Pedagogia Histórico-crítica, o Materialismo Histórico-Dialético. Discute-se, rapidamente, uma apropriação de Saviani amplamente difundida: aquela expressa em “Uma didática histórico-crítica”, cuja crítica chega por meio de Marsiglia et. al. (2019). Dessas leituras, uma inquietação persistirá e alçará o **objetivo da pesquisa: a confrontação da Pedagogia Histórico-crítica, em sua riqueza de fundamentos, princípios e fins, pela análise do movimento de um Projeto Escolar de Literatura numa escola pública estadual, num período determinado**. Isto é, o confronto da Pedagogia Histórico-crítica, que muito acumulou em elaboração de

⁶ Não se quer, com essa afirmação, de maneira alguma, cindir teoria e prática, uma vez que se entende teoria como prática social acumulada. Contudo, não se deixa de observar, conforme aponta Saviani (2019) que a tradução da Pedagogia Histórico-crítica à prática dos professores ainda é um desafio.

⁷ Duarte (2019) desenvolve, continuando Saviani (2011), a categoria catarse como culminância, ponto alto do processo educativo. “é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano. (DUARTE, 2019, p. 3). Nessa acepção, a categoria catarse tem significado diferente (o que não significa uma ruptura) daquele conhecido por meio da Poética de Aristóteles, categoria que expressa a finalidade maior da tragédia: “por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões (ARISTÓTELES, 2008, p. 48).” Está relacionada à comoção do público para com o desfecho trágico do herói, em geral vítima de uma catástrofe, que recebe uma punição sem merecê-la. Contudo, ambas se unificam pelo fato de se tratar da produção intencional de um efeito de um indivíduo humano sobre outro. É precisamente por esse ponto de intersecção que será desenvolvido o tema da eficácia estética no processo de humanização, dessa vez não se restringindo ao tema da tragédia grega, mas pela reflexão artística da realidade, pelo realismo literário.

fundamentos e método, com uma tentativa singular de incorporação dela à prática docente, com todas as suas contradições circunstanciais. Essa tentativa singular da prática docente estabelece relações com prática social de um projeto concreto, que possui manifestações particulares e universais.

Num **quinto capítulo**, prevê-se narração e análise do Projeto Escolar de literatura desenvolvido, buscando um ponto central do trabalho docente e da pesquisa em educação: o problema da seleção de conteúdos disciplinares (isto é, de obras literárias) que melhor incorporam os valores discutidos, sua eficácia na realização dos objetivos pré-estabelecidos, a partir do que foi e poderia ter sido a experiência naquela escola. De maneira correlata, demonstra-se como se torna uma contratendência pensar uma prática educativa rica em conteúdo, referenciada em aprofundada reflexão teórica, já que existe franca contradição entre currículos escolares governamentais e um ensino de literatura baseado em obras clássicas e autores fundamentais, esteticamente complexos e ricos. A problematização das teorias pedagógicas hegemônicas, ligadas ao Aprender a Aprender – segundo Duarte (2001) – visa enfatizar seu caráter adaptativo à tragédia humana no capitalismo periférico. Aqui, argumenta-se, também, que esses obstáculos não devem significar inviabilidade de tornar possível uma prática docente histórico-crítica, ainda que isso represente uma luta constante – afinal, não haveria como não ser assim para uma teoria pedagógica baseada na crítica de todo o existente, baseada na subversão revolucionária da sociedade que engendra essas interdições.

Objetiva-se tematizar esse conflito entre prescrições pedagógicas hegemônicas e práticas contra-hegemônicas, bem como suas possíveis sínteses. Espera-se apontar, como principal contribuição dessa dissertação, o relato da tentativa, as escolhas operadas em cada momento, bem como a substância nelas existente. Com isso, observa-se que de forma alguma se pretende legar um modelo, sequer um exemplo a ser seguido. Pretende-se tão somente discutir teoricamente os princípios e desafios mobilizados, explicitando seus critérios, problematizações e referências. Espera-se, entretanto, convencer de que há viabilidade e vigor numa prática docente referenciada na crítica materialista, histórica e dialética sobre a educação e a condição humana.

2 UMA TEORIA SOBRE O SER HUMANO COMO FUNDAMENTO TEÓRICO

Este capítulo tem a função de expor os fundamentos teóricos pressupostos na análise do Projeto Escolar. Por meio dele, mostra-se os principais conceitos e categorias tomados para compreensão do papel da educação (e, por extensão, do Ensino de Literatura), sua natureza e seus fins na sociedade.

Pretende-se refletir sobre o que é o ser humano e como ele aprende a sê-lo, por meio da chamada **ontologia do ser social**, contida no conjunto das obras de Karl Marx, e aportada pela sumarização da obra “Marxismo e Antropologia”, do filósofo György Márkus. Dessa obra, toma-se, principalmente, as categorias **trabalho, sociabilidade e consciência** para compreender o fenômeno educativo. Em contiguidade, outras reflexões sobre natureza, condição, história e liberdade humanas são aportadas, uma vez que são indissociáveis e até almeçadas no seio de uma reflexão concreta sobre educação. Dessa forma, compreende-se o que é o ser humano e o que ele pode vir a ser⁸, bem como quais foram e quais podem ser as contribuições do fenômeno educativo espontâneo e da educação escolar nesse processo; se é possível obter, por meio dela, caminhos prefigurados e desejáveis para o futuro desenrolar da história humana.

Contudo, a pergunta **O que é o ser humano e o que ele pode vir a ser?** interessa à pesquisa na medida em que considerar essa antiga questão filosófica diz muito sobre o que se quer ou que se pode querer da educação escolar. Para isso, recorre-se ao profundo e altamente sintético inventário que o filósofo húngaro György Márkus faz do pensamento de Karl Marx, em obras que vão de seu período de juventude até os últimos volumes d’O Capital, sua obra final. A reflexão sobre o pensamento marxiano que segue paga tributo inteiramente à obra de Márkus.

2.1 O ser humano como um ser natural universal

O ser humano é parte da natureza, é um ser biológico, cuja subsistência se dá pelo constante metabolismo com ela. Entretanto, ele tem papel ativo nessa tarefa, realizada como sua atividade vital. Sabe-se, porém, que é o desenvolvimento sócio-histórico do homem o que mais interessa à Marx. Não quer dizer que não veja importância em investigações no campo biológico: Marx recebeu a teoria de Darwin com entusiasmo (MÁRKUS, 2015, p. 23).

⁸ Considera-se que há uma margem de prefiguração, de intencionalidade intrínsecos à formação escolar. Não há garantias para processo algum que se queira realizar, mas há lutas e esforços para materializar objetivos claros.

Marx refere-se à noção de animais serem pertencentes a uma espécie, e um conjunto de espécies pertencerem a um gênero. O humano é um ser genérico (*gattungswesen*) que tem como espécie “um âmbito constantemente crescente de fenômenos naturais”. (MÁRKUS, 2015 p. 24). Acrescentando-se que: “No modo de atividade vital reside todo o caráter de uma *species*, o seu caráter genérico, e a atividade consciente e livre é o caráter genérico do homem.” (MARX *apud* MÁRKUS, p. 24). O **modo** e o **caráter de atividade** são fatores determinantes da ‘natureza’ de qualquer entidade viva e social. (MÁRKUS, 2015, p. 24, nota de rodapé 15).

Marx assim distingue o humano dos demais animais⁹:

O gerar prático de um **mundo objetivo**, a **elaboração** da natureza inorgânica, é a prova do homem como um ser genérico consciente, i.é., um ser que se relaciona para com o gênero como sua própria essência ou para consigo como ser genérico. Decerto, o animal também produz. Constrói para si um ninho, habitações, como as abelhas, castores, formigas etc. Contudo, produz apenas o que necessita imediatamente para-si ou para sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; produz apenas sob dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da necessidade física, e só produz verdadeiramente, na liberdade da mesma; produz-se a si próprio, enquanto o homem reproduz a natureza toda; o seu produto pertence imediatamente a seu corpo físico, enquanto o homem confronta livremente com o seu produto. O animal dá forma apenas segundo a medida e a necessidade da *species* a que pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de cada *species* e sabe aplicar em toda a parte a medida inerente ao objeto. (MARX *apud* MÁRKUS, op. cit., p. 26).

A diferença do humano para com o animal está **em sua atividade vital específica: o trabalho**, em sentido amplo e filosófico. Segundo Marx, (2007), trata-se do momento em que o humano passa a produzir seus meios de vida, momento em que sua própria vida material é produzida. O desenvolvimento histórico substitui o meio natural por um **meio sociocultural** legado pela atividade produtiva de gerações passadas e da presente. Com isso, tem-se os elementos constituídos pelas habilidades humanas: as **objetivações** das “forças essenciais do homem”. O produto do trabalho é a objetivação da vida genérica do humano, na medida em que ele se duplica intelectualmente (consciência) e operativamente (técnica e instrumentos), o que resulta um mundo criado pelo próprio humano.

Dentro da caracterização da atividade vital especificamente humana, que faz Márkus, interessa especialmente a essa pesquisa em Educação Escolar o tema da **apropriação**

⁹ Não se deixa de considerar que modernas pesquisas em biologia tenham apontado a ocorrência de animais que produzem instrumentos, e que isso represente uma questão relevante à teoria marxista. Contudo, mantém-se a citação de Marx tendo em mente o grau de complexidade diferenciadora entre um tipo e outro de instrumento, a ponto de transformar um meio natural em meio sociocultural.

(*Aneignung*). Um novo indivíduo do gênero humano não necessita “começar do zero” o seu desenvolvimento, pois dispõe dos resultados de todo o desenvolvimento social anterior em sua forma objetivada. Pensando nos aprendizes escolares, é necessário considerar que eles possam transformar em “necessidades e competências da vida pessoal as carências e habilidades historicamente criadas e objetivadas nos elementos de seu meio.” (MÁRKUS, 2015, p. 33). Realiza-se, assim, a transmissão prático-material da cultura, o que é base para a continuidade histórica, tornando possível o progresso social. Embora elementos para discussão futura, por ora, pode-se considerar que são condições para se pensar uma possibilidade de história humana.

Em conexão com o tema da apropriação, há o tema da **produção de necessidades**. Considera-se que as necessidades humanas não são apenas aquelas biológicas, “cruas”, mas sociais, produto de um desenvolvimento histórico, do progresso anterior da produção espiritual. As próprias necessidades naturais ganham complexidades que estão implicadas em processos sociais de domínio daquela natureza, por meio das objetivações do trabalho humano. Nesse contexto, aparece a definição de **riqueza** enquanto multiplicidade e variedade de necessidades (MÁRKUS, 2015, p. 37; MARX, 2011, p. 435). Espera-se, por isso, compreender que o processo educativo não deve tomar as necessidades enquanto dadas e imutáveis, mas levar em conta que sua ação pela ampliação da quantidade e qualidade das necessidades humanas é um processo de socializar riqueza material (o que transcende a riqueza imediata que é, na sociedade capitalista, a mercadoria, especialmente sob sua forma dinheiro).

O sucessivo processo de trabalho torna-se mais e mais universal no que diz respeito a seu impacto sobre o humano e sobre a natureza. Se, como posto, o trabalho é atividade essencial do humano, então ele é essencialmente um **ser natural universal** por ser capaz de transformar tudo em matéria de suas carências e atividades. Essa universalidade significa apenas uma tendência inerente ao trabalho (em sentido amplo e filosófico), que existe sempre em alguma forma social, uma concretude histórica que determina o modo, o grau e os limites da realização desta tendência para a universalidade, em cada época e em cada sociedade. (MÁRKUS, 2015, p. 43-44).

O processo histórico de universalização humana tem um duplo caráter. Ele aparece, por um lado, como a *naturalização do homem*, como crescimento de seu “corpo inorgânico”, a ampliação da esfera dos fenômenos naturais e interconexões na qual sua atividade se adaptou: a metamorfose do homem, sua transformação de um ser natural de base limitada para um ser natural de base cada vez mais universal. Por outro lado, esse processo aparece como a *humanização da natureza*, como o “recuo das barreiras naturais” (Naturschranke): a transformação da natureza pela atividade humana resulta cada vez mais em elementos do ambiente material progressivamente ampliado do homem, que se tornam produtos do trabalho anterior, objetivações das capacidades humanas essenciais. Assim, a “unidade” do homem e da natureza

se realiza na produção material como atividade social. (MÁRKUS, 2015, p. 47. Itálicos do autor).

2.2 O humano como um ser natural, social e consciente

O entendimento do humano como ser social abarca dois momentos interligados, ambos pressupostos pela ideia de **trabalho enquanto atividade vital especificamente humana**: por um lado, que o indivíduo humano só pode sê-lo por meio de contatos e relações mantidos com outros humanos; por outro, por ele se apropriar e incorporar em sua vida e atividade as habilidades, carências, formas de comportamento e ideias já criadas e objetivadas por outros indivíduos. O indivíduo humano só pode ser um produto das relações sócio-históricas, mesmo quando tratado isoladamente. Que se pense no Robinson Crusóé, exemplo irônico usado por Marx em “O Capital”, (2017, p.151-153). Robinson só pôde viver apartado em sua ilha pela série de objetos materiais e imateriais que contém gerações de objetivações do gênero humano: desde canivete e fósforos até a própria ideia de como construir uma habitação, como tratar de animais domesticados etc.

A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por muito que – e isso necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais **particular** ou mais **universal** da vida genérica ou por mais que a vida genérica seja uma vida individual mais **particular** ou mais **universal**. (MARX *apud* MÁRKUS, 2015, p. 54-53. Negritos meus.).

Com isso, temos uma dupla dimensão social do “ser genérico”: a própria atividade do indivíduo é uma atividade social, bem como a sua exteriorização de vida é uma exteriorização e confirmação da vida social, ainda que isso não apareça ao indivíduo de forma imediata como uma exteriorização de vida comunitária, levada a cabo simultaneamente com outros.

György Márkus recupera em Marx **três elementos centrais da “essência humana”**: o **trabalho, a sociabilidade e a consciência**.

2.2.1 Trabalho

O trabalho (produção) é atividade coletiva, cooperativa, realizada por meio de mediações. Além disso, é atividade **teleológica**, isto é, concebida com um fim definido ou de forma prefigurada no plano da consciência; ou ainda: é uma atividade diretiva, porque se dirige a um fim previamente determinado. Quanto menos desenvolvida são as forças produtivas dos indivíduos perante uma natureza pouco transformada pelo humano, mais cooperativo, coletivo,

é o trabalho; ou pelo menos minimamente determinado e regulado pela participação deles em sua “comunidade naturalmente dada” [...] “A própria comunidade aparece como primeira grande força produtiva” (MARX *apud* MÁRKUS, 2015, p. 53). Marx acrescenta que quanto mais essa força está baseada no esforço muscular do corpo e no trabalho manual simples, mais a força produtiva consiste em trabalho conjunto em massa. Conforme as forças produtivas se desenvolvem, pode suceder um processo de particularização e individualização do trabalho, que passa a ser realizado por produtores isolados e relativamente independentes, assim como a regulação da comunidade sobre esse trabalho. Entretanto, isso só é possível mediante a divisão do trabalho e da troca: “É quando a forma diretamente coletiva de produção é abolida-superada.” (MÁRKUS, 2015, p. 54).

Baseado na obra conhecida como *Grundrisse*¹⁰, o autor coloca o processo histórico como origem da individualização do ser humano, sendo a troca um meio essencial para isso, por tornar o sistema gregário (grupal) supérfluo, dissolvendo-o. Nesse sentido, conforme individualizado, “aprofunda sua relação consigo mesmo, mas os meios para se pôr como individualizado convertem-se em seu meio de se fazer universal e comum.” (MARX, 2011, p. 407).

O trabalho coletivo-cooperativo em larga escala volta a aparecer na indústria capitalista, entretanto, de forma que a colaboração está oposta aos trabalhadores por forças externas e alienadas. Este trabalho é ditado pela máquina e pelos sistemas de máquinas da fábrica.

Apesar disso, assim que o trabalho se dá em um contexto em que estejam superadas as formas mais primitivas e instintivas de trabalho, torna-se uma atividade sócio-histórica, uma vez que as habilidades e os instrumentos envolvidos são resultados de apropriações de forças produtivas objetivadas por gerações precedentes e transmitidos às futuras.

Decorre da própria definição do trabalho, enquanto atividade vital mediada por objetos, que o trabalho vivo pode ser realizado somente pelo uso e “consumo” do trabalho morto, ou seja, objetivado anteriormente [...] portanto, cada ato individual de produção apresenta-se como ato determinado sócio-historicamente. (MÁRKUS, 2015 p. 55).

¹⁰ De acordo com a *apresentação* da obra, **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2011, Os *Grundrisse* constituem o primeiro de uma série de manuscritos redigidos por Karl Marx no desenvolvimento de sua crítica da economia política, que culmina na publicação do Livro I de *O Capital*, em 1867. [...] Os “escritos” não compuseram a publicação d’*O Capital*. Sendo que, a divulgação “dos escritos” não publicados tem enorme significado, pois dá acesso a dimensões de seu pensamento que de outra forma permaneciam inacessíveis. [...] Ademais, a despeito de seu caráter inacabado, há interpretes que sugerem que os *Grundrisse* são o único trabalho em que a teoria do capitalismo, da gênese ao colapso, foi delineada por Marx em sua totalidade (DUAYER, M., 2011).

Dentro da descrição da categoria trabalho, cabe ainda um exame sobre as **relações de produção**. Márkus (2015, p. 56) recupera o grande objetivo de Marx, mesmo em sua obra filosófica: “compreender a vida socioprodutiva de uma concretude historicamente dada” – o capitalismo – “[...] simultaneamente enquanto uma **totalidade** social capaz de se autorreproduzir e como um **momento** no processo de desenvolvimento histórico” (*ibidem*, p. 57). Isto é, compreender o capitalismo enquanto momento da humanidade, bem como suas possibilidades de superação e suas condições de esgotamento (momento e condição em que não possa se autorreproduzir). Trata-se de compreender esta totalidade social “em suas possibilidades histórico-práticas” (MÁRKUS, 2015, p. 58).

As relações de produção conectam trabalhadores (produtores) e meios de produção, que constituem, um e outro, fatores de quaisquer formas de produção. Estas relações organizam os elementos de produção, precedendo a distribuição dos produtos sociais e sendo sua razão (MARX *apud* MÁRKUS, p. 58). Essa distribuição tem dupla face: uma representa distribuição dos meios de produção entre diferentes grupos da população (**relações de propriedade**) e, outra, representa distribuição dos indivíduos entre as grandes classes sociais correspondentes aos meios de produção e da economia (**relações da divisão do trabalho**).

Antes de ser distribuição de produtos, a distribuição é: 1) distribuição dos instrumentos de produção, e 2) distribuição dos membros da sociedade nos diferentes tipos de produção, o que constitui uma determinação ulterior da mesma relação. (MARX *apud* MÁRKUS, 2015, p. 58).

Em suma, essa dupla distribuição dá origem às classes sociais que, em uma sociedade, só podem existir em razão oposta, uma vez que ocupam polos distintos dessa divisão. Essa divisão pode ser vista em “um servo, um artesão independente ou um assalariado, que só existe em relação e em contraste com o senhor feudal, o comerciante ou o capitalista.” (MÁRKUS, 2015 p. 58). **A divisão em classes sociais consolida a propriedade privada dos meios de produção pela classe proprietária, que por conseguinte é dominante** – a centralidade da produção enquanto atividade vital humana já foi sublinhada, de modo que se crê não restar dúvida quanto à dominância dessa classe, uma vez que possui os meios de produção. Por outro lado, a classe produtora despossuída é dominada e explorada porque não tem acesso nem aos produtos do próprio trabalho (que são valores de uso destinados a satisfazer suas necessidades de vários tipos), muito menos aos meios de produção destes produtos para empregá-los conforme decisões livremente tomadas. Essa questão será mais explorada adiante, no âmbito da teoria da **alienação**. Como veremos, esta divisão desencadeia uma série de problemas na sociabilidade e na consciência do indivíduo, bem como em sua apropriação do gênero humano.

2.2.2 Sociabilidade

A compreensão do humano enquanto ser social vai mais além do trabalho e da produção. A sociabilidade permeia todas as formas de atividade vital humana. Márkus reitera esse postulado como condição mesmo para as atividades que tomam uma aparência mais ou menos descolada da atividade social, como determinadas esferas institucionais. Reitera-se, portanto, uma questão chave do materialismo histórico e dialético: a inter-relação entre a produção material e essa institucionalidade econômica e política centrada no Estado. O exame da sociabilidade humana, nesse sentido, serve para pontuar que essas esferas não são externas aos indivíduos envolvidos; ainda que tenham desenvolvido historicamente suas próprias normas, elas são modificáveis, embora em um grau histórico e socialmente variável.

N'A *ideologia alemã*, Marx e Engels (2007a p. 422) estabelecem parâmetros para essa sociabilidade, entendida como relação entre indivíduo e sociedade:

(...) o desenvolvimento de um indivíduo é condicionado pelo desenvolvimento de todos os outros com os quais ele se encontra em intercurso direto ou indireto, e que as diferentes gerações de indivíduos que entram em relações uns com os outros possuem uma conexão entre si, que a existência física das últimas gerações depende da existência de suas predecessoras, que essas últimas gerações, recebendo das anteriores as forças produtivas e as formas de intercâmbio que foram acumuladas, são por elas determinadas em suas próprias relações mútuas. Em poucas palavras, é evidente que um desenvolvimento sucede e que história de um indivíduo singular não pode ser de modo algum apartada dos indivíduos precedentes e contemporâneos, mas sim é determinada por ela. (MARX; ENGELS, 2007a p. 422)

Márkus (2015, p. 61) observa que as condições sócio-históricas determinantes do indivíduo concreto não são “grilhões alheios a ele e impostas externamente sobre seus impulsos e direcionamentos primários e reais”, inibindo e eliminando seu “ser autêntico”. Trata-se, na verdade, de **condições da individualidade**, apropriadas e internalizadas pelo indivíduo e que virão a constituir os traços de sua personalidade.

A **formação da personalidade**, portanto, é dada pela interação concreta com o mundo objetivado (habilidades, carências, formas de contato e comportamento), e impossível de ser concebida como dada por um ser autônomo e isolado delas. Há um certo índice de determinação do indivíduo pela sociedade dado pela divisão de classes sociais, sendo uma tendência geral para todo o período de alienação: “barreiras externas e acidentais, poderes alheios que inibem e deformam a manifestação de sua personalidade” (MÁRKUS, 2015, p. 62). Isto é, certas

condições sociais desenvolvem nos indivíduos certas carências, objetivos, habilidades e, justamente, potenciais de realização e consecução destes, mas que são interditados, vedados (ou permitidos unilateralmente) a eles. Daí advém essa desarmonia na qual o indivíduo não sente sua vida como uma existência autêntica.

Da mesma maneira como não se pode conceber o indivíduo como dotado de autonomia frente ao mundo material, **a concepção marxista de história** também nega a redução da personalidade humana a uma série de determinantes sociológicos e biológicos, presentes nas teorias behavioristas. Ainda que o indivíduo esteja em um “âmbito mais ou menos circunscrito de formas historicamente possíveis de comportamento e atividade” dados pelo seu contexto histórico e por sua situação de classe, inclusive “no período em que as tendências de alienação dominam, **é o próprio indivíduo que faz** sua própria vida – ainda que talvez dentro de limites muito estreitos – com essa materialidade”. (MÁRKUS, 2015, p. 64-65. Grifos do autor).

Estabelecidos esses parâmetros para a sociabilidade humana, cabe observar como o humano torna-se um **ser social universal**.

A colaboração pessoal, o trabalho diretamente cooperativo em pequenas comunidades locais independentes, nas que se trabalham *juntos, comunitariamente*, é substituída por formações sociais cada vez mais abrangentes, maiores, cujos membros trabalham, de uma forma ou de outra, *uns para os outros*, em virtude de uma *divisão e combinação do trabalho* que, progressivamente compreende o mundo todo. Os indivíduos, assim, tornam-se membros de um ‘agrupamento que trabalha’, embora a combinação de seus trabalhos não resulte de sua associação consciente e voluntária sujeita ao seu próprio controle, mas é o resultado objetivo da existência de uma rede de laços sociais reificados que se estabelece de forma velada. (MÁRKUS, 2015, p. 65. itálicos originais).

Contraditoriamente, com esse processo de passar a depender cada vez mais de outros indivíduos com o qual o produtor não está em contato imediato, cada ser humano adquire, a princípio, a possibilidade de se apropriar não só de experiências e riquezas objetivas e subjetivas acumuladas em sua própria comunidade, mas também daquelas acumuladas pela humanidade toda. Surge, gradualmente, a **história mundial** a partir do histórico de clãs, tribos, etnias e nações: os humanos tornam-se histórico-mundiais, indivíduos socialmente universais (MARKUS, 2015).

O surgimento da individualidade é um último item da **sociabilidade** que cabe ser analisado, bem como sua relação com o processo de universalização.

Seres humanos tornam-se indivíduos, no sentido real da palavra, somente em um processo histórico de crescimento dos contatos sociais – em primeiro lugar através do avanço da troca – que dissolve essas comunidades que apareciam

como *pré-condições naturais* de vida dos indivíduos, isto é, como algo definido e imutável. A universalização e individualização do homem constituem, neste sentido, um processo unitário mesmo que a sua unidade [...] não se realize durante toda uma época histórica, senão por meio de constantes e profundas antinomias (a universalização é, na era da alienação, a unidade entre individualização e despersonalização¹¹). (MÁRKUS, 2015, p. 67. Grifos originais).

2.2.3 Consciência

Por fim, a **consciência** é o terceiro elemento da essência humana, e tida por Marx como atividade vital humana diferenciadora da atividade vital animal. Primeiramente, cabe dizer que o animal não tem consciência porque ele próprio não existe como sujeito independente do seu objeto de atividade. Isto é, sua relação é direta – portanto, não mediada por instrumentos – com os objetos de suas necessidades permanentes, determinadas biologicamente.

Caso diferente se dá com a atividade vital especificamente humana, o trabalho, que como visto, tem caráter **teleológico e mediado**. Motivo e objeto da ação não coincidem porque o trabalho não é idêntico à satisfação direta de uma necessidade, ele não visa apreensão de um objeto natural já adequado ao consumo, mas sua transformação por meio de mediações (a produção de arco e flechas, por exemplo, não visa diretamente a satisfação da necessidade de comer, mas constitui justamente uma mediação, assim como o processo de cozimento que pode vir antes da refeição, por exemplo). “O trabalho desenvolve e pressupõe separação da necessidade e de seu objeto, do sujeito e objeto, ou seja, engendra o surgimento da consciência e da autoconsciência” (MÁRKUS, 2015, p. 69). Fica evidente, portanto, o caráter intencional, dado por um objetivo prévio, intrínseco à atividade humana, isto é, chega-se a um resultado que já existia idealmente.

A intencionalidade da consciência humana é sempre enfatizada por Marx. Consciência só pode ser consciência de algo; pressupõe um objeto. Consciência é tanto “reprodução mental” da realidade, conhecimento do mundo circundante, quanto “produção mental” dos objetivos, ideias e valores que se realizam por meio da atividade prática (MÁRKUS, 2015, p. 70). O caráter objetivo-objectual da consciência (tanto em sentido de ‘representação’ como de tendência à objetivação de intenções subjetivas) faz com que a consciência, segundo Marx, seja

¹¹ Pelo Ensino de Literatura, espera-se agir contra a tendência de despersonalização alienante, visando a individualização livre e universal. Nesse processo, o processo de “conhecer a si” passa por conhecer a comunidade, a sociedade. Em diversos momentos, as obras literárias propiciam um encontro de cada jovem singular com o particular de sua situação – aquilo que vários outros têm em comum, coletivamente.

totalmente aberta à comunicação, à capacidade linguística. A linguagem é a própria realização da consciência¹².

O conceito marxiano de consciência se opõe à hipóstase idealista¹³ dos fenômenos mentais:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência como sua consciência (MARX, 2007, p. 94).

Segundo Márkus, critica-se, também, a concepção do materialismo burguês, pré-marxiano, que fora aceita e adaptada pela interpretação stalinista; esta concepção partiu de uma divisão entre realidade material e consciência individual, indicando que não existe semelhança ou correspondência entre ambos. Marx, pelo contrário, evidencia a

realidade ontológica e a cismundandade da consciência, concebendo-a como aspecto constitutivo da atividade da vida humana, que, no decurso do desenvolvimento histórico, torna-se diferenciada em tipos relativamente independentes e separados de atividades sociais (formas de produção intelectual e ‘espiritual’) e é exteriorizada através das diversas formas de objetivação ‘mental’ (a linguagem, a escrita, as formas superiores de expressão cultural). A consciência não é apenas um fenômeno concomitante inevitável de todo fazer e de todo processo social, mas um fator criativo e formador em todos esses processos e atividades. As formas historicamente desenvolvidas e socialmente herdadas de percepção, conceituação e avaliação correta ou incorreta da realidade, através das quais o mundo é compreendido e interpretado pelos homens e que, portanto, motiva-os em suas ações, são elas mesmas “forças materiais”, não meros reflexos passivos de existência social, mas fatores constitutivos e codeterminantes na reprodução e transformação das relações sociais existentes. (MÁRKUS, 2015, p. 73. Grifos originais).

Essa ideia ganha especificidade na categoria marxiana de “fetichismo”. A teoria do fetichismo, segundo Márkus, não se reduz à ideia de que na consciência dos trabalhadores do capitalismo suas relações são formas distorcidas e reificadas, reforçadas e reproduzidas em sua

¹² “O ‘espírito’ sofre, desde o início, a maldição de estar ‘contaminado’ pela matéria, que aqui se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33-34).

¹³ Em filosofia: segundo a reflexão moderna e contemporânea, equívoco cognitivo que se caracteriza pela atribuição de existência concreta e objetiva (existência substancial) a uma realidade fictícia, abstrata ou meramente restrita à incorporeidade do pensamento humano. Em outras palavras, trata-se de uma concepção que não possui vínculo concreto com a realidade; algo como uma ficção ou idealismo que busca estabelecer vínculos associativos com fenômenos concretos, produzindo interpretações distorcidas da realidade material. Na “linguagem comum”, de acordo com *Dicionário Aurélio*: Ficção tomada como real

vida cotidiana (o que não exclui ou diminui a relevância dessa asserção). Afirma-se que “esta ‘falsa’ consciência é um fator necessário e uma condição prévia para o processo social total de reprodução do capital.” (MÁRKUS, 2015, p. 74). Nesse sentido, a crítica das noções fetichistas da consciência cotidiana não estaria reduzida à elaboração de uma teoria científica que trate de substituir noções falsas por verdadeiras, por meio de uma descrição correta e verificável de uma certa realidade, como se fosse independente dos sujeitos; mas que seja ela própria uma teoria revolucionária, parte e elemento de um movimento revolucionário orientado pela subversão daquela situação e daquelas relações fetichizadas.

Os objetos da consciência são mediados; não são “dados ao homem: o ser humano também deve preparar seu alimento intelectual” (MÁRKUS, 2015, p. 75). A consciência, como componente da atividade vital do ser humano, é um tipo de atividade dirigida à apropriação da realidade de maneira específica. Ele aprende a ver, ouvir e pensar tendo os resultados desse aprendizado postulados a ele antes do início do próprio processo, que se dá pela linguagem humana, na forma de consciência social existente nas principais linhas estruturais de uma dada linguagem. Márkus enfatiza a importância da apropriação da linguagem nesse contexto da obra de Marx:

[...] a linguagem não é uma forma externa que é adicionalmente sobreposta aos conteúdos prontos da consciência tornando-os assim transmissíveis, mas, sim, um sistema social de objetivação que o indivíduo deve se apropriar, a fim de desenvolver e adquirir as capacidades psíquicas conscientes especificamente humanas e, antes de todas, a do pensamento conceitual ideatório. A aquisição da linguagem significa uma reestruturação de toda a atividade psíquica, tornando-a consciente e humana. (MÁRKUS, 2015, p. 76 em nota de rodapé).

E ainda:

O ser humano só pode se tornar consciente do mundo a sua volta como algo independente de si mesmo, como realidade objetiva que consiste de elementos permanentes – ‘coisas’ –, apenas pela decomposição da situação concreta que atua sobre os sentidos, em elementos que correspondam a essa articulação fixada na estrutura semântica da linguagem, ou seja, em elementos os quais têm um *significado* socialmente determinado, constante e geral, independente de suas experiências e necessidades individuais. Assim, a articulação do mundo na percepção humana, e, com ela, o desenvolvimento e o surgimento do conhecimento empírico-factual do homem sobre os vários aspectos e elementos de seu ambiente natural e social não podem ser compreendidos se considerarmos apenas a interação físico-fisiológica entre o homem como um ser natural e seu meio circundante. Esses são produtos histórico-sociais determinados – ao menos em última instância – pela prática material do homem, pela produção social. (MÁRKUS, 2015, p. 77).

2.3 Essência humana e história

No terço final do livro “Marxismo e Antropologia”, Gyorgy Márkus alinhava a compreensão da natureza do gênero humano e de sua atividade com uma série de possibilidades futuras e delas definidoras. Com isso, chegam-nos mais uma série de categorias que explicam e ampliam o trabalho educativo.

Na gênese da espécie humana pela atividade produtiva, dava-se simultaneamente as primeiras formas de organização social (sociabilidade) e de consciência, até porque qualquer tipo de atividade material produtiva é impossível sem a ação consciente e intencional, conforme a discussão sobre a natureza teleológica do trabalho que aparece reiteradamente tanto nas obras de juventude de Marx quanto n’O Capital. O humano tem consciência do trabalho não só quanto aos fins que originaram sua necessidade, mas também o pressupõe enquanto atividade que é necessariamente **mediadora e mediada por relações sociais subjetivas** (pessoas que se relacionam) e **objetivadas** (capacidades legadas por gerações precedentes e pela atual).

O avanço da descrição do que se denota por “essência humana” na filosofia de Marx permitirá examinar alguns elementos da concepção marxista de história e sobre a definição do humano como um “ser natural **livre**”.

Essência humana não é, portanto, o que o proletariado tem em sua condição de alienação, mas justamente todo o resto que lhe foi tirado. Aliena-se precisamente o ser genérico do humano, isto é, a extensiva gama de capacidades e necessidades historicamente acumuladas. Márkus levanta a possibilidade de essa crítica, referenciada nas “Teses sobre Feuerbach” (MARX; ENGELS, 2007), não se dirigir apenas ao conceito de indivíduo enquanto ser isolado, natural; mas também recusar o conceito de “essência humana” enquanto soma de traços abstratos existentes independentemente do processo histórico, caracterizando todos os humanos de todas as idades.

Tratando-se dos três pilares da essência humana discutidos até aqui, como **trabalho, sociabilidade e consciência**, poder-se-ia dizer deles como características permanentes em cada indivíduo humano. Entretanto, isso implicaria retirar-lhes as características que, para Marx, constituem sua essência. Para ele, o trabalho é (em seu sentido antropológico), além de processo de metabolismo entre humano e natureza, **autoatividade livre** pela qual o humano “forma, desenvolve e se apropria de suas próprias capacidades” (MÁRKUS, 2015, p. 92). Entretanto, o trabalho em condições de alienação, como o assalariado, é atividade externa, imposta, que resulta no aumento da unilateralidade e deformação do sujeito. Deixa de ser trabalho no sentido antropológico-filosófico do termo, para ser “**trabalho abstrato**”.

O indivíduo, nessa perspectiva teórica, é sempre um “ser social” que só pode viver em e por meio de uma sociedade. Sua existência e sua natureza são determinadas por situações e relações sociais. Entretanto, no capitalismo, o indivíduo depender do todo social não significa uma existência coletiva. As relações dessa dependência não são relações pessoais que embasam uma vida coletiva e cooperativa, no sentido de assegurar substancialmente a **apropriação multilateral** das necessidades e capacidades historicamente acumuladas pela humanidade. Da atomização e despersonalização do processo de produção de mercadorias decorre que “a sociedade deste homem alienado é a caricatura da comunidade real, de sua verdadeira vida genérica” (MARX *apud* MÁRKUS, 2015, p. 94).

A consciência também é um problema de alienação. Todo ser humano é dotado de consciência no sentido básico do termo, mas desde o surgimento da divisão do trabalho que opõe trabalho físico e trabalho mental, observou-se uma contradição entre consciência empírica cotidiana e consciência genérica resultante do acúmulo das atividades de produção intelectual (filosofia, artes e ciências). Em consequência da perda desse progresso genérico, surgem, para os indivíduos, as “representações **fetichistas**” – a etimologia do termo *fetich*, “feitiço”, ajuda na compreensão dessa noção: representações que têm uma essência oculta por um “feitiço”, fenômeno apreendido, numa dada circunstância, como sobrenatural, acima da compreensão humana – “que deformam a realidade, enquanto por outro lado, perpetuam a ordem existente das coisas [...]” (MÁRKUS, 2015, p. 94). É nesse contexto que emerge a problemática da formação das “ideologias” e da “falsa consciência”, de grande relevância na obra de Marx.

Isso leva a considerar que essas três dimensões da essência humana não são características constantes a cada indivíduo singular, empírico. Em condições alienadas, trabalho, sociabilidade e consciência não se realizam em seu sentido “antropológico”-filosófico pleno, mas de maneira **unilateral**, abstraída da totalidade objetivada pelo gênero humano. Isso é o **indivíduo abstrato**, segundo Marx. Mais do que a constância ou não de características humanas através de épocas, interessa a **formação incessante da “natureza humana”** como **um processo unitário**:

Marx compreendia, ao que parece, por “essência humana”, principalmente aquelas características da existência histórica real da humanidade **que tornam possível compreender a história como um processo contínuo e unitário, que tem uma determinada direção e uma determinada tendência de desenvolvimento**. A **universalidade** do homem e (como veremos) sua **liberdade** marcam a direção geral do progresso histórico da humanidade: a caracterização do homem como um ser **social consciente**, envolvido em uma **autoatividade produtiva** material, aponta as características necessárias, as dimensões deste processo total de desenvolvimento sobre as quais se desdobra

a tendência histórica e em cujas esferas se manifesta essa tendência. (MÁRKUS, 2015, p. 95-96. Grifos do autor).

A história como processo unificado de desenvolvimento é uma “opinião expressa e articulada apenas na noção de ‘essência humana’”, assim como não se trata de uma “abstração puramente descritiva” observada em fatos históricos isolados. Aceita-se, entretanto, **uma definida perspectiva: “afirmação de necessidades sociais determinadas e atualmente existentes**, que apontam a afirmação das necessidades radicais do proletariado”, por exemplo, bem como os valores subjacentes a ela. Valores contidos no conceito de essência humana, cujas condições de realização são dadas por meio da análise real da **condição humana**, a história. O conceito de essência humana oferece,

a partir dos conflitos presentes e alternativas, uma forma de ordenar os dados empíricos da história que permitem compreendê-la como um processo contínuo de desenvolvimento, tornando a **perspectiva histórica escolhida desejável e realizável**. (MÁRKUS, 2015, p. 96 em notas de rodapé. Grifo meu).

Isto, que é uma **racionalização teórica** da base de decisões sociopráticas, entretanto, “significa ‘apenas’ o indicativo do sentido histórico e das consequências da nossa decisão prática”, mas de forma alguma pode ser uma justificativa da seleção de valores, de uma “dedução a partir de uma classe de ‘fatos’ estabelecidos de forma independente”. Isto significa, para Márkus, “um ato de **persuasão racional prática através da elaboração de um esquema teórico-filosófico**”, baseado em dados empíricos, considerando-se “os critérios imanentes do pensamento teórico, da ciência”. Ainda assim, esses critérios podem se situar em, e estar sujeitos a diferentes concepções da história e do ser humano, dadas por determinadas **perspectivas prático-históricas**, originadas em necessidades sociais diferentes, por vezes antagônicas. Isto é, há um elemento de **escolha prática** de alternativas e possibilidades dadas nos conflitos sociais do presente.

Estabelecida a unidade da espécie humana, já feita sua diferenciação das demais espécies animais – reflexão concluída no exame da atividade vital especificamente humana, em sua capacidade de **agir para-si**, isto é, dotado de intencionalidade e valendo-se de quantas mediações forem necessárias, se possíveis em dado estágio do desenvolvimento das forças produtivas –, volta-se com a premissa na qual o humano “forma e transforma a si mesmo através de sua própria atividade, através de seu próprio trabalho, na direção de uma crescente liberdade e universalidade” (MÁRKUS, 2015, p. 97). Em contiguidade, esta **autoatividade** cria e forma a própria **subjetividade humana**, o que só é possível pela **apropriação das objetivações**

legadas até aqui. A história humana não pode ser compreendida fora desse processo que é a **“unidade interna e a continuidade do processo da história humana”** (MÁRKUS, 2015, p. 98, grifos no original). A questão sobre saber se Marx possui uma “Antropologia” limita-se à resposta de que “sim”, mas apenas se não for feita uma contraposição entre sociologia e antropologia, isto é, contraposição entre o estudo da essência humana e o estudo sócio-histórico do humano. György Lukács chamou essa teoria de **Ontologia do Ser Social**.

Além de Lukács, Márkus considera que o marxista italiano Antonio Gramsci chegou à mesma conclusão sobre a existência dessa teoria do ser social nas obras de Marx, apesar de não dispor das obras de juventude que embasam as conclusões de Lukács. Com relação à discussão da unidade interna do processo unificado, é importante destacar a noção de **devir**, a partir do próprio Gramsci:

[...] ao plantarmos a pergunta do que é o homem em verdade, queremos dizer, o que o homem pode *chegar a ser*? Ou seja, se o homem pode dominar o seu destino, ‘construir-se’, pode criar-se uma vida. Dizemos, portanto, que o homem é um processo e, precisamente, o processo de suas ações. [...] A resposta mais satisfatória é que a “natureza humana” é o “complexo de relações sociais”, porque inclui a noção de devir: o homem vem a ser, muda continuamente ao transformar as relações sociais, e, enquanto sociais, são estas produzidas por diversos grupos de homens que se pressupõem, cuja unidade é dialética, não formal. (GRAMSCI, *apud* MÁRKUS, 2015, p. 99-100. Itálico original).

Por Marx considerar que o portador da “essência humana” não é um indivíduo isolado, mas toda a sociedade humana em seu devir, alguns leitores de Marx, como Karl Popper, acusam-no de hipostasiar a sociedade em entidade independente e supraindividual, conseqüentemente justificando o totalitarismo. Segundo Márkus (2015, p. 101), tal asserção é totalmente falsa. Na concepção marxiana, a sociedade é a totalidade das relações reais entre os indivíduos históricos concretos, portanto, ela não pode ser uma “superentidade” subordinadora, nem um ser independente e transcendente a eles. A separação sociedade-indivíduo é uma ilusão da consciência no contexto de alienação. Da mesma forma, a sociedade não é uma somatória dos indivíduos que a compõem, de forma mecânica. Trata-se da soma de vínculos e relações que esses indivíduos mantêm. Em algum momento, esta pesquisa situará esse problema ao contexto escolar: as dificuldades da prática pedagógica contra-hegemônica em muito giram em torno da falsa crença na impossibilidade de ação subjetiva alternativa às imposições externas.

Márkus acrescenta que a história como um processo unificado só pode ser tratada do ponto de vista da sociedade. Nesse sentido, ela é não só progresso tecnológico, mas progresso antropológico, “como o aprofundamento contínuo e a progressiva ampliação da gama de

habilidades, necessidades, formas de relação e conhecimentos desenvolvidos” [...] (MÁRKUS, 2015 p. 102), isto é, a transformação gradual e incessante do humano em ser universal livre. No entanto, isso não significa o surgimento de indivíduos cada vez mais livres e universais. O desenvolvimento universal do gênero humano não corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos humanos: eis o fenômeno da alienação, tal como ocorre na sociedade capitalista. Não há, portanto na teoria marxista do ser social, uma classificação da história enquanto **evolução**. Precisamente pela existência de **tendências internas contraditórias**, não é possível ver o processo histórico com uma direção única e definida para os indivíduos.

Um maior desenvolvimento de necessidades e meios para suas satisfações não necessariamente resultaram em capacidade de atender às necessidades para o trabalho significativo e criativo. Da mesma forma, em outras épocas, indivíduos com menos necessidades e menos capacidades lograram um momento de desenvolvimento multilateral e de trabalho livre e criativo, fenômeno hoje impossível no interior das relações de produção capitalista, com intensa e violenta divisão social do trabalho. A universalização do gênero, portanto, não é a garantia de indivíduos cada vez mais multilaterais e universais; isso só seria possível com a superação da problemática da **alienação**, de modo que se logre ampliar e diversificar as relações desses indivíduos abstratos, retirados do conjunto de determinações que concretizam o ser genérico.

Além do que já se infere das discussões, **alienação** é precisamente **separação e oposição de essência humana** para com a **existência humana**. Junto a isso, é possível perceber a **identidade entre divisão do trabalho e propriedade privada** (MÁRKUS, 2015, p. 106-117).

O tema do comunismo aparece como “superação positiva da propriedade privada, enquanto autoalienação humana e por isso como apropriação real da essência humana pelo e para o homem” (MARX, 2015b, p. 344-345). Para isso, vale retomar e concluir a concepção marxista de história:

A noção marxista de determinismo histórico não significa a dependência mecânica da atividade social externa produzida pelo trabalho de gerações anteriores e, portanto, não postula, mas **exclui uma predeterminação fatalista do processo histórico total**, uma determinação que se afirma acima e para além da atividade humana real, independente dela. Cada geração naturalmente age “sob determinadas circunstâncias”, sobre a base de forças de produção, formas de relações instituições e valores culturais, herdados e apropriados do passado. Mas, cada geração também modifica e transforma essas circunstâncias e condições – mesmo porque essas condições têm que ser constantemente *reproduzidas* pela atividade humana. Isto significa que para as gerações humanas, há sempre um escopo definido de ação circunscrito

pelas condições objetivas “herdadas” de sua vida, um âmbito (mais ou menos amplo, dependendo do caráter dessas condições) de *possibilidades de desenvolvimento e alternativas*, em que os próprios homens “escolhem” (consciente ou inconscientemente) entre essas possibilidades na sua prática real [...]. O futuro histórico *não é dado* pelo resultado de certas causalidades sociais *ou* por algum tipo de teleologia histórica. Ele se atualiza apenas em uma *práxis social* criativa e pode ser apreendido também apenas como um objeto dessa práxis. Ainda mais: o futuro não é sequer inteligível, senão, como objeto da prática revolucionária. (MÁRKUS, 2015, p. 123. Itálicos do autor, negritos meus).

Enfatiza-se a existência das **alternativas históricas** presente na concepção marxista de história, e que na interpretação de Stalin e de críticos de Marx, apesar de “reconhecimentos verbais”, conforme Márkus, ignoram seu conteúdo; ignora-se todos os vestígios da distinção entre as formas de determinação puramente naturais e as formas de determinação sócio-histórica. Para Marx, a transição progressista a uma formação social historicamente “superior” aparece como necessidade histórica – que significa uma alteração das relações de troca, desde que uma alteração praticamente possível para as condições de produção material e intelectual dados, e que corresponda aos interesses de uma determinada classe social (que é muito mais do que um grupo de indivíduos).

Até aqui, o método de Marx assinala que não pode haver predeterminação fatalista da história (nem à esquerda, nem à direita). Conforme Gramsci, e considerando que as contradições inconciliáveis existentes em diversas formações históricas resultam em crises permanentes, conclui-se que:

(...) a única coisa que se pode prever ‘cientificamente’ é a luta, mas não os momentos concretos dela, que não podem deixar de ser resultados de forças contrastantes em contínuo movimento, irredutíveis a quantidades fixas [...]. Na verdade, pode-se “prever” na medida em que se atua, em que se aplica um esforço voluntário e, desta forma, contribui-se concretamente para criar o resultado “previsto”. A previsão revela-se, portanto, não como um ato científico de conhecimento, mas como a expressão abstrata do esforço que se faz, o modo prático de criar uma vontade coletiva (GRAMSCI *apud* MÁRKUS, 2015, p. 127).

Para o autor húngaro, este é o nexo entre “essência humana” e história. Só há unidade na história do ponto de vista da atividade humana livre e universal de autoformação. Em outras palavras, trata-se da categoria **trabalho**, quando assumido o valor comunista de “libertação do trabalho” significado na práxis revolucionária do proletariado. Acrescenta que essa “ontologia do ser social” ou “antropologia filosófica humana” não é uma explicação, uma interpretação particular do mundo, mas, sendo uma teoria, constitui “ela mesma parte da luta revolucionária pela **transformação** do mundo, da história, da sociedade, pela liberdade e universalidade do

homem: é parte da práxis revolucionária do proletariado” (MÁRKUS, 2015, p. 127). O autor remete esta síntese aos trabalhos de interpretação da obra de Marx operados por Lukács, Korsch e Gramsci, salientando possíveis contradições com determinados momentos d’O Capital de Marx, apesar das diversas e reiteradas fontes que autorizem tal conclusão.

Este pensamento é antes um método para interpretação do passado e do presente, não se tratando de fórmula geral para a história, concebida a despeito da atividade concreta dos sujeitos históricos. Não há, portanto, **finalidade** na história. A compreensão do sentido da história em valores significa procurar o

o papel e o lugar dos problemas e conflitos criados pela presente situação histórica, dentro do desenvolvimento da humanidade, e na base desta forma de decisão e mobilização, alguma possibilidade de desenvolvimento que cresce em nosso presente de lutas sociais e que só pode ser realizada por uma ‘vontade coletiva’, pela atividade prática social das massas. A tarefa não é puramente ‘objetiva’ e teórica, mas histórica e prática. (MÁRKUS, 2015, p. 130).

Estabelecer uma “direção” para a história só pode existir como questão teórica quando posto como uma **tarefa prática** em que a humanidade conduz sua própria história. A história tem significado e intencionalidade (teleologia) quando os homens são capazes de propor um significado e uma intenção à história, nunca por si mesma, conforme Marx sobre Hegel: são os homens, e não a história que fazem qualquer coisa. Evidentemente nada ocorre casualmente, mas mediante aplicação de um relativamente correto conhecimento sobre determinada situação concreta. A história é “significativa” quando os indivíduos forem capazes de controlar as consequências históricas de sua atividade, de fazer decisões conscientes e coletivas sobre as possibilidades e as determinações que arrastam.

Há progresso na concepção marxiana de história, mas não se trata da concepção vulgar de progresso, que compreende apenas progresso técnico, de desenvolvimento de forças produtivas. O que qualifica o progresso histórico para Marx é a extensão na qual as condições objetivas existentes tornam o desenvolvimento rápido e irrestrito das necessidades e capacidades constituintes da essência humana, vinculado ao desdobramento da individualidade livre multidimensional. É, portanto, possível **valorar** a história e o sentido que se quer atribuir a ela:

Marx considera *valores humanos* – valores decorrentes exclusivamente do processo de mudança histórica, e que só nele existem, mas que, de todo modo, são valores objetivos e universalmente válidos – precisamente àqueles aspectos do desenvolvimento humano que expressam e promovem – de forma

objetiva ou subjetiva – o desdobramento e a realização da “essência humana” (MÁRKUS, 2015, p. 133. Itálicos originais).

A relação entre **essência humana** e **determinismo histórico** ocasiona, no texto de Márkus, a entrada de uma categoria fundamental: a **liberdade** humana. Não se trata do conceito idealista de liberdade, que postula independência do mundo real e isenção de influências e determinações materiais e sociais. Se liberdade for a capacidade de, em um ato mental, transcender todas as limitações sócio-históricas, de se libertar dessas determinações legadas pelo suceder do gerar prático do mundo objetivo pelo homem; então liberdade só pode ser uma ilusão ideológica. Diferentemente, para Marx, liberdade não é uma qualidade existencial e metafísica, e sim uma capacidade e uma situação histórica existente em grau sempre crescente no desenvolvimento social (MÁRKUS, 2015, p. 134).

A categorização de liberdade estabelece um sentido negativo e um positivo: em sentido negativo, liberdade em relação a algo, como supressão de uma barreira; em sentido positivo, “liberdade é uma força que o homem obtém de si mesmo” (MARX, 2007a), a obtenção do controle e do domínio sobre a natureza (tanto a externa, como a humana), a ampliação do leque de possibilidades sobre as quais se pode individual ou coletivamente escolher.

Entretanto, o desenvolvimento histórico humano, rumo ao aumento dessa liberdade na escala da sociedade como um todo, não se traduziu, até agora, na formação de **indivíduos livres**. O humano da sociedade capitalista é livre em relação à terra e às castas nas quais fora fixo, preso, em épocas passadas. Mas também é um **indivíduo abstrato**, que tem sua vida, suas atividades e as manifestações de sua individualidade livres apenas em sentido jurídico, formal, e não de maneira substantiva. Sua vida não expressa sua personalidade, seu potencial individual, sua libertação.

É o comunismo que pode fornecer condições para um desenvolvimento humano realmente livre, conforme liquida a propriedade privada e a divisão do trabalho naturalmente dada, conforme transcende a alienação. Marx **não considera** o comunismo como uma formação social fixa, com relações sociais imutáveis, e que, portanto, necessitaria ser sempre reproduzida. O comunismo trata de uma transformação rumo ao

ininterrupto e irrestrito autodesenvolvimento da produção material e mental, das formas de relacionamento, das forças essenciais do homem e da humanidade, sujeito às decisões conscientes dos indivíduos coletivamente organizados. (MÁRKUS, 2015, p. 137).

Logo,

Um novo modo de produção, fundado não no desenvolvimento das forças produtivas para reproduzir e, no máximo, ampliar um estado determinado, mas onde o próprio desenvolvimento das forças produtivas – livre, desobstruído, progressivo e universal – constitui o pressuposto da sociedade e, por isso, da sua reprodução; onde o único pressuposto é a superação do ponto de partida. (MARX *apud* MÁRKUS, 2015, 138).

A **vida individual multilateral e livre** é possível, para Márkus (2015, p. 138), por meio da “eliminação do antagonismo entre essência humana e existência, entre desenvolvimento social e individual”, o que não quer dizer que o comunismo seja livre de determinações sociais, uma libertação total das barreiras naturais e históricas do homem. Apenas quer dizer que, torna-se possível para os indivíduos, a escolha consciente, dentro do intervalo, historicamente circunscrito, das **possibilidades objetivas** dos rumos de suas próprias vidas. Significa possibilidade de vida harmoniosa, “**segundo a sua decisão, seus desejos, habilidades e interesses**” (MÁRKUS, 2015, p.138). Todas as forças mentais e materiais são posse real dos indivíduos associados, e deixam de ser forças externas e alheias que os subjagam unilateralmente. Por fim:

O existente que o comunismo cria é precisamente a base real para tornar impossível tudo o que existe, independentemente dos indivíduos, na medida em que o existente nada mais é do que um produto do intercâmbio anterior dos próprios indivíduos. Desse modo, os comunistas tratam, praticamente, as condições criadas pela produção e pelo intercâmbio precedentes como condições inorgânicas, sem suspeitar, no entanto, que gerações anteriores tiveram como plano ou como destinação fornecer-lhes materiais, e sem crer que essas condições eram inorgânicas para os indivíduos que as criaram. (MÁRKUS, 2015, p. 138).

Para concluir essa primeira parte de fundamentação teórica da pesquisa, vejamos o porquê ela nos interessa ao tratar de ensino de Literatura na Educação Escolar.

Recapitulemos que se discutiu o ser humano como um ser natural e universal. Que vive por e para sua atividade vital: o trabalho, que se objetiva, ao longo de gerações, em produtos materiais e imateriais – literatura e educação são objetivações do trabalho humano. Portanto, as gerações apropriam-se de objetivações passadas, no presente, e legam novas às futuras, de modo que nenhum indivíduo humano pode começar sua humanidade do zero. Recapitulemos, também, que o fenômeno da produção de necessidades, marca do desenvolvimento histórico do gênero humano, é um dos objetivos de um ensino de literatura baseado numa específica concepção de mundo, como se verá adiante. Pela análise da riqueza historicamente produzida, cientificamente reconhecida e valorada, diferencia-se as obras mais adequadas aos fins

específicos do trabalho educativo, cuja necessidade carece de produção intencional de uma geração sobre outra, sua sucessora. O tema da alienação é um fator problema que essa produção intencional de certas necessidades precisa invariavelmente lidar, de modo a permitir a efetiva realização do ser universal, dotado de um “corpo inorgânico” em permanente ampliação.

Buscou-se compreender que a educação escolar lida com um ser que é produto de relações sócio-históricas, um ser cuja essência existe nas atividades de trabalho, em sua sociabilidade e em sua consciência.

Com o exame do trabalho enquanto atividade teleológica, dirigida a um fim, mediadora e mediada, colocam-se algumas questões. Percebe-se que a ocorrência do fenômeno da alienação – por seu modo de divisão e combinação do trabalho – engendra classes sociais antagônicas e interdições ao gênero humano universal. A alienação da atividade vital humana é um problema no qual a educação escolar está envolvida, mas sobre o qual ela necessariamente se posiciona, queira-se ou não. Adiante, busca-se elucidar de que maneira pode a educação posicionar-se pela alienação ou contra ela, isto é, em favor da universalização.

Discutindo a sociabilidade humana, passamos por categorias fundamentais ao ato educativo, como o exame das condições de individualidade e formação da personalidade, buscando compreender as determinações que lhes são subjacentes. Com isso, toca-se na possibilidade de o indivíduo fazer sua própria história, ainda que em limites estreitos com a materialidade, evidencia-se a realidade da possibilidade e suas necessidades para que venha a ser livre e harmoniosa.

A categoria consciência fornece subsídios para as seguintes discussões sobre reprodução mental da realidade (do qual o reflexo estético é um gênero), para o entendimento de que o ser humano é consciente através da capacidade linguística, considerando-se que a consciência se realiza pela linguagem. Observou-se o problema da falsa-consciência, das ideologias e do fetichismo. Problemas e possibilidades estes que serão tratados pelo “preparo do alimento intelectual” que venha a ser oferecido pelo objeto da pesquisa, isto é, reflete-se sobre de que maneira a seleção de conteúdos do ensino de literatura pode potencializar, libertar e universalizar a atividade dirigida à apropriação da realidade de maneira específica, que precisa ser decomposta e traduzida em linguagem humana, sintática, morfológica e semanticamente estruturada.

Em suma, tratou-se do entendimento da essência humana enquanto formação incessante da natureza humana como processo unitário, com tendência e direção determinadas. Pelo próprio conceito de essência humana, pode-se obter alternativas de ordenamento dos dados empíricos da história, fazendo com que seja possível realizar escolhas para efetivar certa

perspectiva histórica. Pelo ensino de literatura, é possível contribuir para a racionalização teórica da base de decisões sociopráticas, sendo que para isso caberá ao docente, também, fazer acertadas escolhas práticas dentre alternativas existentes no presente dos conflitos. Como se viu, posicionar-se pela universalização e contra a alienação traduz-se na afirmação das necessidades do proletariado, classe portadora da humanidade e capaz de realizar a superação da cisão universalizada pelo mercado, da qual não tira vantagem, como o faz a burguesia.

Que a história humana esteja por fazer, que não seja predeterminada por fatalidades é algo científico. Entretanto, não faltam momentos de afirmação da estaticidade trágica da vida, ou na esperança em resoluções externas aos indivíduos. A categoria liberdade aparece-nos como síntese do problema do determinismo histórico. Se por um lado percebe-se que o progresso humano rumo ao aumento da liberdade não se traduziu em indivíduos livres no capitalismo, por outro, deve-se lembrar do comunismo como possibilidade de desenvolvimento humano livre: pela liquidação da propriedade privada e da alienação da essência humana. Como possibilidade de vida individual multilateral e livre pela eliminação do antagonismo entre essência humana e existência individual; como vida harmoniosa a partir de decisões, desejos, habilidades e interesses dos próprios sujeitos.

Vejamos mais de perto como os problemas do universal colocam-se no particular do trabalho do professor de Literatura, pelo aprofundamento do entendimento de seu objeto de ensino: a obra literária e sua especificidade enquanto forma de conhecimento.

3 LITERATURA E CONSCIÊNCIA: A PECULIARIDADE DO REFLEXO ESTÉTICO

As seções anteriores embasaram um conjunto de categorias, noções e reflexões que são subjacentes às escolhas por trás da prática de ensino escolar da literatura. Discutiu-se o que é a condição humana atual, seus problemas e possibilidades, bem como os intervalos de ação pela sua transformação, conforme necessidades postas. Entre tantas questões, sublinhemos a **liberdade** com que se pode agir, expressa por uma racionalização sobre a base socioprática de decisões. Já fora dito que os “alimentos da alma” não estão dados ao acaso, e precisam ser preparados. A discussão que segue tem profunda conformidade e contiguidade com aquela que a antecede: busca-se conhecer a fundo a realidade para que sobre ela se possa agir, determinando-a conforme afirma-se certo conjunto de valores. Trata-se de investigar o papel da literatura, nos anos de formação escolar, na ampliação da ação livre sobre a essência humana, expressa nas formas de trabalho, sociabilidade e consciência.

Pode ser útil, para fins de introdução à discussão, conceituar **arte e literatura**, sendo a segunda uma forma particular da primeira. Como é comum dizer, literatura é arte da língua, das palavras. O material linguístico é para o escritor de literatura aquilo que as cores são para o pintor, ou a rocha para o escultor, seja o escritor narrador, poeta ou dramaturgo.

Como todos os campos de atividade humana, a arte surge do longo processo histórico de trabalho, que visa a satisfação de necessidades, legando, como visto, **objetivações do gênero humano**. Algumas dessas objetivações, estavam ligadas à vida cotidiana, enquanto outras lograram certa separação e um ganho de complexidade. A arte, por exemplo, não surge direta e especificamente em função da fruição estética, isto é, do prazer que a experiência de suas manifestações evoca nas pessoas hoje ao ver uma peça de teatro ou ler um bom livro. Duarte (2001) aponta que se considera que arte surge das práticas de magia, que representavam tentativas de controle humano sobre as forças da natureza. Em detalhes:

A arte era um instrumento mágico e servia ao homem na dominação da natureza e no desenvolvimento das relações sociais [...]. A atração das coisas brilhantes, luminosas, resplandecentes e a irresistível atração da luz podem ter desempenhado também o seu papel no aparecimento da arte [...] a função decisiva da arte nos seus primórdios foi inequivocamente o de conferir poder sobre a natureza [...]. Nos alvares da humanidade a arte pouco tinha a ver com beleza e nada tinha a ver com contemplação estética, com o desfrute estético: era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência. (FISCHER *apud* DUARTE, 2001, p. 73).

A arte surge, portanto, do processo de produção de um mundo humano – a cultura – em contraposição ao mundo natural, que não é criado, mas existente pelas casualidades inerentes às transformações químicas, físicas e biológicas. A ciência – outro modo de superação do ser natural – tem seus primeiros passos dados pelo processo de produção de instrumentos, marcando uma novidade no psiquismo humano: a separação entre objeto de necessidade (alimento, aquecimento, abrigo etc.) e atividade para superá-lo (agricultura, fabricação de instrumentos de caça, construção de moradias etc.). A produção de instrumentos interpõe-se como meio para melhor resolvê-los.

Tanto arte como ciência refletem a realidade, embora cada qual a seu modo. O reflexo científico visa o processo de desantropomorfização¹⁴, buscando explicar dado fenômeno pelo máximo de objetividade, isto é, pelo fato em si mesmo, removendo as crenças, aparências e impressões, que por sua vez foram criadas por intenções humanas sobre aquele fato. Em outras palavras, o processo de desantropomorfização busca desfazer a influência do subjetivismo (impressões peculiares a um sujeito) sobre a explicação do mundo e das coisas. Fala-se, portanto, na imanência do funcionamento da natureza, isto é, busca-se explicá-las sem recorrer a fatos existentes apenas na cultura e na sociedade (mundo do *antropos*¹⁵), na qual estão incluídas, inclusive, as religiões (DUARTE, 2001). Estas não foram dadas pelo acaso, pela natureza, mas têm seu processo evolutivo explicado pela história, a qual testemunha a criação de Deus pelo homem, valendo-se de provas materiais.

A arte enquanto tal, separada da magia, da religião, ainda sim constitui um reflexo antropomórfico da realidade. Mesmo que tematize a natureza ou a sociedade, nele prevalece a relação do humano com elas: “No seu centro estão os seres humanos, as relações entre si e com o mundo, suas formas de percepção, seus sentimentos, seus conflitos, dramas etc. (DUARTE, 2001, p. 75)”. Este antropomorfismo, contudo, é diferente daquele existente nos reflexos cotidiano e religioso. Essa diferença tem importância especial quando se pensa o ensino de literatura em perspectiva histórico-crítica, que prima pela importância de conhecer a realidade concreta¹⁶:

A arte é antropomórfica ao máximo, na medida em que apresenta o mundo do homem como criação do homem; seu antropomorfismo (assim como seu antropocentrismo) está orientado para a genericidade; dada esta orientação, a

¹⁴ Reflexo antropomórfico e reflexo desantropomorfizador são conceitos desenvolvidos por György Lukács (1966), citados por Newton Duarte (2001).

¹⁵ Ser humano em grego.

¹⁶ Por realidade concreta entende-se síntese de múltiplas determinações, e difere-se de realidade imediata, empírica. O conceito será retomado adiante.

arte é mais antropomórfica que pensamento cotidiano. Este último – precisamente por sua projeção antológica da estrutura pragmática da vida cotidiana – com frequência é fetichista: aceita as coisas e as instituições como “dadas definitivamente”, tal como são e desconsidera sua gênese. (HELLER *apud* DUARTE, 2001, p. 75-76).

Fica evidente a importância da arte na formação humana orientada pela imanência, pela percepção crítica e pela transformação. Conceituada a arte e o reflexo artístico de modo geral, avança-se, agora, em direção a uma maior conceituação da atividade literária. Há pouco, buscou-se dar breve resposta à pergunta “**o que é arte?**”; em seguida, busca-se responder à questão “**o que é literatura?**”, de modo a avançar na pesquisa sobre ensino de literatura na educação escolar, bem como no exame dessa prática apresentado mais adiante.

Antonio Candido (2011), em um texto em que discute relação entre literatura e direitos humanos, apresenta uma noção bastante ampla para ela:

todas as manifestações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 176).

Com isso, afirma que ela é uma necessidade universal, já que é impossível passar muito tempo sem realizar fabulações ou sem se entreter com a linguagem. Para ele, isso ocorre quando se contam anedotas e causos, quando se está entretido com histórias em quadrinhos ou noticiários policiais, nas canções populares desde a moda de viola ao samba carnavalesco, bem como nos devaneios amorosos e econômicos. O mesmo vale para o assistir uma novela ou se engajar na leitura de um romance.

Ao mencionar a literatura como poderoso instrumento educacional e instrucional, Candido discute sua relação com os valores das sociedades, vendo, muitas vezes, contradições entre as expectativas dos educadores e o contido nas obras. Nesse sentido, considera importante tanto aquelas obras “sancionadas”, quanto as “proscritas” pelos “poderes”. Com isso, adverte que não se trata de uma experiência inofensiva, podendo causar “problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CANDIDO, 2011, p. 178). Isso se deve ao seu papel formador da personalidade, que funciona não segundo as convenções, mas segundo “a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 2011, p. 178). Sintetizando, ele diz que

Há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força de iniciação na vida, nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe*, nem *edifica*, portanto;

mas trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo porque faz viver. (CANDIDO, 2011, p. 178. Itálicos do autor).

Segundo o autor, a função da literatura deve-se à complexidade de sua natureza, possuindo três faces: (1) trata-se da construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) é forma de expressão, manifestando emoções e visões de mundo de grupos e indivíduos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente¹⁷. O último aspecto pode parecer o mais evidente quanto ao efeito de aprendizado da literatura nos leitores, mas, em verdade, isso se deve à conjugação dos três elementos, simultaneamente. Muito se deve ao primeiro, relativo à maneira pela qual se constrói a mensagem, fator que define, de fato, se o texto é literário ou não.

Para avançar na definição de o que é ou não um texto literário, Candido enfatiza seu caráter de objeto construído, que dispõe das palavras como um todo articulado. “A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito¹⁸ e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179). Nisso atuam desde as formas mais simples, como as poesias populares, as histórias infantis, os provérbios até as mais complexas, ainda que de modo desigual e diferenciado. É interessante o exemplo que o autor utiliza nessa discussão, o provérbio “Mais vale quem Deus ajuda do que quem cedo madruga”. Nota que ele é constituído de duas partes de sete sílabas cada, no qual o ritmo acentua o significado: há rimas toantes no par “a-jU-da” e “ma-drU-ga”. Considera que se lapidou a mensagem por meios técnicos, de modo a impressionar a percepção, e por isso a “mensagem é inseparável do código, mas o código é condição que assegura o seu efeito (CANDIDO, 2011, p. 180)”.

As palavras organizadas vão além da presença de um código, pois comunica-se sempre alguma coisa, um conteúdo. A eficácia de uma produção literária deve-se à fusão inextricável da mensagem com sua organização, na qual há intencionalidade de seu produtor, o qual determina, por seu modo de organizar a palavra, as possibilidades de impressionar o receptor. Em outras palavras, “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 2011, p. 180). Há um “caos originário”, um material bruto que recebeu uma forma

¹⁷ Ciente da imprecisão que o termo *inconsciente* pode acarretar, destaco que o trago aqui entendendo-o com o sentido oposto ao de intencional, e não à luz da fundamentação psicanalítica, já que não posso afirmar que o autor seja avesso ou simpático a essa abordagem. De qualquer modo, acredito na congruência entre “não-intencional” e “inconsciente” pelo próprio conceito de reflexo estético que se vale nessa pesquisa: a literatura transmite conhecimentos mesmo não tendo intenção específica disso, pois diferencia-se do texto enciclopédico, do artigo científico, mas reflete a realidade.

¹⁸ Entende-se, aqui, o conceito filosófico de espírito, referente à capacidade de pensamento, sensações etc.

escolhida pelo produtor, tornando-se uma ordem; conseqüentemente, o “caos interior” do receptor também se ordena. É nesse sentido que ele considera que toda obra literária pressupõe uma superação do caos, pelo arranjo específico de palavras que carregam uma proposta de sentido.

É interessante e oportuno ressaltar que Antonio Candido considera que a fruição dos objetos estéticos aconteça de maneira desigual conforme a divisão de classes sociais. Considera como nobres e válidas as obras típicas da chamada cultura popular, produzida fora das instituições dedicadas especificamente à cultura artística e intelectual, mas considera insuficiente e injusto que as pessoas estejam circunscritas a essa esfera por falta de socialização das obras clássicas e eruditas. A literatura é uma experiência humanizadora, mas não quer dizer que toda experiência literária tenha o mesmo peso, a mesma potência em “fazer viver” por meio das contradições, como visto. Certas obras artísticas e literárias descortinam um horizonte de possibilidades maior que outras, ainda que compartilhem da mesma natureza. Há obras mais presentes e mais ligadas à vida cotidiana, enquanto há outras que se elevam e se distanciam dela, propondo uma experiência mais rica e profunda. Algumas obras exigem que produtor e receptor se desliguem da vida cotidiana, universalizando-se, outras, não, pois conciliam-se, muitas vezes, com elas, absorvendo, de certa forma, a dinâmica da alienação.

Produção e fruição estética são atividades não-cotidianas segundo a acepção de Agnes Heller (1977), incorporada por Newton Duarte (2001) à Pedagogia-Histórico-crítica. Isto é, são atividades que não visam apenas a reprodução de um indivíduo singular (ainda que exerçam grande impacto sobre ele), mas sim a reprodução da sociedade, cuja influência marca o gênero humano. Contudo, essa eficácia tem graus diferenciados, uma vez que não há uma separação rígida entre atividades cotidianas e não-cotidianas.

A base da diferença entre os dois conceitos está na diferenciação da reprodução do gênero humano e na reprodução dos animais. Enquanto nos últimos a reprodução associa-se à procriação, ao acasalamento de indivíduos adultos e ao nascimento de filhotes, a reprodução humana, apesar de realizar aquele mesmo tipo, necessita reproduzir a sociedade, uma vez que sua história tem sido marcada pelo estabelecimento de um progressivo domínio sobre as forças da natureza. Com o surgimento da divisão do trabalho e da propriedade privada, avança-se rumo à distinção entre objetivações genéricas em-si (linguagem, costumes e usos) e para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política). As objetivações em-si são produzidas sem grande reflexão sobre sua origem e seu significado, ao contrário do que ocorre com as objetivações para-si, nas quais é imprescindível o questionamento sobre a origem, o significado, a função. Por tanto, as

objetivações para-si têm um papel destacado no processo de humanização¹⁹, sendo relevantes para que a escolarização pense a reprodução da humanidade historicamente produzida em cada indivíduo singular, para que a própria humanidade possa se reproduzir.

É pertinente que Antonio Candido não considere como suficientes aquelas manifestações literárias que estão muito próximas à vida cotidiana, não requerendo maior dispêndio de técnica e trabalho acumulados em sua produção. Se considerarmos que, conforme Heller, não há separação estanque, rígida, entre atividades cotidianas e não-cotidianas, é justo inferir que certas objetivações têm menor potencial de mediação para com o gênero humano universal. Sendo assim, a obra considerada clássica, e doravante definida em seus pormenores, pode mediar mais a luta contra o estado de coisas que mantém a alienação enquanto elemento constituinte do processo de universalização.

Para aprofundar a investigação sobre peculiaridade da obra literária e sua eficácia no processo de humanização, a partir daqui, recorre-se mais sistematicamente aos escritos estéticos do crítico literário húngaro Gyorgy Lukács. Avança-se, por tanto, na investigação sobre a relação entre forma e conteúdo da obra literária.

A teoria do “reflexo da realidade” enquanto qualquer tomada de consciência do mundo exterior é uma tese fundamental para o materialismo histórico-dialético, segundo Gyorgy Lukács (1965a, p. 25). Uma obra de arte é uma forma de reflexo do mundo exterior na consciência humana, valendo-se de características próprias, peculiares ao trabalho artístico. Além do reflexo estético, existem também o reflexo ligado ao conhecimento científico e o reflexo ligado à prática cotidiana. Por tanto, três maneiras de refletir a realidade, ainda que sempre a mesma realidade objetiva como conteúdo, formas e categorias (LUKÁCS, 2018, p. 151). Sublinha-se o caráter não-mecânico, não-fotográfico do reflexo: o sujeito, diante da realidade que aparece socialmente, constrói o reflexo. O tema do reflexo obtido por uma “escavação” da realidade objetiva pelo sujeito cognoscente também foi discutido pela Teoria da Atividade, do psicólogo soviético A. Leontiev (1984), tendo as mesmas bases de Lukács, o marxismo. Contrapunha-se o “postulado da imediaticidade” do objeto sobre o sujeito, vigente na psicologia tradicional, com o papel da “atividade mediadora”, com a ação ativa do sujeito na obtenção do reflexo da realidade, pelo “postulado da psicologia concreta”.

¹⁹ Contudo, não significa que os conteúdos dessas objetivações não reproduzam a alienação (DUARTE, 2001). Conforme produzidas na particularidade do capitalismo, ou nos marcos da propriedade privada dos meios de produção, elas podem ser produzidas intencionalmente para manter esse estado, ainda que, eventual e contraditoriamente, possam ser incorporados num movimento de negação.

As categorias singularidade, particularidade e universalidade são fundamentais para a exposição da teoria do reflexo. Essas categorias, em constante relação dialética, convertem-se sucessivamente umas nas outras, e constituem um caminho pelo qual percorre o reflexo da realidade, cujo processo se conduz de um extremo a outro. O reflexo científico da realidade visa sempre a máxima universalização (generalização) ou a máxima singularização de um fenômeno: demonstra o que há de explicação extensivamente compreensiva em um desenvolvimento teórico, por um lado; ou, ao visar a singularidade, demonstra o que há de mais específico num dado objeto. O campo particular é apenas campo mediador, mas percorre-se necessariamente de um extremo a outro. Para exemplificar o papel do máximo singular ou do máximo universal no reflexo teórico (científico), Lukács (2018b, p. 171) cita o diagnóstico em medicina, que depende de uma correta aplicação do universal a um caso singular.

Diferentemente, com o reflexo estético, o campo mediador é termo conclusivo, para o qual os movimentos convergem. Ainda assim, a obra de arte visa “compreender, descobrir e reproduzir, com seus meios específicos, a totalidade da realidade, em sua explicitada riqueza de conteúdos e formas.” (LUKÁCS, 2018b, p. 153). Carrega consigo, entretanto, mudanças implicadas pelo processo subjetivo do fazer artístico, o que localiza o reflexo estético precisamente no campo do particular, que não pode mais ser superado, vindo a ser a base sobre a qual se funda o mundo formal das obras de arte.

Diz-se que universalidade e singularidade se encontram superadas na particularidade. Sobre a superação da universalidade, Lukács considera que se trata da generalização dos fenômenos concretos da vida. Para isso, tem grande importância a formação filosófica e/ou científica que possui o artista, desde que esse aporte apareça não como “teoria pronta e acabada para ser usada, mas como instrumento para compreender, com maior profundidade, riqueza e amplitude os fenômenos da vida.” (LUKÁCS, 2018, p. 154). A superação da singularidade acentua ainda mais o momento da conservação. Para que um fenômeno expresse sua essência, é preciso que ele conserve sua singularidade. Recorro, nesse ponto, a um texto anterior de Lukács (1965b), para aportar a problemática entre fenômeno e essência:

A autêntica dialética da essência e do fenômeno se baseia no fato de que essência e fenômeno são momentos da realidade objetiva, produzidos pela realidade e não pela consciência humana. No entanto – e este é um importante axioma do conhecimento dialético – a realidade apresenta diversos graus: existe a realidade fugaz e epidérmica, que nunca se repete, a realidade do instante que passa, e existem elementos e tendências de uma realidade mais profunda, que ocorrem segundo determinadas leis, ainda que se transformando com a mudança das circunstâncias. Tal dialética atravessa toda a realidade, de modo que, numa relação desse tipo, relativizam-se aparência e realidade: aquilo que era uma essência que se contrapunha ao fenômeno aparece, quando

nos aprofundamos e superamos a superfície da experiência imediata, como fenômeno ligado a uma outra e diversa essência, que só poderá ser atingida por investigações ainda mais aprofundadas. E assim até o infinito. (LUKÁCS, 1965a, p. 28-29).

É importante que o artista domine conhecimentos sobre o humano e sobre o mundo: quanto mais e melhores as mediações até a universalidade ele possua, mais acentuada será a superação do singular, mesmo que em dado momento tal conhecimento seja provisório, pensando o infinito movimento dialético de fenômeno e essência. Quanto maior sua força criadora, mais sensivelmente e mais organicamente apresentará as mediações numa nova imediaticidade. Articulando conservação da singularidade e mediação do universal, o artista apresentará como obra um fenômeno que descortina sua essência, fazendo da experiência estética nem só fruição, nem só conhecimento, mas ambos. Terá criado um particular partindo do singular.

3.1 A arte como uma forma de conhecimento

Entendida a arte como peculiar forma de refletir a realidade, discute-se agora como ela pode ser uma forma de conhecimento, e qual sua importância. O objetivo dessa discussão é afastar a noção de que a arte seria um “saber imperfeito”, ou “puro jogo”. Com o reflexo científico, espera-se a total separação dos pares “fenômeno e essência”, buscando os pontos extremos da dialética de singular e universal. Diferentemente, visando o campo intermediário, o particular, e situado em diversos pontos possíveis, a depender das especificidades de cada obra artística, de que maneira, então, pode o reflexo estético ser uma forma de conhecimento para lidar com os fatos da vida, que possuem essência e aparência?

Em suma, estamos às voltas com a questão “toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidisse imediatamente” (MARX, 2017, p. 969). Lukács (2018, p. 202) aponta a separação clara entre fenômeno e essência como elemento principal do reflexo científico. Cita, como exemplo, a expressão matemática de fenômenos físicos a diferenciação entre preço e valor em economia. Fala-se em superação da imediaticidade, da forma fenomênica, mesmo quando um caso singular é o objeto de indagação, como no caso do diagnóstico médico (um paciente em um consultório representa um caso singular; decifrá-lo depende de um domínio dos conhecimentos mais avançados na área, isto é, do universal). Em termos sublinhados pelo autor,

o caso singular definido com precisão científica pode e deve também ter superado as formas fenomênicas imediatas que contém, pois só assim o conhecimento da essência encontra sua aplicação mais exata possível. De tudo isto, deriva que o reflexo científico da realidade deve dissolver a ligação imediata entre fenômeno e essência a fim de poder expressar teoricamente a essência, bem como as leis que regulam a conexão entre essência e fenômeno. (...) É óbvio que este fato produz uma aproximação tanto maior à realidade objetiva quanto mais precisa for a separação da qual falamos. (LUKÁCS, 2018, p. 202).

Com o reflexo estético, ocorre a também a superação da singularidade imediata do fenômeno, o que configura precisamente o ponto de partida da forma artística. Entretanto, essa superação se dá em “sentido literal hegeliano da palavra, ou seja, é ao mesmo tempo uma destruição, uma conservação e uma elevação a nível superior.” (LUKÁCS, 2018, p. 203). É a Goethe que o crítico húngaro credits a formulação da peculiaridade do reflexo estético: a existência de um “empirismo sensível”, intimamente identificado com o objeto, vindo a ser “autêntica e verdadeira teoria”. (LUKÁCS, 2018, p. 203). Sublinha, apesar disso, o nítido contraste com Hegel, que estabelece polêmica entre sensibilidade e realidade imediata. Tal contraste explicita bem, segundo Lukács, a relação entre forma fenomênica e essência, respectivamente, para reflexo científico e reflexo artístico.

Na obra de arte, a essência apresenta-se dissolvida no fenômeno, não podendo se separar (diferentemente da reflexão científica). “A arte se revela, assim, mais próxima da vida do que da ciência” (LUKÁCS, 2018, p. 204):

na realidade, fenômeno e essência formam uma unidade real realmente inseparável, a grande tarefa do pensamento sendo a de extrair conceitualmente a essência desta unidade, tornando-a assim cognoscível. A arte, ao contrário, cria uma nova unidade de fenômeno e essência, na qual a essência está contida e imersa no fenômeno, tal como na realidade, e ao mesmo tempo penetra todas as formas fenomênicas de tal modo que, em sua manifestação, o que não ocorre na realidade mesma, elas revelam imediata e claramente a sua essência. (LUKÁCS, 2018, p. 204).

Citando Lenin, enfatiza a aparência como uma das determinações da essência, como um seu momento, um seu aparecer. Acrescenta que a peculiaridade estética é a representação da reciprocidade desta relação. Ainda que apareça ante ao leitor como um mundo composto apenas de fenômenos, permitem que se perceba a essencialidade imanente ao fenômeno, graças justamente à intencional intensificação sensível. (LUKÁCS, 2018, p. 205). Disso decorre que o processo específico de generalização do fenomênico imediato no reflexo estético, ocorre precisamente por ser a particularidade seu campo central, enquanto síntese de universalidade e

singularidade. Essa generalização, apesar de conservar a forma fenomênica, torna-a transparente, revelando sua essência.

O surgimento da problemática ideia de que a arte seria um “saber imperfeito” vem da recusa do momento da “falsidade”, classificando-a como forma preliminar e primitiva do conhecimento. (LUKÁCS, 2018). Esse problema passa a ser novamente resolvido pela dialética na filosofia clássica alemã, na qual Hegel afirma que a intuição sensível da arte ultrapassa a esfera puramente sensível dos fenômenos, já que não é a proposta de a arte tornar inteligível o conceito em sua universalidade, pois é justamente a unidade entre conceito e fenômeno individual o que interessa ao reflexo estético. **A síntese é a definição de “belo” enquanto aparecer sensível da ideia.** (HEGEL *apud* LUKÁCS, 2018, p. 205-206).

Lukács, entretanto, vê nessa compreensão um avanço e uma limitação. Para ele, seria uma deformação idealista a ideia de que o reflexo estético se limitaria a uma intuição. Assim sendo, seria uma superação da representação, mas não do conceito, negando que a arte contenha em si a universalidade concreta. Aquela compreensão de Hegel estaria coerente, portanto, com sua filosofia da história, na qual a arte seria uma forma superada de conhecimento. Apesar disso, o papel de grandes artistas – como Goethe – no avanço do conhecimento, aparece na compreensão de Hegel como uma contradição para com aqueles princípios. Segundo Lukács, apesar de o alemão conhecer de maneira ímpar a dialética de fenômeno e essência, ele se depara com o falso dilema entre “rebaixar a arte a uma mera ‘forma preliminar’ do pensamento, ou elevá-la à essência da própria realidade”. Lukács sugere que se busque essa solução na teoria do reflexo. Segundo ele, Hegel, apesar das “esplêndidas sugestões”, não considera a peculiaridade da generalização artística, na qual o universal tem um sentido puramente lógico-filosófico. (LUKÁCS, 2018).

Deste modo, escapa-lhe a peculiaridade estética da dialética de fenômeno e essência; deste modo, desconhece a importância da particularidade na construção daquele mundo que a arte cria como reflexo da realidade, daquela particularidade que permite – e é a única a permitir – a fundamentação teórica da autonomia da arte e sua colocação no mesmo nível da ciência e da filosofia. (LUKÁCS, 2018, p. 207).

Na forma artística, universal e singular – os polos que representam a máxima aproximação e o máximo distanciamento do fenômeno – aparecem superados no campo da particularidade. Isso quer dizer que a obra literária informa, mas não se propõe a ser uma enciclopédia ou um livro didático; significa que ela faz viver, mergulha o receptor num fenômeno, num personagem, numa dada situação da vida, mas nunca o deixa ali a “olhos nus”.

A imediatividade da obra aparece como uma totalidade mais rica. No âmbito da educação escolar, nas situações de ensino de literatura, veremos como a mesma realidade social vivenciada por alunos pode ser percebida de modo distinto quando mediada por poemas e contos. Vale o exemplo do conto “Sesta de terça-feira”, de García Márquez, no qual um ex-boxeador torna-se delinquente para sustentar mãe e irmã, acabando por ser morto ao tentar um assalto. A obra revela a íntima relação unitária entre pobreza e violência, miséria e degeneração, transmite essa mensagem. Sua forma, contudo, não lança mão de dados, estatísticas e provas materiais daquela unidade, o que caberia à disciplina de sociologia, no âmbito da educação escolar tal qual está organizada hoje. Essa verdade – constatável pelo que entendemos como universal, isto é, a máxima aproximação rumo à essência do fenômeno – aparece na situação, mas aparece como situação de ficção, por meio de personagem que tem nome, mãe, irmã, consciência, medos e desejos. O universal está contido num singular da personagem, no particular da obra, cujo “fazer saber” realiza-se por um “fazer viver”.

3.2 Literatura e formação humana, consciência e autoconsciência

Trata-se, a partir daqui, do “humanismo da representação artística” (LUKÁCS, 2018, p. 257), seu caráter de objeto criado pela ação humana, conforme foi descrita a **natureza da atividade literária**, no início do capítulo, pelas contribuições de Antonio Candido (2011). Expressa-se, portanto, outra relação essencial para o desenvolvimento teórico dessa pesquisa: a dialética entre subjetividade e objetivação. Ademais, até aqui, buscou-se, principalmente, conceituar o reflexo estético pondo-o ao lado do reflexo científico, examinando sua peculiaridade. Aprofundam-se, agora, as noções de eficácia dos reflexos consciência (ciência) e autoconsciência (arte). Conectar-se-á a discussão sobre reflexo estético e papel do ensino de literatura na educação escolar, e seu conseqüente efeito sobre a reprodução da humanidade.

Começemos por considerar que as obras de arte contêm uma essência objetiva, apesar e independentemente de intenções subjetivas do autor e do contexto que as dão à luz, mesmo quando intrínsecas a um sentido mágico ou religioso. Sendo obra de arte, a transcendência é transformada em imanência, em dado da realidade terrena, ou seja, fora do rito, e, assim, permite que se reviva essa transcendência mesmo gerações mais tarde. Lukács estabelece que a autêntica arte manifesta uma tendência para a imanência terrena, na qual o reviver daquela transcendência de outrora torna-se um reviver de um certo “destino humano, sob a forma de emoções e paixões humanas” (LUKÁCS, 2018, p. 257).

A estética de Lukács propõe-se a resolver o problema da objetividade e da subjetividade da arte, superando dilemas anteriores que acentuavam um dos dois polos da relação universal-singular: subjetivismo, com um “agnosticismo estético”; ou objetivismo, que levaria ao dogmatismo. A estética materialista, ao assumir a particularidade como centro do reflexo estético da realidade (portanto, nem universal, nem singular), propõe-se a explicar a “unidade dialética entre fator subjetivo e fator objetivo como princípio animador contraditório de toda a esfera.” (LUKÁCS, 2018, p. 258). Isso, ou seja, o que o autor chama “o humanismo da arte”²⁰, envolve considerar que a arte representa sempre o mundo humano, ao passo que a ciência, não. O elemento humano é determinante na criação artística, ao passo que a natureza e o mundo extra-humano figuram como elemento de mediação em relações, ações e sentimentos humanos. Disso, decorre que:

deste caráter objetivamente dialético do reflexo estético, de sua cristalização na individualidade da obra de arte, nasce uma duplicidade dialética do sujeito estético, isto é, nasce no sujeito uma contradição dialética que, por sua vez, revela também o reflexo de condições fundamentais no desenvolvimento da humanidade. (LUKÁCS, 2018, p. 258).

Dito isso, e visando mais e mais compreender o desenvolvimento da humanidade, deve-se avançar em direção às questões “o que é a realidade concreta?”, e se “pode a arte refleti-la?”, e “de que maneira?”:

Uma arte que pretendesse ultrapassar objetivamente as suas bases nacionais, a estrutura classista de sua sociedade, a fase da luta de classes que é nela presente, bem como, subjetivamente, a tomada de posição do autor em face de todas estas questões, destruir-se-ia como arte. Para a ciência, é legítimo estudar as leis gerais comuns de uma formação econômica (e mesmo de todas as formações); para qualquer obra de arte, ao contrário, o objeto imediato da representação só pode ser, sempre, **uma determinada etapa** concreta. (LUKÁCS, 2018, p. 260, grifos meus).

Além de fundamentar teoricamente a objetividade da universalidade artística, Lukács considera importante esclarecer a gênese da estética – pois só depois disso começa a verdadeira tarefa dessa disciplina – e o faz na esteira de Marx:

Mas a dificuldade não está em entender que a arte e a epopeia gregas são ligadas a certas formas do desenvolvimento social. A dificuldade reside no fato de que elas continuem a provocar em nós um prazer estético e constituam, sob certo aspecto, uma norma e um modelo inatingíveis. (MARX, 2011, p. 63 *apud* LUKÁCS, 2018, p. 261).

²⁰ Trata-se do mesmo conceito de reflexo antropomórfico, discutido anteriormente.

A presença da objetividade no mundo subjetivamente, humanamente criado da obra de arte é um dado verdadeiro, mas que na verdade não é totalmente novo. O grande problema da estética seria desvendar a **eficácia estética** das obras de arte. No excerto de Marx, diz-se que não é difícil ver várias determinações históricas da sociedade grega nas obras. Lembremos do caráter unitário e gregário da sociedade, da individualidade “reprimida”, contida pela rigidez da comunidade e dos destinos traçados presentes no Édipo, bem como os temas míticos e religiosos presentes na arte grega, em geral. Marx considera realmente curioso como tudo isso, conjurado na obra de arte, possa causar prazer estético num tempo e num espaço históricos totalmente diversos. Precisamente por esse grau de eficácia, adquirem permanência e caráter de norma. Não deixa de ser verdade que o próprio Édipo, realizando os procedimentos descritos na Poética de Aristóteles – peripécias, reconhecimentos, catástrofe, catarse etc. – já colocava um público antigo diante daquilo que seria fundamental nos contos policiais do século XIX, ou no suspense do cinema contemporâneo.

Lukács (2018, p. 261) identifica que há um momento contedístico que torna possível que a arte represente o desenvolvimento da humanidade: o do **substrato comum**, isto é, aquilo que é a **continuidade do desenvolvimento**, já que ele nunca começa do zero, mas reelabora sempre resultados anteriores. Diz o autor que em meio à concreticidade imediata das realidades nacionais, de diferentes sociedades de classes (ou de momentos delas), a realidade artística deve encontrar a novidade que “merece” se tornar duradoura (ou que se imporá como tal). Sintetiza-se, por tanto, muito do problema das pertinentes questões sobre originalidade e duração (eternização) das obras de arte. O tema do herói que lida com o par determinação versus liberdade certamente atravessa a antiguidade, passa pela Idade Média europeia e permanece no atual estágio do capitalismo.

Ainda visando o peculiar da arte enquanto forma de conhecimento, passando pela compreensão de “consciência” e “autoconsciência”, Lukács estabelece uma outra problemática sobre a forma, que muito servirá para o momento dessa pesquisa, que também tratará de seleção dos conteúdos escolares. No curso de sua *Introdução a uma estética marxista*, Lukács estabelece que várias considerações foram feitas sobre o problema do conteúdo. Apela, pois, à necessidade de se especificar, separar, os interesses e questionamentos do campo da estética (a investigação sobre a eficácia estética) das questões da ciência da história e da história da arte. Diferencia-se o interesse histórico-contedístico da qual as obras literárias podem ser ricas fontes (como o Édipo para o historiador da antiguidade), dos interesses sobre validade artística, do “valor evocativo imediato da forma artística”. Não quer o intelectual húngaro, por outro

lado, assinalar que a eficácia estética dependa apenas da “magia da perfeição formal”, por mais existente que ela seja. A perfeição formal sozinha, segundo Lukács, causaria uma tensão vazia e efêmera. Portanto,

O que o espectador sente com emoção, no Édipo, é precisamente um destino humano típico, no qual mesmo o homem moderno – ainda que só possa perceber os pressupostos históricos concretos aproximadamente – reconhece com emoção imediata, ao revivê-lo, *um mea causa agitur*²¹. (LUKÁCS, 2018, p. 262).

Os espectadores da arte revivem nessa experiência um passado que se torna presente; acentua-se a sua percepção enquanto membro da humanidade. Como exemplo disso, Lukács (2018, p. 263) cita a experiência dos jovens soviéticos ao assistirem às representações de Casa de Bonecas ou Romeu e Julieta, das quais os temas pertencem ao passado, mas são sentidos como um passado também desses jovens. Esse reviver pela arte acontece tanto quando se representa o presente, quanto o passado, pertencentes a outras realidades nacionais ou de classe social. A eficácia estética deriva justamente do poder de fazer com que um possa reviver o presente e o passado da humanidade e suas perspectivas de futuro. Destaque-se que isso não significa reviver fatos tidos como importantes, mas que para alguém seja um tanto alheio a sua vida pessoal. Trata-se precisamente de quando a obra evoca àquela pessoa uma vivência importante para a sua própria vida individual. Novamente, a arte grega aparece para Marx como modelo, contribuindo ainda mais para que entendamos o sentido da colocação anteriormente feita (epopeias como modelo inatingível etc.):

Um homem não pode se tornar criança sem se tornar pueril. Mas não lhe agrada a ingenuidade da criança? Não deve ele mesmo buscar reproduzir, num mais alto nível, a verdade da infância? Na natureza infantil, não reviverá o caráter próprio de cada época a sua verdade natural? E por que então a infância histórica da humanidade, no momento mais belo de seu desenvolvimento, não poderia exercer um fascínio eterno enquanto estágio que não mais retorna? Existem crianças tolas e crianças tão sabidas como velhos. Muitos povos antigos pertencem a esta categoria. Os gregos eram crianças normais. O fascínio que a sua arte exerce sobre nós não está em contradição com o estágio social pouco ou nada evoluído no qual ela amadureceu. Pelo contrário, tal fascínio é o resultado deste atraso; está indissolavelmente ligado ao fato de que as imaturas condições sociais que deram nascimento a esta arte e que só elas podiam dar, não podem jamais retornar (MARX, 2011, p. 63-64 *apud* LUKÁCS, 2018, p. 263).

²¹ Isto é, uma causa sua, própria.

A base desse fascínio, dessa eficácia artística está, para Lukács, **na elevação do indivíduo experienciador ao viver realidades impossíveis em sua condição, ampliando suas concepções**. Ele confronta com sua vida pessoal inúmeras experiências práticas de vida contidas em outras individualidades do gênero humano, atravessadas por diferenças fundamentais. Por trás desse processo de enriquecimento, encontra-se o caráter social da personalidade humana. A eficácia da obra artística tem como conteúdo a “experiência que o indivíduo faz de si mesmo na ampla riqueza de sua vida na sociedade e – através da mediação dos traços essencialmente novos das relações humanas assim reveladas” (LUKÁCS, 2018, p. 265). O indivíduo percebe sua existência “como parte e momento do desenvolvimento da humanidade” (LUKÁCS, 2018, p. 265).

Essa experiência é permitida por ser a obra uma “realidade” mais rica do que a própria realidade objetiva (imediatamente conhecida pelo receptor). Dessa forma, a obra revela a “oculta essencialidade real” (LUKÁCS, 2018, p. 265). Nesse processo, atuam não apenas a “eficácia imediatamente artística”, mas a história do indivíduo, do que decorre que “um” não se torna diretamente “outro” apenas no **ato** receptivo do prazer estético. No âmbito da pesquisa sobre ensino de literatura em Educação Escolar, parece haver aqui um grupo de **categorias** relevantes. Trata-se da **fruição estética** enquanto **catarse**²². O **ato receptivo** do prazer estético – obtido pela conjugação da **eficácia estética** de boas obras junto à **história do indivíduo** – permite articular a atividade de estudo à mobilização para a transformação das relações sociais. A arte, tal qual a educação, não atuam diretamente na transformação (não possuem esse poder), mas como **mediação**²³. Sem quaisquer garantias de pleno êxito do processo educativo – o que é impossível a partir de uma análise materialista – considera-se que, tendo em vista um fazer teleológico, intencional, espera-se que essa catarse pela fruição estética em âmbito escolar resulte na produção da necessidade de conhecer e transformar o mundo.

Como exemplo, pensemos num conto de um autor importante da literatura latino-americana, o qual fez parte da Projeto Escolar adiante analisado. “Réquiem com torradas”, do romancista uruguaio Mário Benedetti, tem como protagonista um menino que conta sua história a um ouvinte de antemão desconhecido pelo leitor. Num café em Montevideo, o garoto narrador conta de maneira gradativa e cronologicamente aproximada a escalada de violência que levou

²² Entende-se esse processo catártico como unidade entre aquele efeito estético descrito por Aristóteles e aquele pedagógico e filosófico descrito por Saviani e Duarte.

²³ Discute-se arte enquanto mediação nos parágrafos seguintes, e discute-se especialmente educação enquanto mediação no capítulo 4. Apesar de não encontrar discussão da categoria em si, o leitor a encontrará em seu movimento dialético.

seu pai à ruína. Primeiro conta-se das surras nos filhos e na mãe, e como ganharam gravidade, sobretudo com a mãe. Aos poucos, expõe-se as sucessivas tragédias que degradaram e desumanizaram aquele pai – tragédias estas que compõem o cotidiano da classe trabalhadora no capitalismo: perda do emprego, dívidas, elevado consumo de álcool etc. O ponto alto da narrativa é a dupla revelação: do assassinato da mãe, pelo pai, e da identidade do ouvinte, amante dela, que havia sido descrito pelo garoto como um oásis de felicidade numa vida desgraçada.

O tema é corriqueiro, mas a unidade forma e conteúdo que se apresenta na aula, pelo material literário, não é. Pensemos na obra como uma totalidade, como uma realidade em si, e mais rica que a realidade ela mesma. O desenrolar do enredo pelas escolhas do autor quanto ao foco narrativo, a criação de personalidades e situações e típicas²⁴ que lidam organicamente com os fatos narrados. Nada disso está dado ao acaso, ao inteiro conhecimento daquele que lida com essa experiência empiricamente. Isto é, nem sempre é possível ter acesso aos acontecimentos da realidade como uma totalidade de determinações visíveis. No conto, pelo contrário, faz-se questão de fazer com que o leitor viva essas determinações e construa uma síntese crítica, a partir de uma visão menos sincrética, menos unilateral, mais universal e mediada por reflexões.

Para além da eficácia da obra por ela mesma, discutia-se a participação do experienciador e sua história de vida. Participação que vai desde à expectativa sobre quem seria o ouvinte da narrativa – uma surpresa, em termos de acontecimentos ordinários – até a mobilização da própria vivência da violência, fato comum entre o público-alvo do Projeto Escolar em questão.

A personalidade que se enriquece na experiência artística carrega consigo determinações sociais e experiências individuais delas subjacentes, e elas permanecem ativas no sujeito no momento do desfrute estético. À realidade refletida confronta-se uma experiência vivida:

Torna-se inteligível, então, o fato de que quando se produz a eficácia nasça frequentemente uma luta entre experiências passadas e novas impressões provocadas pela arte. O terreno desta luta é, precisamente, a correspondência de totalidades à qual nos referimos anteriormente; a correspondência dos detalhes não oferece senão os motivos iniciais deste processo. A eficácia da grande arte consiste precisamente no fato de que o novo, o original, o significativo obtém a vitória sobre as velhas experiências do sujeito receptivo. Justamente aqui se manifesta aquela ampliação e aquele aprofundamento das

²⁴ A categoria de personagem (ou situação) típica será aprofundada no tópico 3.3, sobre o realismo segundo Lukács. Por ora, basta a definição de que o típico representa uma posição concreta na sociedade, sem que com isso se perca de vista a individualidade da personagem que lhe dá vida, diferenciando-se, portanto, de um estereótipo (tipo estéril, sem substância real).

experiências que é causado pelo mundo representado na obra. (LUKÁCS, 2018, p. 266).

Essa rica experiência, entretanto, pode ser mais ou menos malsucedida. Pode não ocorrer correspondência entre sujeito receptor e objeto artístico. Em alguns casos, isso pode ser problema de forma e conteúdo da obra; noutros, uma imaturidade artística ou ideológica do sujeito. Apesar de Lukács compreender esse problema como sendo da História da Arte, e não da Estética propriamente dita, destaco que esse pode ser, também, um problema fundamental para a Educação Escolar, cujos fins também se diferenciam da Estética. Para o autor, a corrente investigação estética pressupõe uma receptividade evoluída (LUKÁCS, 2018, p. 266); em Educação Escolar, pressupõe-se justamente um processo de desenvolvimento, de promoção, gradação e evolução. Não à toa, o questionamento sobre a produção de necessidades é pedra angular do processo educativo; sobre isso, temos algumas pistas:

A necessidade que o consumo sente do objeto é criada pela própria percepção do objeto. O objeto de arte – como qualquer outro produto – cria um público que é capaz de apreciar a arte e de sentir prazer com a beleza. A produção, por conseguinte, produz não apenas um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. (MARX *apud* LUKÁCS, 2018, p. 267).

O processo de enriquecimento, a despeito das diferenças de maturidade receptiva, pode operar uma eficácia estética mais direta, no qual a obra é seguida de ação imediata: a Marselhesa, canção símbolo da Revolução Francesa e de seu legado, é dada por Lukács como exemplo de imediaticidade completa. O sentido de luta e de heroísmo da revolução francesa resultam num efeito imediato sobre o sujeito: altera seu humor, suas emoções. Entretanto, uma massa de obras possui uma eficácia cuja imediaticidade é relativa; eficácia que ocorre na recusa ou predileção por determinadas condutas típicas, tidas como modelo. Entre elas, estão as obras de “Ésquilo e Aristófanes, Cervantes e Rabelais, Goya e Daumier etc.” (LUKÁCS, 2018, p. 268). Isto é, autores cujas obras têm profunda relevância para a teoria do reflexo estético: permitem que o sujeito conheça a realidade em suas múltiplas determinações, tome afeição por determinadas condutas ou desprezo por certos valores.

O Quixote não produz a agitação da Marselhesa²⁵, ou da canção *El Pueblo Unido*, mas conduz a um apaixonamento pela sensibilidade, pela luta contra a brutalidade. Também é interessante a narrativa épica de Camões: *Os Lusíadas* canta louvores a um povo cujo projeto

²⁵ A comparação entre romance e canção, feita pelo próprio Lukács, pode gerar estranheza por utilizar formas distintas; contudo, acredita-se que se trate precisamente de uma comparação entre formas diferentes e suas possibilidades de eficácia estética.

de colonização viria a marcar-se profundamente pela violência; o texto, em contrapartida, contém, na passagem do Velho do Restelo, uma denúncia contra a tirania e o oportunismo das intenções da coroa e da burguesia por trás das grandes navegações²⁶. A passagem que conta a morte de Inês de Castro também põe a nu a crueldade do rei e da família real, que estaria sendo exaltada como “tenro e novo ramo florescente/ de uma árvore, de Cristo mais amada” (CAMÕES, 2000, p. 3).²⁷ A eficácia pode dar-se de maneira **contraditória** e **não-imediata**.

O Major Policarpo Quaresma, de Lima Barreto faz viver, num personagem cômico, o típico nacionalista romântico e ingênuo, vítima dos arranjos de poder de uma elite nacional e de uma burocracia estatal e militar que, em verdade, luta por seus interesses privados e de classe. A obra de Lima não conchama à ação, mas produz um interessante confronto de experiências passadas do sujeito experienciador contra a nova experiência vivida pela ficção, enriquecendo sua personalidade. Ocorre precisamente aquele confronto entre totalidades que acima se descreveu. A experiência cotidiana, permeada pela ideologia e pela falsa consciência confrontam-se com a narração artística que, enriquecida pelo domínio do universal, do reflexo científico da realidade pelo autor, realiza-se, porém, no campo particular do reflexo estético, na “aparência” cercada de “essência” daquele Quaresma que só percebe a vilania da situação quando está diante de um pelotão de fuzilamento.

Feitas essas novas considerações sobre a eficácia estética, podemos tentar elaborar a conclusão que Lukács faz do tema da arte como autoconsciência e sua relação com a consciência. Se há uma especificidade entre os reflexos estético e científico, também é verdade que ambos refletem – cada qual a sua maneira – a mesma realidade objetiva; ambos sendo momentos de um único processo de desenvolvimento da humanidade. A ciência transforma em matéria da consciência humana fatos que são independentes e exteriores a ela, e, por vezes, a transformam e revolucionam a autoconsciência humana. Lukács exemplifica isso com Copérnico e Darwin, ao passo que também aplica a mesma asserção sobre a obra de Marx e de Lenin. Esse reflexo científico será fundamental para que as obras de arte sejam eficazes sobre

²⁶ Contraditoriamente, a personagem carrega um elemento regressivo: apela ao bucolismo medieval e descarta as ciências, a náutica e as trocas que, de maneira contraditória, propiciariam o Renascimento: “Quanto melhor nos fora, Prometeu/ E quanto pera o mundo menos dano,/ Que a tua estátua ilustre não tivera/ Fogo de altos desejos, que a movera!” (CAMÕES, 2000, p. 192). Na mitologia grega, Prometeu simboliza a superação humana, pela técnica, dos limites impostos pela natureza, ou pelos deuses que a personificavam.

²⁷ No Canto III de Os Lusíadas, conta-se a história daquela “Que depois de ser morta foi Rainha” (CAMÕES, 2000, p. 128). Inês era uma dama de baixa posição na nobreza, por quem Pedro I de Portugal se apaixonou, embora prometido a D. Constança Manuel, de Vilhena e Escalona. A união ilegítima, por amor, não foi aceita pelo rei, já que o casamento deveria selar acordos políticos. Inês já tinha filhos de D. Pedro quando fora sentenciada à morte. A célebre passagem traz Inês suplicando por um degredo em vez de uma pena de morte, o que não ocorre. Inês é morta com golpes de espada, deixando órfãos e uma mãe velha.

a autoconsciência humana: a eficácia estética depende de uma passagem indireta pela via do reflexo científico da realidade. (LUKÁCS, 2018, p. 269).

Disso deriva que a arte não é um saber imperfeito: na verdade, pressupõe-se uma atitude valorativa sobre a arte. Para que ela seja uma forma de conhecimento, considera-se necessário que ela percorra os caminhos expostos pela teoria do reflexo.

É notório que a grande épica, a tragédia, a pintura realmente grande, etc., revelam “mundos” também do ponto de vista do conteúdo e que só por este caminho atuam sobre a autoconsciência. Será que é possível estabelecer se são mais numerosos os homens que aprenderam a história de sua pátria através da arte do que através da ciência? (LUKÁCS, 2018, p. 269-270).

Aproximamo-nos da grande questão estética para Lukács: a defesa do realismo. Questão que esta pesquisa defenderá como importante **valor orientador** para o trabalho de seleção dos conteúdos em educação escolar, critério que pode se colocar como elemento diferenciador das obras de arte. Note-se que não se trata de um relativismo que dissolva a diferenciação entre um reflexo antropomórfico – uma apreensão sensível, como faz a arte, e no qual os objetos são abordados segundo sua significação humana – e um reflexo desantropomorfizador (como faz a ciência), que busca as propriedades e características existentes independentemente de sua relação com o mundo humano, independentemente que a elas se conheça. Uma realidade que existe e ponto. Sandra Della Fonte (2014) faz um inventário dessas concepções teóricas que vislumbram essa identificação entre reflexo antropomórfico e desantropomorfizador, as quais classifica como um grande grupo chamado “teorias pós-críticas”. A nomeação serviria como um conceito guarda-chuva, abarcando intelectuais da chamada **Virada Linguística**, centrados no neopragmatista Richard Rorty (1999, 2000), mas também Habermas (2004, 2005).

Por outro lado, e resgatando a proposição específica de Lukács, valorizar a arte como forma de conhecimento legítimo significa reconhecer que há níveis distintos de trabalho de criação artística. Também significa que a apropriação de um conhecimento desantropomorfizador feito no âmbito do gênero humano dá-se por outros caminhos além do método expositivo. A arte pode ter um valor fixador das próprias concepções científicas, pois como dito, o grande artista fixa o reflexo estético num ponto do campo particular, mas logra enriquecer sua arte conforme tem maior domínio do universal, fazendo com que o sensível, o imediato que sua obra apresenta ao leitor já seja um imediato cheio de mediações e revelações do real.

3.3 Lukács e a defesa do realismo

Coincidiu de o título deste tópico remontar ao importante artigo de Celso Frederico (2015), no qual se expõe de maneira resumida e rigorosa um breve percurso sobre a obra estética do autor húngaro. Desse artigo colhe-se parte da fundamentação para a categoria de realismo segundo Lukács, bem como se assinala algumas ressalvas²⁸ feitas pelo crítico brasileiro, que também seriam feitas por vários leitores e entusiastas do esteta marxista. Evita-se, contudo, abordar a trajetória juvenil de Lukács, alongando o texto e distanciando-se em muito dos objetivos desse trabalho. As polêmicas do contexto da revolução russa serão abordadas apenas naquilo que for imprescindível, tendo em vista a atualidade dos debates estéticos e pedagógicos, bem como o acúmulo de discussões sobre sua obra, a qual enfrentou uma série de preconceitos no âmbito dos estudiosos ocidentais, inclusive marxistas.

Alguma contextualização sobre o entorno de Lukács será importante, pois o gérmen das formulações estéticas maduras está no seio das polêmicas do início do século XX, período de efervescência das vanguardas artísticas²⁹, também marcado pelo turbilhão político-militar das duas guerras mundiais e da revolução russa. Celso Frederico (2015) cita a existência de três grupos estéticos ligados diretamente ao contexto russo, expandido para a Alemanha da República de Weimar, com alguns exilados, conquanto ali já ocorressem correntes importantes como o surrealismo e o expressionismo. As três correntes russas eram os Construtivistas, a Proletkult, e os Futuristas, sendo que a primeira e a terceira se uniriam na Frente de Esquerda das Artes (LEF).

Os Construtivistas assinalavam a integração entre arte e vida, isto é, entre arte, produção e técnica. Tratava-se de uma nova arte, separada da arte em si, e estar a serviço da revolução. Com isso, perderia sua autonomia baseada na cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e ser empregada enquanto atividade útil. Segundo Frederico, essa foi a inspiração para a Bauhaus e base do *design*. Ele assinala que a essência dessa corrente é o movimento de autossupressão da arte.

²⁸ O professor Celso Frederico aponta que Lukács oscila entre a formulação de um método e adoção de um modelo (o romance europeu do início do século XIX). Embora o tratamento do realismo já começasse nos anos 1930, seu tratamento mais maduro e metódico estaria no momento em que o autor escreve sua *Estética e a Ontologia do Ser Social*.

²⁹ O termo vanguarda remete ao vocabulário militar, que também serviu ao vocabulário político, no qual ganha inclusive a estatura de um conceito. Como num exército, a vanguarda é o setor que está à frente da batalha. Por isso, o caráter polêmico e inovador era intrínseco às vanguardas artísticas presentes na literatura, nas artes plásticas, no cinema e na música.

A Proletkult considerava a arte como expressão direta dos interesses de classe, rechaçando “a velha arte” burguesa. Seu objetivo era criar uma arte genuinamente proletária.

Os Futuristas apostavam na inovação das formas poéticas: “sem forma revolucionária há arte revolucionária”. O poeta Vladimir Maiakovski era um grande expoente dessa corrente.

Artistas e intelectuais da LEF opunham-se radicalmente à Proletkult, apontando que esta valia-se das velhas formas da arte burguesa, tentando introduzir nelas um conteúdo revolucionário. Por outro lado, os simpáticos à LEF eram acusados de pequeno-burgueses que produziam uma arte elitista, “incompreensível às massas”. Maiakovski, que aproveitara o bordão como título de um poema, defendia que se aquela arte era incompreensível às massas, dever-se-ia elevar o nível delas, e não rebaixar a arte. Esse debate vigorou até 1934, quando o Primeiro Congresso dos Escritores Soviéticos passou a impor o chamado Realismo Socialista, não aceitando dissidências. No período em que Lênin chefiava o estado, havia liberdade de debate e elaboração para as correntes, conquanto se privilegiasse o realismo e, já que a cultura burguesa era tida como patrimônio da humanidade, e a classe operária sua herdeira.

Segundo Celso Frederico, a posição de Lukács – pelo realismo, e crítico à LEF, à Proletkult, ao naturalismo e ao Expressionismo – era derivada da posição política que dividia o momento revolucionário. Existia a posição pelas “Frentes Populares” contra o nazifascismo, tentando aglutinar ao proletariado setores democráticos da burguesia, e havia a posição “classe contra classe”, apelando pela radicalização das lutas entre classes sociais. Essa seria uma importante raiz da posição lukacisana: a revolução proletária emancipa não só o operariado, mas toda a humanidade, inclusive a burguesia que, do ponto de vista ontológico, também vive na era da alienação, ainda que logre dela vantagens. A arte burguesa, portanto, não é um elemento estranho ao movimento revolucionário.

Como visto, a posição de Lukács frente àquelas várias vanguardas artísticas era pelo realismo, não se entusiasmando por nenhum dos polos que tentasse dar total ênfase à forma, ou que a desfigurasse em prol do conteúdo. Convém, entretanto, avançar no conceito de realismo. Ele não se equivale a uma escola ou a uma vanguarda, mas seria um **método de reprodução da realidade**, uma **atitude perante o real**. Celso Frederico alerta, contudo, que Lukács em algum momento não foi fiel a esse tratamento do realismo enquanto método, tomando como **modelo** a literatura do século XIX, ainda que tenha expressado contradições sobre isso. Muitas das posições do autor húngaro deram-se em virtude da radicalização das polêmicas da década de 1930, deixando problemas que não podem ser ignorados por seus leitores. Contudo, a tese do realismo continua a ser defendida por Lukács, ganhando substância na Estética (obra madura), quando goza de uma posição ontológica, “para a qual o método não é um conjunto de

preceitos definidos *a priori*, mas uma entrega ao automovimento da realidade” (FREDERICO, 2015, p. 117). A teoria do reflexo fundamenta o realismo da arte. Essa concepção remonta a Aristóteles, a Shakespeare. A reprodução artística da realidade e a fidelidade ao real foram traços essenciais também de autores como Goethe, Balzac, Tolstói, para surpresa daquele preconceito que afirma que a concepção de mundo do proletariado requer uma completa renúncia ao passado e uma adesão ao vanguardismo estético. (LUKÁCS, 1965a, p. 26). A concepção marxista, pelo contrário, apregoa que o proletariado, em luta por emancipação, cria uma civilização herdeira dos “valores reais elaborados pela evolução plurimilenar da humanidade”. (LUKÁCS, 1965a, p. 26). O “triunfo do realismo” é um rompimento com a pretensão de se deduzir mecanicamente o valor da obra pelos valores do escritor e de suas posições de classe (LUKÁCS, 1965a, p. 38).

Definir o realismo, segundo Lukács (1965a), requer melhor exame sobre o que seja a realidade que a arte viria a refletir. Ela não seria a soma de fenômenos eventuais, casuais e momentâneos; não seria a superfície das coisas, que se percebe de imediato. Ou seja, rejeita-se a posição naturalista, que tentaria uma reprodução fotográfica daquela superfície do mundo exterior. O naturalismo seria expressão positivista da literatura, e a realidade, para o positivismo, é a “positividade do mundo tal como aparece em nossa senso-percepção” (FREDERICO, 2015, p. 112). Mas seria a realidade apenas aquilo que se percebe sensorialmente, empiricamente, ou aquilo determinado pela história, pelo trabalho de gerações, pela casualidade da natureza etc., isto é, por múltiplas determinações?

São questões que a lógica dialética coloca, e que serão caras ao método realista de Lukács, configurando o cerne da polêmica **narrar as ações** ou **descrever as aparências**. Para isso, teve importância a teoria do fetichismo, mecanismo de ocultamento da ação humana por trás das mercadorias que se apresentam como sujeito da vida social. À literatura cabe quebrar o “feitiço” e revelar a realidade.

Em um polo oposto, dá-se outro combate. A estética marxista rejeita

Aquela concepção segundo a qual, partindo da ideia de que a mera cópia da realidade deve ser rejeitada e da ideia de que as formas artísticas são independentes dessa realidade superficial, chega a atribuir, no âmbito da teoria e da prática da arte, uma independência absoluta das formas artísticas; chega a considerar a perfeição formal como um fim em si mesma e, por conseguinte, a prescindir da realidade na busca de tal perfeição, figurando ser completamente independente do real e possuir o direito de modificá-lo e estilizá-lo arbitrariamente. (LUKÁCS, 1965a, p. 27).

A concepção de Lukács incorpora a ideia de identidade entre forma e conteúdo, com determinação maior do conteúdo. Aparência e essência, forma e conteúdo ocorrem como unidade. Por isso, criticou-se o predomínio da forma, pelo naturalismo, ou a ênfase no conteúdo pela desfiguração intencional da forma, como no expressionismo. Celso Frederico cita como exemplos do método naturalista o romance “O Cortiço” e uma passagem de um romance de Jorge Amado criticado por Patrícia Galvão (Pagu). No primeiro, naturaliza-se a sociedade e suas contradições, colocando todas as características das personagens como marcas inevitáveis da raça e do ambiente tais quais se vê. Iguala-se o mundo humano ao mundo natural e animal. No segundo caso, haveria a descrição de uma praia baiana, na qual se vê o mar, o coqueiro e uma “linda prostituta”. A escritora argumenta que a prostituição não é condição natural tal qual o coqueiro que nasce na praia, de frente para o mar. Trata-se de uma naturalização pela forma literária.

Para exemplificar o caso do expressionismo, Celso Frederico cita, provavelmente³⁰, a pintura “O lavrador de café”, de Portinari. Os pés gigantes do homem representariam uma deformação intencional da forma para expressar os conteúdos pobreza, mazela social do campo, etc.³¹

Finalmente, o **realismo** apregoa a arte enquanto unidade sensível de forma e conteúdo, apoiado em **dois procedimentos centrais: tipicidade e método narrativo**.

O típico, segundo Lukács (2018) é uma categoria da vida, importante também para o reflexo científico, havendo relação, por exemplo, com a concepção de “máscaras características”³². Elas contêm as qualidades inerentes à posição desempenhadas por elas na produção, isto é, uma posição concreta na sociedade, não derivando, portanto, da análise psicológica da pessoa (o mesmo para a personagem). Este típico científico, portanto, comporta as determinações mais universais a ele relativas, “é a aplicação da categoria do universal a este complexo de conteúdo” (LUKÁCS, 2018, p. 239). Existe um **tipo humano** e existe, também,

³⁰ Supõe-se tratar dessa pintura, uma vez que o autor a descreve mas não cita seu título.

³¹ Apesar da coerência na exposição do autor, não há condições de dissertar acerca do reflexo pictórico. Arrisca-se considerar, na referida obra, aquela unidade entre forma e conteúdo, o que não se pode dizer de um “Abaporu”, de Tarsila do Amaral, por exemplo. Suspeita-se que, em seu conjunto, a pintura de Portinari, especialmente sobre os ciclos econômicos do Brasil, atue pela revelação da **ação humana** como preponderante sobre a produção da mercadoria e sobre a transformação da natureza, a despeito daquela desfiguração intencional da forma. Um problema em aberto, no caso da pintura, seria a questão da personagem típica, na diferenciação entre típico e caricatural por meio da singularização, questão que parece um desafio maior para o pintor do que para o escritor.

³² “[...] máscaras econômicas características das pessoas são apenas as personificação daquelas relações econômicas, como depositárias das quais se encontram uma em face da outra.” (MARX *apud* LUKÁCS, 2018, p. 239 em nota de rodapé).

uma **situação típica**. Em ambos é preciso haver prevalência das determinações universais, de modo a não vir a ser atípica, isto é, singular.

Lukács observa que os processos artístico e científico de elaboração do típico diferem substancialmente. Do ponto de vista estético, situações e personagens típicos nunca têm uma única figura que os resume, mas múltiplos representantes. A personagem típica, portanto, não é um universal abstrato: possui uma singularidade. Não é mera “porta-voz de um povo ou de uma classe social” (FREDERICO, 2015, p. 114). A personagem típica precisa continuar sendo personagem, isto é, pessoa.

O **método narrativo** vem sendo discutido quando se coloca a questão “narrar ou descrever?”. De maneira sintética e completa, o professor Celso Frederico aponta:

O método narrativo opõe-se ao método descritivo, que coloca a descrição das coisas em pé de igualdade com a atividade humana. Com isso, esvazia-se o sentido humano da vida social, perde-se a centralidade da ação. A narração, ao contrário, exige que o autor faça um ordenamento hierárquico do enredo, depurando-o de incidentes desnecessários e descrições supérfluas. Caso contrário, interrompe-se o desenvolvimento da ação e quebra-se a unidade da obra. Incidentes e detalhes só ganham importância quando ajudam a criar o cenário favorável ao desenvolvimento das ações dos personagens, do nó dramático que não pode ser interrompido por “manchas” (as descrições irrelevantes, os efeitos desnecessários). (FREDERICO, 2015, p. 114).

São esses dois procedimentos que propiciam que a obra literária apresente uma nova imediaticidade, superior à imediaticidade cotidiana, que é caótica e confusa. Torna-se visível o núcleo humano por trás da vida social em geral. Contudo, é importante notar que as personagens se deparam com situações que frustram seus planos de autorrealização. Ao transparecê-las o autor deve tomar partido da humanização contra a desumanização, isto é, fazer com que a arte **promova a realização da crítica à vida**³³. Dessa forma, expressa-se o partidarismo da arte, o que não significa o mesmo que ser tendenciosa. A tomada de partido do autor realista dá-se em função de possibilidades objetivas existentes na realidade, enquanto a obra de tendência o faz arbitrariamente, segundo preferências do autor (FREDERICO, 2015). No último caso, não ocorre aquele triunfo do realismo, já que se manipulou o reflexo da realidade segundo a vontade pessoal do autor³⁴.

³³ Fato que não se confunde com apresentar uma crítica pronta e acabada, uma teoria que dê o problema por resolvido, como caberia ao reflexo científico da realidade.

³⁴ Motivo que levou Lukács a criticar Brecht, como bem lembrado pelo professor Celso. O dramaturgo alemão propunha um teatro didático, e em muitas vezes convidava o público a decidir o desfecho a seu bel prazer.

Até aqui apresentou-se os parâmetros fundamentais da concepção de realismo para Lukács. Coloca-se, agora, um ponto que parece importante para evitar uma postura dogmática ao realizar a apropriação da monumental obra do esteta marxista. Como dito no início deste tópico, as posições de Lukács oscilaram entre adoção de um modelo e elaboração de um método. Isso ocorreu sobretudo na análise de alguns escritores como Kafka, Proust, Camus, Ionesco e outros, contudo, o que chama atenção pela problematidade, as análises baseavam-se mais em entrevistas e declarações dos autores do que pela análise imanente das obras, ainda que junto a isso se recusasse o recurso à alegoria, assinalando que os autores imprimiam um destino inexoravelmente trágico e pessimista (decadente) em função das lutas sociais existentes no presente. Na introdução de Carlos Nelson Coutinho à edição brasileira de “Realismo crítico, hoje” (LUKÁCS, 1969), Coutinho revela ter argumentado à Lukács sobre a importância de Franz Kafka segundo o próprio realismo elaborado pela estética marxista. Celso Frederico aponta, juntamente, que é pela possibilidade do reflexo de novas formas de alienação que o capitalismo engendrou que a obra de Kafka, por exemplo, deveria ser analisada.

Por outro lado, é positivo recordar que Lukács reconhece que as representações fantásticas das mais “extravagantes” são conciliáveis com a concepção marxista do realismo. Basta que elas ponham “em especial relevo” as “forças essenciais aos fenômenos” (LUKÁCS, 1965a, p. 31). Em sua “Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels” (LUKÁCS, 1965a), cuja publicação original deu-se em 1945, Lukács já assinalava a importância de textos de cunho fantástico escritos por Balzac e por ETA Hoffmann. Celso Frederico assinala que Lukács considerou apropriado a maneira de Hoffmann refletir aquela sociedade alemã na qual forças feudais coexistiam com o capitalismo que emergia. Salta aos olhos a relação que se estabelecerá com a reflexão da realidade latino-americana por autores como Gabriel García Márquez, João Guimarães Rosa, Jorge Luís Borges e outros.

A estética marxista não se contrapõe à atitude criadora. O fantástico é legítimo quando se considera que a obra literária comporta a realidade objetiva em si, as mediações científicas que servem de base para tornar essa realidade um objeto da consciência humana, mas também a experiência sensível que o sujeito faz da realidade, invariavelmente. Não por acaso, o tema da narração é fundamental para essa estética. Também nesse âmbito é importante o combate ao naturalismo, especialmente quando Lukács considera que Flaubert se enganara quando, ao lamentar a imposição da monotonia no seu projeto (a seu ver) realista, foi obrigado a rejeitar os “pontos culminantes” tão apreciados nas narrativas, pois seriam obra apenas da arte e não da realidade. Esquece-se, pois, que a história humana não só tem muitos “pontos culminantes” (as revoluções e as grandes crises), como também, no bojo da sociedade burguesa atual, existe o

proletário como seu elemento antitético fundamental. Essas revoluções e crises, longe de serem catástrofes acidentais, são preparadas pela ação de forças motrizes essenciais a processos contraditórios por essência. (LUKÁCS, 1965b, p. 55-56, 81).

Tentou-se, até aqui, estabelecer que o realismo que tratamos significa fornecer “**um quadro de conjunto da vida humana, representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento.**” (LUKÁCS, 1965a, p. 29, grifos meus). **Evita-se, a todo custo, cair em dogmatismo** ou reproduzir rótulos taxativos a obras e autores sem que se realize uma análise específica dessas obras, o que em si fugiria em muito do escopo desse trabalho. Grosso modo, o esforço em conceituar o realismo, ciente das limitações, serve para que ele seja trabalhado enquanto critério diferenciador das obras literárias, servindo como um valor orientador para o trabalho de seleção de conteúdos escolares no âmbito do ensino de literatura.

Deve-se reconhecer que o campo de investigação da Didática, no contexto da pesquisa em Educação Escolar, tem questões próprias e diferenciadas da estética. Considera-se, entretanto, que para o Ensino de Literatura, as reflexões estéticas aqui discutidas fornecem um quadro de conflitos e valores que serão fundamentais para que o trabalho docente se afirme em direção à liberdade e à universalidade; valores que anteriormente foram assinalados como essenciais na luta pela superação da alienação, visando um desenvolvimento pleno e harmônico à totalidade dos indivíduos humanos.

3.4 O reflexo estético do capitalismo na particularidade latino-americana

Um longo esforço de síntese foi dedicado à compreensão da peculiaridade do reflexo estético, de modo a reforçar o entendimento da Literatura enquanto uma forma de conhecimento. Da possibilidade de se conhecer a realidade pela obra literária realmente grande, que, como visto, tem no campo particular – campo entre os polos da singularidade e da universalidade – seu centro de eficácia. Categorias e discussões importantes apareceram nesse decorrer: **a noção de clássico, de realismo, de eficácia e fruição estéticas. Acredita-se que delas há possibilidade de se extrair um valor orientador para a seleção de conteúdos escolares que o professor deve realizar no âmbito do ensino de literatura.**

Colocam-se, agora, mais questões que pertencem ao cerne do **objeto empírico de análise** dessa investigação, a saber, um Projeto Escolar de ensino de literatura na educação básica, num contexto escolar que existe enquanto um particular dentro de um relativo universal (pensando o capitalismo como um modo particular de produção e sociabilidade humana, que

tenta falsamente se passar por universal) desse conceito: um **capitalismo dependente** (MARINI, 2011, 2017), hiper tardio, desenvolvido por uma **via colonial** (CHASIN, 1978).

A apreensão da realidade em suas múltiplas determinações continua sendo uma preocupação de âmbito estético e pedagógico: expressando fidelidade ao problema, por tanto, emerge a pergunta sobre o **espaço** da investigação. A escola brasileira situa-se, pois, na particularidade da periferia da sociedade burguesa em termos mundiais. Longe de fazer disso uma essencialização, uma singularização empirista, considera-se que, em verdade, esse fator complexifica o problema do trabalho docente. Busca-se sintetizar, de forma muito rápida, discussões feitas a partir de arcabouço teórico sobre a crítica da economia política (o que se convencionou chamar de marxismo) e dos clássicos do ocidente, a uma vigorosa originalidade exigida pela tarefa de interpretação da realidade brasileira.

3.5 A via colonial de entificação do capitalismo no Brasil

José Chasin (1978), em obra em que busca compreender o movimento conhecido como Integralismo, liderado pelo político, escritor, jornalista e teólogo Plínio Salgado, propõe a denominação **via colonial** ou caminho colonial para a objetivação do capitalismo no Brasil. Para isso, resgata o conceito de **via prussiana**, descrito por Lenin, cujo conteúdo já era observado por Marx. Em suma:

Ao invés das velhas forças e relações sociais serem extirpadas através de amplos movimentos populares de massa, como é característico da ‘via francesa’ ou da ‘via russa’, a alteração social se faz mediante conciliações entre o novo e o velho, ou seja, tendo-se em conta o plano imediatamente político, mediante um reformismo ‘pelo alto’ que exclui inteiramente a participação popular. (COUTINHO *apud* CHASIN, 1978, p. 621).

Para dar concretude à categoria, vale recitar este trecho, com esclarecedores termos práticos, o qual Chasin colhe em Engels:

de um lado o governo, a passos de tartaruga, reforma as leis no sentido do interesse burguês; afasta os obstáculos ao desenvolvimento industrial, criados pelo feudalismo e o particularismo dos pequenos estados; estabelece a unidade da moeda, dos pesos e medidas; introduz a liberdade profissional e de circulação, pondo à completa e ilimitada disposição do capital a mão de obra da Alemanha; favorece o comércio e a especulação; por outro lado a burguesia abandona ao governo todo o poder político efetivo; vota os impostos e os empréstimos; cede-lhe soldados e ajuda-o a dar às novas reformas tal aparência legal que o velho poder policial mantém toda sua força ante os indivíduos recalcitrantes; a burguesia compra sua emancipação social gradual

ao preço de uma renúncia imediata de seu próprio poder político. (ENGELS *apud* CHASIN, 1978, p. 623).

A compreensão das vias **clássica** e **prussiana** serão fundamentais para que se compreenda, substancialmente, a peculiaridade, a novidade em nossa **via colonial**. Na via clássica, presente nos casos inglês e francês, as forças de produção ainda pouco desenvolvidas proporcionam um desenvolvimento lento do capitalismo, custando de maneira mais acentuada a máxima sujeição e a servidão das massas de operários e camponeses, isto é, maior penúria, exploração e opressão. O caso prussiano compensa seu aspecto tardio entranhando um rápido desenvolvimento das forças produtivas, abonadas por melhores condições de existência para os camponeses em contexto mercantil. (LENIN *apud* CHASIN, 1978, p. 625).

Uma diferença ocorreu entre aquela via prussiana e a nossa via colonial, por mais que esta contenha elementos daquela, como a presença preponderante da grande propriedade rural, do reformismo “pelo alto”, conciliando modernização e conservação, a rigor, de toda estrutura pregressa.

A industrialização alemã ocorre, tardiamente com relação a outros países, em fins do século XIX. Apesar disso, logra rápido desenvolvimento e lança-se com grande expressão, não só como forte concorrente no mercado capitalista mundial, como protagoniza políticas e guerras imperialistas, isto é, a extensão da concorrência empresarial capitalista aos braços armados do Estado nacional. No Brasil, a industrialização começa num momento avançado das guerras imperialistas, e nunca chega a romper com a posição subordinada aos polos hegemônicos. (CHASIN, 1978, p. 628). Aproveitando a síntese: “[...] o **‘verdadeiro capitalismo’ alemão é tardio**, enquanto **o brasileiro é hipertardio**”. (CHASIN, 1978, p. 628, grifos no original).

Definidos esses traços que combinam, nos dizeres do autor citado, dimensão histórico-genética e legalidade lógico-dialética, considera-se importante, ainda, agregar especificações que marcam contundentemente o desenvolvimento subsequente à gênese há pouco explicitada, comprovando-a. Trata-se da instituição da **dependência** enquanto regra para o Brasil e para as demais ex-colônias latino-americanas no mercado capitalista mundial, categoria abordada a partir da obra de Ruy Mauro Marini (2011, 2017). Com isso, contribui-se para saturar de determinações conhecíveis o objeto “Ensino de Literatura”, as quais constituem conteúdo central da originalidade das literaturas brasileira e latino-americana. Que se pense no grande romance “Cem anos de solidão”, de García Márquez (2014): ele seria impossível sem a presença da materialidade colonial e dependente, refletida esteticamente. A mítica cidade de Macondo só foi possível pelo contato entre colonos espanhóis e seus descendentes com

indígenas locais, pelo conflito endêmico – momentâneo – entre católicos e liberais, pela grande virada estabelecida pela implantação da ferrovia, coroada com a chegada da Companhia Bananeira, multinacional que institui a dinâmica capitalista-exportadora no local, fincando suas garras no arbítrio da divisão do trabalho, na organização do estado e da sociabilidade local em geral.

Diga-se de passagem, o massacre das bananeiras é um fato histórico, ocorrido na cidade da Aracataca, e Gabo seria um tipo de testemunha indireta, que apesar de apenas nascido um ano antes do evento, conviveu com sobreviventes. Essa vivência teria papel fundamental na construção do tema, como demonstram Delamuta, Engel e Adoue (2007). Sublinhe-se, portanto, que é pela via do reflexo estético que tomam conhecimento tantos latino-americanos e não-latino-americanos de um fato histórico que está no “DNA” do continente. Em última instância, quando o evento não é entendido como fato histórico, continua profundamente verossímil e possível, fazendo com que o essencial do reflexo estético não seja informar sobre o fato histórico, mas propor sobre ele uma reflexão por meio da vivência ficcional.

3.6 O capitalismo dependente

Segundo Marini, a denominação “América Latina” surge já representando uma integração destes territórios ao sistema capitalista em formação. É forjada pela expansão comercial promovida pelo capitalismo nascente, no século XVI. Suas contribuições se davam pela produção de metais preciosos e gêneros exóticos, permitindo aumento do fluxo de mercadorias e de meios de pagamento; fatos que permitiram o desenvolvimento do sistema manufatureiro europeu e pavimentaram o caminho para a grande indústria.

Com a decadência ibérica, a Inglaterra domina esses países e, por conseguinte, suas colônias. Quando o capitalismo industrial se afirma na Europa, no século XIX, a região latino-americana recebe a “missão” de participar mais ativamente do mercado mundial, fornecendo matérias primas e alimentos (cereais, cobre, açúcar, café, carnes, couro e lã), e consumindo a produção leve daquela indústria. Intrínseco à ruptura do monopólio comercial ibérico está o processo de independência política desses territórios. Basicamente, colônias ou ex-colônias trocarão bens primários em troca de manufaturas de consumo e, muitas vezes de dívidas, estabelecendo um fato crucial para todo o desenvolvimento posterior: a divisão internacional do trabalho, com seu traço essencial particular: a dependência. (MARINI, 2011, p. 133-134).

Chama-se dependência

a subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. A consequência da dependência não pode ser, portanto, nada mais do que maior dependência [...] (MARINI, 2011, p. 134-135).

Na segunda metade do século XIX, entram novas potências (Estados Unidos e Alemanha) no comércio mundial. Os interesses dos EUA chocam-se com os britânicos, e buscam direcionar para si certas atividades dos países latinos, em especial o Brasil. A indústria pesada segue desenvolvendo-se nos países centrais, com mais aporte tecnológico, ocasionando a concentração de unidades produtivas, fato determinante para o surgimento de monopólios, também possibilitados pela etapa anterior de “acumulação primitiva”. Isso força a busca por campos de aplicação em outros territórios além da nação daqueles capitais, que se dão na forma de empréstimos públicos e privados, financiamentos, aplicações em ações e, em menor medida, investimentos diretos. Nessa etapa, diferentemente da anterior, o objetivo do capital estrangeiro na América Latina será de “subtrair abertamente uma parte da mais-valia criada dentro de cada economia nacional, o que aumenta a concentração do capital nas economias centrais e alimenta o processo de expansão imperialista.” (MARINI, 2017, p. 49).

Aqueles investimentos em infraestrutura, conjurados com o aumento da demanda por matérias-primas e alimentos nas economias centrais, farão com que a América Latina experimente uma alta ímpar em suas exportações. Esse sucesso, entretanto, se dá às custas de uma presente e futura vinculação dependente ao mercado mundial, isto é, com uma função definida, e não dinâmica.

As classes dominantes locais, exportadoras, realizam sua mais-valia no mercado externo, mesmo que obtida no interior do país, já que a renda das exportações se converte em novas importações. Apesar de diferenças entre países da América Latina – há, em geral, dois grupos: um cujas exportações estão nas mãos de uma classe dominante local; outro, em que elas pertencem a um capitalista estrangeiro – é regra que o excedente seja reaplicado majoritariamente no setor mais rentável da economia: novamente, as exportações. Afirma-se, portanto, a tendência à monoprodução e à estagnação. Na margem de escape dessa regra, nos países latino-americanos mais dinâmicos, surge uma pequena indústria que progressivamente cresce e, em alguns casos, torna-se um centro industrial de relativa importância, com maior complexidade.

No que pese maior ou menor dependência relativa no século XIX e início do XX, a economia dos países latino-americanos é marcada pela predominância da exportação, voltada à produção de bens primários. A estrutura de preços do mercado mundial, práticas financeiras

impostas por economias centrais ou por investidores fazem com que uma parte da mais-valia que aqui se produz seja drenada para eles. As classes dominantes locais, ávidas por compensar essa perda irremediável, nesse contexto, recorrem à **superexploração** da força de trabalho, fazendo-a norma.

A superexploração corresponde precisamente ao aumento do valor absoluto da mais-valia criada pelos trabalhadores do campo e das minas, por meio do aumento da jornada de trabalho; por uma remuneração abaixo do necessário para que ela se reproduza (o salário não paga a sobrevivência, não permite que o trabalhador consiga repor o desgaste de sua força de trabalho), levando-o à morte precoce; e pela intensificação da jornada de trabalho. Em suma, sublinha-se a deterioração da condição de vida proletária na América Latina, abaixo dos níveis médios padrão: o tempo de trabalho socialmente necessário para produção de uma mercadoria. Esse maior índice de exploração do trabalhador em terras insulares, conseqüente da centralidade da extração de mais-valia absoluta (durante longo período histórico) será a chave da possibilidade de que, nos países centrais, se possa passar à centralidade da extração de mais-valia relativa, “ou seja, que o eixo da acumulação passe a depender mais do aumento da capacidade produtiva do trabalho do que simplesmente da exploração do trabalhador.” (MARINI, 2011, p. 138). A participação da América Latina no mercado mundial contribuiu para desenvolver o modo de produção especificamente capitalista, que tem a mais-valia relativa como base.

A inserção da América Latina ao mercado mundial também contribuiu para aumentar significativamente a mais-valia relativa nos países industriais. Sua contradição, entretanto, não ocorre apenas nos termos de sua economia dependente:

O aumento da capacidade produtiva do trabalho acarreta um consumo mais que proporcional de matérias-primas. Na medida em que essa maior produtividade é acompanhada efetivamente de uma maior mais-valia relativa, isso significa que cai o valor do capital variável em relação ao do capital constante (que inclui as matérias primas), ou seja, que aumenta a composição-valor do capital. Assim sendo, o que é apropriado pelo capitalista não é diretamente a mais-valia produzida, mas a parte que lhe corresponde sob a forma de lucro. Como a taxa de lucro não pode ser fixada apenas em relação ao capital variável, mas sobre o total do capital adiantado no processo de produção, isto é, salários, instalações maquinário, matérias-primas etc., o resultado do aumento da mais-valia tende a ser – sempre que implique, ainda que seja em termos relativos, uma elevação simultânea do valor do capital constante empregado para produzi-la – uma queda da taxa de lucro. (MARINI, 2011, p. 141).

Os temas da queda da taxa de lucro e da queda do valor dos bens primários, nos quais está a centralidade das economias dependentes, são temas profundamente discutidos na obra de Marini, que merecem maior atenção do que é possível despendar aqui. Entretanto, reforça-se a especulação de que são fundamentais para compreender o tempo presente da América Latina. Esses e outros temas que versam sobre o capitalismo dependente podem contribuir não só para entender criticamente a realidade do continente, como do capitalismo como um todo. Sobre isso, Marini, à luz de uma interpretação metodicamente ortodoxa da obra de Marx, ressalta:

[...] se é certo que o estudo das formas sociais mais desenvolvidas lança luz sobre as formas mais embrionárias (ou, para dizê-lo, como Marx, “a anatomia do homem é uma chave para a anatomia do macaco”),³⁵ também é certo que o desenvolvimento ainda insuficiente de uma sociedade, ao ressaltar um elemento simples, torna mais compreensível sua forma mais complexa, que integra e subordina esse elemento. Como assinala Marx: (MARINI, 2011, p. 132-133).

Para justificar-se ante o método de Marx, Marini recorre à reflexão contida na “Introdução à crítica da economia política”, a qual vale, aqui, para concluir semelhante esforço de justificar o exame detalhado da particularidade menos desenvolvida, visando conhecer a realidade concreta:

a categoria mais simples pode expressar as relações dominantes de um todo não desenvolvido ou as relações subordinadas de um todo mais desenvolvido, relações que já existiam historicamente antes de que o todo se desenvolvesse no sentido expressado por uma categoria mais concreta. Só então, o caminho do pensamento abstrato, que se eleva do simples ao complexo, poderia corresponder ao processo histórico real. (MARX *apud* MARINI, 2011, p. 133).

Adiante, toma-se a modalidade colonial e dependente enquanto tema das obras literárias. Trata-se da América Latina refletida esteticamente.

3.7 Capitalismo dependente e via colonial refletidos esteticamente

Toda argumentação que se desenvolve nesse e nos últimos tópicos rumam à defesa de que o brasileiro deve ler literatura brasileira e latino-americana (ainda que não só) para compreender o mundo em que vive. Dado o caminho próprio e particular para nossa condição,

³⁵ Na edição da obra de Marini (2011), a referência a essa passagem, constante em nota de rodapé, é: *Introducción a la crítica de la economía política/1857, Uruguay: Ed. Carabela, s.d., p. 44.*

e considerando-se que a literatura é uma forma de conhecimento, suspeita-se que uma literatura implicada nos problemas dessa particularidade poderá fornecer dados essenciais que um conhecimento integral sobre ela requer. Com isso, **não se deve crer** que a literatura grega, os clássicos do renascimento italiano e derivados dele, ou mesmo as obras dos países ibéricos, os colonizadores, deixem de ter importância.

De maneira alguma a leitura dessas obras deve representar capitulação ao contexto que as produziu, tampouco diletantismo: elas contribuem na própria compreensão das sociedades que as originaram, bem como atuam no amadurecimento das percepções estéticas. Que se pense na tragédia grega, no destino fatalmente determinado do Édipo, de Prometeu ou da Medeia; seus personagens encarnam uma situação em que o indivíduo está preso aos limites da sua comunidade, sendo irrelevante o conceito de liberdade. De fato, nas sociedades de casta e marcadas por um limite das forças produtivas quanto à superação da natureza para satisfação de necessidades humanas, prevalece a imobilidade. É muito interessante o contraponto renascentista presente na peça “A vida é sonho”, do espanhol Calderón de la Barca, que tem como tema central a discussão sobre a relação entre determinação e liberdade, escolhas do indivíduo e fatalidade do destino pela tradição. Na peça, Segismundo é um príncipe sentenciado ao calabouço desde seu nascimento, por ordem de seu pai, o rei, tentando escapar de uma previsão feita por oráculos, de que o filho mataria o pai (tal qual ocorre no Édipo). A tentativa de deixar Segismundo governar por um dia resulta em completa tirania e falha. Questionando sua sociabilidade, evocando possibilidades de escolha, e posicionando-se em outros conflitos políticos da corte, Segismundo logra superar o oráculo e a fatalidade do destino. O Renascimento foi um momento de possibilidade de questionamento sobre as coisas dadas como eternas e imutáveis, como a Igreja, o poder dos reis, as crenças místicas e religiosas. De maneira ora muito clara, ora muito mediada, as grandes obras permitem questionar as determinações que compõem cada modo particular de sociabilidade humana, como o escravismo grego, o mercantilismo ou o capitalismo. Anteriormente, tratando de “o que é o ser humano”, no capítulo 2, utilizou-se a expressão “compreender o capitalismo em suas possibilidades histórico-práticas” (especialmente as possibilidades de sua superação). Acredita-se trabalhar, aqui, sobre essa mesma questão.

Se a literatura é uma forma de conhecimento sobre o ser humano e o mundo que ele cria, não se poderia supor que encerrar o leitor em sua particularidade seria positivo para a apreensão e transformação de sua vida social. O que se enfatiza é que essa tarefa estaria incompleta sem conhecer a criação literária da periferia do capitalismo, a qual articula a particularidade numa nova e criativa imediaticidade dada pela unidade forma e conteúdo. Sobre

isso, vale o que considerou Marini, ao enfatizar a necessidade de conhecimento do capitalismo dependente, conforme citação no fim da seção anterior.

Pensar o processo de reflexão dessa realidade periférica em obras literárias singulares seria uma tarefa para pesquisas específicas, tendo, talvez um objeto ou um processo histórico definidos, ou, inversamente, uma obra de relevância escolhida para análise, e dela extrair seus temas. O que se propõe aqui é muito rapidamente resumir aparições do particular e do universal nas obras brasileiras e latino-americanas. Do universal, sim, pois um dos grandes objetivos é revelar que na periferia produziu-se literatura realmente grande, clássica e universal. Não se trata, pois, de fazer essencialismo com o singular.

Além da brilhante crítica à dinâmica do favor³⁶, conforme expôs Schwarz (1992) – ao qual é impossível não render algum tributo, ao se tratar de literatura nacional periférica – Machado de Assis tem o mérito de encarnar esteticamente um ponto crucial daquele acordo do velho com o novo, da modernização e do conservadorismo que nos relata Chasin sobre a “Via Colonial”. Em seu conto “Abolição e Liberdade”, publicado cinco dias após a assinatura da Lei Áurea, Machado (2016) condensava todo o significado essencial daquele processo: abolição sem liberdade, um fim do trabalho escravo que a duras penas conduziu a fração de trabalho livre, uma pretensão de mudança de modo de produção (do trabalho escravo ao salariedade capitalista) que não deixou de lado as marcas da superexploração (nos termos de Marini, por exemplo), nem a violência física. Trata-se de um perfeito retrato das reformas pelo alto, já mencionadas.

No conto, um proprietário de escravos conta como trabalhou um golpe de imagem, para se promover às custas de uma ocasião que lhe era, a princípio e aparentemente, economicamente desfavorável. Ele se apresenta como um profeta que, prevendo a assinatura da lei de 13 de maio, decide alforriar um jovem escravo, nomeado Pancrácio, e com isso gerar um fato noticioso.

³⁶ Escritores europeus mais ou menos contemporâneos de Machado, como Balzac, Tolstói, Victor Hugo, Dostoiévski, Flaubert e outros converteram figuras sociais de seu espaço-tempo (o capitalismo do século XIX) em personagens. À aristocracia decadente e ao camponês juntam-se burgueses e proletariado fabril. No Brasil, contudo, não havia camponeses, tampouco operários e burgueses tais quais do capitalismo central. Ainda assim, extraía-se mais-valia, havia lutas de classes, um aparato político-ideológico centrado no Estado etc. Roberto Schwarz (1992) percebe que Machado de Assis retrata um capitalismo sem capital, uma vez que a mais-valia se realiza no mercado externo. Não há operariado, não há uma pequena burguesia consolidada, todo o trabalho produtivo é feito pelos negros escravizados. Paralelamente, serviços e relações se dão pela troca de favores. O personagem José Dias é um agregado que se apresentou à família de D. Glória como boticário, quando havia surto de febre entre os trabalhadores escravizados. Não cobrou pagamento, preferindo alguma retribuição de favor, em oportunidade futura. Semanas depois, é acolhido à casa como morador agregado, assumindo papéis de um familiar, por vezes. Atuará como homem de confiança, espião, conselheiro e bajulador, numa permanente troca de favores. Também é permeada por trocas de favores, por exemplo, a relação entre a família Albuquerque Santiago e a família Pádua (de Capitolina, ou Capitu). A dinâmica do favor revela a conciliação das novas relações capitalistas com a velha sociedade escravocrata. Sublinhe-se que **foge ao alcance e às possibilidades dessa dissertação estabelecer relações polêmicas ou partidárias à obra de Schwarz em seu conjunto.**

Confessa ao leitor como manipulou a situação para enchê-la de pompa: um jantar fora noticiado como banquete, a ideia de libertação vinha da concordância com as ideias de Cristo, que a liberdade era um bem máximo. Como quem pisca um olho para chamar um ouvinte a pactuar com uma mentira, o narrador se revela ciente das tendências econômicas, nas quais torna-se mais vantajoso extrair mais-valia remunerando apenas as horas de trabalho, e não implicar a manutenção da vida toda do escravo (ainda que precariamente) enquanto capital constante.

Nosso sarcástico profeta presenteara seu escravo Pancrácio com a liberdade de deixar a propriedade e aventurar-se por um mundo social ainda não preparado para absorvê-lo enquanto proletário em termos capitalistas, ficando clara a chantagem embutida na generosíssima proposta do proprietário: Pancrácio poderia ficar por um modesto salário que, ao fim e ao cabo, significava apenas que ele valia mais que uma galinha. Não cessaram, entretanto, os castigos físicos: nem um “peteleco” dado por botas mal escovadas, no princípio, e, com o hábito, “pontapés, um ou outro puxão de orelhas e chamo-lhe besta quando lhe não chamo filho do diabo; cousas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre.” (ASSIS, 2016, p. 218).

A originalidade do realismo de Machado de Assis também é apontada por Celso Frederico (2015), o qual entende que nosso escritor representa, inclusive, um desafio à teoria estética de Lukács. Ele considera que Machado não seria realista se tomasse por modelo Balzac ou Tolstói, uma vez que aquelas relações burguesas e impessoais típicas do “homem livre” europeu inexistiam aqui, onde prevalecia aquela dinâmica do favor. Celso Frederico aponta que Machado escreveu sua obra realista criando uma nova forma, sem dispor dos personagens típicos e do narrador onisciente³⁷.

Lima Barreto, em seu romance “O triste fim de Policarpo Quaresma”, também lançava brilhante crítica sobre a influência de fatores externos às instituições propriamente capitalistas (em termos da clássica sociedade burguesa): menos pela figura do agregado, como fazia Machado, embora ela estivesse presente na personagem Anastácio, e mais pelas chantagens feitas pelo Tenente Antonino ou pelo Doutor Campos. Dois políticos, ambos assediavam Major Quaresma, cobrando-lhe associação. Quando percebem que este não se envolveria nas disputas mesquinhas, ambos mobilizam prejuízos contra Policarpo Quaresma: invenção de impostos

³⁷ Nota-se, contudo, que há narrador onisciente no *Quincas Borba*, romance posterior ao próprio *Memórias Póstumas*, considerado romance paradigmático. Pergunta-se, arriscando imprecisões, se não há tipicidade no agregado José Dias, no burocrata Tio Cosme, nos herdeiros improdutivos como Bento Santiago, *Quincas Borba* e *Rubião*, num *Pádua*, funcionário público de baixo escalão, ou em sua filha, moça educada em casa, para o casamento; ainda que todos dotados de excêntrica singularidade.

sobre a dificultosa e modesta produção de seu sítio, obrigações para com manutenção das estradas próximas a ele etc.

Apesar disso, é aquele processo de transição do escravismo para o salaríato que Lima Barreto genialmente retrata. O romance é testemunho e crítica da chamada “política de branqueamento”, pela qual o Brasil pós-escravidão passou. As personagens Anastácio, Felizardo e Mané Candeeiro são negros que não tiveram direito à terra, nem puderam participar dos empreendimentos agrícolas que puderam os imigrantes europeus, recebendo ferramentas, terras, sementes etc. A passagem a seguir aborda esse problema de maneira a derreter a reacionária perspectiva determinista e racista que associava à preguiça a penúria dos negros e nativos brasileiros. Nela, a personagem Olga está a passeio pela cidade, onde agora reside o Major Quaresma, indignada e especulativa:

Por que, ao redor dessas casas, não havia culturas, uma horta, um pomar? Não seria tão fácil, trabalho de horas? E não havia gado, nem grande nem pequeno. Era raro uma cabra, um carneiro. Por quê? Mesmo nas fazendas, o espetáculo não era mais animador. Todas soturnas, baixas, quase sem o pomar olente e a horta suculenta. A não ser o café e um milharal, aqui e ali, ela não pôde ver outra lavoura, outra indústria agrícola. Não podia ser preguiça só ou indolência. Para o seu gasto, para uso próprio, o homem tem sempre energia para trabalhar. As populações mais acusadas de preguiça trabalham relativamente. Na África, na Índia, na Cochinchina, em toda parte, os casais, as famílias, as tribos, plantam um pouco, algumas coisas para eles. Seria a terra? Que seria? E todas essas questões desafiavam a sua curiosidade, o seu desejo de saber, e também a sua piedade e simpatia por aqueles párias, maltrapilhos, mal alojados, talvez com fome, sorumbáticos!...

Pensou em ser homem. Se o fosse passaria ali e em outras localidades meses e anos, indagaria, observaria e com certeza havia de encontrar o motivo e o remédio. Aquilo era uma situação do camponês da Idade Média e começo da nossa: era o famoso animal de La Bruyère que tinha face humana e voz articulada...

Como no dia seguinte fosse passear ao roçado do padrinho, aproveitou a ocasião para interrogar a respeito o tagarela Felizardo. A faina do roçado ia quase no fim; o grande trato da terra estava quase inteiramente limpo e subia um pouco em ladeira a colina que formava a lombada do sítio.

Olga encontrou o camarada cá embaixo, cortando a machado as madeiras mais grossas; Anastácio estava no alto, na orla do mato, juntando, a ancinho, as folhas caídas. Ela lhe falou.

— Bons dias, “sá dona”.

— Então trabalha-se muito, Felizardo?

— O que se pode.

— Estive ontem no Carico, bonito lugar... Onde é que você mora, Felizardo?

— É doutra banda, na estrada da vila.

— É grande o sítio de você?

— Tem alguma terra, sim senhora, “sá dona”.

— Você por que não planta para você?

— “Quá, sá dona!” O que é que a gente come?

— O que plantar ou aquilo que a plantação der em dinheiro.

— “Sá dona tá” pensando uma coisa e a coisa é outra. Enquanto planta cresce, e então? “Quá, sá dona”, não é assim.

Deu uma machadada; o tronco escapou; colocou-o melhor no picador e, antes de desferir o machado, ainda disse:

— Terra não é nossa... E “frumiga”?... Nós não “tem” ferramenta... isso é bom para italiano ou “alamão”, que governo dá tudo... Governo não gosta de nós... (BARRETO, 2011, p. 223-225).

Com essa leitura, não há como não recordar das elaborações em torno de um “narrar ou descrever” que faz a teoria estética de György Lukács: a narração da ação desnaturaliza o que a impressão fotográfica tende a esconder. Noutro trecho, a reflexão reaparece:

Via o major com tristeza não existir naquela gente humilde sentimento de solidariedade, de apoio mútuo. Não se associavam para coisa alguma e viviam separados, isolados, em famílias geralmente irregulares, sem sentir a necessidade de união para o trabalho da terra. Entretanto, tinham bem perto o exemplo dos portugueses que, unidos aos seis e mais, conseguiam em sociedade cultivar a arado roças de certa importância, lucrar e viver. Mesmo o velho costume do “moitirão” já se havia apagado.

Como remediar isso?

Quaresma desesperava...

A tal afirmação de falta de braços pareceu-lhe uma afirmação de má-fé ou estúpida, e estúpido ou de má-fé era o governo que os andava importando aos milhares, sem se preocupar com os que já existiam. Era como se no campo em que pastavam mal meia dúzia de cabeças de gado, fossem introduzidas mais três, para aumentar o estrume!... (BARRETO, 2011, p. 232).

Noutro trabalho (NARDY; TEIXEIRA, no *prelo*), associei o tratamento de Marini à categoria superexploração no poema “O Rio”, de João Cabral de Melo Neto, que pela reflexão da realidade, demonstra vivamente o mesmo conteúdo que, noutro contexto, o economista marxista desvendou pela via do reflexo científico da realidade. Se a ação de demonstrar o poderoso reflexo estético da realidade periférica e dependente em obras singulares é tentadora, devo passar a um último ponto nesse âmbito: o poder de evocação do universal em obras imbricadas no tema do particular. Para realizá-lo, o exemplo da obra realista de Graciliano Ramos é notório. Ela aqui chega pela tese de doutorado de Larissa Q. Costa (2018), a cuja defesa do realismo e do romance como ampliador da concepção de mundo dos educandos escolares, subscrevo-me. Ela diz:

o escritor superou tudo o que o regionalismo pode ter de superficial, pois nunca perdeu a dimensão universal do drama humano, especialmente no que se refere ao conflito dos indivíduos com seus destinos. “No ‘regional’, a Graciliano, interessa apenas o que é comum a toda a sociedade brasileira, o que é ‘universal’” (COUTINHO, 1967, p. 139). A universalidade de Graciliano, entretanto, é uma universalidade concreta, a qual se sustenta a partir da singularidade, da temporalidade social e histórica.

Colocando-se a favor da verdade artística, Graciliano retrata com fidelidade exemplar as misérias às quais o homem é submetido em nome da lógica capitalista e, assim, conforma partidariamente as determinações mais profundas da realidade humana do povo brasileiro. (COSTA, 2018, p. 225).

Conquanto escape a possibilidade de uma análise aprofundada, fica o indicativo do valor literário e pedagógico da obra “Angústia”, do escritor alagoano. Acredita-se que ali existam pontos fortes para a conjugação daquela fruição estética baseada na eficácia estética e pela história de vida dos educandos jovens. A trama apresenta a vida angustiante de Luís da Silva (oriundo de típica família tradicional, ex-proprietária de escravos e falida), em seu trabalho mal pago, monótono e alienado em repartição pública, que se movimenta conforme se apaixona e se envolve com Marina, sua vizinha, até vir a matar e ocultar o cadáver de Julião Tavares, que assediara Marina, a engravidara e a forçara a abortar a gravidez.

A experiência traumática de Marina, sua catástrofe, certamente mobilizam no público uma comoção catártica para com o tema atual e clássico: a condição da mulher, o aborto, os privilégios que colocavam o burguês Julião Tavares acima das leis, da moral, da dignidade dos outros seres humanos. Uma obra que reúne personagens e situações típicos, envoltos em ações narradas, sem descritivismo ou imposição de destino agradável à concepção de mundo do autor militante socialista. Apesar dos becos sem saídas gloriosas no qual se encontram as personagens centrais, é possível, pela obra, ver a preponderância da ação humana por trás dos destinos, bem como realizar aquela aprovação ou rejeição de valores e condutas como apregoado por Lukács, em discussão já mencionada. Assemelha-se ao dito por Antônio Candido: a eficácia da obra em seu esforço de humanização reside na sua capacidade de fazer viver o real da qual ela é imagem, e não pela veiculação de uma tese ou pela atuação propagandística, subordinando a arte à política.

A propósito daquela universalidade concreta, sustentada a partir da singularidade, da temporalidade social e histórica dita por Coutinho, considera-se que o típico daqueles personagens de *Angústia* encontra substância não em equivalência a uma universalidade abstrata, ou baseada na “média” europeia, mas torna-se possível a partir do exame da particularidade do capitalismo dependente³⁸. Da persistência das estruturas arcaicas e do sentido colonizado que permanece sobre parte significativa da produção de mais-valia tanto no contexto do livro de Graciliano, quanto nos dias atuais, tendo em vista o papel exportador de

³⁸ Além do tema do típico em Graciliano Ramos, Coutinho já tratara, também, da “contradição, que se estabelecia em nosso país, entre uma sociedade semicolonial em decadência e o desenvolvimento de elementos capitalistas (COUTINHO, 2011, p. 174).”

commodities agrícolas, ambientais e minerais³⁹. Tratando-se da centralidade da determinação da vida pela produção, a literatura brasileira e latino-americana revela-se grande quando reflete esteticamente a realidade concreta que a subjaz. Se bem que, ao lado da falida oligarquia rural, coexistia, também, o “judeu usurário” e o burguês ganancioso (este último, representado por Julião, proprietário de armazém de secos e molhados, já representando uma burguesia em conluio com as transformações pelo alto, como visto em Chasin).

A essa hora, é preciso desfocar as lentes para dar uma conclusão ao tema da particularidade latino-americana da sociedade burguesa, bem como de seu reflexo nas obras literárias. Desde o início dessa dissertação, indaga-se sobre os elementos constitutivos da prática docente em meio às contradições decorrentes de um Projeto Escolar concreto. Essa concretude necessariamente requer que se faça movimentos do singular – considerando o contato empírico de caráter único e irrepetível em sua realização fenomênica – em direção ao universal – “resultado das múltiplas mediações que o determinam e o constituem, como forma de apreender as leis gerais que determinam e regulam a existência do fenômeno no mundo objetivo” (PASQUALINI, 2020, p. 6), revelando todo o vir a ser que a atividade pode conter.

O campo particular é, como temos visto, percurso mediador obrigatório, já que a “particularidade expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade” (PASQUALINI, 2020, p. 6). Sendo mediação entre o singular e o universal, a particularidade permite a superação da singularidade imediata, à medida que “revela na existência única e irrepetível dos indivíduos e fenômenos uma expressão particular da universalidade. Com isso, a singularidade é reencontrada em sua rica determinação pelos atributos da universalidade.” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 368). Eis o porquê de se pensar o contexto sócio-histórico da docência, a **natureza da atividade literária** pelas categorias de clássico, realismo, eficácia e fruição estéticas, bem como situar as obras que compõe o **objeto de análise**, a partir do reflexo estético do capitalismo na particularidade latino-americana como valores subjacentes que orientam a seleção de conteúdos escolares no âmbito do ensino de literatura.

Cabem, entretanto, as questões inerentes à discussão sobre “essência humana”, contida nas categorias trabalho, sociabilidade e consciência. A realidade concreta é passível de ser conhecida pelo pensamento humano. Que escolhas práticas apontam para essa direção, no

³⁹ Nove entre os dez produtos mais exportados pelo Brasil, em 2021, eram commodities, isto é, minérios brutos, madeira, alimentos, em geral matérias primas ou bens de baixa industrialização. Dados do Comexstat (BRASIL, 2021). Como visto, o mesmo papel dependente e subordinado que países latino-americanos vêm desempenhando no desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo mundial.

âmbito do trabalho docente? Que significado têm os conteúdos escolares clássicos no processo de universalização e liberação da alienação de trabalho, sociabilidade e consciência?

4 A DIDÁTICA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Até aqui, acumulam-se discussões sobre o que é o ser humano e o que ele pode vir a ser, segundo a interpretação materialista histórico-dialética, coletada em Márkus (2015); sobre a especificidade do reflexo estético da realidade, que permeia as obras literárias, objeto do ensino de literatura. Discutiui-se a particularidade dependente latino-americana dentro da totalidade do capitalismo, um sistema mundial; particularidade essa em que se situou a prática docente tomada para análise, a qual é também território fonte das obras literárias objeto daquela atividade escolar, cujo propósito voltava o reflexo estético para as peculiaridades do continente. Isto demanda maior exposição do que se entende aqui por prática pedagógica, especialmente por se tratar de uma tentativa de praticar uma didática à luz de uma teoria pedagógica (a Pedagogia Histórico-crítica), conforme proposta por Dermeval Saviani (1996, 2008, 2011).

A teoria pedagógica em questão adota a concepção de mundo própria do Materialismo Histórico-dialético. Os fundamentos gerais dessa concepção foram esboçados no capítulo 2, e considera-se que o corpo categorial-conceitual sintetizado nas concepções de trabalho, sociabilidade e consciência ali discutidos, dão conta, num primeiro momento, de pensar os princípios e fins desta pedagogia, examinados a seguir.

4.1 A educação segundo a Pedagogia Histórico-crítica

A educação escolar tem natureza e especificidade: enquanto instituição, seu sentido de existir é a transmissão de conhecimentos, os quais diferenciam-se qualitativamente daqueles veiculados em todos os demais ambientes da vida social. Recuperando o sentido grego de Paidéia, Saviani (2011) enfatiza que é o conhecimento sistematizado, metódico, associado ao radical grego *episteme* aquele do qual a escola se ocupa. Portanto, não se trata do saber ligado à *doxa*, isto é, saber de opinião; tampouco à *sofia*, relativo à experiência de vida. Não fosse essa escolha, a escola não teria justificção de existir, já que os dois últimos saberes circulam sem necessidade de uma instituição que os resguardem, testem, selecionem, aprimorem.

Por conhecimento sistematizado, Saviani quer dizer o saber científico e a cultura erudita⁴⁰ (utilizo esse termo momentaneamente, ciente de imprecisões que podem acarretar, em

⁴⁰ Grosso modo, a cultura produzida e acumulada em instituições dedicadas a sua preservação, o que faz com que esse conhecimento acumule qualidade e método, diferenciando-se do conhecimento produzido espontaneamente, nas esferas cotidianas ou no trabalho manual, por exemplo. Com isso, não se quer estabelecer uma cisão incomunicável entre essas esferas, mas fomentar justamente seu encontro, sua troca de experiências e temas, e, nos dizeres de Saviani (2011), fazer com que a cultura popular enriqueça seus temas com as determinações da cultura erudita. Santos et. al. (2015) revelam como o genial compositor popular Luiz Gonzaga teve contribuições

razão dos atuais debates no interior da própria corrente teórica). As várias ciências, as artes e a filosofia convertem-se em saber escolar, dos quais os rudimentos devem ser apropriados pelos educandos, a fim de obterem uma interpretação mais profunda da realidade, desvelando as aparências dos fatos naturais e sociais, compreendendo seu sentido profundo. Como visto no capítulo 1.1, essa compreensão profunda da realidade pode permitir agir intencionalmente com mais liberdade e universalidade sobre a essência humana, materializada no trabalho, na sociabilidade e na consciência, possibilitando atribuir sentido (rumo) desejável à história, por meio de posicionamentos nas lutas e escolhas práticas no presente (MÁRKUS, 2015).

Saviani entende que, na sociedade capitalista, o conhecimento é ele mesmo uma força produtiva, que, tal qual os demais meios de produção, encontra-se inacessível às massas não-proprietárias, isto é, aos produtores que vivem de sua força de trabalho, mas não possuem nem os meios, nem os produtos dele – fator chave para a categoria alienação, também vista anteriormente. A socialização do saber sistematizado permite democratizar, tornar coletivos os processos e recursos que permitem satisfazer as necessidades humanas – tanto aquelas imediatas, facilmente percebidas, como a produção dos alimentos, do vestuário, das moradias etc., quanto de novas necessidades, ligadas ao cultivo de uma vida dotada de senso e prazer estético, de trabalho criativo. Além disso, a socialização do saber sistematizado permite formar pessoas para lutar por esse sentido.

A percepção de que necessitam socialização o saber sistematizado e os demais meios de produção é um ponto de virada no debate educacional brasileiro. Com a obra “Escola e Democracia”, Saviani propunha a superação de dois pares opostos e fundamentais em pedagogia: por um lado, a Escola Tradicional; por outro, a Escola Nova. Ambas foram entendidas enquanto teorias não-críticas, por pressuporem o alcance de objetivos de modo alheio às determinações sociais que agem como limitador do ato de vontade do indivíduo, o qual, como vimos com Márkus, age com sua liberdade sempre de maneira relativa às possibilidades de escolha prática no interior dos conflitos do presente.

Para Saviani, à luz do materialismo histórico-dialético de Marx, os conflitos do presente são mediados pelas lutas de classes. Nelas, põe-se o problema da alienação da essência humana, isto é, das objetivações do trabalho, da sociabilidade e da consciência. Tal problema inviabiliza os projetos educativos da Escola Tradicional e da Escola Nova. Apesar de o projeto da Pedagogia Histórico-crítica também ser limitado e, no limite, inviabilizado em sua plenitude

eruditas de seu parceiro Humberto Teixeira, a ponto de aquele dizer que fora este quem o situou no Nordeste, apesar de ser o próprio Gonzagão um nordestino nato.

pelo fenômeno da alienação, esta reconhece tal problemática, conquanto as demais se pretendam redentoras dos problemas que elencam pela simples ação escolar.

Saviani entende a Pedagogia Tradicional como forjada no bojo de ascensão revolucionária da Burguesia, isto é, nos gérmenes de insurgência iluminista contra o Antigo Regime até o ano de 1848, ano em que a burguesia enquanto classe social define para si um papel conservador da nova ordem capitalista, escolha feita na opção de reprimir os proletários insurrectos na chamada Primavera dos Povos. A burguesia, em sua fase ascendente, enquanto classe revolucionária em luta contra o absolutismo, tinha o projeto

de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, “redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política” (SAVIANI, 2008, p. 5).

A escola tradicional organizava-se em torno dos grandes clássicos do saber filosófico, científico e artístico: difundia conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente como “antídoto à ignorância” (SAVIANI, 2008, p. 6). O professor era o encarregado desta tarefa, para a qual gozava de robusta formação sobre aquilo que ensinava. Tinha, portanto, total responsabilidade sobre isso, contando com disciplina e confiança dos alunos, além de um espaço físico favorável.

O entendimento desta teoria enquanto não-crítica deve-se ao fato de ela supor que o “problema da marginalidade” pode ser resolvido unicamente pela intervenção escolar. A existência de indivíduos que não se adequam à sociedade deve-se à ignorância: é excluído aquele que não é esclarecido. Educando a todos, resolve-se a sociedade. Para Saviani, nem só a escola poderia resolver os problemas intrínsecos à sociedade capitalista, como sequer ela pode de fato educar a todos sem enfrentar o elemento essencial do capitalismo: a propriedade privada. Ao propor a socialização do saber sistematizado, a Pedagogia Histórico-crítica age em conformidade com a socialização dos meios de produção. Reconhece, portanto, que o fato de o saber sistematizado não estar ao alcance de todos indica a necessidade de superar o capitalismo e suas contradições. A própria transmissão do saber escolar requer instrumentos e condições que, no limite, chocam-se com contradições fundamentais da sociedade burguesa (como a divisão alienada do trabalho).

A Pedagogia Nova surge em contraponto à Escola Tradicional mantendo a “crença no poder da escola e em sua função de equalização social.” (SAVIANI, 2008, p. 6). Agora, o problema da marginalidade centrava-se na figura do “excluído”: a marginalidade persistiu porque a Escola Tradicional não dera conta de incluir a todos em seu projeto de equalização. Ademais, o marginalizado não é necessariamente o não-ilustrado, mas aquele que não se sente aceito pela sociedade.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p. 8)

A Pedagogia Nova propunha à escola uma inversão dos legados tradicionais. O conhecimento sistematizado expresso em conteúdos disciplinares relativizava-se. O processo de sua transmissão-assimilação tornara-se secundário. Surgira com força pela realidade dos problemas da Escola Tradicional – de não conseguir educar a todos, por um lado, e de acabar não formando o indivíduo que se pretendia quando este era bem-sucedido em sua escolarização. Contudo, experimentaria também a Escola Nova a sua crise, vendo persistir a existência dos “marginalizados” da escolarização e da sociedade, mesmo quando a escola assumiu o lema da “inclusão do excluído”. Entretanto, a época em que Saviani elabora sua obra é marcada por uma retomada do escolanovismo, embalado pelos ares democratizantes da transição da ditadura militar de 1964 a 1985 à suposta democracia burguesa.

4.2 A curvatura da vara e a necessidade de uma teoria histórica e crítica

Contrariamente às teorias pedagógicas não-críticas descritas há pouco (Tradicional e Nova), que pressupunham uma autonomia da ação educativa perante a sociedade, uma teoria crítica necessariamente leva em conta os condicionantes sociais, tem “uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade.” (SAVIANI, 2008, p. 13). Como visto, a história humana é marcada por um desenvolvimento contraditório, não-harmônico, essencialmente marcado pelas lutas entre classes sociais fundamentais de cada sociedade.

Ressalte-se a problemática das relações de produção na sociedade capitalista, e suas peculiares relações de propriedade e de divisão do trabalho. A Pedagogia Histórico-crítica tem posição perante o conflito crucial da sociedade capitalista que é existência da propriedade privada, restrita a poucos possuidores. Em educação, sua posição é perante a socialização do saber acumulado historicamente, levando em conta que a escola sozinha não transformará a sociedade, ainda que não renuncie à importância do saber para de fato transformá-la radicalmente.

Para tanto, Saviani ousou afirmar o caráter revolucionário da Escola Tradicional e o caráter reacionário da Escola Nova, conforme exposto no posicionamento burguês perante a história, que vai de revolucionário a conservador. Consideremos três teses de Saviani:

a primeira, por ser mais geral, eu a considero uma tese filosófico-histórica. Poderíamos enunciá-la da seguinte maneira: do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência.

Uma segunda tese [...] que eu chamaria pedagógico-metodológica, e a enuncio assim: do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos.

[E] uma terceira, que, portanto, opera como uma conclusão das duas primeiras. As duas primeiras funcionam como premissas para extrair uma terceira tese conclusiva especificamente política, de política educacional. Eu a enuncio da seguinte maneira; de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (SAVIANI, 2008, p. 30 – inserção entre colchetes, minha).

À primeira tese corresponde boa parte da discussão páginas acima. Os pormenores históricos demonstram sua objetividade. A seguir, explora-se um pouco mais dessa tese pedagógico-metodológica.

4.3 Métodos tradicionais e métodos novos

Em *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2008), tomamos ciência da didática própria à Pedagogia Tradicional, estruturada em cinco passos fundamentais. Fora concebida por Johan Friedrich Herbart, o qual se apoiou em elementos próprios ao método expositivo segundo Francis Bacon. A Pedagogia Nova aproveitou o esquema de cinco passos, opondo-se e invertendo os procedimentos tradicionais. O que Saviani propõe com seus próprios “cinco passos” não é exatamente procedimentos tais e quais os anteriores: ele aproveita o “jargão”, por assim dizer, para propor uma abordagem que supere as anteriores. Antes, convém expor os

passos tradicionais e novos (segundo SAVIANI, 2008, p. 35-37), para melhor aproveitar a síntese da Pedagogia Histórico-crítica). Além disso, essa discussão é o argumento base de porque a Escola Tradicional era científica, enquanto a Escola Nova pseudocientífica.

O método herbartiano tem como primeiro passo a preparação, no qual se recorda a lição anterior (aquilo que já se conhece); o segundo passo corresponde à apresentação no qual se coloca o aluno diante de novo conhecimento a ser assimilado. A assimilação é ela mesma o terceiro passo, ocorre por meio da comparação do novo com o velho (assimilação-comparação). Até aqui, tem-se o momento da observação próprio do método científico indutivo, no qual se identifica o que é diferente entre elementos já conhecidos. Em seguida, tem-se o passo da generalização: “a subsunção, sob uma lei extraída dos elementos observados, pertencentes a determinada classe de fenômenos, de todos os elementos (observados ou não), que integram a mesma classe de fenômenos.” (SAVIANI, 2008, p. 36). Concluído esse quarto passo, tem-se o quinto, o passo da aplicação, representado pelas “tarefas de casa”: realizando exercícios, o aluno demonstra se assimilou ou não o conteúdo estudado. No método científico indutivo, o quinto passo herbartiano equivale ao momento da confirmação. Se ela demonstra uma assimilação problemática ou incompleta, o processo se prolonga por meio de novos exercícios, até que se possa seguir adiante.

Feito esse inventário, Saviani (2008, p. 37) deixa a questão sobre o porquê de a Escola Tradicional ter sido acusada de medieval e pré-científica pela Escola Nova. Segundo ele, a justificativa da Escola Nova foi associar o ensino ao processo de desenvolvimento da ciência, enquanto a Escola Tradicional o articulava aos produtos da ciência. A nova vertente identificou o ensino com a pesquisa, contrapondo simetricamente os passos tradicionais:

então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Em suma, o método tradicional centrava-se na transmissão de um conhecimento metódica e historicamente consolidado, enquanto o método novo centrava-se na experiência individual de obter um conhecimento empiricamente novo.

Saviani criticou essa identificação entre ensino e pesquisa porque ela prejudicou a um e outro simultaneamente. Se o significado de pesquisa é a descoberta do desconhecido, é preciso que o pesquisador primeiro domine o já conhecido, processo sem o qual a descoberta poderia ser totalmente falsa, artificial (por isso o prefixo *pseudo*). Essa seria uma fraqueza fundamental

dos métodos novos, enquanto o ensino tradicional teria a seu favor uma sólida base do “conhecido” na formação do pesquisador. Saviani acrescenta que “conhecido” e “desconhecido” não são noções que devem se fixar em termos individuais, mas sociais, quando se fala em conhecimento científico; “isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece.” (SAVIANI, 2008, p. 39).

4.4 Para além de métodos novos e tradicionais: a didática histórico-crítica em seus cinco “passos” fundamentais

A síntese anterior articula-se à problemática dos interesses populares. Para avançar nisso, Saviani retoma alguma razão na crítica feita pela Escola Nova aos métodos tradicionais:

A procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente. (SAVIANI, 2008, p. 54).

Contudo, se o mesmo peso for aplicado à medida da Escola Nova, é justo reconhecer que o legado dessa corrente aprimorou a educação das elites ao passo que precarizou a educação das massas populares. Os métodos novos puderam ser plenamente desenvolvidos em elitizados e reduzidos centros educacionais, plenamente modificados e adaptados às demandas próprias das críticas escolanovistas. Questiona-se:

Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares.

Ora, se o principal problema da pedagogia nova está no seu efeito discriminatório, surge, então, a questão: os métodos novos não seriam generalizáveis? (SAVIANI, 2008, p. 54).

Saviani argumenta que pensar a educação à luz dos interesses populares perpassa por defender a escolarização, e não a “desescolarização”, como a Escola Nova e suas apropriações têm pretendido. Aqueles que já se beneficiaram da escola prescindem dela – que se pense na burguesia em sua fase revolucionária, em contraposição ao presente momento, conservador. A classe social que ainda não elaborou sua filosofia, sua concepção de mundo, não teria por que prescindir dos instrumentos que historicamente fizeram parte de processos revolucionários.

Ora, não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica. Mais do que isso, se se trata de elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar hegemônica, isto é, que seja capaz de superar a concepção atualmente dominante, é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante. (SAVIANI, 1996, s/p).

Até aqui procurou-se enfatizar a busca por um método pedagógico alicerçado nos interesses populares. Passemos, portanto, aos “passos” próprios à Pedagogia Histórico-crítica, que vão “além dos métodos novos e tradicionais”.

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p. 56).

Alerta-se para o fato de isso não significar um ecletismo, tampouco perder de vista que ambos (tradicionais e novos) pressupõem autonomização da educação em relação à sociedade, ao passo que a pedagogia Histórico-crítica postula veementemente a vinculação entre educação e sociedade. Passemos à exposição de “passos” ao modo de Herbart e Dewey, tendo sempre em mente que, diferentemente daqueles, aqui não se pretende construir uma sequência prescritiva, rígida.

O método de Saviani tem como ponto de partida, como primeiro passo, a **prática social**, em vez da preparação (de iniciativa docente) ou da atividade (de iniciativa discente). A prática social é comum a ambos, mas o professor situa-se num ponto diferente com relação aos alunos quanto a sua compreensão. Saviani chama de “síntese precária” o ponto de compreensão docente, e de “sincrética” a do discente. A síntese é precária porque

a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária.
[...] a compreensão dos alunos é sincrética [porque] sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2008, p. 56-57).

O segundo passo é a **problematização**, em vez de apresentação de novos conhecimentos (pedagogia tradicional) ou de problema que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). A problematização é a “identificação dos principais problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2008, p. 57). Ela busca identificar questões que necessitam de resolução na prática social, bem como os meios para isso.

O terceiro passo, chamado **instrumentalização** diferencia-se de assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor (escola tradicional) e diferencia-se da coleta de dados (pedagogia nova). À instrumentalização, segundo Saviani, corresponde a apropriação de instrumentos teóricos e práticos para resolver aqueles problemas da prática social, instrumentos esses que “são produzidos socialmente e preservados historicamente” (SAVIANI, 2008, p. 57); carecem, portanto, de transmissão direta ou indireta aos alunos pelos professores. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social.

O quarto passo, diferente da generalização (pedagogia tradicional), ou da hipótese (pedagogia nova), denomina-se **catarse**, cuja acepção é colhida por Saviani em Gramsci, e tem singular importância nessa pedagogia:

elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2008, p. 57).

Chega-se ao quinto passo, o ponto de chegada: a própria **prática social**, novamente, mas não mais em condição sincrética pelo aluno. Esses ascendem ao nível sintético, no qual estaria o professor, no ponto de partida. Por outro lado, a precariedade da síntese do professor é reduzida, tornando sua compreensão mais orgânica. Apesar disso, a catarse pode ser considerada como ponto culminante já que, pela mediação da análise, passa-se da síncrese à síntese (SAVIANI, 2008, p. 58). A prática social agora passa a ser compreendida de modo diverso, ainda que seja e não seja a mesma no ponto de partida e no ponto de chegada. “É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica” (SAVIANI, 2008, p. 58). Não é a mesma porque o sujeito alterou-se qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. A isso, Saviani acrescenta que a própria prática social se alterou, já que alunos e professores são também elementos constitutivos da prática social – e agentes ativos e reais. Portanto, a educação transforma ainda não de modo imediato e direto, mas indireto e mediado: a educação age sobre os sujeitos que se posicionam nos conflitos da prática social.

Consolida-se um conceito fundamental: **“a educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global”** (SAVIANI, 2008, p. 59, grifos do autor). A partir dele, fica mais fácil compreender por que, em outra ocasião, Saviani (2008, p. 13-24) diz que a Pedagogia Histórico-crítica está além e não aquém de “teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas”, que postulam, em última instância, a impossibilidade da ação pedagógica contra as determinações estruturais da sociedade capitalista. Também vai muito além do chamado “politicismo pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 67), que dissolve o trabalho educativo em política.

Saviani (2008, p. 59) enfatiza a cientificidade de seu método não segundo Bacon e o esquema indutivo, tampouco como Dewey e o método dedutivo; mas “da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’. Frise-se que naquele momento a intenção de Saviani foi objetivar o método como fundamentos que constituíram o advento de sua teoria pedagógica, que por ser de cunho socialista se projeta como coletiva. Pode-se afirmar que a crítica que associa os passos aos procedimentos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, possui duas descaracterizações essenciais: descaracteriza a discussão filosófica do método pedagógico proposto por Saviani; e descaracteriza os procedimentos do trabalho didático para a socialização do conhecimento. Parece, pois, se tratar de uma discussão inócua, pois opera pela simples transposição de uma fragmentação a outra e que, aos olhos do método, não tem sentido algum. Seria justo concluir retomando que, do início ao fim, trata-se

de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. [...] colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2008 p. 60-61).

4.5 O método vai além dos procedimentos

Como revelam Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), existe significativa apropriação da Pedagogia Histórico-crítica a partir de Gasparin (2002) em produções acadêmicas (45% de um corpus de 33 dissertações tomavam este autor como principal referência para discussão sobre didática). A obra de Gasparin propõe, conforme seu título, uma didática para a Pedagogia-histórico-crítica. O trabalho de Marsiglia et. al. (2019) questiona tal proposta, entendendo que ela envereda por um problema crucial para com as já expostas formulações de Saviani: a chamada “desmetodização e didatização do método”. Segundo os autores, Gasparin edifica sua proposta predominantemente na ideia dos “cinco passos” que Saviani utilizara como recurso apenas retórico, mas com significado concreto bem diferente.

Essa crítica aponta uma redução do método da Pedagogia Histórico-crítica a um conjunto de procedimentos, fazendo o inverso do que fez Saviani ao tomar o esquema de Herbart e de Dewey. Conforme exposto, Saviani utiliza a ideia dos passos de maneira não-procedimental, demonstrando que sua obra almeja ir além do contexto imediato da sala de aula, expondo que, como ação mediadora da prática social, o trabalho educativo envolve questões muito anteriores ao momento da sala de aula. Para cada passo que na Pedagogia Tradicional e na Pedagogia Nova correspondia a uma relação mais ou menos imediata entre alunos e professores, Saviani propõe uma categoria representativa de um complexo e dinâmico movimento: prática social, problematização, catarse, instrumentalização. Com isso, dá conta de refletir sobre vários elementos constitutivos daquilo que chama de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente” (SAVIANI, 2010, p. 13). Abarca-se desde a formação do professor, sua capacidade para dominar e selecionar os conteúdos e procedimentos adequados até os fins que seu trabalho educativo se propõe; o que por sua vez envolve problematizar realmente a constituição desses objetivos e seus significados na prática social, no conjunto da sociedade.

Para além da discussão sobre os passos – em outras palavras: da desmetodização e didatização do método pedagógico histórico-crítico – importa situar a discussão do método para além dos fundamentos, incorporando os procedimentos que constituem a didática como essência do trabalho educativo que produz humanidade pela socialização dos conteúdos historicamente constituídos pelo gênero humano. Isso também requer compreender a questão do método para além dos procedimentos pré-estabelecidos e rígidos no processo de definição e seleção dos conteúdos, para não se cair em práticas dicotômicas, que ocorrem na medida em que o processo coletivo de concepção e execução das propostas curriculares são marcadas por um processo crônico de fragmentação entre conteúdo e método de ensino, manifesto pela fragmentação entre concepções de currículo e as especificidades das áreas de conhecimento/ensino, no caso: o ensino de literatura. Nesse sentido, cabe destacar que:

embora o acúmulo teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica apresente uma concepção teórica sobre a defesa dos conteúdos e dos clássicos muito bem fundamentada, coerente e radicalmente orgânica, parece que ao buscarem uma articulação com os conhecimentos e experiências práticas de cada área de conhecimento/ensino, acabam por não encontrarem uma unidade teórico-metodológica no âmbito do conhecimento disciplinar específico. (TEIXEIRA, 2021, p. 89)

Ainda que exista uma significativa produção teórica em relação aos fundamentos que orientam a organização curricular pela fundamentação histórico-crítica, há de se reconhecer que

quando se trata de implementar o processo de definição dos conteúdos de uma proposta curricular, não raro nos deparamos com a dicotomia entre conteúdo e método no âmbito do que caracteriza a constituição do objeto de ensino de determinada disciplina.

Nosso acompanhamento nos processos de concepção e execução em algumas dessas experiências tem revelado certo obstáculo nesse sentido: parece que a identificação e a seleção de conteúdos de ensino tem se submetido à tendência de buscar referências que são externas e opostas ao método e à concepção histórico-crítica de currículo, na medida em que tal busca acaba por render-se a um currículo da prática, ou seja: recorrendo ao que é estabelecido nos compêndios, manuais didáticos e na experiência de sala de aula dos docentes vinculados à especificidade de um campo disciplinar. Esse “currículo da prática” parece ainda se constituir como a forma dominante no processo de definição dos conteúdos e objetos de ensino disciplinares (TEIXEIRA, 2021, 90).

Em termos propositivos, o desafio que se coloca ao desenvolvimento dessa pesquisa é justamente o confronto dessa teoria pedagógica com a prática, processo que se dá pela práxis no ensino de literatura, sendo este um dos aspectos centrais para o avanço dessa teoria: pela concretude possível de ser realizada nas condições materiais em que se encontra a escola pública; do contrário, pode-se cair em uma essencialização dos fundamentos, principalmente ao desconsiderar as contribuições da didática em termos de procedimentos que se radicam no método pedagógico para estabelecer a unidade com os conteúdos de ensino. O próprio Saviani, em entrevista recente, compreende que “o problema que vinha ocorrendo na Pedagogia Histórico-crítica na sua tradução para o ensino” era o “limite de fazer uma transposição um tanto mecânica” (MARTINS; REZENDE, 2020, p. 17), como se verifica na obra de Gasparin. Entretanto, ao citar a possibilidade de uma superação dessa condição, vislumbrada na publicação da obra “Fundamentos da didática histórico-crítica” (MARSIGLIA; LAVOURA; MARTINS, 2019b), Saviani adverte:

Eles insistem nos fundamentos, na necessidade de que o professor domine os fundamentos. Acho que é preciso dar mais um passo e traduzir melhor essa questão para o campo da didática propriamente dita. Mas sempre com essa preocupação de que não há regras preestabelecidas e que, ao trabalhar com os alunos, é preciso ter presentes os fundamentos. (MARTINS; REZENDE, 2020, p. 17).

Ter presente os fundamentos! Mas em unidade dialética com a didática no processo de seleção dos conteúdos e na descoberta dos procedimentos mais adequados na assimilação dos conteúdos. Eis então que, cabe a essa pesquisa, analisar o movimento da Pedagogia Histórico-crítica pela práxis educativa que se expressa no desenvolvimento do trabalho didático, ainda

que no âmbito específico do ensino de literatura. Trata-se de um desafio que, num primeiro momento, se inspirou no postulado da pedagogia histórico-crítica para conceber e praticar um projeto didático para o ensino de literatura em uma escola pública da periferia de Araraquara (SP) – como será exposto no próximo capítulo – para então submeter o seu desenvolvimento à análise pelo movimento crítico-dialético que é inerente a essa pedagogia.

Foi nesse sentido que buscou-se antecipar a discussão do método científico da Pedagogia Histórico-crítica, na sessão anterior, tanto pelo recurso dos “passos” propostos por Saviani, quanto na ênfase do significado de concepção que visa passar “da síncrese à síntese pela mediação da análise”, à luz do Materialismo Histórico-dialético de Marx, empregado como método na “Crítica da Economia Política”.

Ao abordar a problemática da didática nos conflitos presentes da Pedagogia Histórico-crítica, continua-se afirmando a lógica dialética enquanto essência e razão do método pedagógico e de pesquisa. A lógica dialética é o processo de construção do concreto de pensamento (uma lógica concreta), estando além da lógica formal, que seria o processo de construção da forma de pensamento (uma lógica abstrata). Ocorre que na Lógica Dialética o acesso ao concreto dá-se pela mediação do abstrato. Isso significa que se parte do empírico, passa-se pelo abstrato, e chega-se ao concreto. Nota-se que empírico e concreto não se confundem. Contudo, o concreto é também o ponto de partida, da mesma forma que é ponto de chegada: por isso diz-se do concreto-real ao concreto pensado. Empírico e abstrato são ambos momentos da apropriação do real-concreto pelo pensamento.

Enquanto a lógica formal apreende leis que governam o pensamento enquanto pensamento, a lógica dialética se propõe a apreender a “totalidade articulada, construída e em construção [que] se dá e se revela na e pela práxis.” (SAVIANI, 1996, s/p). Isto é, a lógica dialética tem por objeto “a expressão, no pensamento, das leis que governam o real (SAVIANI, 1996, s/p).

Com isso, acredita-se haver no método da Pedagogia Histórico-crítica razão para que não se subordine a didática ao imediato empírico (concreto-real), sendo igualmente necessária a superação da abstração do conjunto de determinações que saturam a aula, o docente, o aluno, a escola.

4.6 Em busca do confronto com a prática

Estabeleceu-se até aqui que um método é profundamente necessário, e enquanto tal, vai além de procedimentos. Assegurado isso, a última questão é uma consideração de Saviani feita no próprio prefácio do livro de Gasparin, elencado por Marsiglia et. al. (2019a):

Com o presente trabalho, o professor João Luiz Gasparin traz uma importante contribuição [...]. Obviamente, enquanto contribuição, é importante que esse trabalho seja estudado, debatido e confrontado com a experiência concreta da prática docente de modo que consolide seus acertos e promova o aperfeiçoamento dos pontos que eventualmente venham a ser evidenciados como devendo ser aprimorados no processo de sua discussão e experimentação. (SAVIANI apud MARSIGLIA et. al., 2019, p. 3).

Uma possível síntese da pesquisa expressa nessa dissertação de mestrado é a busca do confronto das formulações acerca da Pedagogia Histórico-crítica, bem como de suas possíveis didáticas, com a prática, com a experiência concreta na escola. Antes de tudo, sublinha-se que não se trata de trazer a experiência empírica por ela mesma, subordinando a teoria a si. Novamente, tampouco se trata de elaborar uma sequência didática, uma proposta procedimental ou coisa que o valha. Trata-se de analisar, à luz dos princípios, fundamentos, meios e fins dessa concepção, o conjunto de eventos envolvidos no percurso que se faz de sua apropriação a sua incorporação pelo trabalho docente, nas escolas de ensino básico.

Esse projeto perpassa por arguições sobre possibilidade de relativa estabilidade de conteúdos e procedimentos adequados ao processo de humanização. Envolve deslindar um oceano invisível que pode abarcar a noção de clássico quando se percebe que este pode ser definido segundo a prática social (conforme propõe o materialismo histórico-dialético), ou segundo o consenso dos especialistas (retomando as noções de prestígio e cânone). A título de exemplos, envolvendo a disciplina de Língua Portuguesa, na qual se situa o ensino de literatura, que se pense nos conteúdos de análise sintática, de classes morfológicas ou de fonologia. Seria possível que, algum dia, o ensino de língua (materna ou estrangeira) prescindisse desses níveis de análise e de sua respectiva conversão em saber escolar, enquanto a prática social aponta que a linguagem humana é sintaticamente ordenada, dotada de aspecto morfo-fonológico? Consideremos:

O homem deve aprender a ver, ouvir, pensar etc., e os resultados deste aprendizado são postulados a ele (como metas, como algo a ser dominado), já antes que esse processo tenha início: na forma da *linguagem* humana, ou melhor, na forma de uma consciência social existente nas principais linhas estruturais que são **fixadas nas características sintático-semânticas** de uma dada linguagem. Para poder participar da vida social, o indivíduo deve desenvolver e adquirir, como resultado desta “aprendizagem” ou apropriação, uma articulação fenomênica da realidade relativamente constante que

corresponde a uma articulação e **estrutura dadas independentemente dele na linguagem como consciência social exteriorizada**. (MÁRKUS, 2015, p. 76. Itálicos do autor, negritos meus).

Parece que o conteúdo “análise sintática” goza de estabilidade: é clássico. Dado o exemplo gramatical, coloquemos a questão relativamente ao ensino de literatura e à problematização dos clássicos a serem selecionados no planejamento docente, lembrando o que dissera Saviani:

Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc. (SAVIANI, 2011, p. 17).

Nos cursos de letras, gozam de demasiado prestígio autores e obras subscritas ao chamado modernismo de 1922, marcados por profundo desprezo para com a tradição, com a obra que pretende apreender, à sua maneira, a natureza (a realidade); desprezo para com a complexidade e formalidade gramatical associada às elites e à metrópole colonizadora. Se, por um lado, comemora-se que diversos autores desse bojo superaram e atuaram em franca contradição com suas averbações – pense-se em Oswald, Mário e Drummond de Andrade –; é notório constatar que eles fizeram escola e ajudaram a legitimar o espontaneísmo e a supervalorização da forma em detrimento do conteúdo. Estariam as diversas obras de qualidade questionável – ainda que possivelmente prestigiadas nos meios acadêmicos – referendadas e buscando amparo nesse legado que, em verdade, foi um momento na literatura brasileira, entre tantos outros? Apesar disso, peço licença para assinalar que não veria problema em considerar a deglutição do Bispo Sardinha (ANDRADE, 1976) como marco inicial do calendário nacional. Diria, contudo, que com o caldo do sacerdote português, sorve-se a cultura letrada, o classicismo português, o barroco espanhol, e assim por diante.

É conhecida a polêmica de György Lukács para com as chamadas vanguardas do século XX, no mesmo sentido, já citadas no capítulo 3. Essas obras também se tornam problema para a docência conforme passam a ocupar grande espaço nos acervos bibliotecários escolares, por meio de recursos públicos. Precisamente, elas ocupam espaço que outras – prioritárias – podem não ocupar.

A discussão de o que é o conteúdo clássico não é uma discussão menor. Tampouco é menor a discussão sobre as formas (os procedimentos) de sua transmissão. Com isso, chama-se atenção para o fato de que a pesquisa sobre métodos e fundamentos é extremamente cara, mas cara também deve ser a pesquisa em didática. Isto é, não se deve secundarizá-la como questão carente de complexidade, ou que fazê-la seria arriscar enquadrar a concepção histórico-

crítica num esquema rígido e estático. Como se vê, é latente a pergunta sobre os instrumentos teóricos que saturam as determinações das objetivações humanas entendidas como clássico.

5 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CONFRONTO COM A PRÁTICA ATRAVÉS DO PROJETO ESCOLAR “MURAL LITERÁRIO LATINO-AMERICANO: MESTRES NA PERIFERIA DO MUNDO”

Eis então a necessidade de confrontar a Pedagogia Histórico-crítica com a realidade, pelo movimento da práxis pedagógica resultante de um Projeto Escolar, cuja análise buscou expressar a natureza da atividade literária no desenvolvimento do trabalho didático voltado para o ensino de literatura.

Esse movimento não expressa a lógica linear e sequencial de uma pesquisa idealizada por um processo teleológico e pragmático, típico de uma investigação que visa o confronto com a prática. Ou seja: não se tratou, num *primeiro momento*, de apropriação e objetivação inspirado no postulado da pedagogia histórico-crítica como alicerce para a concepção de um projeto, para num *segundo momento*, executá-lo pelo desenvolvimento prático e didático do ensino de literatura em uma escola pública da periferia de Araraquara (SP); para então chegar-se ao *momento final*, e submetê-lo à análise do processo para verificar os resultados alcançados e permitidos pelas condições materiais da escola pública no Brasil.

Julga-se, pelo próprio movimento contraditório que se forja entre a realidade e o pensamento humano, que não é possível enquadrar os momentos processuais dessa pesquisa em formatos ou desenhos pré-estabelecidos *a-priori*, mas é possível afirmar que o processo de concepção e execução do Projeto ocorreu antes do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. O Projeto que será objeto de análise dessa pesquisa foi realizado durante o ano de 2018 e meu ingresso no mestrado se deu no ano de 2019.

Em termos do desenvolvimento da pesquisa, considera-se que embora o postulado da Pedagogia Histórico-crítica estivesse, em alguma medida, interpondo-se à realização do desenvolvimento do Projeto de ensino de literatura levado a cabo, visto que a atividade de ensino, a aula, se configura em um “ato que é inseparável da produção desse ato e de seu consumo” (SAVIANI, 2011, p. 12), não se pode afirmar que tal desenvolvimento tenha levado em conta o processo de apropriação que veio a ocorrer durante o processo formativo fomentado pelo Curso de Mestrado. Entretanto, se levarmos em conta o entendimento de Saviani (2008, p. 37-39) de que método de ensino não deve seguir o mesmo percurso que um método de pesquisa, considera-se que o desenvolvimento dessa pesquisa e seus desdobramentos não confundem ensino com pesquisa, visto que são processos que se condicionam mutuamente. Para não confundir ensino com pesquisa, Saviani (2008) assevera que:

[...] o movimento que vai da síncrese ('visão caótica do todo') à síntese ('uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas') pela mediação da análise ('as abstrações e determinações mais simples'), constitui uma orientação segura para o processo de descoberta de novos conhecimentos (método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (métodos de ensino). (SAVIANI, 2008, p. 59)

Com isso, pode-se afirmar que o fato de o processo de pesquisa ter-se constituído num momento posterior ao da realização do processo de ensino confrontado com a prática, não altera as condições de consumo e produção, dada a natureza dialética presente na realidade e no pensamento do pesquisador.

Posto isso, o momento a seguir constitui a exposição de um Projeto Escolar de ensino de literatura desenvolvido com turmas de sexto e oitavo ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Jardim dos Oitis, no município de Araraquara – SP; tal exposição foi organizada por meio de relato que considerou o movimento lógico-histórico que expressou o processo de concepção e execução do Projeto na realidade concreta, interposto pelas análises que levaram em conta as categorias orientadas pela natureza da atividade literária, conforme dissertado até aqui.

O Projeto foi concebido e executado pelo professor que é ao mesmo tempo autor deste texto. Dessa forma, trata-se de uma exposição sobre o próprio trabalho, que lançou mão de recursos e procedimentos orientados pelo método científico anteriormente demarcado, com a finalidade de constituir o processo de produção do conhecimento. Os recursos e procedimentos adotados tiveram o objetivo de situar o movimento lógico-histórico de desenvolvimento do Projeto, consubstanciado na forma de relato analítico. Em linhas gerais, esses procedimentos e recursos aproveitam-se muito do texto que fora apresentado à Coordenação Pedagógica da escola na primeira parte do relato, de modo a manter fidelidade com relação ao pressuposto do projeto em seu momento de aplicação. Nesse sentido, conserva-se a descrição de concepção levando em conta fundamentos, objetivos, procedimentos subjacentes (item 5.1, a seguir). Em um segundo momento, descreve-se o desenvolvimento prático do projeto em suas várias etapas (item 5.2). Comentários que contextualizem o projeto aplicado na escola às proposições desta pesquisa mais ampla, mesmo nos primeiros itens, serão, contudo, inevitáveis, uma vez que não se almejou adotar os recursos e procedimentos de uma pesquisa descritiva como à da pesquisa etnográfica. Recorrer à descrição é diferente de descritivismo, tal qual o método naturalista; antes planejou-se narrar uma experiência e, guardada a distância temporal, interpor a ela as categorias críticas que se acumularam desde capítulos anteriores.

Façamos, portanto, um breve inventário as categorias que expressam os sentidos dos fenômenos estudados, entre os quais estão a atividade literária, o ensino de literatura, a formação humana. Discutiu-se a obra literária enquanto **criação**, enquanto coisa produzida pela ação humana, isto é, enquanto objetivação do trabalho em sentido amplo e filosófico (ontológico). A natureza da obra literária envolve a construção de estruturas e significados, com dimensão linguística e social, cujos matizes na relação forma-conteúdo produzem uma determinada **eficácia estética** ao relacionar-se com a história do indivíduo, possibilitando a **fruição estética** e, disso, a ocorrência de **catarses**. Entendida como fenômeno de produção de novas necessidades e posicionamentos do sujeito perante o real, as catarses podem contribuir com o processo de **instrumentalização** inerente ao percurso formativo do indivíduo pela educação escolar. Essa instrumentalização pela experiência estética pode abranger desde o conhecimento sobre o real, sobre a história (a arte enquanto forma de conhecimento) pelo **realismo**, bem como sobre aquisição e interpretação de uma **linguagem complexa**, expressa por graus de ordenamento fonológico, morfológico, sintático e lexical mais condensados, isto é, abrangendo maior quantidade de trabalho humano.

Considera-se a possibilidade de a literatura, ao permitir conhecer o real, sensibilizar e mobilizar o sujeito para sua transformação. Entretanto, tanto o processo de apropriação da obra literária, quanto o conjunto de outras várias ações pela transformação torna-se mais rico (quando não pressupõe) a necessidade de outros instrumentos culturais, como a gramática e os demais saberes escolares, vistos como rudimentos das ciências (SAVIANI, 2008). Por esse caminho, confrontamos alguns problemas existentes no atual estágio da vida humana – o capitalismo, que se impõe universalmente – constatados nos capítulos 2 e 3 dessa dissertação. Entre eles, o problema da existência alienada, na qual indivíduos reais, empíricos estão cindidos do gênero humano, isto é, não desfrutam de uma vida que disponha multilateralmente da riqueza humana historicamente acumulada. Na verdade, não dispõem nem de fragmentos dessa riqueza, por meio do trabalho altamente alienado, que desumaniza o sujeito e sequer lhe garante os produtos de seu esforço. Problema acentuado no caso da superexploração do trabalho verificada no capitalismo dependente, na qual a exploração consome, literalmente, a vida e saúde do trabalhador além da média socialmente necessária para a produção de mercadorias. De maneira geral, confronta-se o problema da alienação do trabalho, da consciência e da sociabilidade humanas, visando a emancipação, que como se constata teoricamente, depende da destruição revolucionária da sociedade capitalista, acirrando seu conflito fundamental: a oposição objetivamente existente entre burguesia e proletariado, isto é, produtores e proprietários, ou ainda, entre capital (e suas personificações) e trabalho.

Adiante, apresenta-se todo o processo de concepção e execução da experiência didática no âmbito do ensino de literatura enquanto esforço de apropriação e objetivação dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica. Conforme **narra-se** a experiência, coloca-se as reflexões críticas condensadas nas categorias expostas e destacadas acima. A ênfase em **narrar** significa que se optou por incorporar as sugestões dos professores Ângelo Antônio Abrantes e Nilson Netto Berenchtein, membros da banca examinadora. Em vez de primeiro relatar para depois analisar, realizando descrições muito minuciosas e perdendo de vista a análise, optou-se por narrar o essencial já com a mediação da crítica. Contudo, preserva-se o esforço de tornar visível todo o processo do projeto, desde a concepção, o que envolve etapas de problematização do conteúdo (segundo a PHC), até combinados pragmáticos com a escola, uma vez que a escola pública não é, na atualidade, um território livre da alienação, carregando marcas e amarras da política institucional e da pedagogia consoante à visão de mundo da classe social dominante.

5.1 O projeto apresentado à escola

5.1.1 Texto de apresentação

Explicar o título do projeto (Mestres na periferia do mundo) é um bom modo de iniciar essa exposição analítica: toma-se emprestada a expressão de Roberto Schwarz (2000) que serve de título a sua prestigiada e importante obra de crítica literária sobre Machado de Assis, a qual inaugura um olhar singular para a obra de um de nossos maiores autores, que até então estava longe de ser explorada em seu máximo potencial. Antes um querido dos leitores conservadores pela correção sintática e pela riqueza vocabular, agora, um crítico ácido da elite econômica brasileira. Entre tantas contribuições dessa obra crítica, nota-se a essencial e indissolúvel relação entre forma e conteúdo na criação literária.

O título de Schwarz, grosso modo, e apesar de tomá-la de Walter Benjamin sobre Baudelaire, refere-se à capacidade de Machado de Assis compreender e registrar, pela ficção, uma interpretação original e coerente sobre a lógica em que operava uma sociedade escravista em um contexto de criação de um mercado mundial pelo capitalismo. A originalidade de Machado, portanto, estaria na capacidade de legar ao realismo literário um exame profundo sobre um contexto que se desenvolvia radicalmente diferente e à margem do contexto metropolitano europeu, narrado por outros mestres do realismo. Felizmente, Machado não foi o único a contribuir para a compreensão desta realidade periférica na qual Brasil e América Latina se inserem. Outros tantos mestres souberam, com maestria, fazer ficção, poesia e teatro

e registrar e transfigurar a realidade e a história.

O propósito deste Projeto foi socializar obras “mestras” da literatura, bem como incentivar a leitura de suas obras que, apesar do reconhecimento intelectual e do prestígio mundial, parecem relegadas a papéis periféricos. Como ação de educação escolar, este projeto visou fazer cumprir a especificidade da escola: socializar o conhecimento literário sistematizado e o que há de mais elaborado na cultura. Nesse sentido, convém salientar que não toma a cultura em abstrato, mas vincula-a à realidade concreta da escola, sem que isso seja pretexto para rebaixar o programa de leituras e estudos para adaptá-lo à realidade imediata. Tampouco significa se submeter ao gerencialismo tecnicista do Currículo do Estado de São Paulo, fato que decorreu de situações circunstanciais atravessadas por contradições concretas, como veremos logo adiante. Trabalhar a literatura brasileira e latino-americana vertida em língua portuguesa significa trabalhar sobre os conteúdos mais importantes que a experiência literária pode transmitir: a apropriação da língua materna e a compreensão crítica da história em que se insere o leitor em formação. Entende-se que esse é o legado postulado pela Pedagogia Histórico-crítica enquanto teoria pedagógica que orienta o confronto com a prática de sala de aula em suas múltiplas determinações: em vez da criação de modelos instrumentais, operar pelos pressupostos, meios e fins decorrente do movimento da práxis pedagógica que analisa concretamente as situações e circunstâncias da realidade educacional concreta.

E por quê literatura do Brasil e da América Latina, e não literatura universal ou também norte-americana? Os países oriundos dos territórios de colonização portuguesa, espanhola e francesa compartilham, além da familiaridade linguística, uma história social, cultural e econômica interligada, que só pode ser totalmente compreendida quando vistas em totalidade. Esta história não é a mesma da América do Norte, e tampouco bastaria conhecê-la apenas pelo ponto de vista europeu. Conforme já discutido, as produções norte-americanas e de países europeus têm sua importância e devem compor o currículo escolar, inclusive porque a presença massiva desses países na indústria cultural não garante que seus clássicos sejam lidos. Antes, difunde-se quase exclusivamente obras tidas como mercadoria, como produto seriado e antirrealista. Evidentemente, o tema da indústria cultural requer um esforço de análise que escapa às possibilidades dessa pesquisa. Percebe-se, portanto, o papel privilegiado da escola na transmissão e socialização do conhecimento mais desenvolvido que a humanidade produziu.

5.1.2 Objetivos do projeto

O objetivo imediato foi desenvolver leituras críticas e criativas⁴¹ dos textos literários acima mencionados em sala de aula, de modo que houvesse tempo e condições privilegiados para esta atividade. Disso, decorrem alguns objetivos mais mediados, cuja concreticidade não necessariamente é vista ao término do projeto. Isto é: a realização destas leituras tinha como propósito o desenvolvimento do gosto por obras literárias; o desenvolvimento do repertório lexical; a curiosidade e o apego à questão latino-americana. A intervenção no gosto é entendida em razão de ele ser dado pelo contato e pela frequência de experiências, não por fenômenos descolados da realidade vivida. Em outras palavras, o gosto é marcado pelo hábito. O desenvolvimento do vocabulário tem uma face imediata, já que a leitura de textos complexos necessita consultas ao dicionário ou ao professor; e outra mediada: a aquisição da noção de que leitura literária faz-se com consultas a essa ferramenta, sendo uma chave para dificuldades que os aprendizes muitas vezes julgam como inerentes a si mesmos. Por fim, o deslocamento do “sul” para o “norte” como elemento orgânico da atividade de estudo visa consolidar desafios teórico-práticos emancipatórios – subjacentes ao acumulado nos capítulos 2 e 3. Pelo procedimento de pintura de um mural de poemas e trechos de obras literárias, esperou-se o desenvolvimento afetivo para com esse conteúdo da disciplina: a literatura, a língua, a crítica.

5.1.3 Planejamento do projeto

A concepção do Projeto foi pensada e apresentada em quatro etapas em que se buscou prefigurar os procedimentos, instrumentos e recursos didáticos: etapa de leitura de obras por alunos; etapa de pesquisa sobre biografia dos autores; etapa de seleção de trechos; etapa de produção do mural.

Na primeira etapa, os alunos leem em sala de aula os textos indicados pelo professor, de acordo com seleção especial para o projeto: produções de autores latino-americanos que figurem entre os clássicos de cada país ou com notório valor textual ou sociocultural. As leituras previstas incluem desde pequenos contos que podem ser lidos em poucos minutos até narrativas mais longas, que podem ser interrompidas e continuadas em uma próxima aula; passando por poemas e peças de teatro que seguem o mesmo esquema.

⁴¹ Por leitura crítica entende-se aquela que relaciona os determinantes sociais envolvidos no referente extraliterário (isto é, o fato da realidade histórico-social que a obra reflete, que vai desde um acontecimento político até relações familiares corriqueiras envolvendo personagens de ficção). Parafrazeia-se, por tanto, a definição de Saviani (2008) para uma concepção crítica de educação. Por leitura criativa, entende-se aquela na qual há um esforço do aluno em completar o sentido, em arriscar hipóteses para situações cujo desfecho não fica explícito, mas sugerido; para situações em que é possível relacionar sua própria experiência de vida enquanto indivíduo.

Para a segunda etapa, realiza-se um sorteio com nomes de autores cuja biografia cada aluno deveria pesquisar na sala de informática da escola ou em algum ponto de acesso à internet e registrá-la no caderno. Terminadas as leituras propostas, os alunos voltam aos textos de predileção e buscam passagens de textos longos ou poemas que mais lhes interessem para utilizá-los no mural, concluindo, assim, a penúltima etapa. Com material adequado, professor, equipe escolar e alunos produzem o mural (etapa final) nas paredes internas da escola, previamente destinadas ao projeto. O centro do mural deve ter o desenho do mapa da América Latina preenchida com autores representativos que foram estudados. Para facilitar e garantir um bom resultado, utiliza-se um projetor para reproduzir a imagem na parede. Em seguida, marca-se o contorno com giz de lousa e passa-se à aplicação de tinta. Para o mural de poemas e trechos, os alunos escolhem uma cor de fundo para uma pequena área e depois escrevem sobre ela o texto escolhido.

5.2 Relato de desenvolvimento prático do projeto

Nesta seção, descreve-se como foi a aplicação dos pressupostos concebidos em suas diferentes etapas, incluindo momentos que não foram previstos no planejamento escrito. A exposição utiliza-se com mais frequência a primeira pessoa do discurso, já que se trata do produto do trabalho docente do pesquisador. Durante a revisão da dissertação, considerei importante destacar que essa parte foi o ponto de partida de todo o texto, escrita em 2019 e revisada em 2021 e 2022.

5.2.1 Como foi a seleção dos textos para o Projeto

Quando se trabalha na escola pública, as condições materiais são objeto primeiro de reflexão para qualquer iniciativa. Nesse sentido, pode parecer inicialmente que uma proposta como essa, com uma seleção de leitura muito específica – autores clássicos e destacados do Brasil e da América Latina – pudesse encontrar grandes dificuldades. Se não fosse pelo fato de a escola ter sido fundada um ano antes da aplicação do Projeto, estando em operação apenas em seu segundo ano de vida letiva, não haveria tantas dificuldades.

Esse fato circunstancial criou um contexto favorável para o desenvolvimento de uma autonomia relativa do professor em relação à racionalização técnica e gerencialista do Currículo do estado de São Paulo, que teve seu início no ano de 2008, com a institucionalização do

“Programa São Paulo Faz Escola” (2008)⁴² e que no ano de 2019 já se encontrava consolidado em todo Estado. Sendo assim, é preciso considerar que a condição de uma escola pública que ainda estava por criar sua identidade, criou algumas lacunas que se figuraram como contradições favoráveis à proposição e execução do Projeto.

Cumprir dizer que objeto da educação se configura como mediação entre o saber elaborado e a apropriação deste na forma de saber escolar pelos estudantes (SAVIANI, 2011). Isto exige autonomia do professor como intérprete do saber de natureza literária na construção de procedimentos didáticos adequados ao saber escolar no ensino de literatura. A mediação, portanto, não pode ser deslocada para o instrumento – sistema apostilado, incluindo o livro didático – pois anula-se o professor como sujeito universal capaz de pensar e atuar sobre a totalidade (ALVES, 2004)⁴³. Essa ocasião impede o professor de articular aquilo que é específico da natureza da atividade literária, restando apenas o consumo e a reprodução de fórmulas que tratam a totalidade de forma ahistórica, acrítica, genérica e superficial. Nesse sentido, constata-se o uso instrumental, tecnicista e gerencialista do Currículo organizado pelo Programa São Paulo Faz Escola, tomando o “Caderno do Professor/Aluno” como instrumento racionalizador do processo de ensino e aprendizagem, o qual tira a autonomia do professor no que diz respeito ao processo de concepção e execução do trabalho pedagógico (CONTRERAS, 2012).

Eis, portanto, a contradição circunstancial: embora a racionalização comprometa a autonomia do professor no que tange à seleção e escolha de temas, categorias, conceitos estruturantes e conteúdos relacionados à natureza da atividade literária, neste caso particular, foi possível conceber e executar o Projeto. É importante asseverar que o Coordenador Pedagógico, posição ocupada pela subserviência das relações patronais e personalistas por se tratar de um cargo comissionado pela Direção da escola, fora assumido por um professor de História com formação e posicionamento crítico no que se refere às contradições entre educação e sociedade, o que atenuava os meios racionalizadores e massificadores do currículo. Esse

⁴² O Programa, que teve sua vigência até o ano de 2019, estabelecia os conteúdos, temas e procedimentos de todas as Disciplinas do Currículo Paulista, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental e às três séries do Ensino Médio, por meio de apostilas que se apresentavam como um manual do que fazer e dizer na sala de aula, subdivididas em 4 bimestres, sistematizados em 28 volumes para o professor e 28 volumes para o aluno.

⁴³ Para aprofundamento dessa crítica a partir de uma matriz teórica referida por Marx, em *A ideologia alemã*, como “Ciência da História”, sugere-se o estudo da obra: **A produção da escola pública contemporânea**, de Gilberto Luiz Alves, que discute a simplificação do trabalho didático ao considerar o “manual didático” o principal instrumento de trabalho do professor na fase de universalização da escola burguesa no início do século XIX, quando a superespecialização técnica do trabalho fez com que o professor deixasse de ser um sábio na transição da escola artesanal para a escola manufatureira. As obras dos sábios deixaram de ser “referência no âmbito do trabalho didático, sendo substituídas por elaborações de novos especialistas, os compendiosos” (ALVES, 2004, p. 182).

cenário contribuiu para que o Projeto fosse concebido e executado como uma proposta que se destoava do tecnicismo e da pedagogia das competências que orienta o Currículo Paulista e, ao mesmo tempo, demonstrou a importância que a liderança pedagógica tem para a garantia de autonomia do professor. Concomitantemente, demonstrou-se que as contradições sociais e concretas da escola pública, em face ao compromisso político e a competência técnica de seus trabalhadores, organizados, pode criar condições que garantem relativa autonomia dos professores, estudantes e da comunidade.

Outras questões circunstanciais se interpuseram ao processo de concepção e execução do Projeto. Além de uma série de materiais básicos, a escola iniciou seu funcionamento sem biblioteca ou sala de leitura, portanto sem livros de leitura literária. Felizmente, foi possível contar com a solidariedade de uma escola vizinha, a Escola Estadual Maria Isabel Rodrigues Orso, que dispunha de uma grande quantidade de livros distribuídos pelo projeto “Apoio ao Saber”, da Secretaria de Estado da Educação, programa que destinava livros aos alunos. Outros livros foram emprestados por outras escolas, oriundos não só daquele programa estadual, mas também do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), recebidos ao longo dos anos de vigência desse projeto, iniciado em 1997. Vale destacar a qualidade de muitos títulos desses programas, os quais contemplavam clássicos importantes das literaturas brasileira e mundial. Livros da coleção pessoal do professor também foram disponibilizados.

Dessa forma, já iniciamos com um acervo diversificado, graças especialmente às bibliotecas escolares. Tínhamos as narrativas de Machado de Assis (“Dom Casmurro”, “Papeis Avulsos”, “Várias Histórias”, entre outros); Lima Barreto (“Clara dos Anjos”, “O triste fim de Policarpo Quaresma”); Clarice Lispector (“Laços de Família” e “A hora da estrela”), Guimarães Rosa (“Primeiras Histórias” e “Grande Sertão: Veredas”); Jorge Amado (“Capitães da Areia”); Bioy Casares (“Histórias Fantásticas”); Jorge Luis Borges (“O Aleph”), Alejo Carpentier (“O reino deste mundo”); Julio Cortázar (“Bestiário”); Gabriel García Marquez (“Cândida Erendira”), Luiz Ruffato (“Eles eram muitos cavalos”). Antologias poéticas de Castro Alves (“Espumas Flutuantes” e “Navio Negreiro”), de Pablo Neruda (“Canto Geral” e algumas antologias de editoras); diversas antologias de Carlos Drummond de Andrade e algumas de Mario Quintana; outras de João Cabral de Melo Neto (“Morte e vida severina” e “Poemas para ler na escola”); uma antologia de cada um dos seguintes: Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Solano Trindade; Manoel de Barros (“Memórias Inventadas”), Paulo Leminski (“Toda Poesia”, reunindo toda a obra). O teatro esteve presente em menor quantidade, reflexo de sua presença diminuída em títulos e exemplares nas bibliotecas que apoiaram a iniciativa: compuseram a coletânea o teatro de Ariano Suassuna (“O auto da compadecida”), Gianfrancesco Guarnieri

(“Eles não usam Black-tie”), Chico Buarque e Paulo Pontes (“Gota d’água”) e Nelson Rodrigues (“Vestido de Noiva”).

A partir desse inventário, faz-se um “parêntese”, articulando-o aos objetivos da pesquisa. Diversas dessas obras incorporam aqueles valores que foram citados como norteadores do processo de seleção de conteúdos desejáveis à didática histórico-crítica, sobretudo pelo **realismo** enquanto método de concepção. São exemplos típicos os títulos de Machado de Assis, Lima Barreto, João Cabral de Melo Neto, Garcia Márquez, Chico Buarque e Paulo Pontes. A Clarice Lispector, nos títulos mencionados, que ainda que de modo “intimista”, e tendo produzido certa “literatura de constatação” (COSTA, 2018), realiza, nessas obras, um desnudar das contradições sócio-históricas, valendo-se, inclusive, do importante tema da mulher (inclusive da mulher trabalhadora) na sociedade capitalista.

As obras de certos autores apresentam algumas características almeçadas e pecam pela falta de outras: muitos dos textos de Jorge Amado, Neruda, Castro Alves, Vinícius de Moraes, escritos são primorosos em revelar a intencionalidade da ação humana por trás dos fatos da sociedade e da cultura, mas pecam pela não realização de personagens típicas, por vezes apregoando um universalismo abstrato. Quando as personagens representativas daquelas “máscaras econômicas” não se singularizam, soam como menos reais, carentes de substância humana. Por sua vez, certos textos de alguns autores (podendo sempre haver ressalvas, a depender do autor) parecem abstrair as particularidades típicas numa singularidade em si, chegando a dissolver a temporalidade histórica e social. Contudo, ainda assim, houve algum papel importante para muitos deles eles no processo de fruição estética de uma linguagem mais complexa: seriam os casos de alguns dos poemas de Drummond, Manoel de Barros e Paulo Leminski e outros, talvez, pelo que apontaram as próprias observações docentes. Uma vez que não são obras narrativas, fica comprometida a análise da importância destes pela via do reflexo estético centrado na ação. Pode-se, contudo, ver valor nos procedimentos estilísticos que articulam criativamente as possibilidades lexicais, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da linguagem.

Fechando o parêntese, conclui-se que a depuração de uma coletânea depende de exames atentos e constantes do professor sobre cada um dos materiais literários, nem sempre contemplando todos os valores ao mesmo tempo, mas devendo estar atento aos fins propostos para cada atividade e realizando a seleção adequada a eles.⁴⁴ A dificuldade na seleta estava em

⁴⁴ Isto é, uma coletânea para o trabalho com uma turma depende de um professor, mas, certamente, o trabalho de composição de um acervo é tarefa para todo um corpo docente. Para isso, é preciso vínculo desse corpo com a escola, diferentemente das inconstâncias que se percebe e que serão discutidas adiante.

articular os valores de **realismo e linguagem complexa** consubstanciados em mesmas obras. Se a preocupação à época pode ter sido a de não excluir obras com potencial valor estético, por carência de instrumentos para melhor avaliá-las, agora, fica mais claro que tanto colaboram para o trabalho docente a ampliação do repertório da própria disciplina, como a apropriação de teoria (como a teoria estética em questão), com suas diversas categorias de análise.

Pela necessidade de abranger mais autores de outros países da América Latina, consultei a Professora Silvia Adoue, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara (SP). A conversa com a professora permitiu uma brilhante listagem de autores de praticamente todos os países e ilhas da região e do Caribe, que será descrita com detalhes em seção posterior. O que interessa, nesse tópico, é o conjunto de textos que se somaram ao acervo do Projeto. Como eram arquivos digitais, foram projetados em tela grande ou impressos em copiadora da escola e em copiadora particular, com recursos próprios do professor.

Entre as ricas recomendações, destaca-se o livro *Coletânea de contos dos “Nossos Círculos Literários”*, da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF, 2015). Ali estavam contidos “A terra que nos deram” e “Porque somos muito pobres”, de Juan Rulfo; “O eclipse”, de Augusto Monterroso; “Réquiem com torradas”, de Mário Benedetti e “Peças de Inquérito”, de Fernando Bonassi. Por indicação de Silvia, também entrou para a coleta o poema “Viagem para a Lua”, de Felix Morisseau-Leroy.

Junto desses últimos, que foram impressos avulsos, e dos livros que puderam ser usados graças a empréstimos e doações, outros contos foram retirados de antologias e agregados ao material, por serem considerados importantes. Entre eles, “O filho de Gabriela”, de Lima Barreto; “A sesta de terça-feira” e “Blacaman, o bom vendedor de milagres”, ambos de Gabriel Garcia Márquez; “Solar dos Príncipes”, “Esquece” e “Nação Zumbi”, da antologia “Contos Negreiros”, de Marcelino Freire. Solitário e não menos importante, também integrou a reunião o poema barroco “Homens néscios que acusais”, de Soror Juana Inés de la Cruz. Cópias extras de textos que já estavam em alguns dos livros também foram feitos, já que alguns deles tinham apenas um exemplar. Entre eles estavam “Os dois reis e os dois labirintos” e “A casa de Astérion”, de Jorge Luís Borges; “Teoria do medalhão” e “A cartomante”, de Machado de Assis; “O crime do professor de matemática”, de Clarice Lispector.

Percebe-se que a seleção percorreu séculos de Brasil e América Latina, diversificada em países, vários estados do Brasil, obras que visam o popular, obras que figuram entre os grandes clássicos e eruditos. Predominarem as formas breves conto e poema, e, em menor número, estiveram presentes os romances e o teatro. Por questões de tempo disponível em sala,

facilidade de aquisição de material e maior garantia de conclusão de obras e autores entendidos como prioritários, contos e poemas tiveram maior presença no acervo e nas leituras dirigidas e livres, conforme se descreve adiante.

Contudo, as ausências têm considerável prejuízo; a falta de leitura de romances cobra seu preço. A título de exemplo, vale mencionar que nenhum dos contos de Lima Barreto vislumbrem a sagacidade estética de seu Triste Fim de Policarpo Quaresma, conteúdo que só poderia se desenvolver pela forma do romance, porque, em verdade, é ele quem a determina.

Não se considera, apesar disso, a forma conto como um gênero necessariamente reificado, subordinado à temporalidade imediatista do cotidiano (que se pense nos contos de Guimarães Rosa ou de Borges, entre os quais há alguns razoavelmente extensos, outros altamente densos em abstrações, o recurso ao típico, o vislumbrar do gênero humano universal). Como a experiência docente no ensino básico demonstra, a leitura de romances exige a mobilização expressiva de tempo escolar, bem como condução consolidada das turmas, o que não estava dado tendo em vista minha situação de professor não-efetivo, que assumira as aulas das turmas apenas na metade do ano. A leitura de qualquer romance exigiria foco total na obra, o que não permitiria um estudo da Literatura Latino-americana em sua extensão. Vale lembrar que o projeto visava questões além da experiência estética em si, mas a **problematização** do conteúdo do ensino de literatura, feita a partir do professor, ainda que contendo sentido de mobilizar o gosto literário e as referências culturais dos alunos em torno disso.

Evidentemente, têm-se presente a categoria histórico-crítica de problematização (SAVIANI, 2008). O que se quer defender é que no processo de seleção das obras literárias, tal como se está discutindo nesse tópico, a prática social é indissociável do momento da problematização, levando, pois, à definição das obras (instrumentalização) que serão trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem. Frise-se que a problematização da prática social está umbilicalmente atrelada ao processo de seleção de conteúdos de obras literárias. O professor identifica problemas da prática social e questões que precisam de resolução que considere o acúmulo do gênero humano, bem como os meios e instrumentos para isso. No caso do ensino de literatura, essa problematização se vincula à natureza da atividade literária: é essa atividade que permite ao professor assumir o papel de sujeito universal capaz de pensar, questionar e problematizar a realidade por meio das categorias que são próprias dessa atividade, cuja finalidade visa atuar sobre a totalidade. Dito de outra forma, a natureza da atividade literária permite o professor estabelecer o vínculo da problematização com a prática social, tendo a educação como mediação que interpõe instrumentos entre o sujeito e a prática social global; as categorias permitem o desenvolvimento de reflexões e abstrações perante a prática

social, interpondo conteúdos que requalificam a relação do sujeito com a realidade, reorientado e transformando sua prática social.

Com isso, a categoria problematização ganha um sentido e um significado em que o conteúdo literário evita a adequação imediata – do professor e do aluno – às condições hegemônicas de adaptação à realidade. A problematização, como adverte Saviani, não pode reproduzir os problemas por meio de perguntas pontuais e utilitárias daquilo que se desconhece, na forma de um *psdeudoproblema*⁴⁵, fato que isenta o professor, o pesquisador, o cientista ou o estudante das reflexões profundamente filosóficas e concretas que estão presentes na prática social e que precisam ser problematizadas. É dessa reflexão que podemos afirmar que o problema decorre da necessidade:

Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; *mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema*. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas. (SAVIANI, 1996, p. 14, grifos meus).

Certamente os problemas da prática social radicam-se no cerne da sociedade burguesa: a divisão alienada do trabalho, sua conseqüente divisão em classes sociais, a qual engendra profundo processo de desumanização. A saturação desse fenômeno, contudo, envolve ainda mais particularidades, formas próprias e locais de dominação e exploração, peculiares e típicas da periferia latino-americana. O capitalismo dependente e as marcas da colonização católica e imperialista são elementos dessa particularidade que carecem, de fato, serem desvendados e questionados. Se a leitura de romances aparece como uma ausência cara, por um lado, por outro é preciso afirmar que lidar com o processo de concepção e execução da atividade de ensino envolve escolhas mediadas pelo tempo disponível. Optar pela construção do mural tal qual foi feito, com a diversidade de países e autores, pela experiência de atividades individuais partilhadas, requer tempo razoável.

Acredita-se estar claro o conteúdo do processo de problematização. Tenta-se, portanto, apresentar algo de uma estratégia desempenhada para vencer tal problematização. Nisso têm destaque as atividades de importância afetiva expressam no decorrer do processo de

⁴⁵ Termo utilizado por Saviani (1996) a partir da referência de Karel Kosik em “Dialética do Concreto”, quando o autor discute o conceito de pseudoconcreticidade, fato que tende a nos colocar em relação tácita com o mundo das aparências fenomênicas, das manifestações imediatas e cotidianas perante à complexidade concreta dos fenômenos da prática social.

apropriação e objetivação. Os alunos leram, estudaram e transformaram o espaço da escola, ao passo que abriam questionamentos sobre a transformação mais ampla da realidade e da história.

Adiante, continua-se o relato analítico do Projeto Escolar.

5.2.2 Apresentação do projeto aos alunos

As três salas envolvidas no Projeto Escolar (6A, 6B e 8A do Ensino Fundamental II) foram comunicadas de que participariam de um projeto “interclasse” de leitura com o objetivo de transformar o espaço físico e social da escola, dando-lhe mais beleza e características escolares (pelo conteúdo literário). Os alunos foram avisados de que o mural configuraria a colaboração das aulas de Língua Portuguesa para o “Projeto Terra”, projeto interdisciplinar proposto pela coordenação pedagógica da escola, com objetivo de pensar o espaço físico e social da unidade. Os professores teriam autonomia para elaborar propostas que estivessem de acordo com seus conteúdos escolares, de modo que atividades extraclasse não estivessem contrapostas aos conteúdos; não seriam, portanto, extracurriculares quanto ao planejamento anteriormente feito pelos docentes. Nesse momento, o projeto proposto pela coordenação já realizara intervenções importantes, como demarcação, limpeza e preparo do solo de uma área destinada ao cultivo de uma horta; reivindicação de limpeza de um terreno em frente à escola, que já era objeto da elaboração de um planejamento escolar para recuperação ambiental da área em perspectiva agroflorestal com ocupação cultural. Desse modo, o Projeto Escolar de construção de um mural literário acabava por ficar compreendido em uma ação maior, conforme se articulava a um projeto da coordenação pedagógica, confluindo para um movimento cultural de massa, fornecendo uma contribuição radicada no valor do conteúdo escolar do ensino de literatura.

Feita esta relação, foram descritos os momentos de atividade, sua relação com os conteúdos e como comporiam as notas do quarto bimestre e, se necessário, de recuperação final do ano letivo, período no qual o Projeto esteve compreendido. Foram avisados de que haveria momento de leitura, momento de pesquisa biográfica de autores importantes da América Latina, momento de seleção de trechos interessantes com cópia nos cadernos e, por fim, a produção do mural propriamente dito. Todos estes detalhes foram colocados em lousa e copiados nos cadernos, para que os alunos tivessem sempre como recorrer às etapas para conferir o estágio em que se situavam, a relação dos momentos particulares com o todo, além das demais orientações práticas.

O primeiro conteúdo propriamente dito do Projeto foi uma discussão sobre o que seria a América Latina, citada como região geográfica que, apesar de dividida em países falantes de línguas diferentes (ainda que próximas), partilha de questões históricas, sociais, culturais e políticas profundamente relacionadas. Como subsídio, foi utilizada a música “Latinoamerica” (2011), do grupo “Calle 13”, cuja letra discute as raízes comuns da região: ascendências indígenas, desenvolvimento de capitalismo dependente por meio do espólio – *el desarrollo en carne viva* –, luta por paz, pão e terra. A letra também é rica em descrições geográficas humanas e físicas, sendo facilitadora da compreensão da região. Conta das paisagens “naturais” (historicamente atravessadas por presença e trabalho humano): da Cordilheira dos Andes ao Caribe, dos desertos às matas. Marca-se a presença da atividade agrícola: “*una fábrica de humo/ Mano de obra campesina para tu consumo/ [...] Una viña repleta de uvas/ Un cañaveral bajo el sol en Cuba*”. Fala-se do futebol: Maradona contra Inglaterra. Denuncia-se a intensa e permanente repressão à pobreza e à luta de classes promovida pela burguesia e pelo imperialismo: “*Soy la fotografía de un desaparecido/ [...] La operación Condor invadiendo mi nido/ Perdono pero nunca olvido/ ¡Oye!*”. Não poderia ficar de fora o retrato da solidariedade de classe e de etnia e o otimismo da vontade, apesar das contradições: “*Aquí se comparte, lo mío es tuyo/ Este pueblo no se ahoga con marullo/ Y si se derrumba, yo lo reconstruyo*”.

No que pese a especificidade do reflexo lírico, as demais problematizações sobre a natureza e especificidade da arte musical, que fogem de minhas condições de análise, é válido sublinhar a reflexão da história e da ação humana subjacente aos fatos da vida, evidenciados pela letra da música e pelo clipe. Aparecem, também, ações posicionadas em prol da humanização que existiram objetivamente no passado recente do continente, quando grandes lutas sociais, greves e guerrilhas questionaram a dominação imperialista e o modo de produção capitalista em si. Considerando-se o realismo como método e atitude perante o real, considera-se que houve consonância com os fundamentos teóricos que se acumulam até aqui.

Feita a apresentação da América Latina enquanto realidade existente em virtude do mercado capitalista mundial, estabeleceu-se aos alunos que **a literatura** – apesar de transmitir conteúdos sócio-históricos e ter, na concepção educativa do professor, a função de permitir que se conheça a realidade – **tem papel destacado no letramento e na aquisição de formas superiores de uso (leitura e produção) da língua escrita**. Comparando-se com os usos mais cotidianos da língua que os alunos têm acesso (que, note-se, é desigual e irregular) fora da escola – da publicidade comercial à literatura de massa da indústria cultural, passando pela comunicação por redes sociais – fica evidente que a literatura abrange **formas mais elaboradas**

de uso morfológico⁴⁶, **sintático**⁴⁷ e **lexical**⁴⁸. Considerou-se importante enfatizar essa relação por se tratar de um projeto situado na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, etapa em que se julga que a importância dos conteúdos não está totalmente clara para os alunos, mas que, dessa maneira, parte-se em direção a uma compreensão mais multilateral e universal do processo educativo.

Se anteriormente tratamos da especificidade das contribuições ao processo de **problematização** segundo a Pedagogia Histórico-crítica, tanto para o processo de seleção do conteúdo literário, quanto para interpor a proposição de questões que fomentem o avanço dela em sua implementação didática, coloca-se, agora, uma possível contribuição para o processo de **instrumentalização** possibilitado pelo ensino de literatura em si. Argumenta-se pela importância daquela linguagem complexa como necessidade posta pela resolução de problemas da **prática social**, já que os saberes científicos são veiculados na modalidade culta da língua, e não apenas por marcar distinção de classe social, mas porque quanto mais denso e extensivo for o reflexo científico da realidade, mais coesa e coerente ela deverá ser do ponto de vista lógico, de modo a agrupar grande quantidade de informação disposta no tempo e no espaço (principais flexões verbais, isto é, da ação do sujeito, por exemplo).

Caso se pensasse apenas no disfrute estético, ainda assim a instrumentalização gramatical seria importante. É por meio dela que se articulam importantes noções poéticas que desencadeiam efeitos rítmicos e sonoros, que se estabelece diferentes posições do sujeito perante a ação, na narrativa. Isso é válido, inclusive, quando o efeito estético pretende subverter o ordenamento da língua para simular o fluxo de consciência⁴⁹, por exemplo. Visto que a obra

⁴⁶ Considere-se a possibilidade diversos tipos de flexão das palavras, conferindo-lhes informações sobre gênero, pessoa, modo, número, tempo e voz, alargando o conteúdo e a precisão das expressões; bem como a compreensão do processo de formação de palavras por meio de radicais, sufixos e prefixos, os quais carregam significado dado no processo histórico de uso das línguas.

⁴⁷ Ordenamento inteligente das palavras nas frases, a partir dos termos essenciais da oração (sujeito e predicado, “quem faz o quê”, num enunciado), dos termos integrantes (rede argumental, conteúdo lógico dos verbos e substantivos) e dos termos acessórios (adjuntos adverbiais e adnominais, incrementando circunstâncias e adjetivações, permitindo detalhamento da ação), bem como suas formas oracionais.

⁴⁸ Diversidade de nomeações que seres e ações do mundo, muitas vezes desconhecidos da maioria dos falantes da língua, refletindo o processo de alienação material e limitações na diversidade de atividades sociais desenvolvidas pelo sujeito.

⁴⁹ Ou monólogo interior, que se define como: “um discurso sem ouvinte, cuja enunciação acompanha as ideias e as imagens que se desenrolam no **fluxo de consciência das personagens**. Do ponto de vista formal, [...] apresenta uma **estrutura elíptica, sincopada, por vezes caótica: a expressão espontânea de conteúdos psíquicos no seu estado embrionário não se compadece com uma articulação lógica, racional**. Assim, verifica-se no *monólogo interior* uma certa **fluidez sintática**, uma pontuação escassa, uma **total liberdade de associações lexicais**. O narrador desaparece e a “voz” da personagem atinge o limite possível da sua autonomização: o presente da atividade mental do eu-personagem é o único ponto de ancoragem. O *monólogo interior*, consubstanciando uma **radical focalização interna** [...], oscila entre a rememoração e o projeto, o real e o imaginário, na agitação gratuita de um discurso interior que se situa à margem de qualquer projeto comunicativo: o exemplo paradigmático deste

literária tem o caráter de objeto autônomo, criado pela ação humana, por mais que ela imite movimentos cotidianos do pensamento, ela precisará de instrumentos nesse processo de criação. Isso ocorre precisamente porque o autor não “sente” o que está criando, no exato momento da escrita, tampouco fala apenas de si; fala, sobretudo, do outro.

Pensar que os alunos podem vir a ser não apenas leitores de literatura, mas escritores – que deem sentido universal e livre ao movimento de apropriação e objetivação – envolve pensar que eles carecem dos mecanismos do pensamento que servem de base à técnica da **criação artística**. É nesse sentido que o domínio da linguagem complexa se faz não por distinção elitista, mas como questão inerente ao movimento de problematização da prática social e de instrumentalização para sua transformação. Pode-se considerar que a gramática não seja importante caso se eleja o fluxo de consciência enquanto como método de composição, já que ele representa movimento fugaz do pensamento, que não dispõe de ordenamento racional cuidadoso, típico da linguagem da vida cotidiana. O desafio está posto justamente no contraste existente entre fala ordenada do narrador e fluxo desordenado do pensamento da personagem. A utilização mais perspicaz e consciente dessa imitação do pensamento cotidiano envolve mediação do universal, das abstrações gramaticais, de modo a delimitá-lo e diferenciá-lo do restante do texto, garantindo o exato efeito de personagem alquebrado e desalentado em conflito com a desarmônica sociedade violentamente cindida em classes sociais antagônicas.

Ainda sobre o recurso do fluxo de consciência, retomemos o que Carlos Nelson Coutinho disse a propósito do romance “Angústia”, de Graciliano Ramos:

[...] Angústia é um romance tecnicamente “vanguardista”: além do uso frequente do monólogo interior, em sua forma da livre associação de ideias, encontramos nele uma radical fragmentação do tempo, o que o aproxima das mais audaciosas experiências do romance de vanguarda. Contudo, se aprofundarmos nossa análise, superando o nível imediato dos processos técnicos, reencontraremos em Angústia a estrutura clássica [...], o respeito às leis universais da grande arte épica: em suma, o profundo realismo que Graciliano [...] já introduzira na literatura brasileira contemporânea. Como o dissemos acima, nenhuma inovação formal importante, num verdadeiro artista, é pura experimentação: ela decorre da necessidade de expressar um conteúdo novo, de concretizar artisticamente a abordagem de um novo aspecto da realidade. (COUTINHO, 2011, p. 164).

A estrutura clássica, realista, de que trata Coutinho é aquela descrita nas formulações estéticas de Gyorgy Lukács, à qual ele se subscreve, ainda que fazendo aquelas ressalvas sobre

tipo de discurso é o monólogo de Molly Bloom, no *Ulisses* de Joyce. (REIS; LOPES, 1988, p. 267, itálicos dos autores, negritos meus).

a importância de autores e obras identificados com as chamadas vanguardas artísticas do século XX. Com isso, quer-se, por um lado, enfatizar como o domínio do **conhecimento clássico**, historicamente acumulado representado pelos estudos gramaticais tem papel mesmo no movimento criativo de subversão dessas leis, evocando o pensamento desordenado comum aos personagens em conflito. Vale lembrar que a tipicidade dos personagens na grande obra depende da presença do singular, da individualização do personagem de ficção, de modo a representar uma posição concreta na sociedade sem cair numa universalidade abstrata. Para Lukács, aí reside o vigor da obra realista, o que muito interessa à proposta de ensino de literatura que vise a humanização. Vale recordar a já citada reflexão de Antonio Candido: evocando “a força indiscriminada e poderosa da própria realidade [a literatura] humaniza em sentido profundo porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p. 178).

Retoma-se, a seguir, o processo de relato e reflexão do Projeto Escolar implementada na escola Jardim dos Oitis.

5.2.3 Mapa do mural e pesquisa de biografia dos autores

O mural que viria a ser o produto do Projeto estava, desde o princípio, planejado para ter poemas e trechos das obras dispostos ao redor de um mapa político da América Latina. Seu preenchimento seria feito com o nome de autores destacados de cada região. Desse modo, a obra transmitiria referências de leitura a quem a visse, bem como reforçaria a lembrança das leituras e pesquisas que os alunos envolvidos fizeram sobre eles.

O levantamento de autores utilizados no preenchimento do mapa também contou com a ajuda da professora Silvia Adoue, dadas as limitações de conhecimento da diversidade literária da América Latina da minha parte – fator que, de fato, requer extenso acúmulo. Evidentemente que os autores destacados dos países mais desenvolvidos em termos capitalistas eram conhecidos, mas as Antilhas e parte da América Central eram desconhecidos. Outra dificuldade foi o levantamento de autores dos menores estados da região norte, bem como sua menor presença quantitativa.

Dado que a genialidade e a maestria são casos excepcionais na atualidade, na sociedade capitalista, graças à divisão alienada do trabalho e ao acesso desigual às objetivações do gênero humano, acabou-se por realizar o preenchimento do mapa com autores menos identificados com os princípios estéticos que vêm sendo discutidos nessa pesquisa. No processo de implementação do Projeto, estes princípios estavam longe de estar consolidados por mim, e que apenas avança com a pesquisa no âmbito do Curso de Mestrado, apesar de encontrar-se longe

de uma conclusão madura. Incorria-se num certo ecletismo, em alguma relativização sobre a importância que guardariam, cada autor a seu modo, para o processo de formação e amadurecimento da literatura brasileira e latino-americana. É interessante notar, contudo, que se os critérios de rejeição de obras e autores ainda estava muito imatura, havia uma certa “intuição” – à luz das mediações da Pedagogia Histórico-crítica incorporadas à época – sobre quais autores e obras era necessário dar ênfase e despender maior tempo e esforço com as turmas, como se vê a seguir. A socialização desses parâmetros é apresentada como contribuição para a superação da intuição enquanto critério presente no trabalho educativo, uma vez que superar a intuição é estabelecer uma relação científica com a realidade.

No momento em que avançamos pela produção dessa investigação com as análises científicas do processo da práxis pedagógica decorrente do Projeto Escolar, é possível afirmar que, genericamente, a superação do ecletismo no ensino de literatura não é algo simples de se alcançar na sociedade capitalista, dado o contexto de proletarização do professor que ocupa um cargo de substituição de aulas, precarizado, como é o caso do chamado “Professor Categoria O⁵⁰”. Os limites determinantes de uma sociedade marcada pela intensificação racionalizadora e massificadora das atividades contraditórias entre capital e trabalho, colocam o professor e o pesquisador em uma relação muito heterogênea com a natureza das atividades literária e pedagógica, condição que cada vez mais adiciona elementos complicadores que comprometem a mediação entre o saber elaborado e sua conversão na forma de saber escolar – literário - pelos estudantes.

As análises a que se chega desse processo permitem afirmar que o movimento de apropriação da natureza das atividades literária e pedagógica ocorre pela realização da singularidade enquanto um processo que eleva o ser humano/professor da condição em-si em direção ao desenvolvimento de uma condição para-si. Entretanto, como afirma Lukács (2012, p. 278), “a realização do elemento genérico no indivíduo é indissociável daquelas relações reais nas quais o indivíduo produz e reproduz sua própria existência, ou seja, é indissociável da explicitação da própria individualidade.” Isso significa dizer que o desenvolvimento da

⁵⁰ Trata-se de um contrato temporário balizado pela Lei Complementar 1.903, de 16 de julho de 2009, que tem se tornado a regra para novos ingressantes na carreira docente no ensino público paulista. Dado que não se realiza concursos desde 2013, e considerando os números – de 2011 a 2018, 191% dos novos ingressantes eram oriundos dessa modalidade de contrato, contra 5% de novos efetivos convocados pelo último concurso (BARBOSA, et. al., 2020) – pode-se considerar que se trata de uma regra e de uma estratégia, que “lucra” às custas dos jovens docentes. Esses professores não possuem estabilidade, tendo em vista que o recebimento de salário é condicionado à ocorrência de aulas atribuídas, muitas vezes cessadas em períodos de recesso. Cada início de ano é marcado pela incerteza da atribuição conforme demandado por vacâncias, de modo que o professor não cria vínculo com as escolas nas quais trabalha, e raramente consegue escolher escolas e turmas em que atuará. Além de prejuízos salariais, impedimento de acesso a direitos adquiridos pela categoria, o professor da “Categoria O” amarga um processo de alienação de sua atividade de trabalho ainda maior.

autonomia pedagógica e do domínio da atividade literária não pode desconsiderar as condições materiais que produz e reproduz a sua condição de existência, marcadas pela divisão social alienada do trabalho e proletarização do trabalho docente.

Entretanto, a defesa que se faz a partir dessa análise é que o desenvolvimento de uma relação consciente e homogênea, enquanto superação de um ecletismo literário, advém da relação consciente que o professor estabelece com a natureza da atividade literária e pedagógica, tendo como consequência o pertencimento consciente à apropriação desse gênero específico.

5.2.4 Primeiras leituras: textos lidos coletivamente

As primeiras leituras foram realizadas coletivamente, por meio de projeção em tela, com os alunos dispostos em roda, de modo a discutir os textos lidos em seguida. Essas leituras envolveram contos específicos, pensados previamente pelo seu valor literário. A expressão desse valor ocorre pelo potencial de fruição estética tanto de uma linguagem complexa e criativamente empregada, quanto pelo realismo, pela vivência de personagens e destinos humanos típicos; isto é, pelo poder catártico que essa combinação dispõe. Entre eles estavam “Terceira margem do rio” e “A menina de lá”, de João Guimarães Rosa; “O búfalo”, de Clarice Lispector; “A sesta de terça-feira”, de Gabriel García Márquez; “Réquiem com Torradas”, de Mário Benedetti e “Porque somos muito pobres”, de Juan Rulfo – este último lido apenas no oitavo ano, por sua abordagem da sexualidade, ainda que ligeira e “inocente”, porque vista pela criança – pensada, no momento, como ideal aos jovens mais maduros).

A seguir, descreve-se as leituras mais marcantes deste primeiro processo.

a) “Porque somos muito pobres” de Juan Rulfo

O primeiro texto lido foi o conto “Porque somos muito pobres”, do renomado autor mexicano Juan Rulfo⁵¹, com a turma de oitavo ano. A sala de leitura havia sido previamente disposta em roda e já tinha o projetor e caixas de som ligados. Assim que se sentaram, iniciou-se a reprodução do videoclipe da música “CHOVER (ou invocação para um dia líquido)” (2010), do Cordel do Fogo Encantado, grupo musical pernambucano. A música, nesse momento, tinha apenas o motivo de mergulhar os alunos no momento de estudo, dispersando

⁵¹ Juan Rulfo é autor do romance “Pedro Páramo”, identificado como expoente do “boom latino-americano”, do realismo fantástico, e, ainda, tido como um romance realista nos termos estéticos de Lukács (ROSA, 2014).

as conversas e inquietações rotineiras. Pela percepção de um ritmo sonoro, alinhar a concentração a um ritmo de leitura, procedimento aprendido nas aulas da professora Silvia Adoue, novamente. A música foi ouvida uma vez, por meio do clipe, que traz marcantes imagens sobre as raízes populares do Brasil: prenunciava-se que as leituras do projeto tinham o motivo de proporcionar um encontro com o Brasil, tão desconhecido por motivos vários, entre eles a difusão de uma indústria cultural norte-americana.

A escolha da música teve também um motivo temático de encontro com o tema do conto: a chuva e como as comunidades pobres são afetadas por sua abundância ou ausência. Na música, a chuva que ressuscita a caatinga, mas que chega com força e arrasa o lugar. No conto, em uma comunidade ribeirinha de algum lugar do México, a chuva que destrói tudo e deixa desolada uma família de camponeses pobres que tinham em uma vaca e seu bezerro toda esperança: era o dote da família para que a filha conseguisse um bom marido de não acabasse prostituída, como as irmãs.

Conta o narrador, o filho mais novo, que a irmã chorava seu destino triste; ele justifica contando as experiências sexuais e amorosas nas quais as outras irmãs teriam se lançado, uma vez que não tendo dote, não teriam esperança de casamento. Elas saem da casa da família pela via da prostituição, fato recordado pelo menino narrador como grande dor para a mãe, que sofre por elas. Se era o encontro com o Brasil que se buscava, tema e enredo, entretanto, foram motivos suficientes para trazê-lo. Ademais, como propunha o projeto, só se entende o Brasil se devidamente posto onde está: na América Latina. Entre comentários feitos pelos alunos e devolutivas dadas pelo professor, foram abordadas não só questões socioculturais, como a pobreza e o patriarcalismo, mas linguísticas e literárias: o foco narrativo, o fluxo de consciência, a linguagem da criança reconstituída artisticamente e o uso de um vocabulário chulo e ofensivo que ela incorpora, mas não atribui o significado objetivamente dado pela prática social, pois afinal, ainda não a compreende. Esse percurso também foi fator de interesse para os alunos.

Esse momento de análise da linguagem da criança artificialmente construída e sua contribuição específica à **eficácia estética** contribuem para o processo de autopercepção do vocabulário pelos alunos, ao lado da enfatizada necessidade de consultas ao dicionário. Compreender e explicar o mundo e traduzir os fenômenos da vida requer conhecer e saber usar as palavras.

b) “Terceira Margem do Rio”, de Guimarães Rosa

Lido em todas as salas, este conto foi um dos que proporcionou as mais ricas e

volumosas interações. É interessante o fato de que o autor, que figura entre os maiores, se não o maior da literatura brasileira, tenha sido altamente apreciado pelos discentes, sobretudo pelas duas turmas de sexto ano, sendo que a capacidade de desfrute de sua obra pelos alunos é frequentemente subestimada. Essa foi a atividade em que as colocações espontâneas e as contribuições orais tiveram maior tempo empenhado pelos educandos, de maneira que as provocações do professor para manter a discussão em alta foram quase desnecessárias.

Seja por sua representação profunda sobre a solidão da vida que se repete no campo, composta por várias metáforas, seja pelo seu caráter de texto misterioso, cujo sentido completo pede interpretação detalhada de cada uma dessas metáforas. Assim que lido, também em projetor, surgiram perguntas, em cada uma das três turmas: “ele morreu?”; “o pai morreu?”; “por que o pai foi embora?”; “ele era louco?” E as perguntas que surgem são as maiores facilitadoras da busca do sentido, de modo que o procedimento maiêutico é sempre tentador (e foi utilizado), no sentido de colocar mais perguntas e fazer com que os alunos voltassem ao texto: “o que seriam a canoa, o rio, a própria terceira margem, visto que um rio só tem duas? Quanto tempo se passou ao longo do conto? Como foi o reencontro, no final da narrativa?”

Sua leitura foi marcante para os alunos do ponto de vista da saudade, do possível abandono, do esforço da mãe e do sofrimento do filho que não entende a partida e vê-se lidando com ela para o resto da vida. Também foi abordado pelo ponto de vista da compreensão da passagem da vida à morte. Sendo este um palpite já inicial dos alunos, por meio das mediações do professor, indicando necessidade de retorno ao texto, os alunos perceberam que no final do conto revela-se um retorno do pai “da parte de além” (ROSA, 2001, p. 85). Nesse sentido, toca-se o maravilhoso, o sobrenatural: o real maravilhoso, para completar as várias interações com o texto.

“Terceira Margem do Rio” integra a antologia “Primeiras Estórias”, que, apesar do título, é posterior a “Grande Sertão: Veredas”, portanto uma obra com condições de reunir elementos com a mais apurada capacidade de criação ficcional e linguística do autor. Para resumir a interpretação do conto, vale a hipótese de Paulo Rónai (2001), em prefácio à referida edição: o conto trata da **alienação**, “aceita como parte dolorosa da rotina da vida”, e que é herdada de pai para filho.

O narrador conta o dia em que, ainda menino, viu o pai embarcar numa canoa feita sob medida, destinado a lugar nenhum. O filho insistia que o pai estava em pleno juízo, e assim era conhecido: “cumpridor, ordeiro, positivo” (ROSA, 2001, p. 79). Nunca mais voltou, senão num dia derradeiro, já na velhice do filho. Este, por sua vez, nunca deixou de esperá-lo. Passou a vida visitando o rio, deixando alimentos para o pai. Viveu angustiado sobre os sofrimentos que

passaria ficando para sempre no rio. Ouvia, também, a especulação sobre o destino do pai, por parte de terceiros: doença contagiosa, promessa, presságio e, principalmente, loucura – palavra proibida na casa. O filho envelhece, vê todos seguirem sua vida, exceto ele, que não se casa, não se muda. Pouco se sabe sobre o que fez para viver, além de ter ficado preso à ideia-fixa representada pelo pai. No ocaso da vida, o filho tem uma visão do pai, emergindo da intangível “terceira margem”: pede que volte, que troque de lugar, que talvez seja a vez do filho. O pedido é atendido.

Tão logo o pai se aproxima, o filho foge e narrativa desagua em sua travessia final. Um “falimento”, que o faz questionar se permanece homem. Para Yudith Rosenbaum (2008), esse é o seu momento de libertação. De fato, aquele que esteve preso às duas estreitas margens regulares da vida pela primeira vez toma a palavra para questionar sobre seu próprio sentido de vida: “sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rastos do mundo” (ROSA, 2001, 85), e vislumbra ser também colocado numa canoa, rumo à busca da terceira margem: aquela que não se vê, que não comprime.

As diversas deixas que os símbolos e as metáforas dificilmente decifráveis, inutilmente definidas, são a grande riqueza do texto, pelo convite que faz ao leitor a despender esforço de completar o sentido, de questionar-se sobre o papel deles no enredo, ao passo que vai confrontando aquela realidade da obra com a sua própria realidade vivida. Vê-se, portanto, uma combinação de importantes **elementos motivadores da catarse**: a eficácia estética do texto tem como ponto alto a margem de atividade relativamente larga deixada ao leitor, para que esse complete-a com sua experiência de vida, mas justamente num tema caro mesmo quando a concepção de mundo em cada indivíduo singular está pouco desenvolvida. Trata-se do popularmente chamado “sentido de vida”, que cada qual a seu modo, o tem atravessado pelo problema da alienação inerente à vida nos marcos do capitalismo e da propriedade privada. Atravessado pela determinação da necessidade em oposição à liberdade, à possibilidade concreta de escolhas entre alternativas realmente existentes. Ao chegar aqui pode parecer que nos distanciamos de mais de temas literários realmente afeitos às crianças, mas qual das crianças não gosta da pergunta “o que você quer ser quando crescer?”, e não raro respondem “eu quero ser isto, isso ou aquilo” – sendo que esses “isto, isso e aquilo” opções completamente diferentes e distantes, e quando não acrescentam: “mas eu também já quis ser isso, aquilo etc.”. Eventualmente, uma outra criança emenda outra pergunta à resposta da colega: “e por que você quer ser isso?”. Um passo importante para o preparo de uma canoa que reme contra a corrente da alienação foi dado.

c) “A sesta de terça-feira” de Gabriel García Márquez

Terceira narrativa curta, “A sesta de terça-feira” foi um dia fúnebre na vida da mãe do ladrão, Carlos Centeno: ela vai a um povoado alheio (a mítica Macondo, do romance “Cem anos de solidão”) para visitar o túmulo do filho, recém falecido. Fora morto pela personagem Rebeca Buendía, que estava encerrada em uma casa por décadas; a casa é dada por abandonada e a moradora está esquecida, considerada morta há tempos, até que corre a notícia de que matou com um tiro um ladrão que tentava entrar no local. Chama atenção a conversa dessa mãe com o Padre. O sacerdote pergunta se ela nunca havia tentado fazê-lo entrar para um bom caminho, e esta lhe responde que lhe dizia para nunca roubar nada que fizesse falta a alguém para comer, e que o rapaz a obedecia. Antes de roubar, lutava boxe para sustentar a família, o que lhe custava dores terríveis e prejuízo de saúde: “passava até três dias na cama prostrado pelos golpes. [...] Teve que arrancar todos os dentes”, para obter como resposta apenas “a vontade de Deus é inescrutável”. (MÁRQUEZ, 2007, 18).

A recepção da leitura foi atenta, ganhando seriedade ao passo que se percebia o tom duro do conto, que não é estranho ou desconectado das experiências dos jovens de periferia, como da escola em questão, em qualquer uma das três salas: uma mãe velando um filho jovem e criminoso. A discussão em todas as salas foi mais comedida, ainda que imediatamente conectada com as discussões políticas e sociais daquele momento: o conto foi lido enquanto ocorria campanha política das eleições presidenciais de 2018. O tema da repressão à pobreza e aos crimes que dela decorrem estava em alta, insuflado pela campanha do então candidato Jair Bolsonaro (atualmente, Presidente da República). Nos contextos de periferia urbana, como o que se desenvolvia o projeto, esta ideologia dividia opiniões, tendo em vista que ali estavam aqueles que se sentiam ameaçados pela campanha repressiva, mas também aqueles que vinham a ser as vítimas da violência crescente naquele contexto de recessão. Os dois grupos, entretanto, integrantes da classe trabalhadora brasileira, o que facilitava a compreensão e exploração da questão quando posta de um ponto de vista amplo. Todos eram de alguma maneira sensíveis à problemática social posta.

A sensibilidade de que se fala ancora-se no realismo da obra, em sua capacidade de trazer uma situação típica de encontro à história de vida, fazendo com que o momento da fruição seja um momento de identificação. O típico, suficientemente singularizado a ponto de criar distanciamento e chamar atenção para uma situação única, com seu suspense, com seu enredo próprio, sem deixar de se enriquecer pela universalidade, fazendo aparecer aquelas “máscaras

econômicas”, e desvelando a concretude das determinações sociais daquela situação que existe concretamente na realidade.

Sobre as colocações de alunos com relação ao contexto político imediato, vale conferir o que registram estudantes de licenciatura em Ciências Sociais pela escola, os quais faziam observações vinculadas a estágio supervisionado obrigatório, na mesma ocasião do projeto, nas mesmas turmas:

Na primeira rodada de apresentação da sala, a aluna diz, em sua apresentação: “eu sou Giovana, tenho 12 anos, moro no Roxo. E eu sou contra Bolsonaro, porque quem vai morrer é a mulher, os viado, os preto e os pobres”. Durante a apresentação de alguns alunos, ficou claro o posicionamento dos alunos, no sentido de rechaçar qualquer possibilidade do candidato Jair Bolsonaro. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 2018, s/p).

Note-se que o tema do conto é cotidiano, corriqueiro, imediato; entretanto, como alertava Lukács, a imediaticidade da obra de arte é uma imediaticidade mais rica, porque concebida como uma totalidade, com várias determinações desveladas, e posta de modo a mobilizar as paixões dos receptores, delicadamente colocados para momentaneamente viver sob a pele daquela personagem sob a qual paira a luz do foco narrativo.

d) “Réquiem com torradas”, de Mário Benedetti

O conto do Uruguaio Mário Benedetti foi o último a ser lido no esquema de projeção em tela, leitura coletiva e roda de discussão. Nesse momento, já haviam acontecido momentos de leituras individuais de textos narrativos em sala de aula, ocasião em que alguns alunos, portanto, já haviam lido este texto. De fato, a maioria da sala já o tinha lido, uma vez que foi o texto mais divulgado pelos próprios alunos, que o liam e comentavam com os colegas; isso quando não propunham diretamente a leitura do próprio texto. A atividade de leitura coletiva, entretanto, foi realizada apenas com a turma de oitavo ano.

A atividade proposta, de antemão, foi uma reflexão intitulada “A realidade como síntese de múltiplos determinantes em ‘Réquiem com torradas’”. A leitura foi realizada com atenção, e havia um fator de certa tensão: uma aluna da sala havia se emocionado com a leitura e teve um momento de **comoção** com o texto. A aparição da categoria estética de catarse tal qual pensada por Aristóteles (2008), como purgação de paixões salta aos olhos. Pode-se, de modo indireto e mediado, esperar uma relação com a **categoria pedagógica de catarse** segundo Saviani (2011) e (Duarte (2019). Dessa forma, ocorre comoção com uma situação existente na realidade, mas é pelo objeto literário que se introduziu esse tema no dia do aluno,

proporcionando nova possibilidade de tratamento. Conforme visto em Lukács (2018), a obra de arte apresenta uma imediaticidade mais rica do que a imediaticidade cotidiana, porque mediada pelo universal e superada no particular, pelo trabalho teleológico do autor. Sugere-se, portanto, que ocorre um pressuposto da categoria histórico-crítica de catarse, tendo a **catarse estética** como seu conteúdo: incorpora-se um novo objeto social (obra literária) para mediar emoções já existentes, dando-lhes vazão (catarse segundo a poética clássica).

Conforme apurado posteriormente, a história de vida da aluna tinha muita **identidade com aquela ficção**. Em contiguidade com a análise anterior, a dupla catarse ajuda a pensar o problema da despersonalização inerente ao processo de individualização nos marcos da sociedade capitalista, tal qual descrito na discussão sobre o ser humano segundo Gyorgy Márkus (2015), no capítulo 2. Questiona-se, a partir desse caso empírico relatado, se a literatura na escola pode permitir uma reconexão da individualidade com o gênero humano, fazendo avançar no estado de crítica e luta contra aquela despersonalização. Aventa-se a hipótese que **sim**, conquanto trate-se de uma reconexão que aponta um sentido necessariamente atravessado por lutas sociais existentes no presente, que podem assumir a forma consciente e organizada de movimentos contestadores da ordem, mas também expressões de rejeição à condição desumanizadora, ainda que uma rejeição desorganizada e não totalmente consciente. Avança-se, contudo no reconhecimento de que a singularidade da vida de cada um é expressão particular das diversas formas de alienação e desumanização inerentes à sociedade capitalista.

No conto, o enredo basicamente é o de um garoto que conta, ao ex-amante de sua mãe, sua percepção do assassinato dela pelo pai. Uma série de fatores é levantada pelo garoto que tenta reconstruir o percurso feito pela família: as situações de pobreza, a perda do emprego pelo pai, o alcoolismo, as agressões cada vez mais severas à mãe. Ele situa a si e aos problemas dentro do contexto urbano periférico e sabe estabelecer diferenças para com o centro, ou, em suas palavras “lugares decentes, com varandas para a rua, banheiros com bidê e banheira” (BENEDETTI, 2015, p. 113).

Para estabelecer a reflexão proposta, os alunos foram convidados a citar as situações que eles considerassem problemáticas no conto, e o professor as anotaria dentro de um círculo, na lousa. As situações foram, como se vê nas fotos 2 e 3, da esquerda para a direita na lousa, não necessariamente na ordem em que foram citadas: “abuso de álcool”; “pai perde emprego”; “situações estressantes no emprego do pai”; “agressões físicas”; “abuso de trabalho infantil”; “assassinato da mãe”; “agressões psicológicas”; “adultério”; “baixa proteção às crianças”; “contexto periférico”; “insegurança pública”. Em seguida, os alunos receberam canetões para lousa branca e foram convidados a marcar com uma seta que partisse de um círculo a outro as

relações que eles considerassem relacionadas. O resultado foi praticamente a conexão de todos os círculos com setas, sem que fosse possível isolar e hierarquizar um motivo. A atividade foi concluída com a lousa preenchida com esse conteúdo, abaixo do título “A realidade como síntese de múltiplos determinantes⁵²”. O significado desta frase, que de início foi recebida com dúvidas, estaria mais concretamente compreendida, pelo menos provisoriamente.

Também aqui é válido recorrer ao que relatam os estagiários, que estiveram em roda de conversa com os alunos, obtendo deles relatos sobre os últimos dias na escola, o que estiveram estudando etc., ocasião em que mencionaram a leitura de Benedetti:

Houve situações em que as falas dos alunos manifestaram o drama familiar registrado em narrativa no texto de Mário Benedetti, “Réquiem com Torradas” [...]. É como se os alunos se “confundissem” com a narrativa, já que parte daqueles estudantes vivem essa violência doméstica, onde os pais agredem as mães e os filhos. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 2018, s/p).

5.2.5 Leituras individuais de narrativas e dramas

Realizadas as leituras coletivas, o próximo momento foi de leitura em sala.

Os gêneros da narrativa ainda seriam lidos nesse momento. Uma sacola de livros de contos, romances e novelas e uma pasta com as cópias avulsas de contos (conforme descrito no item “seleção dos textos”) foi disposta na mesa do professor, para que os alunos escolhessem livremente. No primeiro dia, eles poderiam folhar os livros, ler as orelhas e as sinopses, de modo a encontrar uma leitura de interesse. Nos dias seguintes, eles deveriam iniciar as leituras, atividade que por si só já comporia parte da nota do projeto. Entendeu-se a leitura literária como um meio e um fim, uma atividade que é por si só de grande importância na aula de Língua Portuguesa. Note-se que aqui se trata de uma seleção de textos previamente feita pelo professor, considerando todo um trabalho pedagógico que de alguma forma estabelecia relações com a natureza das atividades literária e pedagógica, embora não se tivesse claro essa categoria como organizadora do Projeto Literário, algo que é evidenciado no processo de análise que ocorreu com o confronto com a prática. De qualquer maneira, ressalta-se que a condição disponibilizada para que os alunos escolhessem as obras não se caracterizou como a de uma ida livre a uma biblioteca ou a liberação de materiais aleatoriamente trazidos de casa. A liberdade de escolha dos alunos condicionava-se aos princípios e fins do Projeto.

⁵² Verificar fotos 2 e 3.

Os alunos tiveram acesso a dicionários e tiveram a tarefa de recorrer a eles para buscar o significado de palavras desconhecidas. Pelo uso constante dos dicionários, percebia-se a dedicação à leitura: os alunos que não os utilizavam ou não faziam perguntas sobre léxico em realidade não executavam a atividade com toda dedicação, o que indicava os momentos de necessidade de intervenções do professor. Em contrapartida, os alunos que utilizavam o dicionário e faziam perguntas sobre as palavras demonstravam estar avançando não só no volume de leitura, mas na qualidade da **interpretação**⁵³: o desconhecimento de uma palavra implicava perda de sentido de um trecho, e, dependendo do acumulado de dúvidas, de todo o texto. A necessidade de completar esse sentido era uma prova de que a atenção estava dirigida ao texto literário, esforçando-se para apropriação de enredo, personagens, espaço e tempo da obra.

Boa parte das aulas de pelo menos duas semanas foram dedicadas a essas leituras, tendo em vista que o conteúdo gramatical e de produção textual havia sido adiantado no bimestre anterior, de modo a privilegiar as leituras contínuas do projeto. Já nesse momento, os alunos podiam tomar nota dos trechos que gostaram para que futuramente fossem colocados no mural. Nesse processo, estimulava-se a realização de escolhas envolvendo uma afetividade atravessada pela **eficácia estética** das obras que cada um havia lido. Considerava-se importante que os alunos passassem a gostar dos textos, e suspeita-se de um progresso nesse âmbito conforme crianças e jovens se relacionavam com os textos em atitude de **apropriação e objetivação**, de **fruição e produção, consubstanciados**, em **unidade**. Ao mesmo tempo, praticava-se o procedimento de seleção e hierarquização do material lido, importante ferramenta para as atividades de estudo em geral. Mesmo que o aluno não escolhesse determinado texto por identificar uma preferência, ele poderia vir a ser perguntado sobre o porquê da escolha, e algo precisaria ser formulado.

As próximas leituras foram os poemas.

5.2.6 Leituras individuais de poemas com compartilhamento em roda

O momento da poesia recebeu algumas aulas de leitura livre (a partir dos livros e poemas já descritos), de modo a se proporcionar primeiros contatos, tal qual feito com os livros de narrativa. Após as primeiras aulas de experiência individual com os textos, os alunos passaram

⁵³ Destaca-se a palavra interpretação para retomá-la, adiante em discussão sobre a relação entre as palavras e a concepção de mundo. Pela sua ocorrência em pontos cruciais da discussão e do Projeto, supõe-se tratar de uma categoria importante: interpretação do texto, da vida, da realidade é um caminho para o concreto.

a selecionar poemas para ler em voz alta, de modo a explorar a dimensão sonora e rítmica da poesia, bem como experimentar a discussão de seus conteúdos sociais quando propício. A leitura fora da sala de aula tinha o objetivo de incentivar a participação dos alunos, de modo que todos lessem o máximo possível. É lugar comum apontar a existência de um suposto desinteresse por parte dos alunos das escolas públicas, especialmente periféricas, para com os conteúdos escolares; entretanto, longe de fazer uma concessão lúdica quanto aos conteúdos, flexibilizou-se a forma da atividade em troca da participação.

A alta adesão dos alunos à leitura como meio de manter a atividade dessa forma possibilitou que os alunos não só fizessem o exercício literário, mas que tomassem gosto por ele. A experiência das rimas, da polissemia, da ironia, do humor, e até de encontrar palavras estranhas e buscá-las no dicionário pareceram revelar um outro prazer, diferente das atividades que eles já gostavam. Esse prazer pela poesia foi evidente nas leituras compartilhadas, nas disputas por vez de fala, nos risos e até na forma jocosa como lidavam com as figuras de linguagem. Mesmo as construções com escrita mais rebuscada eram apreciadas, o que pareceu um deslumbramento do erudito inclusive pela forma irônica e performática que alguns alunos, em certos momentos, realizavam a leitura. **Os alunos percebiam a diferença cultural entre eles e a linguagem do texto, mas a assinalavam dessa forma em postura de apropriação, e não de recusa.**

Retomando a relação com outros conteúdos escolares, vale assinalar que a leitura de poesia permitiu contato com usos criativos e elaborados de **morfologia, sintaxe, semântica e léxico**, de modo que essas áreas da gramática puderam ganhar importância. O estudo dessas áreas pode passar a ter um novo motivo: **o prazer estético**, em concorrência com o alienante lugar comum do “falar correto para ter um bom emprego” etc. O estudo gramatical pode passar a ser visto não como marca de distinção social ou ferramenta subordinada à utilidade das relações capitalistas, mas como recurso para uma atividade livre e voltada ao indivíduo que se enriquece pela diversificação de carências. A apropriação dessas regras poderia não só garantir a leitura adequada, para que se percebesse o sentido lógico do texto, e que é essencial, como também poderia abrir a possibilidade de uso artístico da língua. Por um lado, desenvolveu-se prazer e incentivo pela apropriação de conteúdo linguístico; por outro, a atividade por ela mesma transmitiu esses conteúdos, seja pelas consultas ao dicionário ou ao professor (não só para questões de léxico, como de sintaxe, como no caso de pontuação, inversões sintáticas, enjambements etc.), ainda que se tenha claro que esse momento não substitui o estudo sistemático dessas demais esferas, agindo, portanto, em complementaridade a eles e vice-versa. A gramática não serve apenas para a poesia, tampouco a poesia serve apenas para a gramática,

conquanto ambas enriqueçam uma à outra pelo seu caráter mutuamente derivado⁵⁴.

Uma experiência muito representativa daquela dinâmica de leitura coletiva foi a leitura do poema “Os sinos”, de Manuel Bandeira por um aluno com problemas de disciplina nos estudos e no comportamento escolar, fato que a turma acompanhou com entusiasmo.

Não só a **dimensão linguística** da poesia foi motivo de transmissão de conteúdos. Tão recorrente quanto às discussões formais eram as discussões de conteúdos, como no caso dos **conteúdos históricos e de crítica social** presentes nos poemas. O fato da polarização política dado pela campanha repressiva à pobreza e aos grupos historicamente excluídos apregoada por Jair Bolsonaro também levou os alunos a conectar os textos com as discussões que estavam em alta. Um exemplo disso foi o aparecimento do poema “Toque de reunir”, de Solano Trindade, em uma roda de leitura de uma das turmas do sexto ano. O texto conclamava pessoas de diferentes frações da classe trabalhadora, da pequena burguesia (médicos, advogados etc.), pessoas de religiões diferentes a combater miséria, malária, fome e, o mais interessante, o fascismo. No que pesem as contradições e imprecisões do uso dessa categoria de análise para classificar a campanha (e atualmente, o governo) de Bolsonaro, o interessante é que **poema e momento político foram imediatamente conectados**, iniciando uma discussão entre os alunos (note-se que por iniciativa deles, e não do professor). Um indicativo, ao que parece, do fenômeno expresso pela **categoria catarse**: a instrumentalização fomentou uma nova atitude frente à prática social.

Pela aparição da categoria fascismo pela leitura do poema, o que se viu foi a apropriação de uma noção mais completa e desenvolvida para nomear, compreender, apreender e transformar um conteúdo disforme, mas cheio de elementos reconhecíveis: a repressão à pobreza, o apelo à violência estatal, o racismo. A aluna que mobilizou o poema já conhecia essa adjetivação para o então candidato, mas seus colegas não. Da mesma forma, não se sabia muito bem que aquele tipo tinha raízes históricas e, também, forças que se opuseram a ele e uma vez lograram derrotá-lo.

Conhecer um texto poético que travava uma batalha ideológica contra o fascismo clássico foi, no mínimo, uma experiência concreta de percepção da história e de desenvolvimento de consciência, uma vez que os levou a abstrair o tempo presente, perceber o longo intervalo cronológico decorrido e, com ele, a continuidade do passado e o caráter historicamente condicionado do presente. Ainda que não tenha sido entendido nesses termos, para as crianças de sexto ano ficou valendo que “a poesia fala da nossa vida e daquilo que

⁵⁴ Os grandes poetas por muito tempo foram modelos gramaticais; a gramática comporta os fenômenos que historicamente compõem os processos de composição mais metódicos.

nossos pais e os adultos discutem e o que acontece hoje não está desligado do passado”. Logo, a literatura é importante para compreender a realidade, e um texto ser antigo não significa estar velho.

Com o passar das aulas de leitura de poesia, houve momentos dedicados à cópia dos poemas escolhidos pelos alunos nos cadernos para a produção do mural literário.

5.2.7 A produção do mural

A produção do mural propriamente dito foi uma etapa de longa duração, tendo em vista os percalços técnicos que sofrera. Desse modo, iniciou-se atrasada e se estendeu até o período de férias.

Primeiramente, foi necessário solicitar alguns materiais que a escola não dispunha, mas que foram viabilizados pelo grêmio estudantil, que topou encampar o projeto do mural como ação do colegiado, dedicando parte de verba que receberam da Secretaria Estadual de Educação. Vale destacar que sem aquela contribuição, esta parte do Projeto seria inviável, pois a escola passava por vários problemas de estrutura e de manutenção que não permitiriam destinação de nenhum recurso à iniciativa. Já que a verba recebida pelo Grêmio era para projetos estudantis e não poderia ser investida em manutenção, o projeto foi possível. Os materiais foram: cimento, para rebocar e alisar a parede de blocos pré-moldados de concreto, que era irregular e imprópria para receber tinta; latas de tinta, selador, rolo, pincéis etc.

O pai de um aluno, que é pedreiro, disponibilizou-se ao trabalho de preparo da parede, recebendo ajuda de alunos do terceiro ano do ensino médio que já tinham alguma prática de trabalho em construção civil. Esse momento teve uma interessante participação de professor, pai de aluno e alunos: comunidade escolar em prol de uma obra pedagógica, cujo objetivo era transmitir conteúdo cultural pela progressiva transformação do espaço físico escolar em espaço social escolar. Colaboração que despertou curiosidade e admiração por parte de outros professores, funcionários e alunos mais novos.

A preparação do muro com cimento foi concluída quando já era última semana de aula. Nesse momento de trabalho manual mais leve, os alunos do ensino fundamental que participaram das leituras descritas já tomaram frente: aplicaram selador para impermeabilizar a parede, dando qualidade à obra, e aplicaram tinta branca para o fundo. Esse processo levou dois dias, devido à necessidade de intervalo entre as aplicações. Nos últimos dias de aula, o muro estava pronto para receber os poemas e o mapa da América Latina com divisões políticas de países, que seriam preenchidos com os nomes dos autores pesquisados. Com o término das

aulas, encerrou-se o itinerário do transporte escolar, e apenas alguns alunos que residiam no entorno puderam participar até o fim.

O mapa da América Latina descrito na seção 5.2.3 foi projetado na parede em branco, mais ou menos ao centro. Em seguida, o desenho foi contornado com pincel preto. Os nomes dos autores foram feitos à mão livre.

Entre os textos escolhidos pelos alunos remanescentes, destacaram-se a poesia concreta e os haicais (Paulo Leminski e Carlos Vogt), alguns sonetos (Vinicius de Moraes), e outros poemas de forma livre, metrificados ou não, quase sempre com rimas: “Zumbi”, “O mar também é casado”, de Solano Trindade, com ritmo marcado e ligeiro; “Com licença poética”, de Adélia Prado, em diálogo intertextual com o *gauche* Drummond. Um trecho do “Canto Geral”, de Neruda, também apareceu, o que foi muito significativo para o contexto do projeto. Nessa obra, o poeta chileno dedica-se a contar a história da América da Latina. O trecho selecionado aborda o governo de Eurico Gaspar Dutra e denuncia a perseguição e repressão às lutas populares que marcaram o período. Proposto por uma professora, apareceu o poema “A vida é loka”, do poeta contemporâneo Sérgio Vaz, que por meio de paralelismos sintáticos compara os efeitos extasiantes do uso de drogas ao prazer da leitura, propondo a arte literária como conteúdo a substituir esse problema característico das periferias urbanas.

A prosa ficou quase que restrita à iniciativa do professor (sempre contanto com as mãos dispostas e caprichosas dos alunos): um trecho do romance histórico “O reino deste mundo”, do cubano Alejo Carpentier (2009), sobre a Revolução Haitiana de 1791, e um trecho de “Terceira Margem do Rio”, de Guimarães Rosa. O trecho⁵⁵ do romance descreve o processo de alienação do trabalho e do indivíduo em busca de satisfazer necessidades impostas a ele por outrem, bem como à fetichização da realização plena desse trabalho no plano espiritual. Nesse trecho, Carpentier situa a grandeza do homem na terra, no mundo material, “em impor-se tarefas, em querer melhorar o que ele é”. Argumenta que no Reino dos Céus não há espaço para o trabalho (tomado em sentido amplo, filosófico), uma vez que “lá é tudo hierarquia estabelecida, incógnita revelada, [...] impossibilidade de sacrifício, repouso e deleite.” O trecho sintetiza a conclusão que chega o protagonista da obra – Ti Noel – quando a personagem histórica François Mackandal (que se acreditava ter poderes licantrópicos) se transformara em mariposa para escapar de uma execução por imolação, contrariando o desejo comum, de morrer para escapar à escravidão pelo arco-íris que os levaria de volta a Guiné. Em vez de morrer e entregar-se ao paraíso, a personagem prefere ficar no mundo terreno e continuar a luta pela

⁵⁵ O mesmo que consta como epígrafe dessa dissertação.

revolução que estava em curso.

A ausência de fragmentos de textos narrativos entre as escolhas dos alunos para o mural é no mínimo um fato a ser notado, se não for a constatação de um problema. Esperava-se que aparecessem alguns trechos dos contos lidos, dado que tiveram satisfatório envolvimento dos alunos. O retorno aos textos narrativos, provavelmente exigiria maior dispêndio de tempo dos alunos, que já pouco retornavam às anotações, optando por preencher o mural copiando poemas diretamente dos livros. Um possível equívoco foi ter deixado a iniciativa de seleção de trechos dos contos para momento separado daquele de leitura e discussão coletivas, isto é, ao momento de leituras individuais, ocorrido com distância de semanas. Por mais que estivessem em meio à coletânea de leitura individual, os contos prioritários, lidos coletivamente, podem ter passado despercebidos. Em razão desse problema, parece que a intervenção direta do professor era necessária e favorável. O processo de hierarquização das produções literárias carecia de mediações que os alunos não dispunham.

Se o predomínio da poesia nas escolhas discentes aparece como um problema, por um lado, por outro revela-se como sinal de eficácia daquele trabalho que consubstancia diversos elementos linguísticos em fazer poético, em obtenção de **prazer estético**. O saldo crítico aponta, portanto, para as diversas possibilidades que o trabalho com a poesia descortina, mas chama a atenção para a centralidade da direção dada pelo professor para se alcançar os fins estabelecidos e os resultados teleologicamente prefigurados do trabalho docente. Além disso, o processo profundo que a categoria histórico-crítica de **catarse** pressupõe não promete resultados rápidos. O processo de produção de uma nova atitude a partir da apropriação de objetivações não se desenvolve no plano de uma aula, de um bimestre ou de um ano. Outros resultados poderiam ter ocorrido a partir de outras atitudes docentes – sem dúvida – mas uma série de atitudes podem decorrer do projeto, em silêncio.

A percepção dessas mudanças careceria ou de uma pesquisa prolongada, ou de uma presença contínua do professor ao longo da vida escolar, o que é solapado pelo atual regime de contratação e atribuição de aulas e turmas no contexto do ensino público paulista. A continuidade do professor em turmas permite, certamente, maior pré-figuração da etapa Ensino Fundamental, possibilitando ampliar objetivos e observar seus frutos.

5.3 Dificuldades, escolhas, lutas e seus significados

Para além das contradições circunstanciais que permitiram a concepção e elaboração do Projeto, como analisado anteriormente, é importante destacar que realizar esse projeto

significou uma escolha, que continha em si uma negação: ao conceber e executá-lo, recusou-se executar propostas didáticas externamente concebidas, que vinham sendo utilizadas desde 2008 (SÃO PAULO, 2008). Apesar de textualmente haver ressalvas sobre a não-obrigatoriedade de segui-las, sempre ocorreu pressão direta e indireta para que os professores as empregassem: por um lado, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino enfatizavam isso oralmente, em reuniões; por outro, a ocorrência de avaliações externas, várias vezes ao ano, colocava os professores num beco sem saída, pois ministrar conteúdos diferentes daqueles previstos para a prova oficial seria um constrangimento perante os próprios alunos. Ademais, o que se tem percebido é que as avaliações hoje presidem cada vez mais o trabalho do professor. O ano de 2020 chegou ao cúmulo de realizar seis avaliações externas: duas edições “Avaliação Diagnóstica de Entrada” (uma no início e outra no fim do ano), três “Avaliações de Aprendizagem em Processo”, e uma “Avaliação Diagnóstica de Retorno”, pensada para o período posterior à suspensão de aulas presenciais por conta da pandemia de Covid-19 (SÃO PAULO, 2020a; 2020b). Com seis avaliações, pergunta-se: que espaço sobra ao professor para realizar sua própria avaliação das aulas que ele próprio elaborou? Fica claro que o proposto é que o professor não elabore nada, mas que deve aderir ao que está posto.

Com isso, destaca-se a centralidade da máxima “aprender a aprender”, um conceito guarda-chuva que, como demonstra o Professor Newton Duarte (2001), é a síntese de uma teoria pedagógica para o neoliberalismo. Como se vê:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (**aprender a aprender**) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.

(...) Por isso, o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; **as competências como eixo de aprendizagem**; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das **competências para aprender**; e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2011, p. 11. Grifos meus).

O conceito do “Aprender a aprender” abrange, especialmente, a Pedagogia das Competências, a partir de Perrenoud, preocupada em deslocar da escola a função de socializar o conhecimento, pautando-a pela adaptação às instabilidades e precariedades da sociedade capitalista:

Professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de

aprendizagem seguindo os princípios ativos e construtivistas. (PERRENOUD *apud* DUARTE, 2001).

E acrescenta-se:

O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia a dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? (PERRENOUD *apud* DUARTE, 2001).

Com essas afirmações, o autor deixa nas entrelinhas que as necessidades dos oprimidos não são as necessidades do gênero humano. Que os explorados devem permanecer presos às necessidades imediatas, e a isso deve responder sua escola. Algo totalmente diferente do conceito de **riqueza** que vem sendo trabalhado ao longo dessa dissertação: a multiplicidade e diversidade de necessidades. Cabe ao professor, na perspectiva apreendida pelo Estado, deixar de apresentar o conhecimento historicamente acumulado pelo gênero humano e focar na adaptação dos aprendizes às mazelas da existência presente.

Por encarar uma fundamentação teórica totalmente avessa a esse currículo é que se entende que se tratou de uma **luta**. Insistiu-se na substância dos conteúdos historicamente relevantes, em vez das situações cotidianas. Que apesar de lançar mão de procedimentos ativos e de um projeto, não se desligou de uma atitude **valorativa** quanto ao conhecimento, expressa na noção de **clássico**. Significou uma luta, pois em diversos momentos foi preciso arcar com as consequências de arriscar desobedecer às orientações do Estado: **desobediência ao cumprimento das apostilas e até da aplicação das provas externas**. Com base não num valor abstrato de liberdade, por liberalismo, mas ancorado num princípio de compromisso com a socialização do conhecimento historicamente acumulado, **desobedeceu-se aos princípios filosóficos de um currículo voltado à adaptação à alienação para se tentar uma prática pedagógica centrada na universalidade e na liberdade humana**. Uma luta para que **existência humana venha a coincidir com essência humana**.

6 CONCLUSÃO

Ao longo da discussão, acumularam-se reflexões que ora se tocam umas às outras de modo muito próximo, ora de modo mais mediado, amplo. O início da fundamentação teórica estabeleceu um ponto de partida e um ponto de chegada, tendo os capítulos seguintes como percurso intermediário. Examinar o que é o ser humano e o que ele pode vir a ser, numa pesquisa em educação, envolve o exame sobre o que é preciso saber para que aquele vir a ser se descortine em sua máxima possibilidade, livre da alienação decorrente da exploração histórica. A escolarização é entendida a todo momento como mediação para a transformação, uma vez que ela é determinada pela sociedade ao mesmo tempo que também a determina; como sempre, de maneira mediada. Para isso, o saber que a escola deve socializar deve ser problematizado concretamente, isto é, à luz da análise concreta da prática social, a qual não se confunde com análises empíricas, singulares, fechadas num fragmento da sociedade. O cerne da problematização dessa pesquisa esteve nas contribuições do ensino de literatura ao processo de **humanização** visado pela Pedagogia Histórico-crítica.

Sobre essas contribuições específicas do ensino de literatura tanto para com a Pedagogia Histórico-crítica, quanto para o movimento mais profundo de transformação social, vale o que escreveu o intelectual italiano Antonio Gramsci:

Se for verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível avaliar a maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo. Quem fala somente o dialeto ou compreende em graus diversos [parcialmente] a língua nacional, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos ou economicistas, não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas, com um dialeto, não é possível fazer a mesma coisa (GRAMSCI, 2010, p. 70-71).

Precisamente pela transformação da **concepção de mundo** dos educandos considera-se importante uma série de conteúdos escolares agrupados naquilo que se discutiu, ao longo da pesquisa, como típico de uma **linguagem complexa**. O trabalho de enriquecimento do vocabulário pelo uso dos dicionários nas atividades de leitura amplia a tradutibilidade dos fenômenos da vida em uma concepção de mundo complexa e crítica. Numa linguagem

complexa, capaz de elaborar uma concepção de mundo têm importância, portanto, os usos variados da morfologia (da flexão dos verbos, dos casos pronominais etc.), das estruturas sintáticas e suas possibilidades de ordenamento lógico e criativo da língua, como foram trabalhados no projeto e analisados em sua exposição ao longo do capítulo 5.

É verdade que Gramsci tratava, nessa citação, da questão dos dialetos existentes no contexto de unificação italiana; problema parecido é aquele que se põe com as chamadas variantes linguísticas, cuja abordagem teórica muitas vezes relativiza a diferença entre a forma culta e formas típicas da vida cotidiana (especialmente das periferias urbanas). Renegando o ensino gramatical, renega-se essa vida universal, e mais uma vez confirma-se aquilo que disse Saviani (2008): quanto mais inclusiva se pretendeu a escola, mais exclusão ela gerou.

É central retomar que o movimento de ganho de complexidade da concepção de mundo tem contribuição da apropriação da linguagem complexa, mas em muito deve-se ao poder evocativo e da **eficácia das grandes obras literárias**, por meio da peculiaridade do **reflexo estético da realidade**. Esses objetos autônomos e criados pela ação humana, dotados de estrutura e significado são, em si, uma forma de conhecimento. Sua eficácia deve-se à peculiaridade da forma de composição expressa no fazer aparecer os fenômenos da vida numa nova imediaticidade, na qual aparência não oculta essência, mostrando destinos humanos típicos, personagens típicos da vida humana, fazendo com que um veja a si ao ver o outro. **É nesse sentido que se afirmou que o ensino de literatura pode propor um reencontro entre indivíduo e gênero humano, vislumbrando a superação da unidade entre individuação e despersonalização inerentes aos marcos da alienação do trabalho, da sociabilidade e da consciência.**

Conforme vem sendo proposto pela Pedagogia Histórico-crítica, aparece, nessa pesquisa, **a proposta de um valor orientador para o trabalho de seleção dos conteúdos escolares**: o princípio do **realismo** enquanto método de refletir esteticamente a realidade, enquanto método de composição literária. Observa-se, também, que esse valor vem carregado de problemas inerentes à sua formulação teórica, carecendo de boa criticidade ao levá-lo em conta, tudo para justamente ser-lhe fiel, evitando armadilhas. A teoria do realismo à luz do materialismo histórico-dialético não se apresenta pronta e acabada por seu formulador, Gyorgy Lukács, antes apresenta-se cercada de problemas apontados pelos seus próprios entusiastas. É interessante que sua justa apropriação, uma apropriação que não seja dogmática, dependerá de um sólido repertório literário do pesquisador, de modo a ver na especificidade de cada obra singular a existência ou não da apreensão do movimento do real, sem falseamentos.

É preciso deixar claro que o **realismo** é princípio balizador da **eficácia estética** em prol da humanização, da transformação da concepção de mundo. Várias vezes sublinhou-se a síntese de que a grande obra humaniza porque faz viver, e não porque propagandeia certos valores desejados, por mais justos que sejam. Isso é importante de se afirmar justamente quando uma indústria cultural vem tratando de inserir em seus produtos certas mensagens politicamente engajadas, dando mais capacidade de penetração de suas mercadorias do que de fato propiciando o amadurecimento das percepções estéticas, muito menos agindo pela revelação do real, que obviamente não lhe interessa (porque não vende e porque a negaria).

A realidade que aparece nas obras realistas e que não aparece em outras produções é aquela ainda mais incômoda ao sul do equador, nos países de capitalismo dependente, advindos da colonização. Teve momento destacado, nessa pesquisa, a importância e a especificidade das obras literárias que revelam a história da América Latina. Necessidade posta pelo Projeto Escolar empírico tomado para análise, por um lado, pelas grandes obras daqui, por outro. A concepção de mundo crítica dos educandos brasileiros perpassa pelo conhecimento do Brasil enquanto parte da América Latina.

Espera-se ter contribuído para a construção coletiva de um legado acerca do problema de pesquisa – o confronto entre teoria pedagógica histórico-crítica e a práxis pedagógica do ensino de literatura na escola pública. Compõem esse legado: critérios de identificação de obras que promovam a formação da concepção de mundo complexa (critérios históricos referentes a particularidade da prática social – critérios inerentes ao funcionamento do reflexo estético, na particularidade da literatura): parâmetros para o momento de identificação do material; procedimentos para o trabalho com obras literárias que respeitam o objeto literário trabalhando circunstâncias para a eficácia estética. A contribuição foi de ter buscado aplicar a pedagogia histórico crítica considerando a particularidade do objeto de ensino e ter pensado sobre esse movimento de transformação dos princípios do método em operacionalização didática.

Considerou-se necessário despender grande esforço de fundamentação teórica, de exposição da compreensão dos fundamentos do método para se arriscar tal proposição, uma vez que não raro as abordagens sobre prática escolar aparecem desvinculadas e prescindindo da teoria. Apesar disso, diversas considerações envolvendo diretamente método de análise e objeto de pesquisa foram destacadas, evitando discussões em abstrato, do método pelo método, algo que se considera uma questão a ser superada tal qual é o problema da prática pela prática. Nesse sentido, quando se discutiu humanização, alienação, natureza do reflexo estético, especificidade da educação, sempre que possível, sublinhou-se a importância e a relação dessas categorias com o trabalho educativo na escola, especialmente no âmbito do ensino de literatura.

A apresentação do Projeto Escolar destacado para análise – até aqui – ocupou parte reduzida, o que se deve ao fato de que aqui não se faz um trabalho etnográfico propriamente dito, tampouco se quer apresentar uma proposta didática a ser reproduzida, cindindo concepção e execução. Trata-se, pois, de mostrar que o trabalho com os conteúdos escolares, por um lado, e a presença dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, por outro funcionam como **unidade orgânica**, tornando possível uma prática pedagógica à luz da teoria (evitando a crença na pedagogia irrealizável).

Argumenta-se, também, que é necessário ter autonomia frente aos currículos e materiais oficiais, sem cair no “currículo da prática”, conforme visto em Teixeira (2021), anteriormente. Disso depende maior esforço de interpretação de o que de fato é clássico nos conteúdos disciplinares, quais são os saberes que a **problematização da prática social** aponta como necessários à **instrumentalização** que produza **catarses** e, conseqüente delas, a **transformação radical da prática social**. Uma tarefa de pesquisa para um conjunto de estudiosos e professores (preferencialmente, de professores estudiosos), por um lado, e uma tarefa para a humanidade, por outro, visto que a transformação profunda da sociedade burguesa, como visto, dá-se pela revolução social, levada à cabo pela outra classe social fundamental existente no capitalismo – o imenso e diverso proletariado. Classe que existe em contradição inconciliável com a classe dominante, tendo em vista a inerente desumanização vista até os dias de hoje com a existência dessas duas classes, já que não há uma sem a outra, já que uma só existe em função da outra.

A síntese pretendida, assim como um norte do que pode conter a continuidade dessa análise, é o que expressa Saviani, na supracitada entrevista (MARTINS; REZENDE, 2021):

(...) o professor tem que ter uma grande cultura para formar as novas gerações. Ele tem que conhecer a sociedade, porque ele vai formar pessoas para viverem na sociedade. Se ele não tem o domínio de uma visão histórica, de como a sociedade surgiu, se desenvolveu e de quais tendências ela tem de transformação, que é aquilo que o marxismo procura analisar, como ele vai formar as novas gerações? É aquilo que está no método da Pedagogia Histórico-Crítica: no ponto de partida da prática social, os alunos têm uma visão sincrética e o professor teria que ter uma visão sintética. Ter uma visão sintética significa que ele tem clareza de como essa sociedade está constituída, de onde ela veio, para onde ela vai, para poder trabalhar com os alunos e elevá-los a esse nível. Se o professor não tem essa formação... quer dizer, nós precisamos de professores cultos. (MARTINS, REZENDE, 2021, p. 16-17).

Pelo acumulado de discussões sobre a ação escolar pela superação da alienação, destaca-se que é obrigatório inferir que o “professor culto”, além de sólida formação sobre a sociedade

(substrato fundamental da presente teoria pedagógica), necessita de amplo domínio do conteúdo da disciplina que ministra. O conteúdo e as análises decorrentes do Projeto desenvolvido na escola Jardim dos Oitis buscaram demonstrar que o conhecimento da natureza da atividade literária requer dos professores o domínio de um razoável repertório literário, bem como o conhecimento de fontes e referências sólidas para o desenvolvimento de uma relação consciente na direção de ampliá-lo. A realização de pesquisas que versem sobre as disciplinas escolares a partir da concepção histórico-crítica pode contribuir para os próximos desafios da Pedagogia Histórico-crítica, especialmente quanto à dificuldade mencionada por Saviani: sua tradução para o cotidiano escolar. Ademais, vale lembrar importante argumento do professor Newton Duarte pela solidez escolar:

A escola é uma instituição socialista em si, uma instituição inerentemente socialista. Quando o professor ensina matemática, química, física, biologia, história, geografia, língua portuguesa, línguas estrangeiras, arte, filosofia etc., socializando o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, ainda que, no campo das discussões político-ideológicas, esse professor não se posicione em defesa do socialismo, está contribuindo para o socialismo sem ter consciência desse fato. (DUARTE, 2013, p. 69).⁵⁶

Tendo presente os fundamentos – cujo domínio requer, de fato, grande esforço e tempo – talvez seja de grande valia **passarmos, também, a tratar mais minuciosamente** de matemática, química, física, biologia, história, geografia, língua portuguesa, línguas estrangeira, arte e filosofia na escola nas pesquisas em educação que têm a Pedagogia Histórico-crítica como ponto de partida e de chegada. Espera-se, por fim, que esteja sublinhado o quão herdeiros dessa grande literatura e dos demais saberes são esses meninas e meninos da escola pública, filhos da classe trabalhadora. Que esses conhecimentos venham a ser de fato deles, assim como tudo o que coletivamente a humanidade produziu e produzirá.

⁵⁶ Não cabe, nas palavras finais, abrir nova discussão. Faz-se, apenas, uma ressalva de modo a evitar pensar uma ação política consciente – construção do socialismo – como fruto de ações espontâneas. Evidentemente, um professor reacionário terá dificuldade em problematizar a prática social e, a partir disso, socializar os conhecimentos que se julga interessantes à construção do socialismo; contudo, recorre-se à comparação com a escola tradicional, que formou gerações capazes de degolar as bases de seu regime. Se para uma revolução há muito mais por fazer, também é verdade que a busca da verdade possibilitada pela objetividade do conhecimento sistematizado – objetividade que não se confunde com neutralidade – tem papel fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G.L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2004.
- ANDRADE, O. de. O manifesto antropófago. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.
- ASSIS, M. de. **Crônica de 19 de maio de 1888**. *Teresa revista de Literatura Brasileira*. São Paulo, v. 17, p. 217-218, 2016.
- BARBOSA, A. et al. **Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018)**. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2020, v. 50, n. 177. pp. 790-812. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053147105>>.
- BARRETO, L. **O triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Penguin, 2011.
- BRASIL. Ministério da Indústria, Comércio Exterior e serviços. Exportações, importações e balança comercial. Janeiro a dezembro de 2021. Disponível em: <<http://comexstat.mdic.gov.br/pt/comex-vis>>
- CANDIDO, A. O Direito à literatura. *In: Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CARPENTIER, A. **O reino deste mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CHASIN, J. **O integralismo de Plínio Salgado: formas de regressividade no capitalismo hipertardífo**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978.
- COSTA, Larissa Quachio. **O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo 2018**. 264 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018.
- COUTINHO, C. N. **Literatura e humanismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- COUTINHO, C. N. **Realismo & Antirrealismo na Literatura Brasileira**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1974.
- DELLA FONTE, S. S. A formação humana em debate. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 127, p. 379-395, 2014.
- DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**. UNICAMP - Faculdade de Educação, v. 30, 2019.

DUARTE, N. Educação Escolar e o conceito de o conceito de Vida Cotidiana. *In*: DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001a, pp 31-41.

DUAYER, M. Apresentação. *In*: MARX, K. **Grundrisse, Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da Economia Política**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 11-17.

ENGELS, F. **As Guerras Camponesas na Alemanha**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

FREDERICO, C. Lukács e a defesa do realismo. **Cerrados**, v. 24, n. 39, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FROMM, E. **Conceito marxista de homem**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FRITZHAND, M. **'Human essence' in Marx's thought**. Warsaw, KIW, 1961.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. Cadernos e cartas do cárcere (1926-1937): Caderno 11 (1932-1933) Apontamentos para uma introdução e uma iniciação ao estudo da filosofia e da história da cultura. *In*: MONASTA, A. GRAMSCI, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

HABERMAS, J. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, J. A virada pragmática de Richard Rorty. *In*: SOUZA, J.C. (Org.). **Filosofia, racionalidade e democracia**. São Paulo: Unesp, 2005. p. 163-212.

HELLER, A. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1977.

KORSCH, K. **Marxismo e filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.

LENIN, V. I. **El problema agrario de la socialdemocracia**. *In*: Obras Completas. Tomo XIII. Buenos Aires: Cartago, 1960.

LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. *In*: LUKÁCS, G. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965a. p. 11-42.

LUKÁCS, G. Narrar ou descrever? *In*: LUKÁCS, G. *In*: **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965b. p. 43-94.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética / Georg Lukács. – São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARINI, R. M. Dialética da Dependência. *In*: TRASPADINI, R.; STEDILE, J. P. **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 173-185.

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e Revolução**. Florianópolis: Insular, 2017.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: O conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÁRQUEZ, G. G. **Cien años de soledad**. Buenos Aires: Sudamericana, 2014.

MÁRQUEZ, G. G. **Os funerais da mamãe grande**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019a.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019b.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

MARX, K; ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. Cadernos de Paris. *In*: **Cadernos de Paris & Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015a.

MARX, K. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, K. **Grundrisse, Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da Economia Política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Introducción a la crítica de la economía política/1857**, Uruguai: Ed. Carabela, s.d.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844. *In*: **Cadernos de Paris & Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015b.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção capital. Trad. Rubens Enderle. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro II, vol. III. São Paulo: Abril, Nova Cultural. Coleção Os Economistas. 19--a.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro III, vol. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 19—b.

NARDY, J. P.; TEIXEIRA, L. A. (No prelo) Considerações estéticas e didáticas para o ensino de literatura: uma apropriação materialista histórico-dialética de João Cabral de Melo Neto. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente – SP.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo começa a usar apostila única para orientar professores. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 fev. 2008. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/sao-paulo-comeca-a-usar-apostila-unica-para-orientar-professores/>. Acesso em 16 jul. 2021.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. **Revista Simbio-logias**, v. 12, n. 17, 2020.

PERRENOUD, P. A Arte de construir competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril Cultural, set. 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REIS, C.; LOPES, A. C. M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

RÓNAI, P. Prefácio: Os vastos espaços. In: ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RORTY, R. **Ensaio sobre Heidegger e outros**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

RORTY, R. **Verdad y progreso**. Buenos Aires; Barcelona; México, DF: Paidós, 2000.

ROSA, Daniele dos Santos. **Poesia e história em Pedro Páramo, de Juan Rulfo**. 2014. 206 f., il. Tese (Doutorado em Literatura) —Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ROSA, J. G. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira**. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo / Coord. Maria Inês Fini**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Avaliação para estudantes da rede estadual é aplicada online. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 nov. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-para-estudantes-da-rede-estadual-e-aplicada-online/>. Acesso em 16 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Educação SP acompanha avaliações diagnósticas com alunos da rede em Votuporanga. **Portal do Governo**, São Paulo, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao-sp-acompanha-avaliacoes-diagnosticas-com-alunos-da-rede-em-votuporanga/>. Acesso em 16 jul. 2021.

SANTOS, C. F.; GOBBI, A. G. MARSIGLIA, A. C. G. O popular e o erudito na educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 68-77, 2015.

SARAMAGO, J. **A jangada de pedra**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SAVIANI, D. Apresentação. In: GASPARIN, J. L. (ed.). **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002. p. IX-XII.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHARZ, R. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

SCHARZ, R. **Um mestre na periferia do capitalismo**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

RELATÓRIO de estágio supervisionado de prática de ensino em Ciências Sociais III: trabalho docente e didática. 2018. 50f. Estágio. Licenciatura em Ciências Sociais. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

TEIXEIRA, L. A. Pedagogia Histórico-crítica, a questão dos conteúdos de ensino e o problema das áreas de conhecimento: contribuições iniciais e coletivas. In: GALVÃO, A. C. *et al.* (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Volume 1. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

ANEXOS

ANEXO A – Fotos do projeto “Mestres na periferia do mundo”

Foto 1: mapa com autores



Foto 2: Alunos na lousa em atividade sobre “Réquiem com torradas”

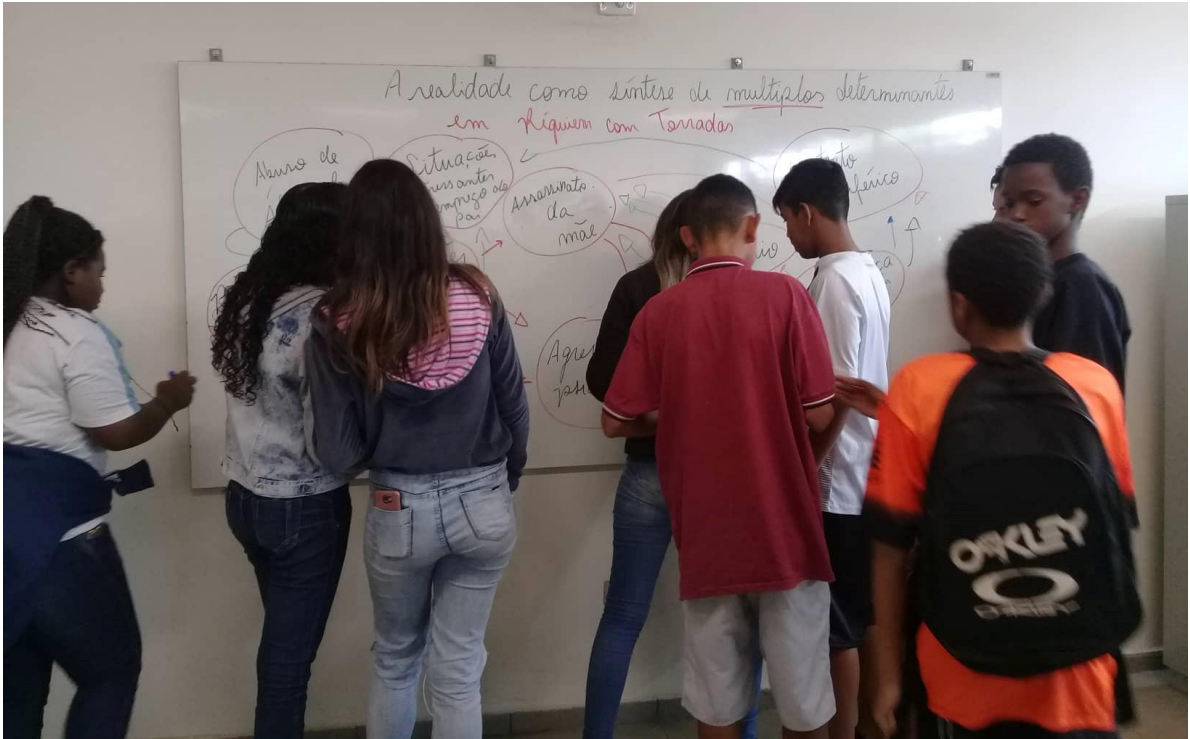


Foto 3: resultado da atividade sobre “Réquiem com torradas” na lousa

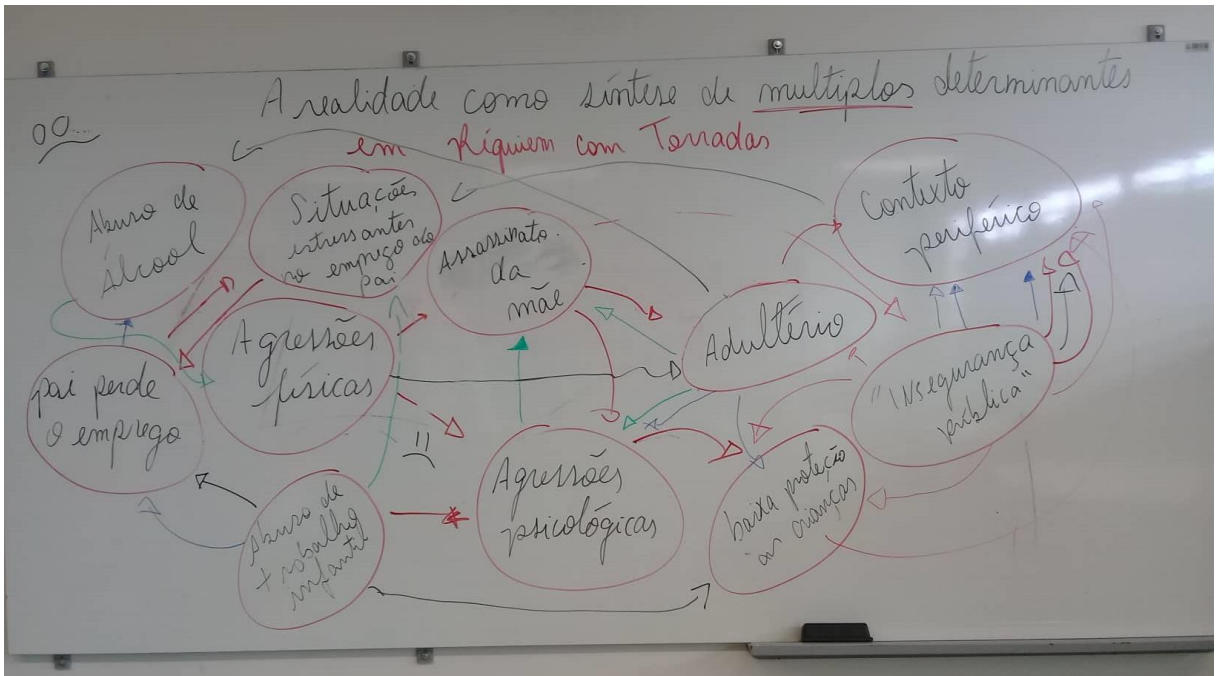


Foto 4: roda de conversa com estagiários no 6A



Foto 5: Alunos do sexto ano lendo e compartilhando poesia em roda



Foto 6: alunos do oitavo ano lendo, em sala.



Foto 7: Alunos do terceiro ano do Ensino Médio e pai de aluno preparando muro



Foto 8: alunos preparando muro



Foto 9: alunos desenhando mapa



Foto 10: alunos pintando mural



Foto 11: mural pronto



Foto 12: Trecho de romance no mural