

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
CURSO DE MESTRADO**

**NILSON JÚNIOR ARRUDA**

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA  
ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA ARTE DE VIGOTSKI**

**CHAPECÓ**

**2025**

**NILSON JÚNIOR ARRUDA**

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA  
ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA ARTE DE VIGOTSKI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Cassol Daga Cavalheiro

**CHAPECÓ**

**2025**

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Arruda, Nilson Júnior

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO  
NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA ARTE DE  
VIGOTSKI / Nilson Júnior Arruda. -- 2025.  
134 f.

Orientadora: Doutora Aline Cassol Daga Cavalheiro

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos, Chapecó, SC, 2025.

1. Literatura. 2. Texto Literário. 3. Educação  
Estética Histórico-Cultural. 4. Psicologia da Arte. 5.  
Lev S. Vigotski. I. Cavalheiro, Aline Cassol Daga,  
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.  
Título.

# **NILSON JÚNIOR ARRUDA**

## **A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA ARTE DE VIGOTSKI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 25/11/2025.

### **BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente

 **ALINE CASSOL DAGA CAVALHEIRO**  
Data: 12/12/2025 15:35:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.ª Dr.ª Aline Cassol Daga Cavalheiro – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
Orientadora

Documento assinado digitalmente

 **PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA**  
Data: 12/12/2025 19:30:51-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lima Martins Pederiva – Universidade de Brasília (UnB)  
Avaliadora

Documento assinado digitalmente

 **VALDIR PRIGOL**  
Data: 19/12/2025 10:29:27-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Valdir Prigol – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
Avaliador

Dedico este trabalho aos meus pais, irmãs e  
avós. Sem vocês, eu não teria chegado até  
aqui.

## AGRADECIMENTOS

Escrevo essa parte de meu trabalho com um incomensurável carinho e afeto. Muito se fala sobre a ideia que cerca o agradecer, mas sinto que o real sentido do termo não seja tão contemplado na cotidianidade em virtude das rotinas corridas. Muitas vezes, em decorrência da urgência (que nem sempre é tão urgente) dos afazeres e demandas, não paramos para, de fato, agradecer e, acima de tudo, valorizar aquilo que temos e quem está conosco. Redigir essa parte de minha pesquisa é um momento de reflexão, de valorização e uma maneira de deixar ainda mais explícito, ao menos um pouquinho, a minha gratidão por todas essas pessoas que me acompanharam até aqui. A felicidade, as conquistas, os medos, os desafios, absolutamente tudo só pode ser vivido por termos pessoas ao nosso lado. Essa pesquisa não é diferente. Ela só aconteceu em virtude da presença de pessoas que me ajudaram, direta ou indiretamente, a trilhar o percurso que se seguiu ao longo desses últimos meses.

Escrever esse trabalho e viver a pesquisa que ele demandou foi um percurso cercado de provações pessoais, objetivos atingidos, desenho e redesenho da rota e planejamentos a serem seguidos, uma verdadeira montanha-russa que me pôs cara a cara com o sentimento de gratidão pelas pessoas e coisas que me cercaram durante meu percurso pela estrada de tijolos amarelos do mestrado. Nesse sentido, como a jornada não foi curta, não me preocupei em ser breve em meus agradecimentos.

Antes de tudo, agradeço imensamente aos meus pais, Andréia e Nilson, que sempre me guiaram e instruíram a seguir o caminho dos estudos e que, a muitas custas, viabilizaram uma vida confortável – não luxuosa – e repleta de cuidado e afeto. Talvez eles não tenham tanta consciência ainda, mas cada pequeno momento que tivemos fez diferença e construiu a pessoa que sou hoje. Cada conversa, carinho, “puxão de orelha”, risada, chimarrão compartilhado, abraço, fez e faz diferença sempre. Agradeço por serem quem são.

À minha mãe, obrigado por ser minha inspiração de resiliência, esperança, carinho e prova de que se pode ser firme e carinhosa ao mesmo tempo, afinal uma coisa não anula a outra. Por sempre estar comigo à sua maneira, pela preocupação, cuidado e zelo.

Ao meu pai, obrigado por sempre me mostrar que as coisas podem melhorar, que o humor sempre nos salva, por sempre estar presente (mesmo estando em outra cidade). Os fins de semana devem ser mesmo para descansar, hoje tenho mais consciência disso.

Às minhas irmãs, Andriéli e Heloísa, por serem a alegria dos meus dias e por me inspirarem a ser uma pessoa melhor. Andri, obrigado por me mostrar que podemos seguir fortes independentemente dos desafios que se colocam no caminho e por ser tão resiliente em

sua vida. Você me inspira muito. Helô, você é minha dose de alegria e criatividade diárias. Te ver crescer, criativa e feliz, é uma dádiva imensa. Apesar de ambas me tirarem do sério com frequência, ser seu ‘mano’ mais velho é um presente que agradeço aos céus e ao universo por toda minha vida. Eu amo vocês, minhas *pockets*. O mano sempre estará aqui com e por vocês duas.

Às minhas avós, Iloína e Carmelinda, minhas companhias de coração, tanto na vida cotidiana quanto em pensamento. Obrigado por representarem amor, cuidado, histórias e zelo ao longo da minha trajetória. Vó Lina, sei que a senhora sempre está comigo e agradeço por me dar tanto apoio ao longo de todo esse percurso. Te sinto sempre em meu coração. Vó Carmen, suas histórias me levaram tão longe... Agradeço por todas as palavras de apoio e pelas orações que sempre faz depois dos meus ‘logo estarei aqui de volta’. Esse trabalho é também por e para as senhoras, minhas queridas avós.

Aos meus amigos, que foram meu porto seguro ao longo de todo o processo do mestrado, responsáveis por me trazer para casa quando me perdia na toca do coelho da escrita e das responsabilidades. Cada um de vocês é imprescindível para o Júnior *ser* o Júnior. Nesse sentido, nomeio-os aqui; Naty, minha amiga de longa data, amorosa, gentil, companheira e cheia de vida; Laura, quem me acompanha desde 2006, amiga que me conheceu tantos diferentes ‘eus’ e sempre se fez presente com sua personalidade única e vivaz; Gabi, que foi um verdadeiro presente do cotidiano trabalho e que faz dos dias mais repletos de carinho e acolhimento; Mari, aquela pessoa única, sensível e engraçadinha que anima e empolga meus dias; Mateus, aquele que sempre está disposto a conversar por horas e tornar cada momento um evento especial; Amandinha, além de minha prima e parceira de brincadeiras infantis, é como se fosse uma irmã de outro pai e mãe, com quem sempre posso contar e dividir as novidades; Eliza, alegre, animada e sempre disposta a conversar sobre a vida; Camila, que chegou durante o percurso do mestrado e que é, além de companheira de orientações e da experiência de estudante de pós-graduação, amante dos animaizinhos.

Viver nossos plurais e únicos momentos é uma das melhores partes da vida e faz tudo valer a pena. É como se vocês fossem aquele velho lembrete de que depois de toda tempestade haverá um céu calmo e colorido e, por mais que o tempo “vire” outra vez – e ele com certeza o fará –, terei sempre um farol para me guiar. Lembrem-se que estou aqui por vocês também.

Aos meus queridíssimos *pets*, fonte de amor genuíno, que estão comigo em meu coração e mente, Menina, Sunny, Sir Peter, Negão e Balerion. Além daqueles que, alegremente, se fazem presentes de maneira terrena e cheia de energia, Lexi, Meleys e Arrax.

À literatura que sempre esteve presente em meu percurso, ajudando-me a viver e trazendo brilho para tudo aquilo que é cotidiano e simples. É por meio das narrativas, das vidas de outrém, das diferenças e semelhanças das personagens que me entendi e entendo enquanto indivíduo e, também, é por meio delas que encontro minha dose de escapismo, minha porta para o País das Maravilhas, para a realidade mais suave e tragável do que a que se apresenta muitas vezes no mundo “real”. É ela que me faz questionar: mundo real?

À natureza verdejante que me faz respirar sem pressão, que alivia a ansiedade do cotidiano e me faz perceber o quanto pequeno em meio à sua imensidão.

Ao esporte que se tornou importante ferramenta para regulação e cuidado com a saúde e bem-estar, além de me manter presente e focado no agora.

À música, em particular de Taylor Swift, arte que muitas vezes está apenas como fundo daquilo que se vive mas que é decisiva para uma situação ser vista como boa ou ruim.

A Deus, ao universo, aos seres existentes neste vasto mundo e galáxia em que vivemos e que me fazem sentir a esperança e o mistério necessários para enfrentar a vida de cabeça erguida, sempre com muita curiosidade - pois é ela que me move.

Ao PPGEL da UFFS/Chapecó, em particular aos docentes e técnicos que fazem dele o que ele foi e é atualmente. Muito obrigado pelo apoio e suporte ao longo desses semestres todos (dos regulares e de alguns meses a mais que precisei - afinal, é a vida acontecendo o tempo todo!).

Às minhas professoras e professores que foram verdadeiras inspirações para o profissional que desejo me tornar, que foram referência e me ensinaram, tanto por meio da educação básica como na superior.

À minha orientadora, professora Aline Cassol Daga Cavalheiro, por ter aceito me acompanhar, orientar e construir essa pesquisa da qual tenho imenso orgulho e me ensinar tantas coisas valiosas à minha profissão. Obrigado pela calma, cuidado e dedicação ao longo de nosso percurso, o qual teve início ainda na graduação por meio do PIBID, pois sem tudo isso, eu não teria atingido esse grande objetivo.

À banca de professores, os quais demandaram tempo, atenção, empatia e carinho ao ler e avaliar minha escrita e pelas contribuições feitas para que meu texto ficasse ainda mais rico em conteúdo e em forma.

Aos meus alunos, sempre meus *mini-queridos*, tanto aqueles que foram, como também aqueles que são e serão, este trabalho tem muito a ver com o que desejo para vocês e sua formação acadêmica e pessoal.

À CAPES por ter viabilizado minha pesquisa e permanência no programa de pós-graduação. Sem a bolsa de estudos, muita coisa não teria sido possível.

Por fim, a mim, que provei a si próprio que esse, assim como outros, era um desafio possível de ser vencido e que me traria incomensuráveis possibilidades e experiências. Obrigado, Júnior, por nunca desistir daquilo que você acredita e por ter esperança em tanta coisa. A bondade e a gentileza, apesar de muitos dizerem que não, certamente é válida e proporciona sempre uma semente que germina e dá valorosos frutos a ti e a quem te cerca. Orgulhe-se do que fez até aqui. Amo você.

[...]  
Past me  
I wanna tell you not to get lost in these petty things  
Your nemeses  
Will defeat themselves before you get the chance to swing  
[...]  
If the shoe fits, walk in it  
Everywhere you go  
[...]  
And I fell from the pedestal  
Right down the rabbit hole  
Long story short, it was a bad time  
Pushed from the precipice  
Climbed right back up the cliff  
Long story short, I survived.

(Swift, 2021).

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa investiga sobre a educação estética no trabalho com o texto literário a partir das contribuições tecidas pelo psicólogo bielo-russo Lev Semionovich Vigotski, em sua obra *Psicologia da Arte* (1999). A questão central que norteia o estudo é: quais são as contribuições teóricas da obra *Psicologia da Arte* (1999), de Lev S. Vigotski, para pensar a educação estética no trabalho com o texto literário na escola? A partir dela, objetiva-se, por meio do Materialismo Histórico-Dialético, i) aprofundar as investigações teóricas a respeito da psicologia da arte vigotskiana; ii) discutir a importância da fruição estética do texto literário para o processo de humanização; e iii) depreender as contribuições das teorizações de Vigotski e de autores da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho pedagógico com o texto literário na escola. Para contemplar isso, além de Vigotski (1999a; 2007b; 2018c), mobilizam-se, majoritariamente, teorizações de Martins (2013; 2016), Marx (1989); Netto (2011); Prestes *et al.* (2015); Saviani (2009; 2015) e Britto (2012a; 2012b). O trabalho estrutura-se em seis movimentos principais, sendo eles: a contextualização do objeto de estudo e o método adotado; os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica; reflexões sobre literatura e ensino; discussão e síntese sobre os principais conceitos da obra *Psicologia da Arte* (1999), de Vigotski; considerações acerca de uma educação estética histórico-cultural no trabalho com o texto literário; e considerações finais da pesquisa. Entre as contribuições de maior importância evidenciadas na presente pesquisa está a importância de se objetivar uma educação que conceba o texto literário enquanto obra de arte, partindo desse princípio para se estabelecer o trabalho em sala de aula. Além disso, uma aula de literatura que viabilize uma experiência estética é fator decisivo para que se atinja a catarse, importante para a elevação e transformação de todo indivíduo pertencente ao gênero humano e sua formação omnilateral.

Palavras-chave: Literatura. Texto Literário. Educação Estética Histórico-Cultural. Psicologia da Arte. Lev S. Vigotski.

## RESUMEN

La presente investigación trata sobre la educación estética con el trabajo con textos literarios desde las contribuciones del psicólogo bielorruso Lev Semionovich Vigotski en la obra *Psicología da Arte* (1999). La cuestión norte del estudio es: ¿cuáles son las contribuciones teóricas de la obra *Psicología da Arte* (1999), del autor Lev S. Vigotski, para pensar la educación estética en el trabajo con textos literarios en la escuela? Desde ella, el objetivo, por intermedio del Materialismo Histórico-Dialético, i) desarrollar las investigaciones teóricas en lo que se refiere a la psicología del arte vigotskiana; ii) discutir la importancia de la fruición estética del texto literario en el proceso de la humanización; y iii) deprender las contribuciones de las teorizaciones de Vigotski y de autores de la Pedagogía Histórico-Crítica para el trabajo pedagógico con el texto literario en la escuela. Para eso, además de Vigotski (1999a; 2007b; 2018c), utilizamos, de manera general, Martins (2013; 2016), Marx (1989); Netto (2011); Prestes *et al.* (2015); Saviani (2009; 2015) y Britto (2012a; 2012b). El trabajo sigue la estructura seis movimientos principales, ellos son: la contextualización de la investigación y del método adoptado; los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural y de la Pedagogía Histórico-Crítica; una amplia discusión sobre la literatura y la su enseñanza; discusión y síntesis sobre los conceptos principales de la obra *Psicología da Arte* (1999), de Vigotski; consideraciones sobre la educación estética histórico-cultural en el trabajo con el texto literario; y consideraciones finales de la investigación. Entre las contribuciones de mayor relevancia evidenciadas a lo largo de la pesquisa, está la importancia de crear el objetivo de concebir el texto literario como obra de arte para, partiendo de eso, ejercer el trabajo en el aula. Además, en una clase de literatura es necesario viabilizar una experiencia estética para que los estudiantes alcancen la catarsis, importante para la elevación y transformación de los sujetos pertenecientes al género humano y su formación omnilateral.

**Palabras-Clave:** Literatura. Texto Literário. Educación Estética Histórico-Cultural. Psicología del Arte. Lev S. Vigotski.

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS PALAVRAS: O GERMINAR DA SEMENTE.....</b>	<b>12</b>
1.1 Deslindando o objeto de estudo.....	14
1.2 O método e a estrutura do trabalho.....	20
<b>2 PAVIMENTANDO O CAMINHO: FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>29</b>
2.1 O correr do tempo: o macaco e o homem.....	29
2.2 A pedagogia histórica-crítica e a bandeira por uma educação democrática.....	39
<b>3 “A ARTE EXISTE PORQUE A VIDA NÃO BASTA”.....</b>	<b>48</b>
3.1 A leitura: um oceano para navegar.....	48
3.2 A leitura na sala de aula.....	55
3.3 O ensino de literatura como direito.....	60
3.3.1 Literatura e a formação humana: a destruição também é criação.....	65
3.4 Uma educação voltada à fruição estética.....	68
<b>4 A PSICOLOGIA DA ARTE DE VIGOTSKI.....</b>	<b>73</b>
4.1 A contemporaneidade do jovem Vigotski.....	73
4.2 Psicologia da arte (1999): um breve apresentação da obra.....	78
4.3 Considerações sobre arte: conceitos abordados em Psicologia da Arte (1999).....	80
<b>5 EM DEFESA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA: O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA.....</b>	<b>97</b>
5.1 O espaço para a educação estética dentro da escola contemporânea.....	99
5.2 A obra enquanto obra: uma porta de entrada para a educação estética.....	107
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS: O GERMINAR DA SEMENTE

“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia” foi o que disse o escritor brasileiro Guimarães Rosa (1908-1967). Particularmente, a literatura, mesmo antes de compreendê-la como sendo o que é, sempre foi o que me<sup>1</sup> proporcionou não uma, não duas, mas diversas travessias ao longo dos diferentes percursos elegidos ao longo dos anos. Isso, obviamente, carrega e proporciona uma carga louvável de afetos que nos guiam para lá ou para cá, para cima ou para baixo, em diferentes direções, e que nos movem durante a *travessia* que, com coragem, fazemos. A presente pesquisa surge também disso. Diversas buscas que foram construindo o gosto pelo literário em suas singulares e diversas formas as quais me trouxeram muitas inquietações e, com elas, o desejo e o anseio por novas travessias a serem realizadas.

Desde tenra infância, a criação e a suspensão da realidade por intermédio das artes sempre foi algo que despertava e instigava a mente daquele pequeno futuro professor-pesquisador que, ao longo de sua trajetória, reiteraria de diversas formas e em momentos ímpares o seu desejo de navegar e desbravar cada vez mais o mar aberto que forma e constitui a arte do mundo literário. As histórias narradas pela avó, Carmelinda, são as memórias mais vívidas dos primeiros contatos com a contação de histórias, movimento de extrema importância no que tange ao aspecto cultural, identitário e familiar de muitas subjetividades, pois foram através delas que obtive a compreensão de que se pode cristalizar histórias no tempo por meio de uma narrativa consistente e que isso não está apenas nos filmes ou livros que, até então, eram de acesso eventual.

O tempo passou, a infância avançou. O período escolar trouxe maiores possibilidades durante as aulas em que se aprendia sobre a língua. Fossem atividades voltadas à gramática ou à leitura, o afeto estava sempre bastante presente e era uma forma de mediar o estudo dos conteúdos com a construção do gosto, que é ligeiramente diferente de indivíduo para indivíduo. Assim, ao longo desse plural e extenso período que compreende as etapas do ensino fundamental e do ensino médio, o gosto pelas histórias, que agora eram conhecidas como literatura, firmou ainda mais suas raízes e, definitivamente, passou a fazer parte daquele jovem estudante. Destaca-se, nesse ponto, que as atividades e projetos realizados no ambiente escolar são, de fato, primordiais para que a relação entre aluno e estudo ocorra de maneira satisfatória e exitosa. O fomento dado pelas professoras dentro e fora de sala de aula foram

---

<sup>1</sup> Neste preâmbulo da introdução, utilizamos a primeira pessoa do singular por se tratar de um texto que abarca a trajetória pessoal do pesquisador.

essenciais para que os laços entre estudante-leitor e literatura fossem sendo firmados cada vez mais. Os simples eventos dos “períodos de leitura”, em que a turma era levada à biblioteca escolar para fazer a retirada de livros, viabilizaram a familiarização com um ambiente mágico totalmente reservado aos livros, aos autores e autoras e, o mais importante, a todas as vidas que, enquanto leitor, pode-se viver e/ou conhecer.

No ano de 2017, a difícil escolha sobre o curso de graduação havia chegado. Ao findar o ensino médio, diversas dúvidas assombram os jovens formandos, mas a escola tem papel fundamental ao longo dos anos anteriores à formatura ao contribuir generosamente com vivências que possibilitam o vislumbre de um caminho mais nítido. Dessa forma, rememorando toda a travessia feita até aquele momento, o resultado foi a escolha pelo Curso de Letras Português e Espanhol, ofertado no *campus* Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). O ingresso no curso de licenciatura ocorreu no ano de 2018 e, desde então, o vínculo entre a instituição de ensino pública e o, agora, jovem professor-pesquisador, continua repleta de gerúndios: pesquisando, estudando, ampliando, participando, constituindo... Por meio do curso de Letras, o gosto e o encantamento pelos processos e pelas metodologias que relacionam a Literatura, o ensino de leitura e literatura e a formação de leitores foi crescendo cada vez mais e fixando raízes ainda mais profundas em mim.

Experiências como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET) - Assessoria Linguística e Literária da UFFS - foram de valia inestimável ao longo do processo formativo pelo qual percorri e percorro atualmente. O PIBID, sem dúvidas, proporcionou vivências inestimáveis dentro do contexto escolar, pois é um programa que possibilita que graduandos retornem, agora na função de professores em formação, a um espaço o qual só tinham ocupado até então como estudantes. Faz-se necessário advogar em favor de programas como esse, que inserem e viabilizam a docência nos cursos de licenciatura, pois as práticas neles realizadas ultrapassam as paredes da sala de aula e contemplam os mais diversos espaços do ambiente escolar. Isso contribui para a formação tanto do corpo docente da escola como dos professores-estagiários e dos estudantes da educação básica, que constroem, em conjunto, memórias e afetos de suma importância para o ensino e a aprendizagem.

O PET, por natureza, proporciona uma formação multifacetada que contempla os três eixos basilares da formação acadêmico-científico contemporânea: ensino, pesquisa e extensão. Sem dúvidas, a vivência enquanto petiano contribuiu significativamente na minha aproximação com as esferas da pesquisa e da extensão pois, por meio do programa, tive a oportunidade de publicar o primeiro capítulo de livro na jornada acadêmica em parceria com

docentes e colegas, intitulado *PET em movimento, uma busca por um ensino popular de qualidade*, presente no livro *10 anos PET UFFS: Novos desafios, novas perspectivas* (2020). O capítulo discorre sobre as oportunidades e os desafios superados ao longo das atividades idealizadas, como o Grupo de Leitura Travessia e o Grupo de Teatro CON.T.R.A.C.A.P.A, que, na época, ocorreram no contexto avassalador da pandemia de COVID-19, além de tecer reflexões sobre a importância do fomento ao programa. A participação em movimentos dessa natureza é uma forma de plantar a pequena sementinha do *ser* pesquisador em um solo fecundo e saudável para que, assim, a planta que dela germina floresça e dê frutos que contribuirão para o âmbito científico, além de familiarizar vivências que serão expandidas no âmbito de pós-graduação, em cursos de especialização, mestrado e doutorado, por exemplo.

Toda essa jornada, ou melhor, essa travessia realizada até aqui, guiou-me ao Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da mesma instituição em que cursei a graduação. Aqui, a oportunidade de ampliar o repertório científico sobre os processos que envolvem a leitura e a Literatura se colocam bastante visíveis e possíveis. Tendo em vista a relação criada desde a infância com textos e que foi estreitada ao longo dos anos, pesquisar sobre quais fatores fazem com que a relação entre leitor e texto aconteça efetivamente é algo que me move. Rememorando as vivências em família e aquelas ocorridas em um ambiente escolar, torna-se ainda mais evidente a estreita relação imersiva criada para com a esfera da Literatura. Dessa maneira, da mesma forma que o jovem neto e estudante, anos atrás, ficou cativado pelo mundo da leitura através das narrativas com as quais teve contato, faz sentido o desejo de compreender, pesquisar e compartilhar com os demais professores e pesquisadores dessa área dos Estudos Linguísticos quais as possíveis rotas que podem ser traçadas a fim de que se possa suscitar nos estudantes das escolas o mesmo sentimento de familiaridade e pertencimento no que tange à leitura e à recepção de textos literários.

Nesse sentido, considerando o que me instiga e me inquieta como pesquisador e professor de língua portuguesa, cheguei ao objeto do presente estudo, que está relacionado à educação linguística, mais especificamente à educação estética no trabalho com os textos literários na escola. Na próxima seção, esse objeto de pesquisa é explicitado.

## 1.1 DESLINDANDO O OBJETO DE ESTUDO

O trabalho com o texto em sala de aula é imprescindível e bastante presente no contexto da educação linguística, afinal, é por meio dele que conseguimos registrar e

categorizar os mais diversos tipos de conhecimentos, além de serem os textos, nos diferentes gêneros do discurso, os tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 1997) por meio dos quais interagimos socialmente. De uma maneira ou outra, todas as relações estabelecidas nas diversas esferas da atividade humana são mediadas pela utilização da língua, oral ou escrita. Assim, não é surpresa que esses tipos relativamente estáveis de enunciados apresentam uma grande variedade em suas formas e usos sociais, pois isso se deve ao fato de que “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Bakhtin, 1997, p. 02). Nesse sentido, é papel da escola proporcionar aos estudantes o contato com esses textos, em especial aqueles que não fazem parte do que é do cotidiano dos sujeitos, do âmbito do pragmático. Além disso, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) asseguram uma carga horária considerável para a área de linguagens na educação básica e isso viabiliza o contato “corpo a corpo” dos estudantes com os mais diversos tipos de textos, ou seja, uma relação que, se espera, seja profunda entre texto e fruidor a fim de ultrapassar o imediatismo do dia a dia corriqueiro.

Considerando o texto como objeto de ensino das aulas de língua portuguesa (Geraldi, 1997), deparamo-nos com diversas abordagens sobre como trabalhar com textos na sala de aula. Dentre a variedade de gêneros do discurso que podem ser contemplados para o/no ensino de língua(s), há os da esfera literária, como romances, contos, crônicas etc, que historicamente têm lugar garantido dentro da sala de aula e que levam o aluno a tomar seu posto enquanto sujeito crítico e criativo no processo de leitura, escrita e compreensão das obras literárias.

Em se tratando do trabalho com os textos literários, de como pode ocorrer em um ambiente escolar, as propostas são bastante plurais e diversas, uma vez que os textos literários são um importante e rico material de estudo e conhecimento que pode ser utilizado em atividades das mais simples às mais complexas. Em sala, uma obra literária pode gerar debates acerca de temas universais da vida humana, contemplando angústias, alegrias, anseios, reflexões, críticas, além da possibilidade de envolver outros componentes curriculares em uma atividade interdisciplinar. Além disso, para que tudo possa ocorrer, é necessário firmar um compromisso com a mediação de leitura, papel decisivo feito pelo professor e que pode gerar uma boa ou má recepção do texto literário por parte dos estudantes. Ela pode seguir vários caminhos, focar no ensino de um conteúdo gramatical, observar a maneira com a qual determinado autor(a) escreve ou constrói suas narrativas,

sumarizar características de obras que se encaixam em determinada escola literária etc. No entanto, ainda há um caminho no qual devemos adentrar ainda mais profundamente, que é o que toca em questões relativas à leitura e à fruição dos textos a fim de promover a educação estética<sup>2</sup>.

Nesse sentido, observando as relações possibilitadas pelo texto literário e os plurais insumos que eles oferecem para a formação humana, interessa-nos, no âmbito desta pesquisa, estudar questões relacionadas à literatura e aos debates que ela possibilita acerca de uma educação pautada na formação estética. Para isso, por meio do materialismo histórico-dialético, nosso foco de atenção são as contribuições das proposições teóricas de Lev Vigotski (1896-1934) sobre psicologia da arte, a fim de refletirmos sobre o desenvolvimento da fruição estética em leitores por meio do trabalho com o texto literário. A questão que norteia esta pesquisa é, portanto, a seguinte: **quais são as contribuições teóricas da obra *Psicologia da Arte* (1999), de Lev Vigotski, para pensar a educação estética no trabalho com o texto literário na escola?**. A partir dela, delimitamos como objetivo geral construir reflexões teóricas acerca das contribuições da obra supracitada na educação estética no trabalho com o texto literário e, como objetivos específicos, i) aprofundar as investigações teóricas a respeito da psicologia da arte vigotskiana; ii) discutir a importância da educação estética no trabalho com o texto literário para o processo de humanização e; iii) depreender as contribuições das teorizações de Vigotski e de autores da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho pedagógico com o texto literário na escola.

A literatura, quando trabalhada e abordada de maneira efetiva em sala de aula, pode ser uma ferramenta bastante importante no processo de humanização de sujeitos por meio da experiência estética viabilizada pelas obras literárias. Cabe destacar que é por meio do processo humanizador que ocorre no contato com os textos literários que se

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós, a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 182).

Assim, fomentar o trabalho com esse tipo de texto, pautando-o na fruição estética e em uma educação com enfoque efetivo na formação humana dos sujeitos, viabiliza mudança(s)

---

<sup>2</sup> Este é um conceito basilar para as reflexões construídas no capítulo 5 de nosso trabalho. Compreendemos, de maneira sintetizada, educação estética como a prática que objetiva a experiência estética por meio do trabalho com o texto literário em sala de aula.

na(s) leitura(s) que fazemos do mundo e da sociedade em que vivemos e estamos inseridos, uma vez que

[...] a literatura [...] tem servido a um imenso processo de compreensão mental e de imposição da cultura do colonizador, escravizando e destruindo a cultura do colonizado. Mas isso não se deve levar a um juízo de condenação estética, e tampouco histórica, na medida em que a cultura que possuímos se foi construindo assim (Candido, 2002, p. 97).

O trabalho com o texto literário é de grande importância dentro da sala de aula, pois fornece diversas possibilidades no que tange ao ensino e à aprendizagem dos estudantes nas mais diversas fases escolares. Mas, para irmos além em nossas reflexões, como defendido por Cândido (1972), precisamos lançar luz ao caráter humanizador da literatura e pensarmos em um trabalho com os textos literários que se norteia no sentido de evidenciar a capacidade que eles possuem em confirmar a humanidade dos seres humanos e não apenas serem utilizados como pano de fundo para o ensino de conteúdos programáticos na escola.

Dessa maneira, destacamos, como muito bem afirmou Cândido (1972), que o estudo das obras literárias possui dois preciosos momentos: o analítico e o crítico. O primeiro refere-se ao procedimento em que o texto literário é abordado como objeto de conhecimento para um fim específico e, o segundo, aquele que mais nos interessa aqui, ao procedimento que busca fomentar o questionamento em relação à veracidade da obra enquanto apanhado e projeção da vida humana. Sendo assim, é inegável o fato de que a literatura e o trabalho voltado para a fruição estética são ferramentas imprescindíveis para o processo de humanização, uma vez que objetivamos abordar essa manifestação artística como “[...] força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o ser humano e depois atua na própria formação do ser humano” (Cândido, 1972, p. 82).

O conceito de fruição estética, mais precisamente, a educação estética, é comumente atrelada ao ensino do componente curricular de Artes dentro da educação. A desconstrução de conceitos relativos ao belo e ao feio, como a obra de arte se relaciona com a sociedade em que cada um está inserido, entre outros apontamentos extremamente necessários ao escopo da disciplina são destacados ao longo dos trabalhos realizados dentro do campo da educação artística. Fato esse que, inclusive, possui respaldo por documentos oficiais como a BNCC, que estabelece como uma das competências específicas do componente curricular de Artes o “[...] experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação [...]” (Brasil, 2018, p. 198). Todavia, a literatura também é arte e deve ser vista e abordada como tal. O que desejamos destacar aqui é que, assim como as artes visuais, a música, a dança e o teatro, que

compõem a disciplina escolar de Artes, o texto literário e as leituras que ele possibilita inauguram um caminho que vai muito além da contemplação, da leitura pelo simples prazer, pois os textos literários viabilizam valorosos momentos de experiência da catarse<sup>3</sup> ao leitor por justamente serem, também, objetos artísticos. É esse resultado que a leitura, por meio da educação estética, gera, e provoca mudanças, em diferentes níveis, nos mais diversos seres sociais em sua totalidade.

Os discursos que reforçam a necessidade de buscarmos por práticas e hábitos benéficos para a nossa saúde, tanto física quanto mental, por meio de atividades de lazer têm crescido de maneira exponencial diante dos reflexos do período pós-pandêmico iniciado em meados de 2020. De acordo com a pesquisa realizada por Ribeiro *et al* (2020), que teceu reflexões e mostrou dados relevantes acerca dos impactos da pandemia de COVID-19 no lazer de adultos e idosos, “no que se refere aos interesses intelectuais, a leitura foi a atividade mais praticada e se manteve durante a quarentena [...]” (Ribeiro *et al*, 2020, p. 422). Nesse sentido, podemos observar um campo bastante fecundo em relação ao aumento da busca pela literatura como fonte de prazer, de deleite. Uma vez que compreendemos esse fato, podemos expandir nosso campo de visão em relação à busca pela literatura e, consequentemente, ao hábito de ler, e observar como isso auxilia e fomenta no processo de formação humana.

Em um momento primário, a literatura, assim como outros hábitos considerados como *hobbies* e/ou atividades de lazer, possuem como único ou mais importante fim o contemplamento. Obviamente, devemos considerar este fato, mas podemos e precisamos ir além e refletir sobre como as obras literárias podem moldar a visão de si e do mundo, por meio das relações que estabelecemos entre o texto literário e nossas práticas e vivências sociais. Isso nos leva a sair do campo do imediatismo, de atingir o objetivo do deleite rápido, por exemplo, e nos viabiliza compreender a vida humana e as questões que circulam em seu âmbito a partir de diferentes prismas. Ao lançarmos luz a esse pensamento, devemos considerar a educação escolar como ferramenta primordial para suscitar esta relação mais profunda entre os sujeitos e o campo artístico, especificamente, ao das obras literárias.

Por meio da mediação feita pelos professores(as) no ambiente escolar, os estudantes têm contato com diferentes produções de diferentes épocas históricas que refletem a cultura e a sociedade em que estas estavam inseridas. O trabalho com o texto literário, se considerarmos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (Duarte, 2013; Saviani, 2009; 2015), volta-se ao caráter de um ensino que visa ir além do contemplar uma obra de arte, visa

---

<sup>3</sup> O conceito de catarse é amplamente discutido por Lev Vigotski em sua obra *Psicologia da Arte* (1999), e será apresentado e discutido, respectivamente, nos capítulos 4 e 5 desta dissertação.

ir a fundo para que compreendamos os elementos histórico-sociais que formam a nossa humanidade. Nesse sentido, o trabalho com a obra literária dentro do contexto escolar viabiliza “o processo de reconhecimento da cultura como produção imanente à atividade humana, desencadeia o desenvolvimento da consciência, sem o qual não ocorre a humanização dos indivíduos em suas formas mais desenvolvidas e plenas” (Assumpção; Duarte, 2017, p. 170).

É importante ressaltar que “toda obra de arte é um todo que tem significado próprio. Isso acaba por fazer com que toda grande obra de arte seja um testemunho da criação humana, um testemunho da imanência do social, do humano” (Ferreira; Duarte, 2011, p. 116). Dessa maneira, destaca-se o caráter histórico que deve ser considerado na análise e no contato com as obras de arte, aqui, especificamente, as obras de arte literárias. É imprescindível que os docentes objetivem, por meio de suas práticas, fomentar reflexões que pensem sobre o âmbito do histórico-social.

Muito além de um texto para se trabalhar em sala de aula, a obra é um convite, uma porta de entrada para a compreensão e o entendimento das sociedades, dos pilares que sustentam costumes e crenças há muito postos e tomados como corretos. A literatura é uma força que fomenta a desconstrução ou, como afirma Cechinel (2017), a destruição. Toma-se o termo “destruição” em seu sentido mais amplo, pois podemos compreender que o

[...] constitutivo da literatura, parece ser, isso sim, o impulso destrutivo, o esvaziamento que ela provoca por meio de uma linguagem intransitiva, o efeito desregulador, a capacidade de colocar em crise, de desestabilizar, de abrir espaços, de comprometer os sentidos anteriores ao momento da leitura, sem a obrigação de preencher nada no lugar. (Cechinel, 2017, p. 188).

Assim sendo, o contato com as obras literárias é o início de uma destruição constante de preceitos existentes em cada indivíduo. Vale ressaltar que isso é possível a partir do momento em que se vê o texto literário não apenas como uma fonte de deleite mas sim como a possibilidade de experienciar um novo ponto de vista, como sendo parte do percurso de nossa constituição enquanto ser humano, aceitando o dinâmico proveniente do caráter destrutivo de cada obra.

Além disso, é imperativo ressaltar que a importância de lançar um olhar mais crítico e sensível à obra de arte literária por meio do trabalho em sala de aula nos auxilia a compreender “[...] perfeitamente que a apreciação da arte estará sempre na dependência da interpretação psicológica que dela fizermos” (Vigotski, 1999, p. 303). Nesse sentido, pode-se questionar por quais meios isso é possível, considerando uma abordagem histórico-crítica em

que consideremos os contextos em que se inserem aqueles indivíduos que terão contato com determinada obra a ser estudada. Não basta apenas vislumbrar o texto por mero deleite, mas sim possibilitar uma leitura que contemple as nuances do sentido que ele proporciona.

Quando comentamos sobre nuances e compreensões diversas do texto nos referimos ao resultado do trabalho com o texto literário. Aqui adentramos no campo das emoções e da catarse, pontos fundamentais no que tange à formação humana de todos os sujeitos. Como defendido por Vigotski (1999), a emoção é um dispêndio de energia nervosa que ocorre ao termos contato efetivo com uma obra de arte e é aqui que devemos refletir sobre esse ponto. O trabalho com o texto literário deve provocar esse dispêndio de energia pois é por meio dele que se consegue alcançar o efeito catártico, relativo à destruição dessa energia sobre a qual versamos. Assim, urge que consideremos a existência de uma diferença no campo do sentimento que é suscitado pela obra de arte. A obra pode suscitar o deleite, que é comum, mas também pode elevar o leitor ao campo do artístico, da fruição, e é nesse ponto que podemos aprofundar e compreender a maneira com a qual a psicologia da arte influencia, dentre muitas formas, no progresso da formação humana.

## 1.2 O MÉTODO E A ESTRUTURA DO TRABALHO

Nosso foco de atenção nesta pesquisa, conforme especificado na seção anterior, são as contribuições teóricas sobre psicologia da arte, do psicólogo russo Lev S. Vigotski, para a educação em linguagem. Os estudos de Vigotski, geralmente, estão ligados às áreas da Psicologia e da Educação<sup>4</sup> e, por meio do estudo que aqui nos propomos, visamos aproximar-lo à área da Educação Linguística, mas também, e de forma quem sabe menos usual, aos Estudos Literários. Há que se destacar o fato de que, nos últimos anos, esse contato tem ocorrido nos estudos da área da Linguística Aplicada, porém, como nos mostrou Pereira (2021), as aproximações entre a teoria vigotskiana e a área em questão ainda ocorrem de maneira fragmentada e, de certa maneira, rasa. Isso destaca a importância de fomento a pesquisas e investigações que tomem por base Vigotski e o relacionem com o ensino de língua(gens) a fim de construir proposições que contribuam para o ensino e o trabalho no âmbito linguístico em suas diferentes interfaces.

É fundamental pensarmos de maneira que consigamos relacionar os conhecimentos vigotskianos no trabalho com o campo dos estudos literários. Vale ainda ressaltar que, após

---

<sup>4</sup> Ao mencionar a área da Educação neste momento, referimo-nos, de maneira geral, ao escopo da ciência que se ocupa de pesquisar e estudar as diferentes correntes pedagógicas existentes.

uma pesquisa não sistemática feita no primeiro semestre do ano de 2025, nos sítios SciELO Brasil - *Scientific Electronic Library Online* - e no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio dos booleanos “Vigotski, literatura”; “Vigotski, Teoria Histórico-Cultural, Literatura”; “Vigotski, Literatura, Fruição Estética”, pôde-se observar que as pesquisas científicas que relacionam os estudos de Vigotski com a área da educação literária na perspectiva da fruição estética ainda são escassos.

Os trabalhos oriundos dessa busca não sistemática tratam, de maneira geral, sobre as relações possíveis em sala de aula no trabalho e na recepção de textos literários na formação das subjetividades dos estudantes partindo de diversas perspectivas como, por exemplo, análise de discurso, análises de textos literários, práticas metodológicas, formação de leitores, etc. No site SciELO Brasil, obtivemos um total de 5 trabalhos que se referem a artigos científicos publicados utilizando os booleanos citados anteriormente. Na segunda busca, feita no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, obtivemos um sucesso maior no levantamento realizado. No sítio, a primeira busca, por ser mais abrangente (booleanos “Vigotski, literatura”), trouxe uma quantidade significativa de produções, um total de 185. Desse total, 100 trabalhos são dissertações de mestrado, 60 são teses de doutorado e 22 são de mestrado profissional. A segunda busca (booleanos “Vigotski, Teoria Histórico-Cultural, Literatura”) resultou em um total de 53 produções publicadas. Da mesma forma, pôde-se observar que, do número total, 27 são dissertações de mestrado, 19 são teses de doutorado e 07 são oriundas de pesquisas realizadas em mestrado profissional. Na última busca, por ser mais específica e próxima da presente pesquisa (booleanos “Vigotski, Literatura, Fruição Estética”), obtivemos apenas dois resultados.

O primeiro, uma tese de doutorado, intitulada *A leitura do livro ilustrado com os estudantes adultos e idosos da EJA anos iniciais*, de Erica Mancuso Schaden, defendida no ano de 2023, que tem como objetivo principal a realização de uma atividade didática de leitura literária de livros ilustrados, aponta para importantes conclusões acerca da promoção do desenvolvimento da criação e imaginação de leitores. A segunda, uma dissertação de mestrado, intitulada *Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças na pré-escola*, de Melina Sauer Giacomin, defendida no ano de 2022. O trabalho de Giacomin discorre a partir de uma perspectiva que considera que infância e poesia são feitas da mesma matéria, devido ao modo como concebem o mundo em que se vive. Além disso, objetiva contribuir com práticas educativas que promovam a literatura como direito, ideia essa que também abordamos no presente trabalho, no capítulo 3.

Isso tudo demonstra a necessidade da continuidade de pesquisas e trabalhos que relacionem Vigotski, literatura e educação estética, uma vez que o material científico produzido e publicado até o primeiro semestre de 2025 é reduzido. Além disso, a produção acadêmico-científico brasileira, de acordo com o levantamento não sistemático realizado e explicitado anteriormente, teve um decréscimo no ano de 2020, muito provavelmente em virtude do contexto da pandemia que assolou o mundo. Sendo assim, é imperativo que se fomente a realização de trabalhos científicos ligados ao campo da Linguística Aplicada e da Literatura na perspectiva de Vigotski, uma vez que estes viabilizam novas reflexões que geram inovações e aprimoramentos nas práticas pedagógico-metodológicas, imprescindíveis ao ensino e à aprendizagem.

Há que se destacar que o fomento de estudos e pesquisas que tomem por base Lev Vigotski e seus estudos atualmente é um movimento bastante necessário em prol de uma educação efetiva e humanizadora, que objetiva uma formação omnilateral. A sociedade capitalista contemporânea prioriza os saberes majoritariamente pragmáticos e que não envolvam atividades propriamente criadoras e reflexivas dentro do ambiente escolar. A teoria da psicologia histórico-cultural se posiciona na contramão da concepção geral que organiza a sociedade atual. Vigotski, em seus estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, aponta que

o processo de desenvolvimento ocorre quando há atividade por parte do indivíduo e, para cada faixa etária, há atividades que se sobressaem em termos de sua importância para esse processo. Ele chamou-as de atividades-gruia e dedicou muito de seu esforço teórico para compreender como surgem, desdobram-se e qual é o papel de tais atividades no processo de faz de conta e da instrução escolar, atividades-guia, respectivamente, da criança pré-escolar e da escolar (Prestes; Tunes; Nascimento, 2015, p. 59).

Além disso, a teoria vigotskiana defende que “a instrução escolar seria o portal da consciência, isto é, propiciaria à criança a formação da consciência reflexiva” (Prestes; Tunes; Nascimento, 2015, p. 59). Nesse sentido, uma escola que promove a educação tomando por base os preceitos de Vigotski trabalharia em prol da construção de uma contemporaneidade constituída por sujeitos dotados da capacidade de analisar de maneira crítica as situações e eventos que ocorrem cotidianamente no meio em que estão inseridas. Uma educação que é concebida como um “[...] processo que transforma, que origina novas necessidades e motivos, gera [...] atividades, estruturalmente novas, e propicia a emergência de novas formações psíquicas” (Prestes; Tunes; Nascimento, 2015, p. 59-60). Esse movimento é parte essencial para se alcançar mudanças e transformações reais nas estruturas sociais que, pelo viés

marxista, teoricamente realizaria a revolução social que extinguirá a exploração do homem pelo homem.

No que se refere ao método de pesquisa, utilizamos como subsídio o materialismo histórico-dialético, com destaque para as categorias da totalidade, do movimento e da contradição. Esse método origina-se da concepção marxista acerca do conhecimento e é escolhido como base para o desenvolvimento da presente pesquisa porque contempla a dinamicidade imbricada na relação entre o sujeito e sua historicidade. É necessário, em um primeiro momento, compreender que o materialismo “[...] pressupõe que, ao contrário das concepções idealistas, a investigação deve partir das relações sociais concretas - e não de abstrações -, mas não basta que a abordagem seja materialista: é preciso que ela seja também histórica e dialética” (Coelho, 2023, p. 75-76). Nesse sentido, muito além de observar as relações sociais materiais e tentar analisá-las de maneira independente, para se chegar a uma investigação mais coerente e assertiva é imprescindível que se considere o fato de que essas relações estão ancoradas em um momento histórico específico pois é nesse ponto em que ela pode ser considerada existente. Do contrário, sem um embasamento histórico, a realidade torna-se inexistente.

Além disso, o método marxista, além de considerar o aspecto histórico, é dialético pois, de acordo com Coelho (2023), permite que observemos como a história é atravessada por movimentos e contradições. Nesse sentido, ao tomar por base o materialismo histórico-dialético, firmamos um compromisso com uma compreensão da realidade que visa apreender as relações sociais contextualizadas em um momento histórico e observar, por meio de um movimento de reconstrução mental dessas relações, como elas se constituíram e analisar como se davam sua(s) dinâmica(s).

Para Marx, a teoria não é compreendida como um sistema que visualiza ou considera as características e/ou formas dadas de um determinado objeto e pede ao pesquisador para que as descreva minuciosamente a fim de, posteriormente a esse movimento, explicá-las por meio de uma generalização hipotética embasada na relação de causa e efeito. Ao considerar o método histórico-dialético marxista, é imperativo que se compreenda que

[...] a teoria se distingue de todas essas modalidades [outras concepções de teoria que não a de Marx] e tem especificidades: o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito de pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa (Netto, 2011, p. 20-21).

Assim, “o caminho proposto é, portanto, primeiro lançar o olhar para a materialidade das relações sociais, compreender seu funcionamento concreto, para só depois abstraí-la em categorias conceituais genéricas e poder fazer o percurso de volta ao concreto sem cair em idealismos” (Coelho, 2023, p. 76). Não se parte de ideias arbitrárias mas, sim, do real, do indivíduo e suas ações e condições materiais de vida pois, “[...] só se é possível bem compreender as relações sociais quando se lança o olhar para as condições históricas concretas em que certa sociedade produz e reproduz a vida” (Coelho, 2023, p. 78).

Por tratar-se de um método que não segue as convenções tradicionais da pesquisa, no sentido de compor-se por uma série de instruções/ordens que guiam o caminho e o movimento do pesquisador, o método histórico-dialético de Marx torna-se essencial para a nossa pesquisa pois viabiliza e demanda de nossa parte uma maior imersão diante de nosso objeto, interferindo, assim, em nossas análises. Nesse sentido, a fim de reiterar esse caráter dinâmico, cabe lembrar o que conclui Camargo (2023, p. 03):

[...] é possível afirmar que, em Marx, não existem conceitos, como fórmulas, para entender a questão do método, o qual não é um conjunto de prescrições normativas de aplicação da realidade tal como parece em clássicos das ciências sociais, com conceitos predefinidos para manipular determinado objeto de forma fixa e imutável.

A importância e a pertinência do método marxista para a análise da sociedade e de seu movimento são reiteradas por Netto (2011, p. 16-17), que esclarece e aponta que

Marx empreendeu a análise da sociedade burguesa, com o objetivo de descobrir a sua estrutura e sua dinâmica. Esta análise, iniciada na segunda metade dos anos 1840, configura um longo processo de elaboração teórica, no curso de qual Marx foi progressivamente determinando o método adequado para o conhecimento veraz, verdadeiro, da realidade social (Mandel, 1968). Isso quer dizer, simplesmente, que o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais - ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisas que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método [...].

As categorias elaboradas dentro do método marxista são imprescindíveis para as análises de pesquisa. Elas expressam maneiras dos modos de ser/existir que caracterizam aspectos recortados de uma determinada sociedade e “[...] são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser - são categorias ontológicas); mediante a procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento” (Netto, 2011, p. 46). Devido a serem da ordem do pensamento, as concebemos como categorias reflexivas, uma vez que elas necessitam que

o pesquisador realize abstrações, ou seja, demanda do pesquisador a capacidade de extrair de um contexto um determinado elemento para analisá-lo e examiná-lo, para assim reproduzi-lo mentalmente e, por fim, tecer uma análise fidedigna e coerente.

Além disso, faz-se necessário destacar e conceituar as categorias do método que têm destaque no presente trabalho. A totalidade, de acordo com Camargo (2023), é uma categoria repleta de história e nos leva a compreender a realidade como sendo um produto das relações sociais, o real pensado pelo homem. É por meio dela que Marx nos faz entender que nenhum fenômeno social pode ser analisado e compreendido de maneira isolada pois fazem parte de um todo, um conjunto. Há que destacar o fato de que existem totalidades mais ou menos complexas, sendo a sociedade burguesa um exemplo de totalidade de maior complexidade e existem, como afirma Camargo (2023, p. 15), “outras totalidades de menor complexidade [...] como o Estado, a Igreja, a família, as profissões, a escola, as classes etc”. Essas últimas, por sua vez, podem ser compreendidas, também, como partes formadoras das totalidades de maior complexidade.

Ao pensarmos na categoria do movimento precisamos pensar sobre a realidade social da sociedade. Ela não é estática, sempre está se transformando de uma maneira ou de outra e, nesse sentido, é correto que toda análise embasada pelo método do materialismo histórico-dialético contemple os processos históricos e os *ecos* que eles causam dentro da sociedade. Assim, é fundamental pontuar que as totalidades são permeadas pelo categoria do movimento pois “cada uma tem o seu próprio movimento, sua dinamicidade, seus ritos, formas, modos de ser e de aparecer na realidade concreta” (Camargo, 2023, p. 15-16), sendo ela o fator para que as mudanças e alterações ocorram.

Por fim, a categoria da contradição é justamente o que origina o movimento das totalidades. “A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las” (Netto, 2011, p. 57). É essa categoria que realiza uma espécie de manutenção no funcionamento das totalidades e que resulta na dinamicidade trazida pelo movimento, assim constituindo a retroalimentação das relações sociais. Portanto, as categorias citadas desempenham um papel bastante fundamental para as análises que traçamos ao longo de nossa pesquisa, pois elas nos auxiliam a compreender as relações estabelecidas pelo nosso objeto dentro da sociedade contemporânea.

A estrutura de nossa pesquisa, portanto, baseia-se em quatro principais movimentos: o primeiro voltado à contextualização da temática e à importância de abordá-la de maneira

crítica em nossa sociedade contemporânea; o segundo traz considerações acerca da psicologia histórico-cultural de Vigotski, da pedagogia histórico-crítica de Saviani, dos processos relacionados ao psiquismo humano e seu desenvolvimento; o terceiro aborda questões relacionadas ao ensino de leitura, ensino de literatura, uma discussão sobre o panorama educacional com enfoque ao ensino da Língua Portuguesa; e o quarto movimento é voltado à análise da obra *A Psicologia da arte* (1999), de Lev Vigotski, que será dividida em dois momentos: a primeira debruça-se sobre uma apresentação e contextualização da obra e, a segunda, sobre as contribuições de Vigotski para se pensar em uma educação para a fruição estética no trabalho com o texto literário em sala de aula.

A partir do panorama discorrido, a presente pesquisa se justifica, principalmente, pautada em sua singularidade e na importância de pensar sobre uma educação voltada para a fruição estética no trabalho com o texto literário. O rápido acesso e consumo aos mais variados objetos de cultura em nossa sociedade escancara a superficialidade com que nos relacionamos com eles e demonstra que, de maneira geral, não somos mais atravessados pelos objetos de cultura. A efemeridade de nossos encontros com as artes em virtude do consumo rápido presente na sociedade impede com que aproveitemos as nuances e as experiências que determinadas obras, em particular os textos literários, podem nos proporcionar. A discussão sobre a fruição estética é pertinente, nesse sentido, pois é por meio do ato de fruir que o leitor desempenha uma relação que vai em direção à profundidade do material lido e, vislumbrando o sentido estético nos direciona à possibilidade da catarse, tema que será discutido amplamente no capítulo quatro desta dissertação.

O objeto cultural que o livro representa atualmente enfrenta grandes percalços tanto em relação ao acesso dos indivíduos a eles como, também, na maneira com a qual a relação entre leitor e texto literário se estabelece. É imperativo considerar esses aspectos ao pensarmos sobre as formas possíveis de abordar a literatura enquanto Arte no processo educativo, em particular no trabalho com o texto literário, para oportunizar e garantir aos indivíduos experiências estéticas que não estão presentes na vida prática do cotidiano, uma vez que, como defendeu Antonio Cândido em seu texto *O direito à Literatura* (2011), o acesso às obras literárias e aos objetos artísticos devem ser considerados objetos de direito a todos os cidadãos. É por meio dos textos literários que o homem vivencia experiências, se encontra consigo e com terceiros e dá vazão aos sentimentos inerentes à natureza humana. Isso é reiterado por Aleixo (2018, s/p.), que afirma que

As sensações internas e externas [...] se pronunciam através de manifestações e experiências diversas, produzindo um conhecimento próprio e necessário para o entendimento do mundo que nos cerca. Esse conhecimento se completa e se amplia com a dimensão sensorial e perceptiva, além do conceitual ou racional, o que nos permite criar e evoluir como seres humanos.

Outra questão que deve ser considerada nesse momento, como bem aponta Aleixo (2018), é o fato de que em sala de aula o professor se depara com a necessidade de saber como conduzir e abordar a leitura de um texto literário com seus alunos, uma vez que esses objetos culturais influenciam “[...] consideravelmente na apreensão e na fruição de um contexto literário e/ou visual. Essa experiência possibilita uma formação nos âmbitos: cultural, social e artístico” (Aleixo, 2018, s/p.). É no ambiente escolar que o contato entre leitor e texto possui maior possibilidade de trabalho para além da leitura por deleite, a qual pode ser realizada sem a presença de um professor e em diversos espaços; o docente deve abordar o texto para além do que se lê, inaugurando assim um novo horizonte de possibilidades ao leitor-estudante.

O cunho estético precisa de um espaço firmado na aula de línguas, na qual comumente trabalham-se os textos literários, pois este possibilita a expansão de sensações e relações entre o leitor e a obra. É nesse espaço da aula, em que se tem contato com esse objeto cultural, que se pode, além do que já fora discorrido, lançar luz ao fato de que o olhar estético pode ser criado por qualquer indivíduo que tenha acesso e mediação adequada ao material de leitura. Aleixo (2018, s/p.) destaca que

[...] para se obter um olhar estético mais rico e apurado, é necessária uma predisposição que se desenvolve de forma cumulativa, através da experiência que parte de um conhecimento mais generalizado e pessoal até atingir um olhar que extrapola o subjetivo, sendo também objetivo, analítico e crítico. Apesar de esse processo demandar conhecimentos e exercícios constantes, todos nós podemos alcançar estágios necessários para uma experiência estética significativa, mas para isso, também se faz necessário estar disposto a ter um olhar mais apreciativo das [...] produções artísticas.

Além do que fora discorrido anteriormente e que será aprofundado ao longo dos capítulos e seções de nossa pesquisa, é importante destacar que o presente trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) por tratar de uma questão de relevância para a Linguística Aplicada e para os Estudos Literários como, também, relaciona-se diretamente com o projeto de pesquisa guarda-chuva *Educação em linguagem e desenvolvimento humano*, coordenado pela Professora Doutora Aline Cassol Daga

Cavalheiro, docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus Chapecó*, orientadora desta dissertação.

Por fim, cabe destacar que o presente trabalho de pesquisa está dividido em seis partes essenciais, sendo elas, respectivamente: I) o primeiro capítulo nomeado *Introdução*, em que discorremos acerca dos porquês que nos guiaram até essa busca, além de desvelar o objeto de estudo e contextualizar o método utilizado; II) o segundo capítulo nomeado *Pavimentando o caminho: fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, em que realizamos uma discussão sobre o psiquismo animal e o humano, o gênero humano e sua relação com a categoria do trabalho, questões relacionadas à defesa de uma educação democrática pensando à luz de nossa contemporaneidade; III) o terceiro capítulo nomeado “*A arte existe porque a vida não basta*”, o qual referencia diretamente o dizer de Ferreira Gullar, com base no qual refletimos sobre a leitura na sala de aula, o ensino de leitura e de literatura, a importância da literatura como direito e suas contribuições para a formação humana; IV) o quarto capítulo, *A psicologia da arte de Vigotski*, que se debruça sobre a obra homônima vigotskiana e que lança luz à contemporaneidade de Vigotski, apresenta a obra e tece reflexões acerca dos conceitos basilares que o autor aborda em seu clássico; V) o quinto capítulo, em que se relaciona esses conceitos à educação estética possibilitada pelo trabalho com os textos literários; VI) por fim, o capítulo sexto, *Considerações finais*, que realiza um aparato geral de nossa pesquisa, retomando as elaborações principais tecidas.

## 2 PAVIMENTANDO O CAMINHO: FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O título principal deste capítulo faz alusão à base, ao que sustenta este trabalho. Pavimentar o caminho demanda conhecer o terreno; no caso da pesquisa, conhecer fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos. Assim, antes de entrarmos no campo da psicologia da arte, é preciso contemplarmos algumas questões que constituem os pilares da teoria histórico-cultural, a exemplo da explicitação sobre a concepção de desenvolvimento humano que sustenta as teorizações de autores como Vigotski e Leontiev. O mesmo vale para as bases da teoria educacional; ao entrar no campo do ensino, da prática pedagógica, da Educação, portanto, precisamos ter clareza sobre a concepção de educação, sobre o papel da educação escolar e, mais do que isso, precisamos explicitar e assumir uma teoria pedagógica.

Neste capítulo, portanto, versaremos sobre os fundamentos da psicologia histórico-cultural, objetivando a construção de uma linha de pensamento que contextualiza o processo de sua gênese. Além disso, delimitaremos algumas das principais diferenças no desenvolvimento do psiquismo animal e do psiquismo do ser humano para que assim compreendamos questões centrais relacionadas ao presente trabalho de pesquisa. Para tanto, nossas principais bases para discussão serão os estudos de Engels (1876), Marx (1989), Leontiev (2004), Vigotski (1999), Martins (2013) e Duarte (2013).

Ainda, considerando que a Pedagogia Histórico-crítica parte de fundamentos da Psicologia Histórico-cultural e que ambas se assentam no materialismo histórico-dialético, dedicamos uma seção deste capítulo para a defesa da educação escolar como humanização dos indivíduos. Assim, mobilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica também como nosso referencial teórico porque, conforme defende Martins (2013, p. 142), “[...] a psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, ela não se configura como teoria pedagógica”.

### 2.1 O CORRER DO TEMPO: O MACACO E O HOMEM

Há muito se discute, principalmente no campo das ciências naturais, sobre o ancestral comum entre o macaco e o homem e as possíveis explicações acerca das notórias diferenças existentes entre esses dois singulares seres. Para a teoria histórico-cultural, a humanização do homem é decorrente de uma relação dialética entre o biológico e o cultural. Somente o aspecto biológico não explica a maneira com a qual nos tornamos humanos. O primeiro

relaciona-se com a ideia naturalizada, de espécie, à hominização, e o segundo, com aspectos históricos e psicológicos, com a ideia de homem pertencente ao gênero humano, à humanização. Nesse sentido, cabe destacar a ideia que defende Duarte (2013, p. 23), no sentido de que

no caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica por meio do nascimento de seres humanos asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas.

Em uma concepção dialética, homem e natureza relacionam-se de maneira conjunta, algo que possibilita a sobrevivência e a continuidade da espécie humana. No entanto, diferentemente das demais espécies de vida animal existentes, há um fator que põe o homem, enquanto espécie, em um patamar diferente das demais, possibilitando o “acontecimento” do homem enquanto ser pertencente ao gênero humano: ele insere-se em uma realidade sócio-histórica permeada pela cultura, a qual medeia as mais diversas e amplas dinâmicas inerentes ao desenvolvimento do homem enquanto ser genérico, pertencente ao gênero humano. Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 285) afirma que

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidão de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

Seguindo essa máxima, faz-se imperativo compreender que o cerne da diferença entre o homem e os demais animais ocorre por intermédio da cultura presente na sociedade. É por meio desse aspecto que essa cisão se dá e, a partir dela, o homem, enquanto um ser pertencente a uma espécie, passa para a categoria do ser humano, histórica pois mediada pelas noções culturais entrelaçadas com o histórico de cada era. É nesse espaço em que o homem humanizado realiza-se enquanto sujeito, localizado em um momento da história, com uma sociedade construída por meio das concepções daquele período e que, em um movimento que se retroalimenta, é constituído pela cultura enquanto, concomitantemente, a constitui. Nesse sentido, o percurso traçado pelo homem ao longo do tempo se firma na ideia de que

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis *sócio-históricas* (Leontiev, 2004, p. 280).

As leis sócio-históricas são mediadas, obviamente, pelas convenções sociais estabelecidas dentro de cada sociedade. A própria ideia de sociedade somente foi concebida por intermédio do processo da humanização que fez com que os homens passassem de agrupamentos humanos para organizações estruturadas de maneira ordenada. Dentro dessa lógica organizacional, o homem humanizado, em sua relação com a natureza, se subjetiva por meio da atividade transformadora que realiza e, por meio dela, eles

[...] não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Cram os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas (Leontiev, 2004, p. 283).

A vida social é viabilizada pela atividade vital humana que gera instrumentos ancorados na cultura de cada sociedade de acordo com as necessidades do ser humano. Esse fator demarca o cunho das leis sócio-históricas discorridas anteriormente, uma vez que o resultante do exercício vital gera objetos ancorados historicamente, com funções e finalidades específicas de cada realidade. Assim, como postula Bock (2004, p. 29),

o homem, por meio de sua atividade sobre o mundo material, humaniza o mundo, isto é, ao mesmo tempo em que atua e trabalha, suas aptidões e conhecimentos vão se cristalizando, de certa maneira, nos seus produtos. Pensemos como a atividade de escrever, inventada pelo homem em um processo de milhares de anos, criou a habilidade de escrever e inventou, ao mesmo tempo, o lápis, a caneta, ou o pincel. Pensemos, agora, como esses objetos carregam em si a habilidade criada [...] isso porque estão ali cristalizadas nossas habilidades.

Bock (2004, p. 28) ainda destaca que

O trabalho e a vida em sociedade são duas características da vida humana que vão permitir um salto de qualidade no desenvolvimento humano. O homem liberta-se de suas limitações biológicas para “inventar” a condição humana. Queremos com isso frisar a idéia de que as habilidades e os comportamentos humanos, a partir daquele momento [em que o homem se difere dos demais animais], não estavam mais previstos pelo código genético. Por isso dizemos que o homem não estava mais submetido às leis biológicas e sim a leis sócio-históricas.

“A atividade vital é antes de tudo aquela que reproduz a vida, e aquelas que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si

própria como espécie” (Duarte, 2013, p. 22-23). Quando refletimos sobre os animais, a atividade vital é regida pela noção instintiva inerente a toda espécie existente. Por exemplo, ao pensarmos sobre os pássaros, é vital para eles que se alimentem, se reproduzam, vivam em bandos etc., no entanto, diferentemente do homem, as ações realizadas não são mediadas pelo ato consciente do fazer. O ser humano, por outro lado, medeia todas as ações que realiza por meio da linguagem, a qual forma a consciência, e é por esse motivo que o homem consegue acumular conhecimento ao longo das eras e se difere das demais espécies animais. Há que se destacar, desse modo, o que defende Leontiev (2004, p. 21) sobre o desenvolvimento do psiquismo animal:

O aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexidade da sua atividade vital. Esta complexidade reside na formação de processos da atividade exterior que mediatizam as relações entre os organismos e as propriedade do meio donde depende a conservação e o desenvolvimento da sua vida. A formação destes processos é determinada pelo aparecimento de uma irritabilidade em relação aos agentes exteriores que preenchem a função de sinal. Assim nasce a aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundante nas suas ligações e relações objetivas: é o *reflexo psíquico*.

Dessa maneira, podemos afirmar que o reflexo psíquico está ligado diretamente com o desenvolvimento da atividade vital e, esta, por sua vez, está intrínseca aos seres vivos. Esta última, por se dar de maneira adversa entre homem e demais animais, gerou a categoria do trabalho que é relativa à atividade vital do ser humano. “O trabalho [...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana” (Engels, 1876, p. 1). Essa categoria, do trabalho, não deve ser compreendida em termos cotidianos de nossa contemporaneidade em que a relacionamos com as diferentes profissões existentes. Aqui, compreendemos o trabalho como sendo “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (Marx, 1989, p. 149), ou seja, tudo aquilo que ele realiza de maneira consciente por meio de suas ações também conscientes, mas nem sempre foi assim. Quando nos propomos a refletir acerca da gênese desse distanciamento entre o homem e o macaco, daquilo que faz do homem, o homem, e do macaco, o macaco, precisamos destacar essa diferença primordial que é relativa ao trabalho enquanto categoria e este, de acordo com Engels (1876), inicia-se com a elaboração e construção de instrumentos, o que só pode ocorrer devido ao desenvolvimento de seu psiquismo.

O macaco, os animais de maneira geral, desempenham suas ações objetivando um resultado rápido, quase que instantâneo. Ao sentir fome, busca por alimento em sua volta e o

alcança a partir dos meios que dispõe no momento. Por exemplo, se há a necessidade de alcançar um fruto que esteja localizado na copa de uma grande árvore e, devido a sua estatura física, não o alcança, apanha um galho e o utiliza para pegar determinado fruto e, por fim, alimentar-se. Em uma futura situação semelhante a essa, o primata não se recordará do objeto que utilizou outrora para alcançar seu objetivo maior. Ao contrário, provavelmente, fará outras tentativas de levar a cabo seu objetivo ou, em alguns casos, poderá, de maneira instintiva, repetir o feito de apanhar novamente um galho para utilizá-lo como ferramenta. Ao versar isso, não negamos as capacidades dos animais, em particular dos macacos, mas sim, destacamos que o conhecimento “obtido” anteriormente não se acumula, em sua mente ou em alguma espécie de registro físico, como em livros, por exemplo, além de o ato em si ter por objetivo sua sobrevivência.

Certos macacos recorrem às mãos para construir ninhos nas árvores; e alguns, como o chimpanzé, chegam a construir telhados entre ramos, para defender-se das inclemências do tempo. A mão lhes serve para empunhar garrotes, com os quais se defendem de seus inimigos, ou para os bombardear com frutos e pedras. Quando se encontram prisioneiros realizam com as mãos várias operações que copiam dos homens (Engels, 1897, p. 2).

O homem, por sua vez, sistematiza os conhecimentos acumulados ao transpassar as eras, seja pela construção de ferramentas utilizadas em situações primárias que foram conservadas ao longo do tempo de maneira objetiva ou a partir da escrita - a depender, obviamente, do recorte sócio-histórico que analisamos. Em retrospecto, ao relembrarmos os costumes mais rudimentares das primeiras comunidades humanas, os artefatos utilizados para saciar as necessidades básicas relacionadas à alimentação e proteção eram armazenados para sua posterior utilização e, além disso, sofriam melhorias e aprimoramentos ao longo do tempo. Isso se prova devido aos estudos realizados no âmbito das ciências arqueológicas e históricas, os quais nos brindam com assertivas constatações acerca das Eras da História da Humanidade. Para corroborar com esse apontamento basta lembrarmos dos estudos e pesquisas de Navarro (2006, p. 04), ao discorrer sobre as características do Período Neolítico, que apontaram que ele

[...] não só foi caracterizado pelo espetacular crescimento técnico da manipulação da pedra, o seu polimento, como e principalmente pelo desenvolvimento da agricultura iniciada no período anterior. Dos machados, lanças, facas e pás primitivas, passou-se para objetos polidos, mais bem acabados e precisos que permitiram a utilização em maior escala de ossos e de pedras como basalto e calcita na produção de artefatos domésticos e agrícolas [...].

Os aprimoramentos e as melhorias realizados com o passar do tempo só foram possíveis por meio da tipicidade do psiquismo do homem que se difere daquele dos demais animais. O reflexo psíquico dos animais, que forma seu psiquismo, está relacionado diretamente à complexidade das atividades que desempenham e que estão diretamente ligadas à sua sobrevivência imediata. De acordo com os estudos de Leontiev (2004), o reflexo psíquico dos animais passa por determinadas etapas que o caracterizam, sendo estas, respectivamente, o desenvolvimento de um psiquismo sensorial elementar, seguido de um psiquismo perceptivo e, por fim, chegando naquilo que ele denominou como estágio do intelecto - atingido por poucos seres como os símios, em que as relações estabelecidas entre os objetos e a natureza são ligeiramente semelhantes com o trajeto realizado pelos seres humanos em seu processo de objetivação. No entanto, há que destacar que esses reflexos psíquicos permanecem distintos apesar de sua proximidade, pois o ser humano possui um reflexo consciente.

Dessa forma, é necessário compreender que o reflexo psíquico do homem humanizado

[...] distingue as propriedades objetivas da realidade. Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com a do vivido do sujeito: o reflexo é como “presente” ao sujeito. Isto significa que quando tenho consciência de um livro, por exemplo, ou muito simplesmente consciência do meu próprio pensamento a ele respeitante, o livro não se confunde na minha consciência com o sentimento que tenho dele, tal como o pensamento deste livro não se confunde com o sentimento que tenho dele. A consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo (Leontiev, 2004, p. 75).

Nesse sentido, seguindo a ideia defendida por Leontiev, a categoria do trabalho é evocada uma vez mais. Conforme essa linha de pensamento, os homens passam a guardar esse conhecimento e o acumular ao longo do tempo, transmitindo-o de geração a geração, uma vez que as ferramentas resultadas do trabalho feito por eles atuam como facilitadores de tarefas como no caso da alimentação, seja na caça ou na coleta, e, também, para o fim da proteção e segurança em relação às ameaças advindas dos animais ou mesmo de outros de sua própria espécie. “Para cada nova mudança de comportamento correspondiam o domínio e o uso de uma nova matéria-prima e aqueles mais eficientes nesse aspecto preponderavam sobre os outros [...]” (Navarro, 2006, p. 02). Dessa maneira, é notório que o domínio em relação aos conhecimentos historicamente acumulados serviu e serve como uma maneira de prosperar a vida, lembrando de áreas como medicina, matemática, linguagens e demais ciências que conhecemos atualmente, e também como forma de estabelecer uma relação de domínio da espécie humana em relação aos animais.

Não podemos deixar de destacar que todo o processo que ocorreu e que ainda ocorre, em diferentes níveis e escalas, teve impactos na constituição dos corpos dos seres. Precisamos observar que o processo evolutivo implicou em diversas mudanças nas mais variadas espécies ao longo do tempo e que isso viabilizou sua extinção ou mesmo proporcionou a conservação destas. Esse processo não está distante ou independente do trabalho, no caso dos seres humanos, e do instinto dos animais: a ação depende da evolução e esta depende do primeiro. No caso do homem é nítido que, por exemplo, “[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele” (Engels, 1876, p. 03), ou seja, é pelo trabalho que o homem se constitui enquanto homem. Se, nos tempos mais remotos da História, o homem não tivesse utilizado a pedra como um utensílio e, em seguida, continuasse a utilizando em prol de suas necessidades e transmitindo esse conhecimento aos seus iguais, talvez o distanciamento entre as duas espécies não tivesse ocorrido ou, quem sabe, tomado rumos que agora ficam no campo das hipóteses dos estudiosos e pesquisadores das ciências naturais.

Como compreendemos que o ser humano se distingue das demais espécies de animais existentes no mundo devido a sua atividade vital, o trabalho, é importante refletirmos acerca das diferentes dinâmicas que daí surgem. Nesse sentido, observando “[...] cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas” (Engels, 1876, p. 04). Nesse ponto, o homem, vivendo em agrupamentos sociais, se deparava com outra necessidade: a comunicação. A partir disso, a maneira com a qual a comunicação se dava foi sendo modificada. Com o passar dos anos, o aparelho fonador foi sendo modificado devido ao exercício constante feito por meio de grunhidos e demais sons até constituirmos as falas mais ou menos articuladas por meio da laringe. Aqui, devido ao trabalho exercido pelo ser humano, nos distanciamos ainda mais dos macacos, por exemplo, uma vez que, este órgão, pouco desenvolvido

[...] do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após o outro. A comparação com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada. (Engels, 1876, p. 05).

Os agrupamentos sociais apontam também outra forte característica na diferenciação entre o homem e os animais: a vida em sociedade. Acerca disso, muito se pode argumentar e refletir em relação aos aspectos que nos aproximam e que nos afastam, uma vez que

admitimos que, assim como ocorre nas sociedades humanas, a grande maioria das espécies, em maior ou menor grau, estabelece entre si uma relação de cunho “organizacional”, apresentando papéis relacionados a uma determinada hierarquia ou ordem de funcionamento. Nesse ponto, novamente, o trabalho entra como fator decisivo nessa diferenciação. Engels (1876) discorre sobre o que ele denomina como “exploração rapace” própria dos animais em que as ações realizadas por eles não possuem a capacidade de observar o que se pode aproveitar dos ambientes em que vivem.

Enquanto o ser humano é capaz de observar e até prever, em certo grau, os efeitos de suas ações, os animais simplesmente as realizam movidos pelo desejo do instinto que lhes toma no momento da ação. Assim sendo, como explica Engels (1876, p. 8), “essa exploração rapace levada a efeito pelos animais desempenha um grande papel na transformação gradual das espécies [...]”, visto que o produto de suas atividades acaba por gerar consequências relacionadas às mudanças de hábitos naturais e, até mesmo, em níveis genéticos a longo prazo. Nesse sentido, evidencia-se ainda mais a diferença entre os seres humanos e os demais animais, uma vez que o primeiro, “[...] para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio ser humano” (Duarte, 2013, p. 26), tomando por base conhecimentos prévios que foram acumulados ao longo das eras por meio da cultura dentro das mais diversas sociedades, o que faz com que o homem realize determinadas modificações vislumbrando o resultado delas. É nesse movimento de apropriação consciente da natureza que ele se modifica, como já discorrido anteriormente, coisa que nos animais ocorre de maneira distinta: não consciente.

A apropriação da natureza pelo homem, que gera a natureza humanizada, pode ser compreendida, dentro dos termos do materialismo histórico-dialético, como a tentativa com ou sem sucesso da inserção de um objeto feito pelo ser humano dentro de uma determinada ação humana. Por exemplo, há milhares de anos, nos primórdios da humanidade, o ato de um indivíduo escolher uma determinada rocha, conhecendo suas propriedades básicas, realiza a tentativa de utilizá-la como ferramenta no ato da caça. Esse movimento, de reconhecer determinado objeto dotado de uma certa funcionalidade dentro de um contexto de uso próprio do ser humano é onde ocorre a apropriação desse objeto. Além disso, seguindo o exemplo mencionado, a ferramenta criada não será utilizada apenas em um momento isolado e singular, mas sim será utilizado de maneira consecutiva, gerando melhorias ou até mesmo novas descobertas que levem ao aprimoramento da ferramenta em si, como a troca da rocha utilizada por outra mais resistente ou com maior capacidade de realizar cortes/rasgos. Assim sendo,

A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (Duarte, 2013, p. 26-27).

Outrossim, a relação gerada por esse processo dinâmico de apropriação evidencia uma importante característica do gênero humano, o qual se constitui como tal justamente pelas características de objetivação e subjetivação e do seu entendimento enquanto sujeito localizado histórica e culturalmente. Aqui, cabe ressaltar o que defende Duarte (2013, p. 29):

[...] para transformar a natureza em natureza humanizada, era preciso adquirir algum conhecimento do que a natureza é em si mesma. Nessa perspectiva, pode-se dizer que foi a produção de instrumentos que fez surgir algo que até então não existia: a relação entre sujeito e objeto. É nesse sentido que Marx afirmou que o animal e sua atividade são uma coisa só. Na atividade animal, não há a relação entre sujeito e objeto. Para produzir instrumentos, entretanto, o ser humano precisou distinguir o que o objeto é para ele e o que o objeto é independentemente dele, ser humano.

O processo de reconhecimento do objeto por parte do ser humano e sua posterior transformação implica no conhecimento básico acerca daquele determinado objeto na natureza. Assim, retomando o exemplo citado anteriormente, o homem reconhece na rocha as suas propriedades físico-químicas, como densidade, características relacionadas à produção de faíscas, cortes etc. A partir desse movimento de objetivação, realiza-se a subjetivação do objeto por meio da prática social ao transformá-lo em algo novo, da ordem da natureza humanizada, como em uma ferramenta ou utensílio. É imperativo destacar o fato de que esse processo todo ocorre devido ao fato de que, de acordo com Duarte (2013), o homem não realiza nenhum movimento de produção e reprodução de sua realidade sem antes apropriar-se da realidade natural e que

A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, isto é, passa a ser portador de funções sociais. Foi a atividade de trabalho que gerou um fenômeno inexistente antes do aparecimento da espécie humana: surgem objetos cuja existência objetiva é precedida de sua existência na consciência (Duarte, 2013, p. 31).

Essa relação entre o homem humanizado e o objeto implica na dinâmica proporcionada pelo movimento da aprendizagem, uma vez que, ao subjetivar um objeto por meio de sua atividade vital, em que se observam as suas características e se atribui a elas

novas funções para servir ao homem, em determinada atividade, faz-se urgente que a modificação do objeto natural precise ser passada de geração em geração aos partícipes do gênero humano. Assim, como postulou Leontiev (2004, p. 290),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, [...] o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, [...] *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (Leontiev, 2004, p. 290).

Ainda nesse âmbito, o ser humano, dotado de um reflexo psíquico consciente que o permite, de acordo com o que aponta Leontiev (2004), vislumbrar de maneira distintiva a realidade objetiva de seu reflexo, permitindo a observação de si mesmo, desempenha um processo contínuo da relação entre a objetivação e apropriação dos objetos da natureza. Ao transformar um objeto em um instrumento, portanto, transformá-lo em um produto humanizado, o ser humano, por meio de sua atividade criadora, objetiva-se e torna-se histórico. Isso se dá devido ao fato de que o instrumento modificado pela ação humana serve para determinada atividade social e, esta, por sua vez, faz com que esse instrumento fique cristalizado historicamente, pois as gerações humanas futuras irão desempenhar sua atividade social utilizando daquele mesmo instrumento. Para ser mais específico, como aponta Duarte (2013, p. 33),

[...] o ser humano tem necessidades a serem satisfeitas, por exemplo, a de se alimentar. Para satisfazer essa necessidade, ele produz meios, por exemplo, uma lança, que usa para caçar. A produção da lança gera a necessidade de conhecer cada vez melhor a natureza, para produzir lanças que efetivamente facilitem a caça.

Assim, ao mesmo tempo em que o homem se objetiva em instrumentos criados para viabilizar sua sobrevivência, ele também cria novas necessidades. Esse caráter é infinito, pois um movimento de criação leva a outro que gera uma outra necessidade e assim sucessivamente. Isso o torna histórico pois todo homem para objetivar-se dentro de sua realidade, sendo um ser pertencente ao gênero humano, precisa apropriar-se do que já fora objetivado historicamente por seus antepassados para, dessa maneira, conseguir participar das atividades sociais que demandam a ele que se objetive em objetos ou mesmo em instrumentos em um movimento de aprimoramento ou de descoberta de novas funções que, por sua vez, gerarão novas necessidades. Entendemos, por fim, que

não há história social se não houver transformação da realidade humana, se não houver desenvolvimento. Mas não há desenvolvimento humano se não houver a transformação das necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidade anteriormente existentes, seja pelo surgimento de novos tipos de necessidades (Duarte, 2013, p. 33).

É importante destacar que as formas de objetivação realizadas pelo ser humano não partem obrigatoriamente de um objeto que não tenha sido objetivado em algum momento na história. A grande questão que se pontua entre a objetivação e a apropriação feita pelo homem acontece por meio do viés da reprodução de uma realidade que possa já ser existente. Isso pode ser comprovado ao analisarmos que “[...] as mais elementares formas de atividade vital humana contêm, necessariamente, outras formas de objetivação e apropriação: a linguagem e as relações entre os seres humanos” (Duarte, 2013, p. 34). O ser humano, por ser um ser de espécie, tinha como necessidade vital a comunicação e, para resolvê-la, criou a linguagem que, por sua vez, constituiu o pensamento nos seres humanos. Nesse sentido, há que destacar que a linguagem também vem sendo objetivada pelo ser humano desde então. Ao pensarmos nas suas formas mais rudimentares, houve processos que a transformaram e modificaram, ou seja, houve objetivações por parte dos seres humanos para que ela chegassem à forma na qual a conhecemos atualmente. Além disso, pesquisas e estudos como este são provas irrefutáveis de que o processo de objetivação e apropriação da linguagem continuam sendo feitos e são infinitos. Para cada questão “resolvida”, surgem novas necessidades a serem pesquisadas e desvendadas. O processo se retroalimenta.

## **2.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA E A BANDEIRA POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**

É de conhecimento geral de pesquisadores e estudiosos da área da Educação que a busca por metodologias efetivas para adesão no que tange o ensino é um tópico de debate recorrente. A preocupação galgada na busca por métodos que auxiliem a escola e seus partícipes a alcançar o objetivo do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade viabiliza uma série de reflexões sobre as diferentes práticas e seus efeitos e, com isso justificamos a nossa escolha em trabalhar com a Psicologia Histórico-Cultural, uma teoria puramente psicológica, em relação com a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual pavimenta o caminho das práticas pedagógicas. Elas, em conjunto, possibilitam um percurso educacional efetivo e coerente dentro da escola que, “[...] na qualidade de instituição social, é submetida às inúmeras influências dos modos organizativos da sociedade, mas, igualmente, à

medida que ela - escola, forma os seres sociais, também opera como vetor determinante da tecitura social (Martins, 2016, p. 45).

O contexto histórico em que a Psicologia Histórico-Cultural surgiu se dá em meio a conjunturas em movimento na Rússia do século XX. Tratamos como em movimento devido aos processos históricos que ocorreram e alteraram a realidade russa possibilitando que novos rumos fossem tomados, tanto em âmbitos mais gerais, como no âmbito da psicologia, que é o que mais nos interessa nesse momento. De acordo com Martins (2016), dois eventos foram essenciais para a adoção do materialismo histórico-dialético pelos idealizadores desta psicologia: o progresso da constituição da psicologia como ciência e a Revolução de Outubro de 1917, na Rússia.

Em se tratando da dialética, podemos compreendê-la, de acordo com Chauí (2000, p. 229), como

[...] um procedimento intelectual e lingüístico que parte de alguma coisa que deve ser separada ou dividida em dois ou duas partes contrárias ou opostas, de modo que se conheça sua contradição e se possa determinar qual dos contrários é verdadeiro e qual é o falso. A cada divisão surge um par de contrários, que devem ser separados e novamente divididos, até que se chegue a um termo indivisível, isto é, não formado por nenhuma oposição ou contradição e que será a idéia verdadeira ou a essência da coisa investigada.

Dessa maneira, o pensamento dialético viabiliza essa dinâmica de “soma de pares e resultados” até que se chegue, por meio da superação daquilo que, nesse sentido, seria inverdadeiro considerando apenas o que nos guiaria até a essência do que se analisa. Cabe também destacar o sentido histórico que o método adota. Nesse ponto precisamos citar a categoria do trabalho, a qual está ligada diretamente com o(s) contexto(s) histórico(s). Como destacado por Chauí (2000), modificamos nossa realidade por meio do trabalho a fim de preservar nossa própria existência. Isso pode ser observado quando analisamos os conhecimentos historicamente acumulados que nos trazem os resultados de várias (re)elaborações de técnicas e procedimentos feitos pela mão do homem nos mais diversos âmbitos como, por exemplo, na construção de abrigos, domínio do fogo, e, obviamente, todo arcabouço de conhecimentos científicos das mais diversas áreas que atualmente são organizadas nos campos das ciências. Isso tudo se dá por sermos seres atravessados pela cultura, a qual se transforma por meio das conjunturas e contextos históricos e, por isso, consideramos o trabalho como atividade vital humana que possui natureza social. É por meio dele que o homem dispõe e re-dispõe aquilo que é imperativo para sua existência e de seus semelhantes de maneiras ímpares em cada contexto, em cada relação social estabelecida para

com os semelhantes. Em resumo, o materialismo histórico-dialético parte da lógica em que, como assinala Martins (2016), a apreensão do real, por meio do pensamento, é o que nos leva a conceber o conhecimento e, portanto, torna-se base metodológica para a Psicologia Histórico-Cultural.

É necessário que lancemos luz à relação formada entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica a fim de evidenciar a relação de complementação que ambas estabelecem. Ao tomar como máxima a questão de que os indivíduos não estão descolados de contextos históricos diversos, é imperativo que o enfoque da escola carregue como fundamento uma prática pedagógica que conte com as necessidades trazidas pela supracitada premissa. Nesse sentido, como afirma Martins (2016), é de suma importância que a educação tenha um papel afirmativo no processo de ensino de todos os sujeitos, considerando suas singularidades, objetivando primordialmente a humanização dos aprendizes para que estes consigam desenvolver em si as propriedades da esfera do conhecimento que já se fazem amplamente sólidos no gênero humano. Dessa maneira, o elo entre a pedagogia e a psicologia se dá pelo ideal comum que possuem: “[...] a formação de um novo homem, apto à construção de novos tempos” (Martins, 2016, p. 46).

A formação de que falamos, por meio dos apontamentos de Martins (2016), considera a sociedade capitalista hegemônica e a forma com a qual ela interfere de maneira desigual nas mais diversas esferas sociais, mais especificamente, na escolar. Obviamente, detalharemos mais os aspectos que tangem à esfera escolar, que é o que nos interessa, justamente por considerarmos que ela, uma vez que atravessa uma grande parcela dos sujeitos inseridos na sociedade e é somente na e pela educação, principalmente a pública, apesar de se localizar em um espaço de constante desmonte e sucateamento, que podemos gerar mudanças revolucionárias e de longo prazo na dinamicidade sócio-cultural.

Ao refletirmos sobre nossa contemporaneidade, diversos temas, aspectos e nuances daquilo que a constitui vêm à mente. Como nos organizamos em sociedade, as divisões de classes, o acesso - ou a falta dele - a condições dignas de sobrevivência como educação, saúde, lazer e habitação são temáticas recorrentes dentro dos estudos de cunho social em nossa atualidade. Nesse sentido, nossa abordagem visa e defende que toda e qualquer análise precisa ser feita partindo de uma perspectiva teórica que englobe aspectos relacionados ao momento histórico-social de maneira crítico-reflexiva. Dessa forma, reiteramos nosso compromisso basilar no que fora postulado pela Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski, e pela Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani, as quais seguem o método do materialismo histórico-dialético.

Como discorremos anteriormente, o homem foi se constituindo enquanto homem ao longo das eras por meio do trabalho, atividade vital humana, que estabelece relação de transformação entre homem e natureza de maneira consciente e objetiva, ou seja, como defendeu Vigotski (2008, p. 62), “a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência”. Nesse ato de modificar a natureza e ser modificado por ela, o homem se constitui enquanto um sujeito localizado de forma histórica e cultural e isso viabiliza nossas reflexões relacionadas ao resultado desse processo de trabalho que se converte em conhecimento historicamente acumulado.

É imperativo que se leve em consideração, a partir dessa perspectiva, o modelo econômico capitalista vigente que nos revela desigualdades nas mais diversas camadas da sociedade. Ao pensarmos sobre o papel da educação inserida nesse contexto, precisamos observar de forma atenta e crítica o seu objetivo, esse que foi construído e reformulado em relação às mudanças sociais ao longo da história. Como apontado por Saviani em uma conferência realizada no Centro Regional de Professores do Norte, na cidade de Rivera, Uruguai, no ano de 2014, a Pedagogia Histórico-Crítica foi proposta nas décadas dos anos de 1970 e 1980, um contexto de bastante efervescência política em virtude do período ditatorial que durou 21 anos no Brasil e dos movimentos estudantis em escala global como, por exemplo, o Maio de 68, na França. Esse período de instabilidade e mudanças que foram tomando forma viabilizaram grandes deslocamentos na conjuntura social, principalmente nos estudos teóricos relacionados ao âmbito da área educacional. Como a escola surge? Qual o papel da escola? Que objetivo ela possui? A quem ela serve? Esses são questionamentos que a Pedagogia Histórico-Crítica aclara, indicando-nos caminhos bastante fecundos para compreendermos as relações entre educação e sociedade.

Nesse sentido, é necessário relembrar o percurso relacionado às pedagogias escolares ao longo da história e de que maneiras elas influenciaram, positiva ou negativamente, na constituição da escola enquanto Instituição. Em primeiras instâncias, ao considerarmos as dinâmicas sociais da Antiguidade e da Idade Média, ali já poderíamos destacar desigualdades entre aqueles que eram donos de terras e aqueles que, por meio da escravidão ou da servidão, precisaram adaptar-se às duras realidades em que eram impostas. Enquanto os primeiros desfrutavam de tempo livre ocioso, os segundos, em contrapartida, desempenhavam tarefas diversas em troca de abrigo, proteção e/ou alimentação. A partir daí, aquilo que conhecemos em nossa contemporaneidade como escola começou a dar os primeiros passos de sua gênese.

De acordo com Saviani (2009, p. 23), “o sentido da palavra escola [...] em grego (*σχολή*, *ής*) significa ócio, lazer, descanso, tempo livre e, por derivação, estudo, lugar de estudo”. Dessa forma, a perspectiva desigual do acesso à escola, aos processos educacionais sistematizados, instaurou-se e seus ecos assolam a sociedade até os dias de hoje.

A escola surge, em seus primeiros passos, como uma maneira de converter aqueles que outrora eram súditos em cidadãos, algo que se tornou objetivo a partir do momento em que a sociedade burguesa capitalista instaura-se de modo hegemônico. Num primeiro momento, ergue-se a Escola Tradicional que tenciona resolver a grande questão da marginalidade inerente aos sujeitos não burgueses, problemática à qual o sistema educacional se ocuparia em seus diferentes âmbitos. É proveitoso que destaquemos que nessa nova sociedade que se ergue, os marginalizados são compreendidos e vistos como aqueles que estão longe de quaisquer esclarecimentos acerca da realidade, quem não possui acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, os quais a escola responsabiliza-se por transmitir. Dentro desse espectro, a Escola Tradicional tem sua pedagogia, sua razão de ser, como sendo a de transformar e distanciar o marginalizado da ignorância por intermédio do conhecimento. O professor, o qual é visto como detentor de todo o saber e, os alunos, os marginalizados, como aqueles que recebem o conhecimento e devem assimilá-lo de forma a distanciar-se da realidade de que partem: de ignorantes.

Além da pedagogia tradicional, a qual trouxe pontos de grande valia para serem pensados no campo da educação, a Escola Nova surge como uma maneira de repensar o que já vinha sendo feito pela Escola Tradicional. Agora, a questão da marginalidade ganha um novo ponto de vista para as análises pois, “o marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (Saviani, 2009, p. 07). Nesse sentido, dentro do movimento que ficou conhecido como escolanovismo, as diferenças individuais ganharam um grande destaque e o foco de análises, debates e práticas voltou-se ao alunado. É dentro do recorte que envolve os discentes em que essa pedagogia debruçou-se, entendendo uma vez que, pela compreensão de que todos os seres humanos possuem processos e características singulares, sejam estes aqueles que envolvem a aprendizagem, o convívio com outros indivíduos, maior ou menor afinidade com determinadas áreas, etc, pois é partindo dessas diferenciações naturais que os marginalizados surgem. Cabe destacar que essa preocupação com as características diferentes ou, como nomeou Saviani (2009), “anormalidades”, não era algo visto como em si negativo, mas como uma simples diferença, como uma questão de singularidades.

Dentro do escolanovismo a preocupação com o “aprender a aprender” é bastante presente pois ao distanciar-se da Escola Tradicional, que prevê um foco bastante largo ao papel do professor, aqui tem-se uma atenção maior ao aspecto do sentimento e do psicológico, a qualidade supera a importância da quantidade e o estudante tem um papel de bastante protagonismo ao longo de seu processo de ensino. A priori, dessa nova pedagogia é interessante pois a escola se transformaria em um lugar que cede espaço à alegria, ao movimento, à dinamicidade e isso é um bom atrativo à classe discente pensando em sua permanência e êxito - o que não ocorria anteriormente por meio da pedagogia tradicional. Observando a estrutura que se firmou aqui, a escola agora encontra-se bem equipada e aprazível porém, como nos alerta Saviani (2009, p. 09),

[...] as consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimento, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único acesso ao conhecimento elaborado.

Dessa forma, podemos concluir que o movimento da Escola Nova proporcionou bons resultados apenas aos grupos pertencentes à elite da sociedade, sendo que e aqueles que não têm acesso aos mesmos espaços que os membros elitistas acabaram por ter uma escola repleta de insuficiências que atravancam o caminho do saber, do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Assim temos uma pedagogia que opera por meio da ideia de que é mais positivo que tenhamos uma boa escola que ofereça um acesso restrito, ou seja, uma escola para poucos, do que uma escola que possua deficiências e entraves e seja de fácil acesso a todos os indivíduos.

Até aqui a escola já passou por duas visões pedagógicas que se distinguem entre si: a Tradicional e a Nova. Nesse campo, cabe relembrarmos que a atenção da primeira se volta amplamente ao professor e, na segunda, ao estudante. Agora, o enfoque se dá na organização lógica do conteúdo, pois esse é o objetivo da Pedagogia Tecnicista. Ao contrário de sua antecessora, que buscava lançar luz ao alunado e ao aspecto sentimental/psicológico que este estabelece para com a escola, a Pedagogia Tecnicista ambicionou “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (Saviani, 2009, p. 11). Essa nova perspectiva preocupava-se com os meios do estudo, sua organização em primeira instância, e docentes e discentes ocupavam uma posição secundária em meio a toda a dinamicidade existente no âmbito educacional. Aqui a preocupação é sempre voltada ao objetivo de garantir a eficácia e

maximizar os resultados do processo de aprendizagem. Nesse aspecto, o que se comprehende por marginalidade é a ineficiência e falta de produtividade no processo de aprendizagem viabilizado pela escola, tudo aquilo que compromete o funcionamento perfeito do sistema escolar estável.

É inegável que essas pedagogias trouxeram pontos de vista valiosos para o campo da educação, pensando no foco das ações e atividades propostas, porém nenhuma delas observou ou mesmo considerou que a escola está inserida em uma sociedade contextualizada historicamente. Ainda, nenhuma delas parece ter levado em conta faz menção que as necessidades de transformação social e distinção de umas das outras foram motivadas pelos diferentes contextos sócio-históricos e que é imperativo considerar esse fator para que o êxito de qualquer pedagogia seja possível de ser atingido. A sociedade, ao longo de todos os processos supracitados, é de natureza capitalista e vários recortes são necessários para que as práticas sejam efetivas e que a prática se torne exitosa. Obviamente, sem o reconhecimento desse fator, as pedagogias estarão fadadas a iminentes fracassos ou reformulações que maximizam efeitos negativos no processo de transição de uma para a outra. A defesa da escola pública, com uma pedagogia que acolha as necessidades de alunos e professores, deve ser pensada de maneira contextualizada e que objetive, como muito bem defende Saviani (1980), a desarticulação, dos interesses dominantes, dos elementos que estão articulados em suas órbitas e que não são inerentes às camadas dominantes, e a rearticulação-los desses elementos aos interesses das camadas dominadas.

O ponto chave de toda a nossa discussão é assumir uma pedagogia crítica que, ao contrário das suas antecessoras, consiga efetivar o papel da educação escolar, considerando o contexto capitalista das sociedades contemporâneas. Nesse sentido, é imperativo advogar, como bem pontuou Martins (2016), por uma educação escolar pública que possua qualidade, algo que é característica basilar da pedagogia histórico-crítica, e que se comprometa com a socialização democrática dos ápices culturais mais desenvolvidos acumulados pela humanidade, afinal,

numa sociedade de classes, nada é distribuído de modo equânime, e a consciência deste fato demanda a defesa intransigente da escola como instituição responsável por disponibilizar a todos, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora, o que há de historicamente mais desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artístico e científicos (Martins, 2016, p. 45-46).

No que se refere aos conhecimentos que devem ser objeto de ensino, cabe aqui ressaltar que a pedagogia histórico-crítica defende que não é todo tipo de conhecimento que

deve ser priorizado na escola. Em texto seminal em que explicita a natureza e a especificidade da educação, Saviani (2015) defende que cabe à escola a socialização do saber sistematizado. Para ele, “[...] a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar [...]” (Saviani, 2015, p. 288). Nesse sentido, pela mediação da escola, passa-se do saber espontâneo para o saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita, com enfoque no conhecimento “clássico”, entendido como o que é fundamental, essencial.

Não é raro ouvir discursos e ter acesso a dados oriundos de pesquisas que evidenciam as disparidades em relação à permanência na escola e, consequentemente, ao alcance do saber historicamente acumulado em que se nota um amplo ingresso daqueles que se encontram ou nas camadas que detêm os meios de produção ou que gozam de condições socioeconômicas mais privilegiadas. Prova disso é o que revela, infelizmente, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a partir de um estudo baseado no Censo Escolar com vistas à permanência de estudantes na educação básica (Ensinos Fundamental e Médio), em que o resultado da análise de um *corpus* de 16 milhões de estudantes, ao longo dos anos de 2007 e 2019, apontam que,

Ao analisar os fatores sociodemográficos relacionados aos estudantes, o estudo aponta que a trajetória irregular é mais frequente entre determinados perfis. São eles: estudantes de baixo nível socioeconômico; com deficiência; indígenas; e do sexo masculino. Estudantes das regiões norte e nordeste do país também possuem um índice maior de repetência ou abandono escolar. [...] Embora todas as crianças consigam acessar o sistema de ensino em algum momento de suas vidas, muitas, especialmente aquelas em condições de maior vulnerabilidade, interrompem seus estudos de forma precoce e não têm o seu direito à educação concretizado” (Brasil, 2024).

Pesquisas como essa apontam a grande urgência de analisarmos criticamente a escola enquanto uma instituição que possui o poder de viabilizar o compartilhamento e a apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados de maneira sistematizada aos indivíduos de uma sociedade, compreendendo que essa é a maneira mais efetiva de alcançarmos a humanização e objetivação dos saberes, característica esta que nos diferenciou ao longos das eras dos demais animais. É imperativo tomar como máxima o fato de que o papel da escola é esse: possibilitar “o acesso ao saber elaborado, aos conhecimentos científicos. A escola, portanto, diz respeito à “episteme” (επιστήμη), uma palavra grega que significa conhecimento metódico, sistematizado, científico (Saviani, 2009, p. 23), e, assim como advoga a pedagogia histórico-crítica, que ela deve ser democratizada.

Uma vez que compreendemos a especificidade da escola, ou seja, sua razão de ser, a maneira com a qual os conhecimentos são comungados precisa ser pensada. A prática pedagógica é o ponto de partida para que atinjamos um processo de aprendizagem satisfatório e eficaz. Nesse sentido, “trata-se de algo que exige direção, que implica a orientação do adulto (professor) em relação à criança (aluno). Adquirir um *habitus* significa criar uma disposição irreversível. E para isso é necessário repetir muitas vezes determinado ato até que ele se fixe” (Saviani, 2009, p. 24). Esse percurso objetiva criar no estudante uma espécie de “segunda natureza” que acaba por gerar determinada automaticidade no processo de aprendizagem, o que aproxima o estudante do compromisso com os conteúdos e as tarefas com as quais tem contato. É importante observar que esses automatismos oriundos do *habitus* desenvolvido não implicam obrigatoriamente na exclusão da liberdade e da criatividade de cada indivíduo, justamente são eles que possibilitam as condições próprias para o exercício relativo à criatividade e à liberdade.

A importância da escola, dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e contrariamente às pedagogias anteriormente citadas, é que analisamos e colocamos em evidência a questão do indivíduo estar contextualizado de forma histórica e social. Nesse ponto, cabe à escola aderir a uma pedagogia que vise dar preferência a um currículo que priorize os conhecimentos acumulados historicamente, adaptando-os aos conteúdos escolares, para que os estudantes tenham contato com eles e possam depreender conceitos nucleares e significativos em relação ao acervo científico-cultural que só a escola pode proporcionar. Isso tudo demonstra o papel fundamental que essa instituição tem nas relações de subjetivação dos indivíduos pertencentes ao gênero humano. E, é notório que, é por meio desse processo que cada estudante consegue inserir-se em determinados contextos da sociedade, os quais somente podem ser acessados por meio do domínio daquilo que o ambiente escolar viabiliza ou, como bem declarou Saviani (2009, p. 25), “para se inserirem ativa e criticamente na sociedade em que nasceram e vivem, as novas gerações precisam se apropriar dos elementos que foram se acumulando historicamente e que deram à referida sociedade sua conformação atual”.

Em consequência disso, ao pensarmos sobre a inserção ativa e crítica dos sujeitos na sociedade em que vivem, implica, claramente, nas novas gerações, a necessidade da apropriação dos elementos acumulados ao longo da história pela humanidade. Estes, em sua grande maioria, estão registrados por meio da língua, ou seja, da escrita, e é nesse ponto que reiteramos firmemente o papel social da escola para com seus partícipes em formação.

### 3 “A ARTE EXISTE PORQUE A VIDA NÃO BASTA”

A arte entrelaça a vida cotidiana. Quando afirmamos isso devemos, primeiro, pensar sobre o verbo “entrelaçar” que se refere àquilo que une duas ou mais partes, trilha caminhos, constrói o percurso. Nesse sentido, quando refletimos sobre a arte entrelaçar a vida cotidiana, reconhecemos que ela é parte constitutiva da vida e que, portanto, faz-se presente nas diversas atividades da vida humana, por mais corriqueiras que sejam.

Todos os dias a arte nos atravessa, seja nas minúcias do cotidiano ou na contemplação de determinadas obras. Nesse sentido, a potente afirmação do escritor brasileiro Ferreira Gullar, “*a arte existe porque a vida não basta*”, que intitula o presente capítulo desta dissertação, exprime o sentido macro das reflexões que procuramos versar neste capítulo.

#### 3.1 A LEITURA: UM OCEANO PARA NAVEGAR

Ao pensar sobre a imagem de um oceano, podemos visualizar em nossas mentes uma infinita imensidão, repleta de tons de azul, vastas fauna e flora, uma beleza singular e, claro, os mistérios guardados pelo desconhecido. Em outras palavras, ao pensarmos nesse oceano, vislumbramos uma enorme diversidade de vida e é nesse sentido que podemos relacionar a leitura como sendo um oceano para se navegar a fim de descobrir ou mesmo conhecer seus diferentes tons e mistérios e a maneira com a qual nós nos relacionamos e somos guiados por suas ondas e marés.

A leitura, de modo geral, assume um papel importante no processo de formação dos sujeitos, uma vez que, como muito bem assinala Britto (2012, p. 35), “a capacidade de ler e a prática da leitura têm implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática”. Esses aspectos são de grande valia e devem ser abarcados ao refletirmos sobre as diferentes maneiras com que essa prática é trabalhada nas instituições de ensino. É ela que possibilita a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelos sujeitos e, portanto, a escola é o local em que se deve trabalhar de maneira crítica e compromissada para que isso, de fato, ocorra.

É por meio da leitura que possibilitamos que os sujeitos se apropriem de conhecimentos acumulados historicamente uma vez que estes, em grande medida, são sistematizados e armazenados em materiais escritos. É inegável o papel que a capacidade de ler e o hábito da leitura desempenham na formação humana; muito além de viabilizar as

relações sociais de cunho pragmático da vida prática no cotidiano em sociedade, a leitura e o seu hábito fomentam uma intervenção sócio-política na constituição de cada indivíduo. Entretanto, cabe destacar que não é toda e qualquer leitura que proporciona essa intervenção, a qual comumente é suscitada no ambiente escolar. De acordo com Britto (2012, p. 35), “há muita imprecisão sobre o que é a leitura e suas formas de realizar-se como cultura e formação, o que prejudica uma ação educativa cuja finalidade primeira seja a formação” e isso destaca a necessidade de delimitar os percursos sobre a educação em leitura voltada para uma escola que se preocupa com a formação de sujeitos.

Para expandir a compreensão sobre a temática da leitura e de seu ensino, é preciso desmistificar a máxima cristalizada no imaginário popular por intermédio de dizeres do senso comum de que a comunidade verde-amarela é formada por não-leitores e de que a leitura estaria para a sociedade como uma espécie de entidade que traria a dádiva da salvação aos seus fiéis. Em um primeiro momento, ao aceitar a ideia de que somos uma nação não-leitora, atrelamos um juízo de valor à população, conforme defendido por Britto (2012), como se essa população fosse cultural e intelectualmente pobre. Isso se contrapõe ligeiramente aos dados sobre a alfabetização de crianças e jovens oriundas do Censo Demográfico do ano de 2022 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os quais apontam para, em um grupo de 163 milhões de pessoas, uma taxa de 93,0% (151,5 milhões de informantes) de alfabetização e 7,0% (11,4 milhões de informantes) de analfabetismo no país. Nesse sentido, a ideia de um país de não-leitores torna-se infundada.

Apesar disso, a ideia continua a ter força nos dias atuais pelo fato de que o senso comum é corriqueiramente reforçado, fazendo com que a noção permaneça, de certa maneira, sedimentada no imaginário popular. Infelizmente, há a manifestação desses discursos em espaços que detêm o poder de legitimar de maneira sócio-simbólica o que é correto e o que é errado. Dessa maneira, cabe destacar a importância de se desmistificar noções pré-estabelecidas e que parecem verdades irrefutáveis “[...] porque [se] manifestam, tanto no meio pedagógico como no âmbito da percepção pública, não mais que uma vaga ideia do leitor como alguém com um livro sempre à mão, qualquer que seja este (ou quase)” (Britto, 2012, p. 36).

É fundamental considerarmos que a atividade de leitura, quando abordada com vistas à formação humana, sai do contexto objetivo do dia a dia e implica, como defendeu Britto (2012), na expansão da memória e na metacognição. Isso quer dizer que saindo das complexidades irrefletidas trazidas pelas leituras cotidianas, a prática da leitura, como a concebemos ao longo deste trabalho, contempla a reflexão e o ato de controlar o pensamento,

e administra as possíveis formas de raciocínio estabelecidas no contato entre leitor e texto. Dessa maneira, ao afirmar que, no Brasil, pouco se lê, possivelmente essa ideia faz referência às leituras que viabilizem as dimensões citadas anteriormente - expansão da memória e metacognição.

O objetivo da formação escolar em articulação com as práticas de leitura visam a uma percepção profunda sobre o ato de ler e não algo superficial e idealizado como versado anteriormente. A prática pedagógica que visualize a leitura como uma forma de humanização de sujeitos e que objetive ir além do pragmatismo cotidiano prevê um leitor que seja crítico e que esteja localizado dentro de um aspecto que questiona conceitos enraizados culturalmente em sociedade. De acordo com Britto (2012, p. 29), “[...] a leitura frequente permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade” e esse é o norte que é necessário seguir e destacar ao se pensar sobre as práticas pedagógicas vigentes que contemplam a esfera da prática leitora em sala de aula. É importante fomentar a leitura justamente por esse benefício e caráter que ela assume: o de ser um ato humanizador.

Na esteira dessas reflexões, é imperativo delimitar o que compreendemos por leitura neste trabalho. À luz de Britto (2012), a leitura de que tratamos em sala de aula se caracteriza devido à especificidade de atividade intelectual proporcionada por sua prática. Isso é o que a diferencia dos demais sentidos de leitura que circulam no imaginário social e que, a depender de seus variados contextos, legitimam-se e acabam por confundir, muitas vezes, a compreensão do que é a prática leitora. Acreditamos que seja imperativo destacar que este trabalho de pesquisa não renega as outras possibilidades que o termo “leitura” assume, pelo contrário, reitera as diferenças próprias de cada contexto justamente por delimitar a concepção que aqui serve de norte principal.

A leitura de um bilhete, de um e-mail, de uma placa de sinalização de trânsito ou de uma notícia, por exemplo, demandam determinado tipo de esforço e mobilizam diferentes esferas cognitivas como a da inferência, interpretação, intertextualidade etc. Esses textos podem ser considerados de ordem cotidiana por não demandarem um trabalho por parte do leitor que exija um esforço maior de compreensão e de elaborações mentais mais complexas - *aquilo que se “vê” é aquilo que se vê*. Isso pode ser relacionado com os dados oriundos do levantamento realizado pelo IBGE discorridos anteriormente, pois eles apontam um ótimo e necessário avanço do processo de alfabetização na conjuntura brasileira e nos levam a concluir que, de fato, a prática da leitura ocorre. No entanto, cabe destacar que o termo “leitura” é bastante polissêmico, ou seja, pode assumir diferentes sentidos dependendo da

posição em que o colocamos discursivamente. Ora, um cientista químico pode realizar a leitura da temperatura resultante de determinado experimento realizado; um júri realiza uma leitura das argumentações realizadas pelas partes interessadas em um caso; um estudante realiza a leitura das orientações acerca da maneira correta de preencher o gabarito do simulado que participou; um indivíduo faz a leitura da obra que elencou para ler em suas férias etc. O que desejamos destacar é que a leitura, como atividade, precisa ser compreendida de forma clara, especialmente quando pensamos na sua prática em sala de aula.

A importância de refletir sobre a concepção desse valioso exercício é fundamental para atingir uma prática pedagógica que contemple e se guie no intuito da humanização de sujeitos por intermédio do contexto educacional. Atualmente muito se discute sobre as diferentes maneiras de leitura que os textos multissemióticos viabilizam e, portanto, focar em um ponto de vista que priorize a modalidade da leitura de textos verbais é bastante fecundo para as considerações que objetivamos desde a gênese deste trabalho e, em particular, no capítulo seguinte.

A atividade de leitura de textos escritos é o que dá o destaque ao caráter de atividade intelectual da leitura. Ao realizar a leitura de um texto de natureza escrita, a atividade não deixa de fora as esferas do inferir e interpretar, porém ela demanda um esforço mental com fluxo diferente e controle sobre aquilo que é feito. Ou seja, ao passo em que o leitor realiza a leitura dos textos verbais, decodifica estruturas sintáticas, organização (forma), relações e jogos de sentido etc, ele possui um comando efetivo da ação que desempenha. Assim, como explicou Britto (2012, p. 25),

[...] a linguagem escrita projeta sinais, símbolos a serem associados, enquanto a imagem que se apresenta na tela é a coisa mesma. Por isso mesmo, não se pode controlar, como no caso da escrita, o ritmo da ação intelectiva nem considerar outras possibilidades além daquela que se vê. Não se lê o filme com as mesmas dimensões que se lê o texto, não obstante a riqueza de ideias e de associações que se possam fazer de sua assistência.

Ao defender a leitura dessa especificidade de textos, em momento algum desejamos destacar algum demérito em relação aos demais tipos existentes que circulam nos diversos ambientes de nossa sociedade. O foco de destaque, nesse sentido, é o de que

Ler, em alguma medida, especialmente pelo modo como se constituiu a modalidade escrita na sociedade ocidental, implica a interação intelectual com discursos cuja organização se afasta das formas da oralidade, com léxico, sintaxe e prosódia próprios, sustentando-se sobre outro tipo de referencialidade, mais distante do contexto imediato e vinculada a estratégias mais tensas de representação, ocupando lugar específico na dimensão cultural e intelectual. (Britto, 2012, p. 27)

Além disso, cabe destacar que o ensino de leitura, de acordo com a perspectiva adotada, prevê a ideia de que a leitura dos textos que, em nosso caso, são trabalhados em sala de aula, nos colocam de frente com a situação de que “não há estabilidade alguma nem nos pretensos signos nem nos resultados de sua interpretação, de modo que o resultado da leitura é inverificável” (Britto, 2012, p. 22). Seguindo esse ponto de vista, podemos concluir que o ato de ensinar a leitura aos estudantes viabiliza uma oportunidade de estes terem um contato ímpar com os objetos da cultura dados a ler, a exemplo das obras literárias, e que, por sua vez, podem realizar movimentos interpretativos diversos. Assim, o ato de ensinar a leitura enquanto hábito guia os alunos a um caminho sem volta: aquele que proporciona autonomia em suas leituras e, por consequência, interpretações, impressões e opiniões diversas surgem. Esse ato nos faz pensar na ideia de uma leitura que liberta, que dá autonomia aos estudantes e valida seus posicionamentos diante de um texto literário.

Mesmo assumindo essa perspectiva, é importante chamar a atenção para o que Britto também nos alerta. De acordo com o autor,

a compreensão equivocada da dimensão formativa da leitura se manifesta também quando, sob princípios pedagógicos equivocados, sustenta-se que é o leitor quem dá sentido ao texto e que suas escolhas são sempre legítimas. O ser humano é histórico, e não biológico [...] Cada indivíduo é a realização de uma singularidade irredutível que se faz na experiência íntima do corpo e, ao mesmo tempo, na dimensão histórica, particular e geral (Britto, 2012, p. 49).

Portanto, seguindo essa ideia de Britto, assentada na concepção de desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a leitura deve ser concebida como ato que tensiona o cotidiano e a história – o mundo que eu percebo, é o mundo da história em que eu me insiro. O mundo é da humanidade em que os indivíduos se fazem. Nesse sentido, a percepção de mundo que tenho é a percepção de mundo de todos, de mundo da história, e quanto maior a minha capacidade de perceber a história e o mundo, maior a minha possibilidade de viver esta humanidade. Na esteira disso, reverberando as palavras de Britto (2012; 2025) podemos afirmar que a leitura é um convite para viver a vida, pensar a vida, com muitas possibilidades. Conhecer é um trabalho humano, e leitura é uma porta gigante para o conhecer.

Após compreender a concepção de leitura aqui adotada, o questionamento acerca de como ensinar a leitura surge e a reflexão se faz necessária uma vez que o desafio dessa tarefa

se mostra grandioso nos dias atuais. Pensar em leituras que ultrapassem o imediatismo e o pragmatismo dos dias é o primeiro passo de uma educação voltada para a emancipação de sujeitos e, nas palavras de Adorno (1995), elevação do espírito por meio do contato com objetos da cultura humana - em nosso caso, os textos literários. Em um segundo momento, dentre os diversos desafios que permeiam a prática pedagógica, que aqui não serão discutidos profundamente pois este não é o foco, o ensino de leitura é o tópico seguinte nesse caminho de reflexão pedagógica: Como ensinar ao estudante a leitura de textos que transpasse as barreiras do cotidiano? Esse é o grande desafio primário que gera debates e discussões há tempos dentro do ensino.

O papel da escola precisa ser compreendido como o de proporcionar aos estudantes o acesso aos objetos historicamente acumulados e sistematizados como, por exemplo, os textos literários, pois a maior parte da população brasileira tem acesso a textos de cunho pragmático e não aos mais elaborados que “encapsulam” sentidos do comportamento humano e que remanescem atuais mesmo com o passar das eras e que, portanto, possuem a capacidade de fomentar experiências estéticas e colaborar para a formação do indivíduo. É nesse movimento de encontro com o texto que os estudantes têm a possibilidade de identificar-se ou não com situações, sentimentos etc, que são próprios da natureza humana e, assim, por meio de uma relação dialógica entre leitor-texto, alimentar/engrandecer o espírito humano.

O ensino de leitura pode-se ser pensado em dois momentos e em duas esferas distintas: a da alfabetização e o do contato com objetos de cultura. Ao refletir sobre a primeira esfera, destacamos uma face um tanto quanto pragmática, apesar de necessária, da leitura. Aqui pensamos no contexto referente aos momentos em que as atividades sociais emergem. Para participar de um clube de leitura, para assinar e compreender basicamente um documento, desempenhar atividades escolares de maneira geral, a leitura é necessária e serve como ponte para os conhecimentos e ações a serem adquiridas/conhecidas ou desenvolvidas. De acordo com Britto (2012, p. 43),

no âmbito do alfabetismo básico, a resposta está no desenvolvimento do domínio do código escrito (decifração) para a realização de tarefas da vida diária em que o uso da escrita está pressuposto. Nesse caso, o ensino da leitura contribui para que a pessoa participe apropriadamente do cotidiano urbano.

No entanto, quando pensamos na segunda esfera de que falamos, a ideia que surge foge do cotidiano pragmático. Aqui pensamos na leitura como uma atividade que vai além das fronteiras que a decodificação da língua portuguesa proporciona. Os elementos culturais,

livros e textos literários, tomam protagonismo e seu caráter formativo é o aspecto que demonstraremos mais interesse, afinal é “na dimensão do envolvimento com os produtos da cultura, [que] ensinar leitura faz sentido se essa proposição promover a formação das pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão” (Britto, 2012, p. 43).

Ao objetivar um ensino de leitura que promova a formação de indivíduos, nos deparamos com uma grande problemática que dificulta as atividades relacionadas ao ensino de leitura em sala de aula: a leitura promove conhecimento. Essa ideia não está totalmente equivocada, mas sim invertida. Nas palavras de Britto (2012), é o conhecimento que proporciona ou promove a leitura. A partir de uma formação crítica do ensino de leitura, podemos compreender que, a partir do conhecimento que adquirimos durante o percurso formativo escolar, a leitura é um aspecto importante para nossa formação enquanto seres humanos e que, por meio dela, podemos ter contato e experienciar situações diversas que não podem ser encontradas no pragmatismo da cotidianidade.

Há, no entanto, um obstáculo bastante presente na construção da consciência sobre a leitura como possibilidade emancipatória: o discurso autoritário. Presente na grande maioria das instituições de ensino, a ideia da leitura como atividade obrigatória se torna um grande percalço na construção do hábito e, também, na percepção do ato de ler como um movimento necessário à formação integral humana. Aqui, predomina a ideia de que a leitura sempre será um ato prazeroso e agradável e essa concepção pode frustrar e, até mesmo, criar um afastamento entre os estudantes e essa valiosa atividade. Há que destacar que

a leitura do entretenimento é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo de senso comum, supõe apenas conhecimentos e valores da vida cotidiana. Essa leitura não difere de outras formas de consumo de cultura de massa (programas de televisão; cinema de entretenimento) e, justamente por isso, deixa de contribuir para a experiência formativa (Britto, 2012, p. 44).

A escola, nesse sentido, possui importante papel na formação de sujeitos que concebam o ato de ler como uma possibilidade contrária às convenções cotidianas, pragmáticas. O ensino de leitura precisa ser vislumbrado como a possibilidade de alçar o ser humano de sua realidade corriqueira do dia a dia, o levando a um patamar que não tenha sido inaugurado ainda, ao patamar que extrapole o cotidiano e as vivências mais comuns e práticas - apesar de essas serem importantes para o convívio em sociedade.

### 3.2 A LEITURA NA SALA DE AULA

As atividades realizadas no ambiente escolar, independentemente do componente curricular ou da natureza da atividade posta em prática, passam pela ótica da leitura. Como discorrido na seção anterior, os tipos de leitura variam de acordo com a necessidade e orientações particulares para cada contexto, uma vez que podemos ter uma leitura voltada à orientação, algo mais metódico e objetivo, ou quando esta é objeto de uma prática que vise o deleite e a formação de sujeitos pensando em questões relacionadas, por exemplo, à forma e ao conteúdo da obra literária lida.

É importante destacar que, para se pensar as dimensões de um ensino de leitura que contemple o objetivo e o enfoque na formação humana integral por meio do trabalho com textos de literatura, urge que a concepção de língua esteja definida com clareza a fim de ser possível compreender o motivo pelo qual se defende a prioridade de estudar esta ou aquela obra. Em uma primeira instância, é necessário desvincilar-se da ideia tradicional que ainda é bastante presente nos contextos de ensino de língua de que a aprendizagem deve priorizar o ensino gramatical em detrimento das demais esferas que compõem a alçada do ensino de língua. Partindo desse ponto, “não se trata mais de ensinar leitura, produção de texto e gramática, mas sim de relacionar essas práticas aos movimentos de réplica e compreensão ativa, às questões expressivas que revelam marcas ideológicas, valores, posições” (Rocha, 2018, p. 172), para que assim se alcance o objetivo de uma educação significativa e que viabilize a cidadania dos sujeitos atravessados por ela.

Comumente o ensino de português no contexto educacional brasileiro possui raízes na visão tradicional do ensino, uma que vislumbra a língua como estável e abstrata, com esforços voltados ao “bem escrever” que, aqui, compreende-se como o ensino de gramática descontextualizado. Essa concepção pedagógica acaba por não considerar as possibilidades existentes no ensino e trabalho com textos e obras literárias, uma vez que não exploram a “totalidade” desses objetos culturais e somente os utilizam para compreender conceitos puramente gramaticais voltados às estruturas sintáticas sem um contexto concreto. Ensinar por esse caminho significa defender

[...] uma das formas mais redutoras do ensino-aprendizagem de língua do ponto de vista da construção dialógica do conhecimento, pois será muito difícil que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre a língua e as linguagens, já que ler e produzir textos são práticas linguístico-discursivas que não se fazem apenas seguindo regras gramaticais (Rocha, 2018, p. 171).

Dessa maneira, é preciso contrapor-se à prática tradicional de ensino de português, que tem por objetivo maior o ensino das convenções gramaticais de maneira desvinculada do uso, das práticas sociais que envolvem o uso da língua, assumindo uma concepção de língua como dialógica a partir do momento em que se reconhece que

[...] grande parte do trabalho com leitura é “integrado” à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre as “estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal [...] (Geraldi, 1997, p. 166).

Partindo dessa perspectiva, evidencia-se um objetivo claro e mais significativo ao trabalho e contato com os diferentes tipos de textos em sala de aula, sejam de cunho literário ou não. Ao admitir que o estudante terá um processo de estudo e aprendizagem muito mais rico e significativo, certamente a perspectiva destes passará por uma transformação que facilitará os procedimentos viabilizados pelo professor em sala e, obviamente, o percurso formativo dos alunos será voltado à sua formação enquanto sujeito concreto, dentro de um contexto histórico e cultural. Assim sendo,

na perspectiva dialógica, o ser humano é concreto, alguém que percebe o mundo de um lugar único, que jamais foi ou será ocupado por alguém, tendo a alteridade como condição de sua própria constituição. Na escola, isso significa promover um processo de ensino-aprendizagem que provoque indagações, possibilite respostas, não apenas a repetição de fórmulas prontas, modelos abstratos que ocupam lugar apenas no “mundo teórico” (Rocha, 2018, p. 157).

É sabido que nossa contemporaneidade é bastante afetada pelas tecnologias, seja de maneira positiva ou não, e o contexto escolar não foge desse fato. Cabe destacar que as instituições de ensino trabalham de diferentes formas e adotam, também, posicionamentos diversos em relação a esse tema, algo que não será tratado em seus pormenores ao longo do presente texto justamente por não ser este o objetivo. Contudo, é preciso destacar o fato de que ao adotar uma prática pedagógica que considere o potencial do texto como o de não um mero pretexto para o ensino de gramática, é certo que se irá aproximar um sujeito que, geralmente, está imerso em tecnologia e que pode não possuir tanto contato com textos mais extensos e de naturezas outras, como crônicas, romances, contos etc, de um mundo, muitas vezes inexplorado, por meio do ensino e das práticas de leitura em sala de aula. Assim, é essencial destacar que o aluno que se relaciona com esses objetos culturais expandem os horizontes e visualizam possibilidades diversas oriundas da dinâmica estabelecida entre ele e o texto.

É importante discriminar os dois tipos de interpretação gerais defendidos por Geraldi (1997) no momento em que se pensa sobre o tópico da leitura e que é preciso discriminá-los a fim de estabelecer uma melhor compreensão da esfera do interpretativo. Em um primeiro momento, pode-se destacar o movimento interpretativo em que o leitor, ao realizar a tarefa de ler algum texto, apenas identifica - ou tenta - o sentido aparente que o autor do texto objetivou ao decorrer da construção de sua obra. Esse é um trabalho que, aparentemente, não exige um esforço mental tão expressivo por parte do estudante e é totalmente irreflexivo, direto e, ousa dizer que de certa forma acaba sendo literal. Nesse sentido, ao pensarmos no estudante contemporâneo, obviamente o trabalho de leitura não será tão atraente ou tampouco será. Aqui, as perguntas que se fazem ao texto que se lê são objetivas e finitas, as respostas já estão dadas e exclui-se a possibilidade do trabalho de uma interpretação ativa em que se considere um diálogo entre leitor e texto.

Por outro lado, há um outro movimento interpretativo que caminha por searas mais indiretas e não valida apenas aquilo que está no contexto do escrito, do que já é dado no sentido de estar literalmente escrito. Aqui, o leitor assume um posto em que busca sim reconhecer os sentidos do texto. A multiplicidade das possibilidades viabilizadas por esse movimento de interpretação é ativo e demanda maiores esforços mentais de quem estabelece o contato para com a obra, uma vez que o intuito agora é de ampliar os horizontes daquilo que está escrito, é dialogar com aquele texto a fim de significa-lo de maneiras outras. Assim, evidencia-se o fato de que “ler não é apenas estabelecer uma relação com o que se lê, mas é tornar evidente no processo de mediação o que somos e como somos. Ler é o pensamento transformado em mecanismo de ação e reação do que está em pleno devir” (Tabak, 2024, p. 04).

Uma mesma obra tem diferentes sentidos para diferentes leitores e, até mesmo, diferentes sentidos para um mesmo leitor que refaz sua leitura em um momento histórico diferente da anterior. É através desse movimento de interpretação que o esforço em sala de aula deve ser calcado pois coloca o estudante em um papel de destaque e demonstra que ele tem uma relação a ser estabelecida e construída com determinada obra ou material textual que é o instrumento da aula de português. Dessa maneira, a significação de leitura passa a ter um sentido mais explícito para o aluno que agora se percebe “visto” pelo professor, desde que o último guie sua prática pedagógica pelo viés dialógico do estudo da língua.

Trazendo esse sentido para o trabalho com textos no ambiente escolar, a leitura passa a ter um sentido de, como defende Geraldi (1997, p. 166), “reconhecimento de sentidos e não de reprodução de sentidos”. Isso quer dizer que ao estabelecer e considerar os estudantes

enquanto sujeitos concretos que estão contextualizados dentro um momento histórico e que esses possuem “o que dizer” sobre determinados assuntos, em nosso caso o texto, o movimento interpretativo e o fruidor é viabilizado. Nesse aspecto de não reprodução e sim de reconhecimento de sentidos, o leitor não fica “ilhado” apenas na interpretação do autor que escreveu a obra/texto objeto de leitura, mas se coloca em um papel ativo em que reconhece as possibilidades que o texto lido traz. Em outras palavras, se relaciona com o texto e estabelece uma relação interlocutiva no processo da leitura produzindo sentidos diversos orientados pelo processo interpretativo. Dessa maneira, nas palavras de Bakhtin (2008, p. 232),

a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável da comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra.

Dessa maneira, a importância de considerar um leitor concreto, dotado de vivências e de impressões sobre o mundo em que se vive, dentro do contexto da sala de aula em contato com os diferentes tipos de textos se destaca justamente na perspectiva dialógica em que este primeiro tem o que falar sobre aquilo que lê. Isso traz um sentido para sua aprendizagem e estreita os laços que outrora eram superficiais para com o ensino e inaugura um campo fecundo em relação ao fazer em sala de aula. Ensinar, de maneira geral, a língua de forma contextualizada, auxilia o estudante a compreender as práticas sociais que são mediadas pela língua e, diretamente, pela leitura, uma vez que esse processo estimula a reflexão sobre a própria língua. Nesse sentido, de acordo com Rocha (2018, p. 164),

[...] um encaminhamento que promova situações criativas, nas quais se apresentem diferentes propostas sobre o mundo, capazes de suscitar questionamento, permitindo que o aluno se engaje responsivamente, ou seja, torne-se enunciador do seu discurso ao estabelecer diálogos com textos que circulam em diferentes esferas de atividade humana.

Uma questão deveras negligenciada, muitas vezes pela conjuntura na qual os professores de língua se encontram, é a da curadoria dos textos utilizados nas aulas de português. Obviamente, não se pode pensar de maneira descolada da sociedade contemporânea em que se visa a produção em larga escala em todas as esferas da vida cotidiana. Tudo tem um preço, tem um custo, até o ócio é capitalizado, infelizmente. É sabido que, historicamente, a classe docente luta pela ampliação de direitos trabalhistas que envolvem, por exemplo, o horário de planejamento de aulas e formação continuada. Enquanto professor-pesquisador, compartilho da angústia que aflige muitos colegas de profissão em

relação à falta de tempo e incentivo para investir no percurso formativo e na busca de novos textos para que as aulas tenham ainda mais qualidade, uma vez que fazemos tanto com tão pouco.

Nota-se, dessa forma, que na maioria das realidades, o processo de curadoria de textos e de obras a serem objetos de estudo em sala de aula acabam por ser atingidos num aspecto em que o corpo docente acaba por utilizar, na maioria das vezes, textos que, em um primeiro momento não fazem tanto sentido para os estudantes e isso gera um declínio no engajamento e participação ativa dos alunos. Destaco, uma vez mais, que este é um problema oriundo do sistema brasileiro de educação que não consegue abarcar e subsidiar grande parte das necessidades da classe docente nas diversas realidades brasileiras. Assim, a grande questão que permanece é relativa ao *porquê ler aquilo que se lê* na escola. Rapidamente, a dúvida é sanada, de acordo com Geraldi (1997), pela legitimidade que a escola, enquanto instituição político-social, atribui a estas ou aquelas obras e textos em geral.

A escola é vista como um espaço para estudo, para o encontro dos indivíduos com a educação que, em sua gênese, segundo Saviani (2009), surgiu para ser uma ferramenta para corrigir as distorções presentes na sociedade, entre elas o fenômeno da marginalidade<sup>5</sup>. Daí surge sua posição aparelho social que possui o poder de validar o bom e o ruim, o dotado de boas ou más qualidades, etc. Compreendendo isso, os textos, literários ou não, passam por essa ótica institucionalizadora da escola e chegam na sala de aula para serem objetos de ensino e estudo. Aqui nos deparamos com a questão pontuada anteriormente em relação à curadoria de textos por parte dos docentes e da significação dos estudantes concretos que habitam as salas de aula: como que esses, dentro de suas subjetividades, se relacionam com determinado texto ou obra? O professor precisa realizar um movimento que seja capaz de aproximar e viabilizar a relação entre leitor-texto para que a aula, e o ensino de leitura, não culmine em uma simples atividade obrigatória e validada pela instituição escolar em que “os alunos, leitores e portanto interlocutores, leêm para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos engajados” (Geraldi, 1997, p. 169). Dessa forma, o papel docente é extremamente decisivo para a prática da leitura em sala de aula pois define e estabelece relações imensuravelmente subjetivas para com seus alunos.

A partir do momento em que a relação entre leitor e texto ocorre, a possibilidade de atingir o movimento de interpretação que vê além daquilo que está escrito, que lê as

---

<sup>5</sup> Para Saviani (2009), marginalizado é aquele que não possui acesso ao processo de escolarização, que não é, nas palavras do autor, “esclarecido”.

entrelinhas do texto, o estudante passa a ter perguntas, questionamento, há uma efervescência de ideias e inferências viabilizadas pela experiencião do objeto de estudo e é aqui que o movimento dialógico fica ainda mais evidente. Agora, o texto torna-se “[...] um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu” (Geraldi, 1997, p. 170).

Esse movimento simboliza e traz sentido ao fazer leitura pois a relação leitor-texto se estabelece motivada por outras questões que fazem, por exemplo, parte da vida do aluno-leitor, que são conhecidas ou familiares, que representam sentimentos vivenciados, momentos, etc. Isso pede para que o leitor se desloque da posição passiva em que habitualmente se encontra e passe para uma posição ativa em que realiza um trabalho mental motivado não pela obrigatoriedade e sim pela busca de informações, pelo estudo, pelo simples prazer e deleite, etc.

### **3.3 O ENSINO DE LITERATURA COMO DIREITO**

Uma das grandes questões que cercam o ensino de literatura na educação brasileira contemporânea é sobre como trabalhá-la em sala de aula visando a motivação dos alunos para a análise e a interpretação das obras literárias e da relação que estes estabelecem com o objeto literário. Partindo desse ponto, podemos, sim, adentrar a vários aspectos que permeiam essa temática como, por exemplo, os contextos escolares diversos em suas singularidades, a falta da formação continuada aos professores das redes de ensino, o gosto - ou a falta dele - por parte dos alunos em relação às obras literárias, as práticas de leitura realizadas em sala, entre outros. Essas e muitas outras facetas que compõem o campo do ensino de literatura na escola merecem ser observadas à luz de uma lente crítica que busque identificar incongruências e propor reflexões a fim de gerar uma melhoria significativa para o ensino de literatura.

É importante destacar que a escola, enquanto instituição regulamentada pelo Estado segue uma série de normas e padrões que foram instaurados ao passar das eras refletindo a sociedade e o pensamento das épocas em que mais ocorreram ebullições sociais e é preciso considerar esse fato como decisivo para compreender o espaço que ocupa o ensino de literatura nos dias atuais. Vivemos em uma sociedade que defende uma cultura repudia as desigualdades sociais por meio do discurso mas que enfrenta grande dificuldade ao materializar esse repúdio em ações afirmativas que visem minimizar ou mesmo extinguir esse

nefasto problema. Isso se dá devido a concepção relativa ao que é imprescindível e do que é supérfluo como condição básica para todo ser humano. Compreende-se que acesso à moradia, água, alimentação, educação dentre outros, compõem esferas de fundamental importância para a vida de todo e qualquer sujeito inserido em qualquer sociedade. O que objetivo discorrer sobre esse ponto é que o ensino de literatura, considerando a literatura em sua potencialidade humanizadora e transformadora, acaba por ser relegada às mazelas daquilo que, de acordo com Cândido (2011), se entende como “bem compressível”.

De acordo com o renomado autor e teórico literário, há duas distinções sobre aquilo que se caracteriza como um direito: os bens compressíveis e os bens incompressíveis. Os primeiros estão relacionados com tudo aquilo que é posto em segundo plano por, através de uma ótica simplista e pouco aprofundada, não são tão importantes ou úteis quanto outros. Já os segundos, relacionam-se com a noção de que temos sobre aquilo que é primordial para a vida de todo e qualquer ser humano e que, aparentemente, estão ligados à vida prática e às exigências da sociedade hodierna. Obviamente, é preciso ressaltar que a concepção do que se caracteriza no primeiro ou segundo âmbito é totalmente amparada e construída por meio das normas culturais de cada época, uma vez que são elas que “[...] fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra” (Cândido, 2011, p. 175).

Ao se pensar sobre o contexto educacional, não podemos deixar de destacar que esse mesmo princípio de compressibilidade também está presente, de maneira a estabelecer o que é mais ou menos importante para cada área de estudos - ciências exatas, naturais, humanas, etc - concentrar-se em sala. Isso pode ser observado, de maneira clara e objetiva, nos cursinhos preparatórios para vestibulares, concursos e avaliações em geral, e também, em grau diferente, dentro da própria organização escolar regida por meio de documentos oficiais que estabelecem o que deve ser ensinado, de maneira obrigatória, até o final do ano letivo. O que desejo, neste momento, não é tecer uma crítica leviana às diferentes organizações que são realizadas, mas sim, à maneira com a qual elas interferem na aprendizagem e formação dos sujeitos no contexto escolar com enfoque no ensino de literatura.

Em sala de aula, assim como os conteúdos trabalhados e abordados nos componentes curriculares de ciências, matemática, história entre outros, a literatura passa por um processo de escolarização em que muitas vezes acaba por abordar o texto literário como sendo um pretexto para conhecer a vida e as obras de determinado autor ou autora, decorar de que ano até qual ano rege determinada escola literária, quais as principais características do gênero

textual que foi utilizado na obra estudada ou mesmo para se estudar conceitos gramaticais de maneira descontextualizada como discorrido na seção anterior. Isso tudo leva-nos ao questionamento relativo ao papel da literatura na escola: é realmente necessário estudá-la? Essa é uma pergunta que não raras vezes acaba por ser respondida com as afirmações de “é para passar no vestibular” ou “esse texto será base para um conteúdo estudado no próximo ano”, e isso tudo acaba por reduzir o potencial que as aulas de literatura e, obviamente, as obras possuem para a formação dos estudantes. Aqui, deixa-se de lado a compreensão de que a arte é imprescindível para o ser humano, seu caráter destrutivo que põe em xeque as verdades absolutas e as vivências estéticas proporcionadas pelas obras quando abordadas a partir de uma ótica que as considere potentes de tal feito.

Esquece-se, nesse sentido, que a literatura deve ser uma porta de entrada para que os sujeitos consigam se expressar e criar por meio da arte literária e que é na escola que o seu contato efetivo para com as variadas obras acontece. Ensinar literatura como apenas um meio de compreender períodos e decorar datas renega o verdadeiro sentido de seu ensino em sala de aula, especialmente nos primeiros anos do processo educativo, em que ela precisa ser vista e reconhecida como um “[...] meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, constituídos com base na realidade empírica” (Martins, 2006, p. 84). Dessa maneira, a literatura acaba por ser um importante mecanismo para a compreensão do mundo em que se vive viabilizando reflexões que levam os sujeitos a questionar suas realidades e o porquê de as coisas serem como são.

O ensino de literatura, ao passar pelo processo de escolarização, comumente não considera o repertório dos estudantes reais e acaba por tratar os alunos por meio de idealizações que não correspondem à realidade palpável das salas de aula brasileiras e isso impacta diretamente no desenvolvimento das práticas de leitura realizadas no espaço educativo. Normalmente, devido a essa idealização os estudantes acabam por se deparar, muitas vezes, com textos ligeiramente densos para um primeiro contato e isso gera aquele grande choque colocando a literatura num lugar inalcançável e que somente poucos conseguem compreendê-la. Como defendido por Martins (2006), em seu estudo sobre a abordagem do ensino de literatura no ensino médio, cada educando desenvolve uma compreensão do fenômeno literário de maneira bastante homogênea. Nesse sentido, é importante considerar o perfil dos alunos que receberão esta ou aquela obra, pensando nesses mosaicos de impressões e recepções que originam a partir de suas leituras, interpretações, aproximações intertextuais, dentre outras.

A recepção da literatura precisa ser mediada pelo professor através de um processo cuidadoso em que se tenha um delicado tato para escolher textos para serem levados para os estudantes, para abordá-los e instigar os leitores a realizar perguntas e se questionar sobre aquilo que se lê viabilizando o alcance da profundidade trazida pelas entrelinhas de cada obra. Esse caminho é longo e precisa ser construído de maneira eficaz que une a crítica literária e práticas de leituras literárias pois sem isso, os estudantes acabam por enfrentar um caminho que observa a literatura como um amontoado de leituras difíceis e que não são de fácil compreensão. É preciso desvencilhar-se da falsa ideia de que estudar a literatura e suas obras é apenas uma forma de aprender a escrever e ler melhor. Isso é uma falácia! Obviamente, é inegável que, ao passo em que temos contato com diferentes textos, com diferentes tratamentos de linguagem, eventualmente passamos a ter uma escrita e leitura mais desenvolvidas, mas isso, no entanto, não significa que a literatura serve principalmente para isso.

O ensino de literatura fornece aos estudantes-leitores uma maneira de conhecer as histórias e percursos de autores e um espaço fecundo para se compreender um pouco mais sobre uma sociedade que já não perdura mais, mas que explica muito do que há em nossa contemporaneidade. No entanto, é imperativo que o objetivo principal desse ensino enfoque em ser um espaço para que os indivíduos tenham a possibilidade de desenvolver sua subjetividade por meio de um objeto artístico. A linguagem poética, como defendeu Zilberman (2008, p. 18), desde a Antiguidade nos mostra que é ela quem “[...] favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, a expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético”. É nesse compromisso que o ensino de literatura deve ser embasado no ambiente escolar, pois é por meio dele que as obras passarão a ter um sentido que extrapola as necessidades pragmáticas e imediatistas do cotidiano, fomentando o pensamento crítico, a reflexão e a intelectualidade. Dessa forma, advogar em favor da importância do ensino de literatura implica em uma mudança da concepção que se tem sobre suas necessidades individuais e coletivas, uma vez que o acesso à cultura literária elaborada, constituída pelas obras, é um bem incompressível, ou seja, necessário para a formação humana, pois este, nas palavras de Cândido (2011), garante e assegura a integridade espiritual.

No Brasil, a conjuntura do ensino da literatura enfrenta grandes percalços, como comentamos brevemente na abertura da presente seção, mas há uma que acreditamos ser central neste processo, que é o fato de que, nas palavras de Zilberman, deixou de ser educativa a literatura. É necessário pensar sobre sua natureza educativa e recuperá-la, indo contra a

lógica da sociedade capitalista hegemônica que maquina para que essa realidade continue perdurando. Para tanto,

a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa (Zilberman, 2008, p. 16-17).

Seguindo essa lógica, o ensino de leitura e ensino de literatura são duas esferas do ensino que se complementam, uma vez que a primeira, ao ser concebida como um hábito dialógico a ser concretizado e a segunda como uma forma de viabilizar o contato entre aluno-leitor para com as obras literárias dotadas de um potencial transformador, não sendo fecundo trabalhá-las de maneiras distintas e separadas. O potencial de transformação, nesse sentido, se dá devido ao fato de que

a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra, comunica-se ao nosso próprio espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (Candido, 2011, p. 179).

Além disso, é primordial ter em mente uma questão bastante pontual que, de certa maneira, oficializa a importância de uma prática que alinhe o ensino de leitura e o ensino de literatura na sala de aula: o ensino da leitura de literatura. Essa esfera, muitas vezes, acaba por ficar de lado dentro das práticas de linguagem pelo, a meu ver, distanciamento dos conceitos e práticas relacionadas ao ler literatura, que está direcionado ao hábito de ler determinadas obras, e com o ensinar literatura que, como discorrido anteriormente, acaba por estruturar-se de maneira irreflexiva em que não estabelece o diálogo entre estudante-leitor e obra. Devido a isso, o ensino da leitura de literatura não é alcançado efetivamente e isso priva o leitor da oportunidade de experienciar o texto literário.

O ensino da leitura de literatura é crucial para evidenciar a interação entre professor, texto e aluno, uma vez que a prática dialógica da linguagem é a mais efetiva para que isso obtenha sucesso. Dessa forma, há uma relação de interação em que se valida a diversidade das possibilidades do texto literário em que docentes e discentes interajam com a obra literária por meio de suas impressões, estas são oriundas da subjetividade de cada um dos leitores-fruidores. Esse momento inaugura, em cada abordagem feita sobre determinada obra em sala de aula, uma possibilidade em que se desconstrói a visão tradicional de que o texto apresenta uma interpretação e entendimento correto – geralmente é a do professor – e

aproxima os fruidores de uma vivência/experiência com o objeto cultural lido. Isso reitera o que defendeu Martins (2006, p. 86) de que

é preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio “cânon literário”, valorizando seu repertório de leituras.

A experiência, que obtida por meio da leitura de uma obra literária, viabiliza um lugar de contato com o outro, com o desconhecido, em outras palavras, envolve-se diretamente com o complexo processo da imaginação. É por meio dessa dinâmica que o leitor ativa e envolve “[...] componentes sensoriais, emocionais, intelectuais e neurológicos, sem mencionar os aspectos culturais, econômicos e políticos que engendram a própria recepção como ato significativo” (Tabak, 2024, p. 02). Ao não se pensar em uma prática que proporcione o diálogo entre o material literário e os próprios estudantes, em que o professor, enquanto mediador, traz perguntas e respostas estáticas que não possibilitem a ampliação e a discussão dos pontos de vista advindos do processo de significação de cada aluno, perde-se o potencial imaginativo-criativo da leitura de literatura.

Essa perda implica, também, no processo gradiente da constituição de modos de percepção diversos que devem ser construídos através do contato com as obras literárias e que caracterizam a subjetividade leitora de cada sujeito. A relação que cada um estabelece para com as obras passa pela lente da subjetividade que, em maior ou menor grau, irá aproximá-lo do mundo da literatura ou distanciá-lo. Segundo essa lógica, o papel docente tem um papel proeminentemente decisivo na construção do gosto por ler literatura, uma vez que é este quem, comumente, viabiliza as relações entre o mundo do estudante e o mundo do literário. Nas palavras de Cândido (2011, p. 178), “isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade”.

### 3.3.1 LITERATURA E A FORMAÇÃO HUMANA: A DESTRUIÇÃO TAMBÉM É CRIAÇÃO

A destruição também é uma forma de criação. Começamos esta seção tomando por base essa máxima. Comumente, ao pensarmos na literatura e, consequentemente, no papel que ela desempenha na formação dos sujeitos direcionamos nossas reflexões ao construir algo, seja conhecimento, crítica, ideias etc. Muitas vezes esse pensamento nos leva a crer que a

literatura por si só é uma maneira de fortalecer bases que constituem os indivíduos, seja de maneira a reiterar ideias tomadas como verdadeiras, pensamentos e costumes rotineiros e demais práticas que envolvem este ou aquele sujeito. Isso tudo, obviamente, não se pode descartar, porém, e se a literatura for um meio para criarmos a partir do que foi destruído? Nesse sentido, é imperativo que observe-se o caráter destrutivo da literatura, uma vez que esta demonstra tamanho potencial no âmbito literário e que, muitas vezes, acaba passando de maneira despercebida em análises e ponderações tecidas por estudiosos, pesquisadores e, claro, entusiastas dessa nobre arte.

De acordo com Benjamin (1986, p. 187), “o caráter destrutivo é o inimigo do homem-estojo. O homem-estojo busca sua comodidade, e a caixa é sua essência. O interior da caixa é a marca, forrada de veludo, que ele imprimiu no mundo. O caráter destrutivo elimina até mesmo os vestígios da destruição”. Isso significa que pensar na literatura por meio dessa perspectiva nos leva a compreender que ela é uma maneira de conseguirmos ir além das fronteiras, ou seja, além daquilo que compreendemos como finito e já posto, dado. É observar as barreiras impostas por crenças ou costumes já tidos como verdades absolutas, destruí-las e trilhar um novo caminho por entre as ruínas oriundas do que antes estava construído, firmado. Em outras palavras, é abraçar o desconforto advindo daquilo que se desconhece.

A literatura viabiliza, portanto, essa dinâmica destrutiva no momento em que admitimos sua força disruptiva e humanizadora e a compreendemos como, de acordo com Cechinel (2017, p. 187), “uma textualidade singular que impossibilita qualquer apreensão definitiva e que desregula o dispositivo teórico-crítico, conduzindo-o inevitavelmente ao momento de insuficiência ou crise”. Dessa maneira, fica evidente a importância de lançar luz ao solene lugar que a literatura ocupa no processo de formação humana, uma vez que suas obras situam-se, em maior ou menor grau, em determinados momentos sócio-históricos e que atravessam, de maneira metafórica, os indivíduos levando-os a ver o mundo em que se inserem de maneira ligeiramente crítica. Para Britto (2012, p. 53-54),

A função da promoção da literatura, tanto no âmbito da educação escolar como de movimentos culturais, é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a esfera do imediato e produzem as indagações da condição da existência; não é desenvolver o “gosto pela leitura” ou o “prazer”, ainda que possa desenvolvê-los, mas sim desenvolver o próprio conhecimento.

Não é só a literatura que desempenha um papel importante no processo de formação do ser humano enquanto ser pertencente ao gênero humano. As artes, de modo geral, contribuem para a formação da subjetividade de todos os indivíduos. É por meio delas que se

tem a possibilidade de vivenciar experiências até então desconhecidas, além de se ter contato, segundo Vigotski, com as emoções inteligentes pertencentes ao campo da arte, desenvolver a sensibilidade em relação a si e ao outro com quem me relaciono direta ou indiretamente, compreender-se enquanto sujeito inserido em uma realidade sócio-histórica, etc. Além disso, os objetos artísticos viabilizam no ser humano a formação do sentido estético que se constrói

[...] na interface entre o objeto estético, a realidade e a possibilidade do homem de atribuir significação. A significação é compreendida como um fenômeno cultural de agrupamentos humanos inseridos em espaços e tempos definidos. E, como atividade coletiva, implica necessariamente em acordos. O sentido estético ocupa, portanto, um lugar social estabelecido em um espaço simbólico, significado culturalmente (Schlindwein, 2015, p. 422).

Ao pensarmos na maneira com a qual ocorre o contato entre a literatura e os sujeitos, é imperativo trazer ao debate a forma com a qual essa manifestação artística é trabalhada no ambiente escolar. Normalmente, a abordagem que se realiza em sala de aula costuma seguir os preceitos de que a literatura e suas obras, de maneira geral, auxiliam e proporcionam aos sujeitos, nesse caso, aos estudantes, uma oportunidade de melhoramento ético e de nos tornar mais próximos uns dos outros. De fato, as obras literárias podem viabilizar esse processo e nos trazer diversos *insights* relativos a essa perspectiva. No entanto, há que se destacar que, como muito bem defendeu Cechinel (2017, p. 188), “[...] todas essas coisas podem decorrer do encontro com o texto literário - a abertura ao outro, a sensibilidade diante das diferenças -, mas não correspondem a traços constitutivos da literatura ou particulares dela”. Em outras palavras, precisamos repensar na abordagem comum do texto literário em sala de aula para que os alunos tenham o contato com aquilo que é, de fato, constitutivo da literatura e não permanecer apenas na superficialidade, apenas no resultado do contato com o texto, mas sim proporcionar uma travessia entre leitor e a obra literária.

Nesse sentido, é importante destacar, uma vez mais, o aspecto destrutivo da literatura, sendo ela parte constitutiva e que não deve ser deixada de lado ou em segundo plano ao se pensar o trabalho com o texto literário em sala de aula. É parte constitutiva pois promove o movimento de mudança, mexe com as estruturas e as derruba, se assim se fizer necessário, e abre passagem sem preocupar-se com o que virá ou não para a ocupação do espaço do que fora destruído anteriormente. Dessa maneira, reiteramos o aspecto do impulso destrutivo da literatura, como bem assinalou Cechinel (2017, p. 188), pelo

[...] esvaziamento que ela provoca por meio da linguagem intransitiva, o efeito desregulador, a capacidade de colocar em crise, de desestabilizar, de abrir espaços, de

comprometer os sentidos anteriores ao momento da leitura, sem a obrigação de preencher nada no lugar.

Ao pautar a construção e a formação de subjetividades, pensamos em formas de humanizar o ser humano. É por meio dessas transformações advindas do contato que estabelecemos com o artístico que se comprehende a humanização e, no caso da literatura, é ela quem “[...] confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Candido, 2011, p. 177). A destruição de preceitos que ocorre ao experienciar uma obra literária sem a preocupação do que irá ocupar o lugar do que fora destruído é o que estabelece a literatura como um direito humano, inclusive, pois é nesse ponto em que cada indivíduo se depara com o desconhecido, o outro. Ela “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2011, p. 177).

### **3.4 UMA EDUCAÇÃO VOLTADA À FRUIÇÃO ESTÉTICA**

O processo educativo dentro de uma sociedade capitalista normalmente reflete necessidades imediatistas e pragmáticas, as quais acabam por não desencadear processos significativos para a formação humana dos cidadãos que, por meio da escola, buscam o acesso ao conhecimento historicamente acumulado como forma de se fazer presente enquanto sujeito na sociedade em que se está inserido. Nesse sentido, a reflexão sobre as práticas de ensino que constroem a conjuntura educacional do Brasil é, como defendido ao longo deste trabalho, extremamente necessária e deve ser cada vez mais fomentada a fim de gerar ideias inovadoras e revolucionárias para que o ensino seja, de fato, efetivo e voltado às classes sociais menos favorecidas, uma vez que estas são majoritárias em número e minoritárias em diversos outros aspectos de cunho político-social.

As pesquisas e estudos realizados por Rocha (2018), os documentos oficiais que regem o ensino, como a BNCC (Brasil, 2017), trazem perspectivas que caminham em torno de um “ensino indiferente” em que o estudante acaba por ser emudecido dentro das práticas de ensino e aprendizagem que envolvem a produção de textos, leitura e ensino de gramática. Isso quer dizer que, de maneira corriqueira, o ensino é pautado por uma perspectiva irreflexiva da língua em que os estudantes acabam por simplesmente realizar atividades que “não possibilitam a réplica, não desenvolvem a atitude responsiva dos falantes, sendo descontextualizadas da vida e das práticas sociais da língua em uso” (Rocha, 2018, p. 170).

Nesse sentido, a escola passa a ser um ambiente em que se objetiva apenas o acesso aos conhecimentos enquanto conteúdos que precisam ser passados ao longo do ano letivo e não como uma porta de ingresso ao que é novo, ao que possibilita uma formação crítica necessária para todo ser humano.

Ao passo em que as discussões e reformulações sobre as práticas de ensino que permeiam o ensinar português se expandem e são realizadas, muitas melhorias acabam ocorrendo e isso é inegável. Colocar em prática atividades e ações que promovam o contato dos estudantes, de maneira contextualizada, com o estudo da língua é imprescindível para a melhora significativa do percurso formativo basilar fornecido pelas instituições de ensino uma vez que, a partir disso, a prática ganha um sentido e significado claros para os discentes. Além de elaborar um ensino que esteja ancorado em uma prática dialógica, como defendido nas seções anteriores deste capítulo, agora, uma outra face das práticas educativas que precisa ser discutida devido a sua potência transformadora é a da educação estética.

De maneira geral, a educação estética implica diretamente na formação humana dos sujeitos por ser voltada à arte e a sua recepção. A arte está imbricada nos processos humanos, nas atividades realizadas pelos indivíduos pertencentes ao gênero humano e é ela que, pela lente vigotskiana, organiza o comportamento de todos os seres humanos inseridos em sociedade. Dialogar e refletir sobre uma educação estética nos contextos escolares é de suma importância pois, de maneira corriqueira, as artes, em geral, são relegadas a ocupar um lugar de não prioridade, voltadas somente para o campo do lazer e deleite daqueles poucos agraciados com o “dom” de apreciá-las, movimento este que leva ao desperdício de seu potencial transformador. Urge, dessa forma, que reflitamos sobre as práticas e o lugar das artes e de seu recebimento dentro dos contextos escolares, já que

a arte muitas vezes ocupa um lugar secundário na vida cotidiana do ser humano. Só nos permitimos ir ao cinema, a museus ou a shows quando temos um tempo “livre”, sem demandas trabalhistas nem familiares. Mesmo em ambientes educacionais, a arte não ganha destaque, quanto trazida, é colocada de modo que se busquem outros fins, alheios ao sentimento estético (Souza, 2023, p. 77).

Um ponto bastante importante para se destacar é o de que o gosto pelas artes, em particular pela literatura, seja uma espécie de aptidão divina que poucos sujeitos possuem. A ideia que se tem nesse caso é “ou se tem ou não o tem” e fim da história, quando, na verdade, o gosto pelos objetos culturais artísticos depende de uma série de fatores históricos, sociais e políticos para que exista. Em se tratando do consumo de obras de cunho literário, nas palavras de Soares (2023, p. 03),

[...] o gosto pela literatura não é uma “essência” natural de certos indivíduos, mas depende de uma combinação de elementos externos como, por exemplo, sua vinculação a uma classe social, sua experiência com outros artefatos culturais, sua aderência às investidas do marketing editorial ou de influenciadores digitais ou analógicos, seu acesso a livros, a gestão de seu tempo diários e a possibilidade do ócio necessário à leitura de fruição, entre outras condições materiais que a prática reclama.

O contexto contemporâneo exige das classes menos favorecidas jornadas laborais exaustivas e o descanso, o lazer e o tempo “livre” sempre são escassos. Isso é um fato inegável. Nesse sentido, há o grande mito sobre, pensando na esfera da leitura, por exemplo, o fato de que há aqueles que possuem o “dom” da leitura e aqueles que não o possuem. O imaginário em relação à apreciação artística não raras vezes é relacionado com essa percepção quase que divina de que é algo inato, como um dom, e isso gera diversos empecilhos no ensino de leitura e na recepção de obras literárias, um dos focos da presente pesquisa, e também aos demais tipos de arte como cinema, música, pintura, teatro etc. Dessa maneira, pode-se afirmar que a ideia que predomina é: se não há um fim específico, uma maneira prática e utilitária, a arte pode ficar fora da lista de prioridades.

Pensar sobre uma educação estética também é pensar sobre a fantasia e a necessidade que o ser humano tem dela. É importante destacar que compreendemos a fantasia como “um trabalho psicológico intrínseco ao trabalho material e ao pensamento social” (Pacheco; Britto, 2024, p. 89), que auxilia o ser humano a realizar novas configurações da realidade que conhece ou que já experienciou. Desde a tenra infância, os indivíduos relacionam-se com a fantasia, pois é por meio dela que as possibilidades de visualizar o mundo se expandem e se diversificam, ou seja, de certa maneira, é por meio dela que a atividade vital humana - o trabalho - ocorre. Sem a fantasia, as possibilidades do homem modificar a natureza em seu favor se tornam ligeiramente minimizadas, pois é ela que viabiliza a criatividade da qual precisamos para transformar um objeto em uma ferramenta, por exemplo. Há que destacar, nesse sentido, como bem aponta Pacheco e Britto (2024, p. 87), que “uma das funções psíquicas determinantes da condição humana é a fantasia, necessidade vital que mobiliza o intelecto, o afeto, as memórias e a criação como em nenhum outro ser da natureza”.

Pensemos no período da primeira infância de uma criança, em que o brincar é fundamental para seu desenvolvimento e é ele que possibilita experiências que ela ainda não havia vivido. Por exemplo, após observar um adulto preparando uma refeição, a criança, por meio da imaginação, pode fantasiar sobre o preparo de um alimento utilizando brinquedos e artefatos e esse movimento faz com que ela vivencie uma experiência nova, até

então totalmente desconhecida. Essa experiência realizada por meio da imaginação proporcionada pelo brincar só é possível pela fantasia e ela é o que possibilita que a criança expanda os horizontes do “fazer”, da modificação dos objetos, que é inerente aos seres humanos. Além disso, há que se lembrar que, como aponta Vigotski (2018, p. 25), “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”.

Até mesmo em situações não tão corriqueiras como aquelas que vivenciamos cotidianamente, a fantasia aparece e é necessária para o movimento de criação e imaginação. Pacheco e Britto (2024, p. 89) são assertivos quando nos dizem que

também na ciência e na tecnologia a fantasia se faz presente, pois é preciso capacidade imaginativa para reconstituir elementos do passado a partir de vestígios de uma dada cultura material, por exemplo; é a mesma faculdade que uma ciência dura como a astronomia requisita para projetar a morte das estrelas ou o nascimento dos buracos negros. Porém, diferentemente da arte, o manejo do elemento fantasioso na ciência possui regras orientadas pela experimentação maximamente controlada por critérios objetivos de validação.

Dessa forma, a fantasia se mostra como parte crucial para a dinâmica que a atividade vital humana, o trabalho, necessita. Além disso, é por meio dela que realizamos o “[...] procedimento mental que organiza os elementos provindos da realidade sob novo arranjo estrutural, possibilitando exagerar, embelezar, simplificar ou até mesmo deformar intencionalmente situações factuais” (Pacheco; Britto, 2024, p. 88). A realização desse processo fora dos contextos cotidianos acontece e é exercitado na escola por meio das atividades e ações lá desenvolvidas e desempenhadas. Assim, é imperativo defender uma educação que dê vazão ao estético, que tenha lugar para a fantasia, pois é por meio de seu exercício, por exemplo, em produções textuais, leituras de obras, discussão sobre textos etc, que os estudantes conseguem realizar novos arranjos e configurações do que já conhecem e criar novas possibilidades, novas realidades, novas objetivações.

É preciso observar que o papel de uma educação estética reitera a importância que a escola, enquanto ambiente de acesso e compartilhamento de saberes, tem ao proporcionar um espaço fecundo de vivências necessárias para que a fantasia floresça. A escola é o meio em que os estudantes conseguem tecer relações criativas entre o que já é conhecido e real com o que ainda está no campo da possibilidade, irreabilidade. Cabe lembrar que as

vivências possuem chão, contexto e relações que interligam o psiquismo cultural com a personalidade consciente singular; novas vivências significam novas formas de relação com o meio, mas essa forma de relação nunca é abstrata, não é feita de pensamento positivo, energias místicas ou pura conscientização. Vivências o meio significa poder realizar ações, escolhas, ocupação e participação concretas na sua fisicalidade, sobretudo, em comunhão com o seu arcabouço (Pacheco; Britto, 2024, p. 92).

Seria muito leviano desconsiderar todos esses fatores que impactam diretamente, tanto no acesso a esses objetos culturais, como em seu consumo e apreciação. Numa sociedade que visa ao lucro e à utilidade de tudo, dificilmente o campo artístico tem uma boa recepção e um espaço garantido na vida das pessoas, uma vez que, seguindo essa perspectiva reducionista, não possui utilidade, portanto, sendo desnecessário. Isso escancara que,

[...] no mundo em que vivemos, dominado pelo *homo oeconomicus*, certamente não é fácil compreender a utilidade do inútil e a inutilidade do útil (quantas mercadorias desnecessárias são consideradas úteis e indispensáveis?). Dói ver os seres humanos, que ignoram a desertificação crescente que sufoca o espírito, consagrarse exclusivamente a acumular dinheiro e poder (Ordine, 2016, p. 17).

Ao observar essa conjuntura que compõe a realidade contemporânea, é imperativo que se defenda o valor das artes dentro do percurso formativo escolar, uma vez que a escola é o espaço no qual mais facilmente os indivíduos poderão adentrar o mundo artístico e experienciá-lo, pois, salvo as exceções inerentes às classes dominantes hegemônicas, os demais espaços sociais não priorizam o contato com as expressões artísticas. Então, por que não pensar em uma educação estética nos dias atuais se ela é tão importante para o desenvolvimento dos seres humanos? É nosso dever lançar luz a esse aspecto da educação e pensar sobre as diferentes pedagogias existentes sob a ótica de uma educação estética, pois assim será possível aproximar os sujeitos da arte, imprescindível para nossa formação humana integral.

Na esteira disso, a fim de trilharmos esse caminho de defesa de uma educação estética histórico-cultural, no próximo capítulo entraremos na obra *Psicologia da Arte* (1999), a qual contém elementos centrais abordados por Vigotski. Passaremos, portanto, à tessitura que compõem o coração desta dissertação, na tentativa de responder à questão de pesquisa que norteou a investigação da qual esse trabalho resulta.

## 4 A PSICOLOGIA DA ARTE DE VIGOTSKI

É admirável e instigante refletir sobre os postulados de Lev Vigotski e suas contribuições para a área da educação, uma vez que o estudioso russo teve uma vida tão breve, falecido aos 37 anos de idade, e que nos deixou uma teoria brilhante que serve de norte para diversos estudos e pesquisas em nossa contemporaneidade, mesmo após quase um século de sua morte. Dessa maneira, é imprescindível discorrermos sobre a obra e a vida de Lev Vigotski a fim de clarificar o percurso do presente capítulo, o qual é constituído por dois movimentos principais: a retomada de alguns dos marcos históricos mais proeminentes durante o período em que viveu o exímio professor-pesquisador, com destaque para algumas informações sobre a sua vida, e a apresentação do contexto de produção da obra *Psicologia da Arte* (1999) e de um breve resumo do seu conteúdo e da sua estrutura.

Na sequência, após esses dois movimentos iniciais, o foco recai sobre a apresentação e a discussão de conceitos centrais da obra que, em nossa compreensão, são primordiais para que possamos, em um movimento final de análise, no quinto capítulo, relacioná-los ao trabalho com o texto literário no contexto educacional que vise à educação estética.

### 4.1 A CONTEMPORANEIDADE DO JOVEM VIGOTSKI

O período do início do século XX foi marcado como um momento de grande ebullição de ideias, dinamicidade social e uma luta entre as camadas sociais. Naquela época, o modelo de governo vigente era autocrático em que o *Tzar* era o posto de maior autoridade, o qual era legitimado pela igreja ortodoxa russa e, obviamente, tinha raízes e aspectos bastante envolvidos no modelo sócio-econômico antecedente: o feudalismo. Como se sabe, a sociedade russa possuía um cunho agrícola em que existiam aqueles que, de certa maneira, vendiam sua força de trabalho em troca de alimento e moradia e, em contrapartida, haviam as famílias aristocratas que “ofertavam” espaços de terra para que as pessoas vivessem e plantassem e que regiam as dinâmicas de subserviência vigentes da época em questão.

Na mesma época, a fome e o frio castigavam todos aqueles que eram socialmente desfavorecidos e impunham condições bastante rigorosas para a sobrevivência na sociedade russa. Como se não bastasse a posição ofensiva e agressiva adotada pelo governo *tzarista* regente em relação a qualquer indivíduo que erguesse sua voz para solicitar melhorias nas condições de vida e de trabalho, o clima rigoroso proporcionado pelas baixas temperaturas colocava-se como mais um fato motivador pela busca de mudanças sociais.

Toda a conjuntura no território russo levava a um caminho: o de transformação. Vigotski, que durante todos esses anos dedicou-se avidamente aos seus estudos, em meados do ano de 1917 tornou-se professor de literatura e psicologia, áreas de grande interesse desde o princípio de seu percurso acadêmico. Nesse sentido, fica claro que “seu ambiente de formação intelectual refletia a efervescência das ideias de mudanças revolucionárias, a Rússia passava por uma revolução e Vigotski também faria uma revolução em sua busca por compreender cientificamente o comportamento humano” (Lodi-Corrêa, 2023, p. 36).

É necessário destacar que a Rússia passou por um processo de industrialização ao decorrer dos anos 1880 e 1890, algo que desencadeou um anseio por parte de investidores na ideia de lucrar com maior rapidez em menos tempo. Isso obviamente impactou os menos favorecidos, aqueles que vendiam sua mão de obra para alcançar condições mínimas para a sobrevivência humana. O desenvolvimento nos moldes capitalistas começará a fixar raízes no território russo a partir desse momento e esse fato podia ser visto no cotidiano das fábricas que “[...] tendiam a ser controladas, ou por firmas estrangeiras interessadas sobretudo em lucros rápidos, ou por capitalistas nacionais menos eficientes que só sabiam competir suprimindo gastos; [...] Assim a luta de classes desenrolava-se a olhos vistos.” (Hill, 1967, p. 18).

Ao decorrer dos anos, o jovem e dedicado professor-pesquisador e agora também editor, dando continuidade aos seus estudos, realizou publicações de críticas teatrais e literárias e eventos de mesmo cunho com o intuito de fomentar a reflexão sobre o natureza e a densidade psicológica das obras e de suas personagens. A constante busca pela compreensão e entendimento guiaram Vigotski em seu fecundo percurso a apresentar, de acordo com Lodi-Corrêa (2023), em 1924, seu sistemático trabalho de psicologia no II Congresso de Psiconeurologia de Petrogrado e a conquistar, em virtude de sua explanação no evento, o convite para dar prosseguimento em seus trabalhos junto ao Instituto de Psicologia de Moscou. Há que ressaltar que nesse mesmo ano casou-se com Roza Smerrova, mãe de sua filha Guita.

Vigotski, desde então, voltou seus esforços à área dos estudos psicológicos, tornando-se um dos maiores nomes dentro do fazer intelectual da Rússia do século XX. Uma das produções mais marcantes e que deu indícios sobre a genialidade e o potencial transformador da ciência vigotskiana ficou bastante evidente após a produção de seu trabalho monográfico sobre *Hamlet*, de Shakespeare, na Universidade de Chaniavski. Nas palavras de Prestes *et al.*, (2015, p. 63), a produção “parecia anunciar o nascimento de um pensador original, preocupado em fazer uma análise psicológica da obra de arte”. Nesse sentido, vale

destacar o fato de que Lev Vigotski era um grande apreciador das artes e que as compreendia de uma maneira, até então, ímpar e que combinava com a grande necessidade trazida pelos movimentos sociais que mobilizaram sócio e politicamente a sociedade russa. A ideia da inovação predominava a contemporaneidade que o jovem professor-pesquisador vivia e isso era refletido em suas ideias.

As primeiras publicações notórias de Lev Vigotski foram os livros *Psicologia da Arte*, finalizado em 1925, e *Psicologia Pedagógica*<sup>6</sup>, lançado em 1926. Esses títulos inauguraram o pensamento vigotskiano e servem de ponto de partida para as discussões posteriores que o autor se propôs em suas demais obras. Elas demonstram a assertividade do professor-pesquisador em lançar luz à esfera psicológica no que tange o desenvolvimento do ser humano por meio, de maneira geral, dos processos imbricados no meio escolar, além de destacar-se como uma das mentes engajadas em trazer inovações à nova sociedade russa que se estabelecia. Além disso, dado o fato de sua carreira docente ser bastante fecunda devido às produções de artigos e relatórios científicos no início dos anos de 1930, “não demorou muito para Vigotski assumir o papel de líder intelectual na ‘troika’ formada com Luria e Leontiev no novo local de trabalho - Instituto de Psicologia. Mais tarde, a ‘troika’ se transformou em ‘vosmiorka’ com a integração de alguns alunos ao grupo.” (Prestes *et al.*, 2015, p. 65).

O fato de as ideias defendidas por Vigotski terem base na dialética marxista fez do pesquisador e suas obras grandes inimigos do governo totalitário de Josef Stalin, o qual havia instaurado os chamados “expurgos” que tinham como objetivo eliminar quaisquer ameaças ao governo por meio da violência, em outras palavras, um regime ditatorial. Dentro da dinâmica instaurada pelos expurgos, qualquer indivíduo que representasse algum tipo de concorrência a Stalin, era perseguido.

Os expurgos, iniciados em 1930, forma se agravando, instaurando um sistema de terrorismo até chegar ao ‘terror total’ entre 1936-1938. [...] A teoria histórico-cultural também seria vítima dos expurgos do stalinismo, mesmo com todo reconhecimento dentro e fora da URSS (Lodi-Correa, 2023, p. 39).

Observando todo esse contexto histórico, conseguimos compreender um pouco melhor sobre os entraves e os equívocos nas traduções dos textos vigotskianos, afinal, por muito tempo, a obra dele sofreu tentativas de ser expurgada da história a fim de que suas ideias não

---

<sup>6</sup> A pesquisadora Marilda Facci realiza algumas considerações importantes e mais extensas sobre essa obra vigotskiana em particular. Facci (2004) destaca que, nessa obra, Vigotski aborda uma vasta gama de conteúdos, desde a fisiologia humana a processos socioeducativos. Dado esse fato, um ponto bastante importante de ser destacado se dá na maneira com a qual a figura do professor é vista e concebida, no caso, como um “organizador do ambiente social” e isso acaba, segundo ela, por aproximar a ideia de Vigotski de uma perspectiva construtivista.

comprometessem o regime totalitário que assolava a Rússia daquele período. Nesse sentido, como afirma Marques (2018, p. 03), “conforme constatado por diversos estudiosos do autor, seu papel como liderança cultural da cidade de Gomel entre 1917 e 1924, particularmente na produtiva fase inicial de seu trabalho, ligada à literatura e ao teatro, permaneceu praticamente inexplorado durante muitas décadas”.

O fato da censura ter assolado a realidade daquela época, em particular da vida do jovem Vigotski, gerou muitas implicações. Além do acesso e contato para com outras obras e publicações feitas pelos seus contemporâneos, ele acabou por ter uma recepção bastante tardia quando consideramos a preciosidade de seus escritos para as ciências da educação. Dado o isolamento intelectual da União Soviética em relação aos demais países em virtude das divergências políticas, mais precisamente pela adoção ou não adoção do modelo econômico capitalista, as obras de Lev Vigotski, de acordo com Marques (2018), só foram chegar ao Brasil após a divulgação de suas obras e produções nos Estados Unidos da América. Analisar essa conjuntura construída pela história é de extrema importância para viabilizar reflexões acerca das problemáticas e questões que perduram no campo da educação nos dias de nossa contemporaneidade, uma vez que, se pode vislumbrar os resultados e as possibilidades apontadas pelas pesquisas que tomam por base os escritos de Vigotski e de autores da Psicologia Histórico-Cultural que discutem e apontam para caminhos e soluções bastante práticas e viáveis de serem aplicadas em sala de aula.

A arte, desde muito cedo, fomentou o autor a seguir o caminho que seguiu e a construir o legado que serve de norte para diversos pesquisadores e estudiosos. O campo das emoções humanas serviu como poderoso e decisivo elo para que o jovem psicólogo vislumbrasse a possibilidade de relacionar seu interesse pela Arte com a área das ciências psicológicas, a Psicologia. Como afirma Marques (2018, p. 03),

as artes constituíram uma importante fonte para que suas ideias acerca das emoções se apurassem, de modo que a primeira fase de sua atividade intelectual, mais ligada à estética, deve ser vista como uma etapa muito importante para a formação do cientista que se tornaria mais tarde.

É importante, também, esclarecer sobre a necessidade de compreender um pouco mais em relação ao jovem autor como uma maneira de elucidar a progressão de suas análises e pontos de vista, continuidade de ideias ou mesmo o processo de ele próprio poder refutar algo que tomava como coerente, além de lançar luz aos escritos que, em um primeiro momento, poderiam ser mais “rudimentares”, dada a concepção de, naquele momento, ele ser um “autor

não maduro”, como refere-se Marques (2018). A ideia de refletir sobre esse ponto demonstra que suas produções podem

esclarecer o processo de formação do leitor, particularmente se levarmos em conta que a preocupação com a dimensão cultural e simbólica para a construção do psiquismo humano foi uma constante de seu pensamento. Propor a investigação da fase inicial dos escritos de uma figura renomada possibilita ainda a problematização de um lugar-comum da crítica acerca de um jovem autor, em contraste com um autor maduro, cuja produção seria, em tese, mais relevante e apurada (Marques, 2018, p. 03).

Ainda nesse sentido, munida das palavras de Veresov, Marques (2018) aponta que muitas análises realizadas em cima dos textos iniciais de Vigotski já acusavam a ideia de que o autor seguiria pelos caminhos que cruzam as teorias da psicologia com as teorias literárias. Isso demonstra que aquela ideia de que as primeiras produções, tanto de Vigotski quanto de outros estudiosos, normalmente carecem de maturidade ou mesmo tenham menor importância ao vislumbrar os escritos do “autor maduro” não são regras. No caso das ideias vigotskianas, o foco de sua teoria foi apenas evoluindo e tomando mais forma ao longo de suas buscas e pesquisas.

A questão da retomada dos textos escritos por Vigotski ao longo de sua vida é um assunto de imensa importância quando pensamos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que é notória a sua extensa contribuição para as pesquisas que tomam essa corrente teórica como base e norte para analisar o mundo em que se vive. Para muito além das comparações tecidas entre as produções vigotskianas primeiras para com as últimas a fim de observar como a elaboração dos conceitos e ideias do psicólogo russo foram sendo desenvolvidas, pensadas ou até mesmo refutadas por ele próprio, esse movimento de recuperação de suas produções expôs a existência de uma grande lacuna bibliográfica na obra de Lev Vigotski. Isso pode ser um dos motivos pelos quais muitas das traduções, como discorremos anteriormente, apresentaram erros conceituais sobre suas ideias além de, para muito além do processo que o traduzir envolve, poderíamos pensar na possibilidade de que parte crucial da explicação de algum conceito chave de sua teoria estivesse até então inacessível para o público de estudiosos e pesquisadores.

Marques (2018, p. 04) aponta que “alguns passos importantes têm sido realizados no sentido de superar tal lacuna bibliográfica. Um deles é o levantamento e a catalogação de todo o material de Vygótski, preservado no arquivo da família do autor”, movimento este que foi iniciado ainda no ano de 2006. Essa ação, como afirma a autora, possui o objetivo de realizar uma espécie de inventário relacionado às obras dele, evidenciando manuscritos até então

desconhecidos, a fim de resgatar a autenticidade das obras já consolidadas e compilar por completo toda a sua produção científica.

#### **4.2 *PSICOLOGIA DA ARTE* (1999): UM BREVE APRESENTAÇÃO DA OBRA**

A Rússia do final do século XX passou por diversas mudanças, como comentamos na seção anterior, desde o governo, as instituições escolares e a sociedade de maneira geral, a dinâmica provocada pelos movimentos sociais e pelo deslocamento de ideias no ramo científico. Isso tudo inaugurou uma nova fase para as filosofias de vida e as maneiras de perceber o mundo em que se vive e está inserido e foi dessa maneira que Vigotski escreveu a obra *Psicologia da Arte*, a qual, de maneira geral, tece diálogos evidenciando a relação entre a arte e a vida humana.

Ao analisarmos a vida e a trajetória de Vigotski, é imprescindível destacar o fato de que o livro em questão foi fruto de seu trabalho sobre a obra shakespeariana, *Hamlet*, e foi finalizado, de acordo com Prestes *et al.* (2015), no ano de 1925, sendo que somente após o período de 40 anos teve sua primeira publicação, no ano de 1965. Além de *Psicologia da Arte*, Vigotski escreveu *Psicologia Pedagógica*, texto fundante da corrente vigotskiana e que foi lançado em 1926, ainda com seu autor em vida. Essas obras, “[...] sem dúvida, revelam que a capital russa, agora capital da União Soviética, estava recepcionando um jovem pesquisador engajado com as questões que a nova sociedade apresentava” (Prestes *et al.*, 2015, p. 65).

A obra *Psicologia da Arte*, assim como outras tantas de Vigotski, passou por diversos processos de cunho político-histórico que implicaram na maneira com a qual as ideias e os conceitos vigotskianos foram recebidos e compreendidos pelo mundo em virtude das traduções realizadas do russo para outros idiomas como, em nosso caso, o português. De acordo com uma análise realizada no ano de 2012 pelas pesquisadoras Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, a qual reuniu e investigou diversas versões e traduções dos textos de Vigotski, pôde-se perceber que

alguns trabalhos que tratam conceitos da teoria histórico-cultural que estão muito presentes no vocabulário educacional brasileiro, mas que, devido a traduções pouco cuidadosas ou a intenções de apresentar um Vigotski menos marxista e menos comprometido com o regime socialista, acarretam distorções e interpretações equivocadas de seu pensamento (Prestes; Tunes, 2012, p. 328).

É imperativo que ressaltemos esse fato, uma vez que certas distorções presentes em algumas versões das obras vigotskianas são determinantes para análises ligeiramente pouco exitosas dentro do campo da pesquisa em educação. Dessa maneira, justificamos a escolha da versão traduzida, dado o fato de sua precedência e a recorrência de sua referência em trabalhos que tomam a obra *Psicologia da Arte* como subsídio para estudos e pesquisas. A edição supracitada foi publicada pela editora Martins Fontes, no ano de 2001 (segunda tiragem), teve sua tradução feita por Paulo Bezerra e, até o primeiro semestre de 2025 era a única<sup>7</sup> versão da obra disponível em português brasileiro.

A versão escolhida da obra para esse trabalho é dividida em, como definimos para nossa pesquisa, quatro grandes eixos, e possibilita ao leitor uma visão panorâmica acerca dos temas que são discorridos amplamente ao longo dos capítulos. O primeiro eixo é intitulado “Metodologia do problema” e é composto por um capítulo nomeado “O problema psicológico da arte”. Aqui, Vigotski trata da teoria marxista da arte, da psicologia social e individual da arte, psicologia subjetiva e objetiva da arte e do método objetivo-analítico e sua aplicação. O segundo eixo é nomeado “Crítica” e abrange os capítulos 2, 3 e 4 que, respectivamente, possuem os títulos “A arte como conhecimento”, “A arte como procedimento” e “Arte e psicanálise”. Aqui, o pesquisador aborda discussões sobre os princípios da crítica, a arte como conhecimento, o inconsciente na psicologia da arte, a psicanálise da arte, a aplicação prática do método psicanalítico, entre outros.

Ao chegarmos no eixo três, intitulado “Análise da reação estética”, somos apresentados a várias análises tecidas por Vigotski que nos auxiliam a compreender a sua ideia de maneira mais prática, uma vez que, agora, temos contato com os textos do *Vigotski crítico literário*. Essa parte da obra é constituída por quatro capítulos - cinco, seis, sete e oito - denominados, na devida ordem, “Análise da fábula”, “Veneno sutil. A síntese”, “Leve alento” e “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”. Os escritos desse eixo discorrem e abordam sobre a fábula, a novela, a tragédia, o estilo poético e os procedimentos, as fábulas de Krylov, a contradição emocional com base na psicológica da fábula, “anatomia” e “fisiologia” da narração, disposição e composição, contradição emocional e destruição do conteúdo pela forma, a catástrofe, dentre outros.

Por fim, o eixo quatro, “Psicologia da arte”, é formado pelos capítulos “A arte como catarse” (capítulo nove), “Psicologia da arte” (capítulo dez) e “Arte e vida” (capítulo onze).

---

<sup>7</sup> Durante o processo final de escrita e desenvolvimento da pesquisa, uma nova versão da obra *Psicologia da Arte*, de Vigotski, foi lançada pela editora Mireveja, com tradução de Priscila Marques. Devido ao período de início das vendas da nova versão da obra (novembro de 2025), não foi possível realizar uma análise do material, o qual conta com uma apêndice complementar, como a sessão “Comentário analítico”.

Esse eixo aborda conceitos que atravessam a obra como um todo, mas é nesse momento que eles assumem um protagonismo maior. Vigotski trata de aspectos voltados à teoria das emoções e à fantasia: a lei do menor esforço, a descarga central e periférica das emoções, a contradição emocional e o princípio da antítese, a destruição do conteúdo pela forma, catarse, teoria do contágio, sentido vital e social da arte etc. Além disso, a obra conta com algumas seções posteriores ao eixo apresentado, intituladas como “Comentários”, “Notas” e “Obras sobre Vigotski”.

Além disso, há que destacar que esse trabalho de Vigotski “[...] dialoga com o formalismo, a psicanálise e a teoria da arte de Potebniá<sup>8</sup>” (Marques, 2018, p. 05). Nesse sentido, essa obra possui grande valia no que diz respeito à possibilidade de realizarmos análises e reflexões sobre como era a cultura russa do século XX, além de compreender quais eram as ideias que firmavam os diálogos que o autor fomentou e construiu em sua vasta obra e vida. Passemos, pois, aos aspectos centrais da obra.

#### **4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE ARTE: CONCEITOS ABORDADOS EM *PSICOLOGIA DA ARTE* (1999)**

A obra e o trabalho de Lev Vigotski fornecem um vasto lastro para os estudiosos e pesquisadores da área da educação no que tange às contribuições teórico-metodológicas relacionadas ao processo formativo de crianças e adolescentes nos mais diversos campos da educação. Apesar de ser comumente conhecido por suas produções relacionadas à essa face da educação, Vigotski também possui produções que lançam luz ao campo da Arte e isso deve ser pautado cada vez mais nas pesquisas e estudos que tomam por base os escritos vigotskianos. A obra *A Psicologia da Arte* (1999) é um grande exemplo das reflexões tecidas pelo, como nomeado em diversos estudos, “Vigotski crítico-literário”, a qual nos mostra e compartilha pensamentos sobre o estudo e a recepção da arte que podem e, em nossa perspectiva, devem ser levados em consideração ao se pensar em uma educação estética nas escolas.

---

<sup>8</sup> Potiebnyá ou Potebniá, a depender da tradução empregada em fontes diversas, refere-se a Aleksandr Potebniá, pesquisador que dedicou boa parte de sua vida a pesquisar sobre o plano do significado da palavra. Ele a compreendia como um meio de desenvolver o pensamento humano e a dividiu, de acordo com o que aponta Viktor Chklóvski (2020), em três faces, sendo elas: “1) o conteúdo tornado objetivo através do uso do som; 2) a forma externa, a articulação do som; e 3) a forma interna, elo entre a forma e o conteúdo” (Chklóvski, 2020, p. 121). Este autor é bastante utilizado por Vigotski em suas obras, especificamente em *Psicologia da Arte* (1999), obra base para nossas análises e discussões na presente pesquisa, justamente por debruçar-se na relação entre palavra e pensamento, temas bastante presentes na obra do psicólogo russo. Para maiores detalhamentos acerca deste pesquisador, A. Potebniá, e sua contribuição sobre o papel da palavra e dos símbolos, ver Chklóvski (2020).

A ideia defendida por Vigotski era a de que a arte está sempre relacionada com a realidade objetiva. Isso quer dizer que, para ele, tudo aquilo que estabelecemos enquanto seres inseridos em uma sociedade, historicamente contextualizada e o modo com o qual interagimos dentro desse contexto estabelecido e formado desempenha uma relação direta com os objetos artísticos. “A arte está intrinsecamente ligada à vida, às relações sociais de determinada época, de modo que se pode entender que o material para o conteúdo e estilo artísticos são apreendidos da realidade e trabalhados a partir dela” (Barroco; Superti, 2014, p. 23). Nesse sentido, podemos afirmar que, sem a vida, a arte não existiria e, tampouco, sem a arte, a vida não existiria. Portanto, firma-se a ideia, a partir da compreensão dessa máxima, de que a arte tem papel fundante na vida de cada sujeito, pois é a partir dela que se tem a possibilidade de observar, analisar e, de maneira redundante, viver a vida e a experiência humanas.

Ao longo da história, diversas concepções sobre a função da arte e de seus objetos foram tecidas dentro de diferentes linhas teóricas. Por muito tempo, de acordo com Barroco e Superti (2014), a arte era explicada por meio da origem do divino ou de quaisquer campos que fossem para além do que é humano mas, no entanto, o pensamento vigotskiano rejeita essas possibilidades e a toma como uma produção elevada do trabalho humano. Tudo aquilo que se é feito, a partir da modificação da natureza pela mão do homem por meio do trabalho, carrega consigo cultura e significado de uma determinada sociedade contextualizada em uma época ímpar.

Vigotski, de acordo com Barroco e Superti (2014, p. 23), destaca em suas produções vinculadas ao campo da arte o fato de que ela “encontra-se em condição de síntese entre o biológico e o cultural, contendo em si o conjunto das características humanas mais complexas, construído ao longo da história por meio do trabalho e da atividade”. Isso quer dizer que ela, em cada objeto artístico realizado, de certa maneira, encapsula sentimentos e diversas outras potencialidades inerentes ao ser humano. Daí vem a sua importância pois, para além de viabilizar o deleite ao leitor, no caso dos textos literários, a obra fomenta uma experiência por meio da reconstrução de mundos e vidas alheias daquelas do sujeito que tem contato com o objeto de arte. É nesse contato que a experiência artística pode ocorrer e é ela o ponto principal para provocar e suscitar mudanças fundamentais na formação humana de cada indivíduo. Ela, enquanto produto cultural de um povo, medeia as relações entre o sujeito e o gênero humano ao qual o primeiro pertence.

Os estudos de Vigotski dentro da área da psicologia o guiaram na compreensão sobre o psiquismo humano e, em virtude desse aspecto, ao empreender pesquisas que objetivaram a arte e a sua relação com o ser humano, ele pode destacar a dinamicidade da relação entre as

duas áreas de conhecimento, em que uma oferta subsídios para a outra, no sentido de destacar “[...] a necessidade entre psicologia e arte, pois considera que esta exprime a sociedade que lhe dá origem e objetiva na obra, objeto cultural, características psicológicas complexas” (Barroco; Superti, 2014, p. 23). Dessa maneira, podemos dizer que a obra de arte cristaliza no tempo, por meio do objeto artístico, aquelas características do ser humano que são pertencentes ao gênero humano e que, por meio da arte, são passadas a outros indivíduos, em outro contexto histórico-social.

Podemos entender que a natureza social da arte traz em si a relação com a psicologia, uma vez que a sociedade e toda realidade humana é forjada pelos homens nas relações sociais por meio do trabalho e, neste mesmo movimento, as funções psicológicas superiores são elaboradas e objetivadas, isto é, deixam de ser funções meramente biológicas (Barroco; Superti, 2014, p. 23-24).

Ao ter essa dimensão sobre a possibilidade de interlocução entre essas áreas e que ambas poderiam contribuir significativamente uma com a outra, Vigotski, em *Psicologia da Arte* (1999), propõe-se a construir um método de análise e compreensão que está focado na estrutura da obra de arte. No caso dos textos literários, razão de nossos esforços na presente pesquisa, de acordo com esse viés proposto pelo estudioso russo, a estrutura é composta pela forma (conto, poema, crônica, etc) e pelo conteúdo (as informações organizadas dentro do material textual). A ideia que se pode tirar, a partir disso, é que a estrutura da obra a categoriza enquanto obra e possibilita, no caso de nosso exemplo, ao leitor do texto literário, o contato com um objeto cultural que possui um objetivo o qual só será alcançado justamente por estar organizado dentro da estrutura artística.

Os esforços realizados por Vigotski em seus livros *Psicologia Pedagógica* e *Psicologia da Arte*, ambos contemporâneos escritos entre 1924 e 1926, demonstram a preocupação do professor-psicólogo em tratar das questões do campo das artes munindo-se de fundamentações oriundas da psicologia. O objetivo dos esforços dos estudos no campo da arte feitos por Vigotski em *Psicologia da Arte* fica bastante evidente uma vez que entendemos que sua preocupação se dava em compreender que o estudo das artes carecia cada vez mais de fundamentações psicológicas e que a psicologia, por outro lado, ao tentar explicar os movimentos do comportamento humano, não poderia deixar de contemplar os problemas complexos da reação estética. Nesse sentido, fica evidente que a produção vigotskiana sobre o campo da arte visava relacionar duas áreas a fim de depreender de suas análises inquietações e norteamentos para elucidar um pouco mais sobre o psiquismo do ser humano.

Há que se destacar que o objetivo de Vigotski em sua obra supracitada não era o de formalizar um passo a passo para a compreensão da psicologia da arte ou mesmo firmar um manual de instruções que regram o que deve ou não ser feito mas sim, como explicitado logo no prefácio da obra, “o objetivo da [...] pesquisa foi justamente rever a psicologia tradicional da arte e tentar indicar um novo campo de pesquisa para a psicologia objetiva - levantar o problema, oferecer o método e o princípio psicológico básico de explicação, e só” (Vigotski, 1999, p. 02). Logo, também, pode-se defender o porquê de seus escritos serem tão fecundos e importantes para as áreas de pesquisa que se propõem a trabalhar com a questão da arte: temos acesso a uma importante base para, a partir dela, tecer e construir discussões ainda mais profundas sobre o tema. *Psicologia da Arte* (1999) torna-se um campo de possibilidades para reflexões e novas pesquisas justamente por seu caráter sintético.

Vigotski volta-se amplamente para o estudo da estética, a fim de construir seus postulados, discutidos no capítulo “Metodologia do problema”. Para isso, ele evoca aquilo que chama de “estética de cima para baixo” e de “estética de baixo para cima”, em que, a primeira, a nosso ver, possui um teor mais psicológico e, a segunda, um teor não psicológico.

A estética de cima hauriu as suas leis e demonstrações da ‘natureza da alma’, de premissas metafísicas ou construções especulativas. Aí aplicou o estético como qualquer categoria específica do ser [...]. Enquanto isso, a estética de baixo, transformada em uma série de experimentos extremamente primitivos, dedicou-se integralmente à elucidação das mais elementares relações estéticas e não teve condição de colocar-se minimamente acima desses fatos primários que, no fundo, nada dizem. (Vigotski, 1999, p. 08).

Nesse sentido, ao analisar a conjuntura dessas duas subáreas do campo da estética, diversos autores e pesquisadores compreenderam que estavam postos a “uma crise bem mais geral que a crise de correntes particulares” (Vigotski, 1999, p. 08). Esse fato, claramente, os guiou à saída mais prudente dado o impasse em que se encontravam: o de criar novos métodos que pudessem romper com a ideia vigente. A partir disso, foi-se firmando a ideia de que seria necessária, para a criação de uma teoria estética sólida e coerente, uma base de cunho sociológico e histórico. Além disso, na mesma esteira desse pensamento e ebuição de ideias teóricas, a arte foi ganhando mais espaço devido ao fato de que ela só poderia ser, de fato, estudada enquanto objeto científico, se fosse considerada como uma das funções vitais da sociedade (Vigotski, 1999).

Nesse ponto de discussão, entra em cena o materialismo histórico-dialético marxista, uma vez que este método, de acordo com as necessidades apresentadas, torna-se o mais

adequado e coerente à nova proposta concepcional da estética. Partindo disso, cabe ressaltar que

a teoria do materialismo histórico, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social. Desse ponto de vista, costuma-se enfocar a arte como uma das formas de ideologia, forma essa que, à semelhança de todas as outras, surge como superestrutura na base das relações econômicas e de produção (Vigotski, 1999, p. 09).

Vigotski (1999) discorre, ainda, à luz do pensamento de Pliékhánov, sobre os pontos de vista assumidos ao estudar a arte, os quais indicam que são os mecanismos psicológicos aqueles que determinam o comportamento estético do homem, do ser humano. Ainda nesse aspecto, pode-se concluir que esse comportamento é sempre afetado, em maior ou menor grau, por causas de ordem puramente sociológicas. Logo,

daí ser absolutamente claro que o estudo do funcionamento desses mecanismos é o que constitui o objeto da psicologia, enquanto o estudo do seu condicionamento é objeto do estudo sociológico. [...] Pois bem, em diferentes épocas de desenvolvimento social, o homem recebe da natureza diversas impressões, porque ele a considera de diferentes pontos de vista (Vigotski, 1999, p. 10).

Fica evidente que as relações estabelecidas, dentro de uma teoria marxista da arte, entre o homem com a natureza e outros homens se dá e é moldada pela ordem sociológica e esta está inserida em um contexto histórico singular e que se transforma com o passar das eras. O homem, enquanto ser social, é atravessado por diferentes ideologias, as quais, de acordo com o que postulou Vigotski (1999), possuem uma raiz comum que é a psicologia de determinada época. Daí a importância de observar a sociedade e seus movimentos por intermédio da lente do materialismo histórico, o qual evidencia as superestruturas e bases que organizam, por meio da ideologia de cada momento histórico, o corpo social.

O psicólogo bielo-russo ainda discorre sobre o exemplo formulado por Pliékhánov sobre a relação que ocorre entre superestrutura e base, a qual foi organizada

em cinco momentos subsequentes: 1) o estado das forças produtivas; 2) as relações econômicas; 3) o sistema político-social; 4) o psiquismo do homem social; 5) as diferentes ideologias que refletem em si as propriedades desse psiquismo” (89, p. 75). Assim, o psiquismo do homem social é visto como subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte. Com isto se está reconhecendo que *a arte, no mais aproximado sentido, é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social* (Vigotski, 1999, p. 11, grifo nosso).

Ao refletir sobre essas estruturas que se originam a partir do psiquismo social do homem, é possível realizar algumas distinções sobre o que se compreendia anteriormente nas duas correntes estéticas, a de cima e a de baixo, uma vez que agora entende-se que o psiquismo serve como uma base para que as ideologias de cada época se originem e moldem os comportamentos do homem social. Isso é identificado justamente pela adoção do materialismo histórico que coloca como ponto chave para as análises o psiquismo humano que, agora, é visto como “[...] mecanismo mediador, através do qual as relações econômicas e o sistema político-social criam essa ou aquela ideologia” (Vigotski, 1999, p. 11). Ao pensar sobre a questão da arte e estudá-la com mais afinco e complexidade, a própria teoria psicológica reconhece e insiste na importância de estudar a questão do psiquismo dado o fato de que a arte não pode ser explicada pautando-se, de maneira direta, na economia e nas relações que a permeiam, por exemplo.

A fim de evidenciar ainda mais essa ideia, Vigotski (1999) explicita as discussões exemplares realizadas por Pliekhánov em relação à dança nativa australiana realizada pelas mulheres de determinados povos e o minueto datado do século XVIII. Ele aponta que, para que se possa compreender a dança nativa, precisaríamos apenas entender qual é o papel que a colheita de raízes selvagens tinha dentro da vida do povo daquela determinada tribo. No entanto, para compreender toda a dinamicidade do minueto, não seria possível apenas analisar e observar a conjuntura econômica francesa do século XVIII. Assim, consegue-se entender que a dança, de certa maneira, traduziria uma psicologia de uma classe não produtora e, consequentemente, a questão econômica daria lugar, nesse caso, ao fator psicológico.

Seguindo pelo viés marxista, que é a base de Vigotski neste estudo,

[...] torna-se inteiramente compreensível o papel específico que cabe à arte como forma ideológica absolutamente peculiar, ligada a um campo totalmente singular do psiquismo humano. E se quisermos elucidar precisamente essa singularidade da arte, aquilo que a distingue com seus efeitos dentre todas as outras formas ideológicas, necessitaremos inevitavelmente da análise psicológica. Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social - precisamente o campo do seu sentimento (Vigotski, 1999, p. 12).

A ideia que o pensamento vigotskiano nos traz sobre as primeiras tentativas de união entre as duas áreas do conhecimento, a psicológica e a artística, é que muito se pautava em uma psicologia social não marxista que compreendia o ser social de modo empírico. Esse fator acaba por deixar de lado a ideia de que o individual se dá unicamente pelo fato de que o coletivo existe e vice-versa. Aqui, cada sujeito poderia ser considerado como uma espécie de ilha-sujeito isolada que não era afetada pelas demais ilhas-sujeito existentes em uma

sociedade. Nesse sentido, contrariando essa premissa trazida por essa psicologia social não marxista, Vigotski (1999, p. 14) defende e explica que os adeptos a essa corrente “[...] não admitem a idéia de que, no movimento mais íntimo e pessoal do pensamento, do sentimento, etc., o psiquismo de um indivíduo particular seja efetivamente social e socialmente condicionado”.

Vigotski ainda afirma, nesse sentido, que

o psiquismo, estudado pela psicologia social, é precisamente a psicologia de um indivíduo particular, aquilo que ele tem na cabeça. Não existe nenhum outro psiquismo. Tudo o mais é metafísica ou ideologia, razão por que afirmar que essa psicologia do indivíduo particular não pode tornar-se marxista, isto é, social, como não o podem a mineralogia, a química, etc., implica não entender a afirmação básica de Marx de que “o homem, no mais lato sentido, é um zoon politicon\*”, não só um animal a quem é intrínseca a comunicação mas um animal que só em sociedade pode isolar-se” (1, p. 170) (Vigotski, 1999, p. 14).

O estudo das emoções estéticas se colocou como grande divisor de águas para a compreensão do impacto da arte e seus objetos em relação ao psiquismo do homem. Para isso, a necessidade de compreender que a distinção entre uma psicologia objetiva de uma subjetiva da arte é imprescindível. Vigotski tece uma afirmação para que possamos compreender ainda mais a questão da especificidade da emoção estética que temos ao sermos atravessados pelas obras artísticas, na qual ele defende que,

por sua própria natureza, a emoção estética permanece incomprensível e oculta ao sujeito em sua essência e transcorrência. Nunca sabemos nem entendemos por que essa ou aquela obra foi de nosso agrado. Tudo o que imaginamos para explicar seu efeito vem através de um artifício tardio, uma racionalização ostensiva de processos inconscientes. A própria emoção continua um enigma para nós. A arte consiste justamente em esconder a arte [...] (Vigotski, 1999, p. 18).

O autor ainda discorre que o problema da psicologia foi pautado no fato de não conseguir romper com o círculo das avaliações estéticas mais elementares e simples justamente pelo erro da estética experimental iniciar “[...] pelo fim, pelo prazer estético e pela avaliação, ignorando o próprio processo e esquecendo que o prazer e a avaliação podem ser momentos amiúde fortuitos, secundários e até mesmo suplementares do comportamento estético” (Vigotski, 1999, p. 19). Nesse ponto, é imperativo refletir sobre o que caracteriza a emoção estética, justamente para que se consiga distingui-la da emoção comum e corriqueira do cotidiano. Isso viabiliza um limiar coerente em relação ao que se comprehende como percepção e emoção estética facilitando sua identificação como tal.

Vigotski advoga em favor de uma psicologia diferente, pensada justamente para que dê conta de abranger as questões relacionadas ao âmbito da arte. A ideia de que fala é que não há como compreender os fenômenos e acontecimentos artísticos por um viés psicológico se não se pensa em uma psicologia voltada à essa necessidade. De acordo com o estudioso,

Sem um estudo psicológico especial nunca vamos entender que leis regem os sentimentos numa obra de arte, e sempre nos arriscaremos a cometer erros crassos. Além disso, é notável que os estudos sociológicos da arte não estejam em condição de explicar integralmente o próprio mecanismo de ação da obra de arte (Vigotski, 1999, p. 21).

Ao se pensar sobre uma metodologia diferenciada para o estudo de algum objeto, é corriqueiro que se objetive chegar a um certo conjunto de regras ou passos a seguir. Assim, na esteira de pensamento que toca a elaboração de uma psicologia alternativa para o estudo da arte, chega-se à psicologia objetiva, na qual, nas palavras de Vigotski (1999), ser ou não ser é o que pauta o método. Aqui, o estudo da arte segue por dois sentidos que enfocam ou o criador da obra ou a emoção do espectador da obra e ambos os caminhos demandam grande complexidade em suas análises. Ao se pensar sobre os processos de criação que envolvem aquele que cria determinada obra de arte e os porquês de suas escolhas, colocamo-nos frente a frente com a impossibilidade de retornar da obra à psicologia daquele que a criou, uma vez que o intuito é o de não apenas ficar em hipóteses e teorizações sobre tal.

Por outro lado, ao objetivar a análise das emoções do espectador de determinada obra para compreender o processo da psicologia da arte, podemos retomar o mesmo que fora discorrido no campo do estudo do subconsciente dentro da psicologia: “sugeria-se que o inconsciente, pelo próprio sentido do termo, era algo que não podíamos apreender nem conhecer, razão por que não podia ser objeto de estudo científico” (Vigotski, 1999, p. 25). Isso quer dizer que, ao partir por esse caminho, estariamos tratando da falsa premissa de que se estuda aquilo de que temos consciência de maneira imediata. Contudo, como defende Vigotski (1999), essa premissa carece de embasamentos, uma vez que muitas das coisas que estudamos não são aquelas que temos consciência imediata e que sabemos exclusivamente por vias indiretas por meio de analogias, hipóteses, inferências etc.

Como já explicitado, o campo da psicologia empreendeu vários esforços no sentido de criar uma teoria que desse conta de explicar os processos da criação e percepção artística. No entanto, a grande maioria das tentativas realizadas pelos psicólogos permaneceu de forma fragmentada ou mesmo incompleta. De acordo com Vigotski (1999), essas tentativas, em algumas eventuais vezes, tocavam apenas alguns tópicos relacionados ao problema da teoria

da arte e os desenvolveram em planos de estudo ligeiramente dissociados de um princípio metodológico, tornando árdua a construção de uma crítica ordenada sobre as contribuições da psicologia para o estudo dos objetos de arte e da arte em si. Destaca-se o fato de que “só podem ser objeto do nosso estudo aquelas teorias psicológicas da arte que, em primeiro lugar, tenham constituído um mínimo de teoria sistemática acabada e, em segundo, estejam no mesmo plano com o estudo que estamos empreendendo” (Vigotski, 1999, p. 31).

Uma das mais difundidas fórmulas para se tecer análises e compreensões em relação à arte pelo viés psicológico parte do enfoque da arte enquanto conhecimento. Essa ideia baseia-se ligeiramente nos moldes da antiguidade que concebiam a arte e todas as suas produções como sendo uma forma de conhecimento da sabedoria e que tinha como um de seus objetivos reiterar lições de moral e servir como uma espécie de guia para determinada sociedade. Nesse âmbito, cabe destacar que “o ponto de vista principal dessa teoria é a analogia entre a atividade e o desenvolvimento da língua e arte” (Vigotski, 1999, p. 32).

Seguindo por esse caminho, destacam-se três elementos basilares para essa corrente de pensamento, sendo eles a forma sonora externa, a imagem ou forma interna e o significado. Vigotski aponta que a forma interna é “[...] o significado etimológico mais aproximado da palavra, através da qual ele adquire a possibilidade de significar o conteúdo nela inserido. Em muitos casos essa forma interna foi esquecida e recalcada sob a influência do significado da palavra em crescente expansão” (Vigotski, 1999, p. 32). Além disso, podemos compreender que a relação entre esses três fatores passa pelo âmbito do psicológico, uma vez que implicam em processos de pensamento distintos. A exemplo, pode-se refletir sobre o sentido de duas palavras diferentes, em estrutura, mas que mantém sentido de sinônima entre si. A forma com que são grafadas as distâncias, mas o sentido que ambas culminam é o mesmo. “Assim a diferença entre as duas referidas palavras é meramente psicológica. Levam a um único resultado, só que através de diversos processos de pensamento” (Vigotski, 1999, p. 33).

A análise vigotskiana nos guia, a partir dessa relação, a refletir sobre a problemática da arte que, assim como no âmbito da palavra, pode ser vista pela mesma ótica. Tomando o que aponta Potiebnyá, Vigotski (1999) nos explica que uma imagem se liga ao conteúdo assim como na palavra uma representação se liga ao conteúdo. Para compreender melhor essa ideia, podemos refletir que, em uma obra de arte como a pintura, por exemplo, o quadro, a tela, as tintas e a imagem que se consegue visualizar representam a forma externa, enquanto aquilo que é representado na tela em si, a imagem de uma pessoa por exemplo, pode representar a justiça, a liberdade, a força etc.

A partir do momento em que se comprehende essa dinâmica que a obra de arte demanda para o pensamento humano, consegue-se evidenciar que a emoção suscitada pela experiência com o objeto artístico é diferente das demais emoções que vivenciamos por meio da vida humana. “O fundamento da emoção artística passa a ser o caráter de imagem cuja natureza geral é constituída pelas propriedades comuns do processo intelectual e cognitivo” (Vigotski, 1999, p. 43). Nesse sentido, cabe destacar que tal processo, justamente por tratar da emoção artística, demanda que o sujeito aperceba-se de características e noções daquele objeto artístico com o qual teve contato. Assim, o processo do pensamento acaba por viabilizar novas noções acerca daquilo que a obra de arte mostra aos seus espectadores quase que de maneira “obrigatória”.

Aperceber, de acordo com Vigotski (1999), caminha no sentido de construir significações por meio de outras significações prévias que o espectador de uma obra artística possui. A fim de clarificar esse conceito, pensemos que

uma criancinha, que viu pela primeira vez um globo de vidro, denominou-o melanciazinha, explicando uma impressão nova e para ele desconhecida do globo através da noção anterior e conhecida de melancia. A Antiga noção de “melanciazinha” ajudou a criança a aperceber-se da outra (Vigotski, 1999, p. 43).

Nesse sentido, fica evidente que o processamento das informações passou por um caminho em que se foi construindo um sentido, uma ideia, a partir de uma que serviu de base. Aqui, pode-se pensar que, ao se tratar de arte, explica-se, em uma primeira instância para si (o autor de determinada obra), depois organiza aquilo que apercebeu em uma forma que dá origem a uma obra de arte e, por consequência, “explica” aquilo de que se apercebeu aos espectadores de sua obra seguindo o mesmo processo mental que primeiro ele o fez.

Para ficar ainda mais evidente esse ponto de vista, Vigotski (1999, p. 35) destaca:

[...] o processo de compreensão artística, cabe indicar que toda obra de arte, desse ponto de vista, pode ser aplicada como predicado a fenômenos novos ainda não interpretados ou idéias para aperceber-se deles, da mesma forma que a imagem na palavra ajuda a que nos apercebemos do novo significado. O que não estamos em condição de compreender diretamente podemos compreender por via indireta, através da alegoria, e toda a ação psicológica da obra de arte pode ser integralmente resumida ao aspecto indireto dessa via.

No que diz respeito à psicologia da arte, a arte demanda do trabalho mental, ou seja, de maneira diretamente intelectual. O sentido de aperceber uma obra de arte caminha em direção a uma determinada forma de pensar, de refletir, de mentalizar, e isso caracteriza a ideia de que se necessita de uma maneira em particular de pensar arte. Nessa mesma esteira de

pensamento, Vigotski (1999) explica que a inquietação que acompanha a própria obra artística é deveras importante nos processos de criação e recepção artísticos.

Essa inquietação ainda pode ter sua origem explicada justamente por ela ser uma espécie de recompensa gratuita pelo trabalho interpretativo que cada ideia demanda daquele que a cria ou daquele que a recebe. Assim, “eis que essa sensação gratuita de uma relativa leveza, de prazer parasitário auferido do uso gratuito do trabalho alheio, vem a ser a fonte do prazer estético” (Vigotski, 1999, p. 35-36). Dessa maneira, podemos pensar que o processo de criação e de recepção de uma obra de arte acaba por viabilizar essa forma de elevação do ser por meio do prazer estético oriundo desse trabalho mental com a obra em si. Cabe destacar que todo o trabalho intelectual realizado em função da arte difere-se dos demais tipos de pensamento, uma vez que suas motivações partem de naturezas diferentes.

Vigotski aponta que toda teoria da arte depende do ponto de vista tomado a partir de três pilares básicos estabelecidos nas teorias da percepção, da imaginação e do sentimento. Ao se pensar na arte por meio da psicologia, é corriqueiro que se tome por base um desses vieses ou até mesmo os três ao mesmo tempo. Há que se observar que esses diferentes campos não demonstram a mesma relevância no que tange à psicologia da arte, contudo “é patente que a psicologia da percepção exerce um papel até certo ponto auxiliar e subordinado em relação aos outros dois campos, porque todos os teóricos já renunciaram ao sensualismo ingênuo, segundo o qual a arte é simplesmente alegria proporcionada por coisas belas” (Vigotski, 1999, p. 249).

O ponto trazido por Vigotski, nesse momento, diz respeito à catarse e como ele a concebe. Para compreender todos aspectos que a compõem, ele parte da ideia inicial dos três pontos de vista discorridos anteriormente. Primeiro, é imperativo que se compreenda que a problemática da percepção é uma das “[...] mais importantes da psicologia da arte, mas não é questão central porque depende da solução que dermos aos outros problemas situados no centro da nossa discussão” (Vigotski, 1999, p. 249). No que toca à arte, a reação tem início na percepção sensorial mas não tem fim nesse mesmo ponto, logo é preciso que se inicie a psicologia da arte pela área que toca diretamente com as emoções estéticas, mais precisamente com as elementares e, no entanto, partindo daquilo que toca o sentimento e a imaginação.

É preciso, ainda, reconhecer que, segundo Vigotski (1999), no campo dos estudos da psicologia, não se tem um sistema finalizado sobre a teoria do sentimento e da fantasia, algo que implica em uma grande revisão do que se tem produzido. Segundo além, o autor ainda destaca que o campo da psicologia do sentimento é ainda mais negligenciado que o da

fantasia e que este é relegado, em instâncias finais, à uma psicologia “da opinião” ou mesmo da “convicção pessoal”. Além disso, ele ainda destaca que “para a psicologia moderna o mais enigmático e problemático continua a ser a relação dos fatos emocionais com o campo da fantasia” (Vigotski, 1999, p. 250).

Para se pensar no campo do sentimento, é preciso concebê-lo como algo que é munido de uma série de particularidades que o colocam em um patamar diferente, por exemplo, daquele em que se encontra a sensação. Para evidenciar isso, Vigotski (1999) usa das palavras de Titchener<sup>9</sup> para defender a ideia de que o sentimento, por si só, não tem como objetivo ser claro, direto, mas sim justamente o contrário. Nesse âmbito, a comparação de como o sentimento e a sensação se constroem e são percebidos pelo indivíduo ficam bastante explícitos quando os analisamos.

A sensação, quando voltamos nossa atenção para ela, podemos recordá-la com clareza, ter uma lembrança precisa do que ela foi. Agora, ao realizar o mesmo movimento para com o sentimento, fica inviável construir essa lembrança de maneira clara como feito com a sensação. Tomando por exemplo o prazer oriundo de um espetáculo que possamos assistir, se aqui desejamos prestar atenção no sentimento, não conseguimos e ficamos frente apenas à sensação do que fora assistido. No entanto, para se ter contato com o sentimento em si, é necessário voltar a atenção àquilo que se assiste, ao espetáculo.

Ao nos aprofundarmos ainda mais em relação ao campo do sentimento, Vigotski aponta que “muitos autores concordam que, do ponto de vista dos mecanismos nervosos, devemos situar o sentimento nos processos de consumo ou descarga de energia nervosa” (Vigotski, 1999, p. 252). Isso quer dizer que o sentimento está envolto dentro do complexo processo que ocorre no pensamento relativo à arte, pensamento este que difere das demais formas de pensamento como destacamos anteriormente.

Faz-se necessário lembrar, nesse momento, que a energia psíquica envolta no processo do pensamento inteligente da arte possui três diferentes maneiras de ser consumida. Vigotski (1999) baseia-se nos estudos de Orchanski, e explica que a primeira parte é constituída pela forma da vontade ou expressão motora que organiza a atividade do psiquismo; a segunda parte dessa força psíquica é utilizada no momento da irradiação ou descarga energética; e a terceira diz respeito à transformação da força psíquica latente em inconsciente. Dessa

---

<sup>9</sup> Edward Titchener (1867-1927) desenvolveu o estruturalismo, corrente psicológica relacionada aos estudos da mente humana. Era psicólogo e recorria aos elementos sensoriais, utilizando-os como método, para compreender qual era a totalidade de um indivíduo. Além disso, estudou sob supervisão de outro importante estudioso e pesquisador, Wundt, ao longo de diversos anos. Para maiores detalhes sobre a vida e obra de Titchener, ver Machado (2021).

maneira, por fim, comprehende-se sobre o funcionamento do trabalho nervoso relacionado à descarga e, também, modificação de energia psíquica.

Dessa maneira, estabelecemos a concepção do sentimento como sendo um dispêndio de energia, ideia essa que, como afirma Vigotski, é amplamente aceita por autores de diversas origens teóricas. Além disso, há uma contribuição da área psicanalítica evidenciada pelo autor de *Psicologia da Arte*, que rumava para a conclusão de que “emoções e sentimentos correspondem aos processos de dispêndio de energia cuja expressão final se percebe como sensação” (Vigotski, 1999, p. 252). Ao refletirmos sobre esse ponto, poderíamos dizer que o sentimento, aquilo que não pode ser apercebido, é que se tem no momento em que temos efetivamente o contato com alguma obra de arte e que gera uma descarga de energia psíquica que dela resta, naquele que chamamos de observador, em instâncias finais, apenas a sensação do que vivenciou, a sensação.

Ainda a respeito da grande questão que envolve o sentimento dentro da psicologia da arte, Vigotski assinala que existe, nesse sentido, uma questão basilar para essa psicologia: como se deve conceber o sentimento? Há duas possibilidades, de acordo com o autor, que guiam não possíveis respostas, mas sim, possibilidades para construí-las. Em um primeiro momento, ou podemos pensar sobre ele como uma forma de dispêndio de energia psíquica, como comentamos antecedentemente, ou como uma maneira de economizar e preservar a vida do psiquismo.

Para pensar sobre essa segunda possibilidade, do sentimento como uma maneira de economia do psiquismo do homem, é preciso adentrar a uma das questões que permeiam a estética psicológica, a lei do menor esforço. De acordo com Vigotski, a lei do menor esforço relaciona-se com a estética justamente por cotejar com o vínculo da forma e do conteúdo das obras artísticas. O princípio que rege essa lei pode ser caracterizado como que o mérito conferido ao estilo esteja justamente na composição do maior número de ideias por meio de um menor número de palavras, no que tange à poesia, por exemplo.

Ainda sobre essa mesma questão, Vigotski destaca que essa contradição gerada entre as duas possibilidades da concepção do sentimento ainda viabilizou pontos de vista que realizaram uma união entre ambas as vertentes.

Na prática, essa contradição levou Ovsianiko-Kulikovski<sup>10</sup> [...] a dividir a arte em dois campos completamente diversos: a arte por imagens e a arte lírica. Ovsianiko-Kulikovski tem toda razão ao destacar o sentimento artístico entre os outros sentimentos estéticos, mas entende por emoção artística predominantemente as emoções provindas dos pensamentos, isto é, a emoção do prazer baseada na lei do menor esforço. Em contrapartida, considera a emoção lírica como emoção intelectual, em princípio diferente da primeira (Vigotski, 1999, p. 254-255).

Vigotski (1999) pontua sobre a relação que se estabelece entre essas duas áreas da arte relacionando-as com a lei do menor esforço no sentido de que quando tratamos da lírica, e aqui podemos pensar na literatura e suas obras, esta suscitaria um esforço menor no que toca à autenticidade e ao real e que, por esse motivo, seria necessário construir um grupo psicológico a parte. Seguindo esse mesmo fio condutor para análise, ao se conceber a emoção como um dispêndio de energia, uma questão da possibilidade da adequação da emoção lírica à lei do menor esforço entra em cena. Para se refletir sobre isso, Vigotski (1999), embasado, ainda, nas ideias defendidas por Ovsianiko-Kulikovski, aponta a distinção entre a emoção lírica de toda emoção suscitada por ela, emoções essas que podemos compreender como acessórias.

Ao partir por esse caminho, adotando essa perspectiva, chegamos à distinção possível entre os efeitos imediato e secundário da arte. Essa cisão visa evidenciar algumas características relativas aos efeitos que acontecem no momento em que se tem contato com um obra e num pós-efeito oriundo desse contato ainda pela ótica da lei do menor esforço. Vigotski (1999, p. 255) defende que

no efeito primário imediato da arte, tudo aponta mais para a complexificação em comparação com a atividade não artística, logo, se for aplicável a lei do menor esforço, ela o será provavelmente ao efeito secundário da arte, às suas consequências, mas nunca à reação estética diante da obra de arte.

O psicólogo russo, a fim de clarificar ainda mais sua explicação sobre esse ponto, usa uma explicação realizada por Freud, expoente psicólogo da vertente psicanalítica, que destaca que a lei do menor esforço não deve ser compreendida como uma tentativa de realizar economias relativas aos dispêndios psíquicos ou mesmo com a ideia de evitá-los. A ideia que é preciso ressaltar é justamente a de que

---

<sup>10</sup> Dmitri Ovsianiko-Kulikovski foi um estudioso ucraniano da área de teoria e literatura escolar (Senkus, 2025) e grande admirador do trabalho de vida do pesquisador A. Potebnia. Seus trabalhos não são de conhecimento do grande público quando comparados às obras de outros pesquisadores mas, no entanto, de acordo com Chklóvski (2020), suas pesquisas localizavam-se nas áreas de história da cultura e filologia. Além disso, há uma breve biografia do autor no sítio digital *Internet Encyclopedia of Ukraine*, que possui seus direitos reservados ao *Canadian Institute of Ukrainian Studies*, e que traz as informações publicadas na obra *Encyclopedia of Ukraine*, vol. 3, datada do ano de 1993.

é bem verdade que nos parecerá insignificante aquela economia que [...] o poeta realiza ao comunicar no menor número possível de palavras o maior número possível de idéias. [...] Veremos que o poeta, ao contrário, recorre ao dispêndio extremamente não econômico das nossas forças quando dificulta artificialmente o desenrolar da ação, excita nossa curiosidade, joga com as nossas conjecturas, leva-nos a desdobrar a nossa atenção (Vigotski, 1999, p. 256).

Em outras palavras, podemos pensar que quanto maior é o esforço empregado pelo poeta na construção de sua obra para que ela tenha menos palavras, para que o conteúdo seja diminuto em extensão, maior será o esforço que se faz ao realizar o contato, a experiência, entre receptor e objeto artístico. Aqui compreendemos que o trabalho psíquico realizado no momento em que se vivencia a obra é tão grande que acaba por demandar muito mais energia e elaborações mentais. Quanto menor a forma, maior será a atenção empregada na recepção desta.

Vigotski ainda pontua que

no que se refere à arte, aqui domina exatamente a lei inversa do dispêndio e gasto de descarga da energia nervosa e nós sabemos que quanto maiores são esse dispêndio e essa descarga tanto maior é a comoção causada pela arte. Se lembrarmos o fato elementar de que todo sentimento é um dispêndio de energia espiritual e a arte está forçosamente ligada à excitação do complexo jogo de sentimentos, veremos que imediatamente que a arte viola a lei do menor esforço e em seu efeito mais imediato e na construção da forma artística subordina-se exatamente a uma lei oposta (Vigotski, 1999, p. 257).

Assim sendo, é possível compreender que o papel da arte é o de levar o indivíduo que tem contato com ela a um momento de combustão, de elevação, de seu ser e espírito humano e é exatamente essa finalidade que a arte viabiliza ao ser humano. “A nossa reação estética se nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza mas como uma reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia de centavos” (Vigotski, 1999, p. 257).

Uma importante contribuição de Vigotski para se pensar na arte e na maneira como ela interfere na experiência do ser humano se relaciona com a chamada Teoria do contágio, na qual o papel da arte seria reduzido a uma simples forma de ressonar o sentimento que o autor/autora de determinada obra de arte sentira ao criá-la. Que a arte se relaciona com emoções e sentimentos é correta, porém, como discorremos anteriormente em nosso trabalho, as emoções da arte são emoções inteligentes (Vigotski, 1999) e não emoções comuns, de acesso cotidiano. Assim, é preciso compreender que

[...] esse ponto de vista reduz a arte à mais comum das emoções e afirma que não há diferença essencial entre o sentimento comum e o sentimento suscitado pela arte e que, consequentemente, a arte é um simples ressonador, um amplificador e um aparelho transmissor do contágio pelo sentimento. A arte não apresenta nenhuma diferença específica porque, neste caso, a sua avaliação deve partir do mesmo critério de que partimos quando apreciamos qualquer sentimento. A arte pode ser boa ou má se nos contagia com o sentimento bom ou mau; em si mesma ela não é nem boa nem má, é apenas uma linguagem do sentimento que temos de avaliar em função do que dizemos sobre ela (Vigotski, 1999, p. 304).

Essa perspectiva adotada pela Teoria do contágio nos faz conceber a arte como uma simples forma de reproduzir o sentimento daquele que a cria, que a organiza em forma e material. Ela acaba por minimizar todas as potencialidades do conjunto artístico e da maneira com a qual ele nos atravessa, por meio da experiência estética, a qual os transforma sem haver uma preocupação com aquilo que surge a partir desse contato entre aquele que a recebe e da obra de arte em si. Além disso, Vigotski destaca que a “natureza” da arte pode ser boa, má, indigesta, desconfortável, afetuosa etc., mas que, mesmo assim, ela não vai reproduzir necessariamente o mesmo sentimento em seu receptor no ato do contato com a arte.

Ainda nesse âmbito, Vigotski (1999) destaca o que Tolstói aponta em relação à arte se sujeitar a uma aprovação moral e, portanto, pensar na ideia de que a possibilidade de obras ou temas tornarem-se censuráveis. O autor de *Psicologia da Arte* (1999) ainda destaca que muitos críticos tiraram as mesmas conclusões da teoria de Tolstói, considerando a obra de arte do ponto de vista do seu conteúdo patente, e se esse conteúdo lhes suscitava a aprovação eles elogiavam o artista ou ao contrário. Tal ética, tal estética: eis o lema dessa teoria (Vigotski, 1999, p. 304).

Além disso, uma importante reflexão deve ser feita nesse ponto de nossa interlocução com o que a teoria vigotskiana nos brinda: se a ideia da arte se basear na Teoria do contágio, que prega quase que uma lógica da arte como uma enfermidade que contagia os seres, qual o objetivo final? A ideia de contagiar não resulta no novo, não resulta na reelaboração daquilo que já existe o transformando em novo, mas sim na reprodução daquilo que já está dado, constatado. Por fim, Vigotski (1999, p. 307) assinala que

Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com sentimentos de uma, Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento. Neste caso, o milagre da arte lembraria o desolador milagre do Evangelho, em que cinco ou seis pães e uma dúzia de peixes alimentam mil pessoas, todas comem até saciar a fome e os ossos restantes são recolhidos em doze cestas. Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isto o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa sem qualquer milagre?

Portanto, a premissa de que Vigotski utiliza para guiar-nos, de maneira geral, baseia-se na máxima de que a compreensão da arte e de toda a sua importância para o ser humano vai muito além das explicações que, em seu tempo, eram tomadas como adequadas. É necessário destacar que o movimento feito pelo professor e pesquisador adentra as teorias e vertentes de sua contemporaneidade de maneira crítica a fim de tecer considerações que objetivaram expandir os campos da educação e da psicologia. É notório, também, que esse objetivo foi alcançado, uma vez que seus pensamentos e pontos de vista se mostram de grande valia e ligeiramente atuais para os nossos dias. Exemplo disso é a própria pesquisa que aqui construímos e os diversos esforços científicos realizados a fim de compreender um pouco mais os pensamentos desse expoente psicólogo-professor, como artigos, dissertações, teses etc.

Feita a retomada de conceitos centrais da obra vigotskiana sobre arte, no próximo capítulo, adentramos no campo da educação para pensar no trabalho com o texto literário na escola. Trata-se da nossa contribuição ao campo científico com esta investigação. O objetivo é, portanto, tendo como base as teorizações de Vigotski sobre psicologia da arte, mobilizar esses conceitos em uma elaboração que busque discutir o espaço da educação estética na escola contemporânea e destacar aspectos que ajudem docentes e pesquisadores a refletirem sobre possibilidades de trabalho com o texto literário na escola.

## 5 EM DEFESA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA: O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Afinal: o que é pensar uma educação estética no trabalho com o texto literário? Essa é a grande questão que serve de norte para as discussões construídas no presente capítulo. A noção de que a educação ocorre por meio de uma relação estabelecida por diversas faces e aspectos é crucial para abordarmos e tecermos as reflexões necessárias em torno dessa importante temática. Nesse sentido, adotar um ponto de vista que tenha como base a formação omnilateral defendida por Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural se faz de suma importância nesse momento.

“Uma experiência estética leva-nos a ver com ‘os dois olhos’ não materiais, o da razão e o da sensibilidade. Por meio da sensibilidade, intuímos o mundo que nos chega, e as imagens são produzidas, as quais podem ressoar e repercutir em nós” (Neitzel *et al.*, 2023, p. 401). Pensar sobre a ideia de enxergar o mundo com olhos diferentes daqueles com os quais apenas visualizamos as coisas pode parecer, em um primeiro momento, algo redundante. No entanto, há que se destacar que, apesar de ligeiramente semelhantes, os termos ver e enxergar podem ter suas especificidades. Quando nos referimos à ideia de visualizar uma imagem, um panorama, um texto etc, podemos apenas olhá-lo ou realizar uma tentativa de reconstruir as características do que se visualiza em nossas mentes, do que já está “dado”. Contudo, o termo enxergar, em nossa concepção, refere-se a um passo além do visualizar, ele requer que os nossos olhos, enquanto órgãos funcionais, visualizem e enxerguem um objeto em questão para muito além daquilo que se apresenta. Enxergar demanda que empreguemos uma sensibilidade em nosso olhar para que se possa, de fato, “enxergar o que se vê” ou, no caso dos textos literários, “viver o que se lê”. Dessa maneira, propomo-nos a uma ideia que vai muito além daquilo que os olhos, enquanto órgãos, vêem, mas sim àquilo que se refere aos sentimentos e às experiências que todo ser humano têm o direito de “enxergar”. Para sermos mais precisos, em nosso caso, fomentar uma experiência estética.

Uma educação estética é o meio pelo qual podemos suscitar a experiência estética, ou seja, uma relação entre o ser humano e os objetos artísticos que provoca e/ou desperta potencialidades relacionados aos sentimentos característicos daqueles pertencentes ao gênero humano. Compreendemos que a experiência estética é composta pelas “relações e interações entre obra e público, que ampliam as possibilidades de se criar e ressignificar a arte” (Neitzel *et al.*, 2023, p. 402). Mas, a grande questão que se apresenta a partir dessa concepção é: em quais espaços ou momentos essas relações e interações são possíveis de acontecer? Para

tentarmos responder a essa pergunta, ou apenas construir uma base para uma reflexão que nos guie a uma possível resposta, primeiramente é necessário considerar o mundo capitalista em que vivemos e o lugar ao qual a arte, de maneira geral, acaba por ser relegada.

O cotidiano contemporâneo impõe a grande parte da sociedade a necessidade da venda de sua mão de obra para que a sobrevivência seja, minimamente, garantida. Cabe destacar que a utilização do termo “sobrevivência”, em nossa concepção, é o que mais se adequa nesse momento, uma vez que as realidades dos trabalhadores são múltiplas e, em grande parte dos casos, a remuneração pelo trabalho que vendem é suficiente apenas para, de fato, sobreviver. Essa conjuntura nos fornece um lastro para refletirmos em relação ao que se coloca como prioridade em uma realidade baseada no desejo e na necessidade de sobreviver e a possibilidade de acesso a diferentes espaços em que o ser humano, enquanto indivíduo constituinte de uma sociedade, pode ter.

De modo geral,

sendo o/a trabalhador/a, exposto aos valores burgueses que prezam pelo consumismo, individualidade e competitividade, seria improvável dizer que este/a trabalhador/a não seja subsumido pela alienação imposta. Todavia ao centrar-se nestes valores, fica o/a trabalhador/a abstruído/a do real sentido de praticar a ética própria da essência humana [...] (Oliveira, 2019, p. 26).

Essa essência humana, à qual Oliveira (2019) se refere, relaciona-se à esfera do campo artístico, daquilo que não se dobra às normas impostas pela lógica capitalista do fazer e do ser. O homem, ao ser alienado pelo capitalismo, estranha-se do gênero humano e passa a priorizar os valores burgueses individualistas e que focam apenas no sentido pragmático do cotidiano em sociedade. O fazer artístico, o contato com a arte em geral, passa a ter um lugar que não se prioriza e que não recebe o devido reconhecimento de sua genuína importância para a formação e o desenvolvimento humano dos sujeitos. Nesse ponto, a arte, não raras vezes, é fetichizada e esvaziada, tornando-se apenas um caráter de *status* àqueles poucos que têm contato e acesso às obras artísticas.

Portanto, ao longo deste capítulo de nosso trabalho, teceremos reflexões que partem, de maneira primária, das ideias expostas e trabalhadas por Lev Vigotski em sua obra *Psicologia da Arte* (1999) e, de maneira secundária, evidenciaremos e construiremos diálogos e relações possíveis com autores e estudiosos que tencionam ideias acerca da educação estética, trabalho com textos literários na escola e, obviamente, têm base e partem da Teoria Histórico-Cultural. Ressaltamos que nosso objetivo não é o de sanar dúvidas ou construir um manual de instruções que detalhe o passo a passo do que deve ser feito mas sim, muito antes

de pensar naqueles objetivos fixados na gênese dessa pesquisa e que fora detalhado no primeiro capítulo, nosso objetivo é o de contribuir para com a pesquisa brasileira de maneira que esta dissertação sirva de base para futuras construções e diálogos de cunho científico.

## 5.1 O ESPAÇO PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DENTRO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Compreendendo a dinâmica proposta pela conjuntura social vigente, o espaço mais propício ao acesso e ao fomento da relação entre indivíduos e os objetos artísticos são os ambientes de ensino, como as universidades e as escolas, ainda que, infelizmente, o acesso às instituições supracitadas não seja democrático a todas as pessoas. Cabe destacar que a educação estética aparece de maneira dissolvida dentro de componentes curriculares, como apresenta a BNCC, que utiliza termos como, a título de exemplificação, “fruição estética” (p. 69), “formação estética” (p. 82), “apreciações e valorações estéticas” (p. 70) e “experiências estéticas” (p. 94). Todos os termos citados relacionam-se, de uma maneira ou de outra, ao campo da leitura, o qual pode ser considerado como uma porta de entrada para o vasto mundo de uma educação estética por meio dos textos literários.

A ideia central com base na qual podemos desenhar uma linha de pensamento que advogue em favor da educação estética dentro da escola pode iniciar justamente pela rápida análise de um documento como a BNCC que fornece essa ideia como uma possibilidade. É importante destacar a palavra possibilidade uma vez que é necessário que consideremos as mais diversas realidades existentes ao longo de um país tão extenso territorialmente como é o Brasil e que são muitos os fatores que implicam nas práticas pedagógicas que permeiam o cotidiano escolar. No entanto, é inegável que a ideia de se pensar em uma educação que esteja voltada à estética é uma possibilidade que está amparada em uma das diretrizes de maior importância e que norteia a área da educação da nação verde-amarela.

Tomar partido de uma análise reflexiva sobre a maneira com a qual o ensino de literatura e o trabalho com os textos literários ocorre em sala é uma grande preocupação na área dos estudos da educação. Exemplo disso é o trabalho de Fritzen (2009), que demonstraram interesse na problemática e, por meio de suas pesquisas, contribuíram para repensar teorias e metodologias do ensino de literatura dentro do ambiente escolar. É imprescindível que estudos que enfoquem essa temática continuem ganhando espaço para que o lastro de pesquisa seja maximizado, uma vez que é por meio das pesquisas que conseguimos observar as lacunas e propor soluções a elas.

O ensino de literatura nos anos iniciais é decisivo para que a criança compreenda a importância e a especificidade da obra literária justamente por esse período ser caracterizado pela inauguração do mundo da literatura para a criança. Nesse momento, observa-se um movimento voltado mais à formação do gosto pela leitura e por livros que interessem à criança do que é leitura obrigatória desta ou daquela obra para realizar uma tarefa solicitada pelo professor ou mesmo para se concebê-la como uma leitura moralizante. Aqui o letramento literário<sup>11</sup> é fator primordial para o ensino efetivo de literatura e, também, para o desenvolvimento de uma sensibilidade voltada ao contato com obras de arte, em particular com os livros e textos literários em geral.

A utilização dos livros didáticos como material de suporte e apoio dentro das salas de aula é um ponto que pode e deve ser levado em consideração ao pensarmos nas possibilidades de trabalho com o texto literário, além de diversos outros pontos que, neste momento, não objetivamos abranger com nossa pesquisa. Por ser um material amplamente disponibilizado para o sistema da educação básica brasileira, o livro didático serve como um valioso ajudante de professores e professoras em suas ímpares e, ao mesmo tempo, comuns realidades. Referimo-nos dessa maneira às realidades justamente por compreendê-las em suas singularidades mas também por observarmos que os desafios são características comuns a todas elas, de maneira geral.

Apesar de serem importantes produtos que viabilizam o ensino e a aprendizagem em sala de aula, os livros didáticos acabam por, não raras vezes, trazer os textos literários de maneira fragmentada e didatizada, algo que influencia diretamente na recepção do material literário pelos estudantes. Nesse momento, em nossa concepção, podemos até referirmo-nos às obras literárias como material literário uma vez que, ao passarem a compor o livro didático, sua forma é modificada. Devido a esse fator, obviamente, de acordo com os estudos vigotskianos, teremos uma grave implicação na experiência dos estudantes se, enquanto docentes, apresentarmos e trabalharmos a obra literária retirando-a de sua forma original: livros, jornais, manuscritos etc.

De acordo com Fritzen e Silva (2009, p. 02),

ainda é fato que o modo pelo qual o texto literário é abordado pelos LDs dissocia-o de sua qualidade artística, atribuindo-lhe uma função imediata que ignora a sua especificidade. Desse modo, retirado de seu contexto e utilizado como pano de fundo

---

<sup>11</sup> Utilizamos, em nosso trabalho, o termo “letramento literário” para nos referir ao ato de realizar atividades que demandem dos estudantes uma maior sensibilidade durante o desenvolvimento da atividade de leitura literária. A utilização dessa nomenclatura é utilizada exclusivamente nesse sentido para tecermos nossas considerações e reflexões com base em Vigotski (1999).

às questões de análise lingüística, como é comumente feito em livros didáticos, transforma-se em mero *texto didático* deixando de ser *texto literário* [...].

Além disso, é imperativo destacarmos que não nos opomos ao uso do livro didático nas escolas brasileiras, muito pelo contrário, concebemos este material de apoio de professores e alunos como uma importante ferramenta para e no processo de ensino, uma vez que, como destacamos anteriormente, nosso país apresenta uma variada gama de realidades e contextos que devem ser considerados e respeitados. O intuito de lançar luz à questão do livro didático é justamente para fomentar a reflexão em relação às práticas teórico-metodológicas do ensino e mediação de textos literários em sala de aula.

Para além do simples uso do livro didático, a nossa atenção se volta a uma problemática que, infelizmente, está bastante presente nos contextos escolares no que tange ao ensino e ao trabalho com a literatura: a pragmatização dos textos. É sabido que dentro da sala de aula, em particular das aulas de língua portuguesa, o trabalho com os conteúdos, em uma situação ideal, deve ser contextualizado para que assim o estudante consiga obter um maior êxito em seu percurso de aprendizagem. O uso de textos é valioso para o ensino e trabalho de conteúdos gramaticais, por exemplo, os quais farão com que o aluno compreenda as estruturas e fenômenos de sua língua, contudo, o professor, ao fazer isso por meio de textos literários, acaba por “esvaziar” o potencial transformador da obra literária. Esvazia-se no sentido de que, ao invés de priorizar uma aula voltada para leitura, debate, estudo e discussão de uma obra literária que nos brinda com uma riqueza incomensurável de possibilidades, fada-se à obra um destino puramente pragmático, uma verdadeira, nas palavras de Monteiro (1961), visita ao cemitério.

Seguindo, ainda, por esse caminho, a função da leitura continua sendo puramente como uma forma de ensinar aos indivíduos a como decodificar o código que é a língua portuguesa, excluindo todas as possibilidades advindas das obras literárias que, por sua vez, viabilizam aos estudantes uma transformação de si e de seu entorno por meio da experiência literária. A leitura de obras literárias continua a ser negligenciada, nesse aspecto, leva-nos a uma representação do ato de ler que “sem explicitar o que se entende por ler e desconsiderando as práticas sociais da leitura, ignora os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura e estabelece em torno da questão juízo de valor do tipo bom ou mal” (Britto, 2003, p. 37). Assim, continuamos naquela velha e ultrapassada ideia de que a leitura de um livro é algo que apenas alguns poucos têm o dom e o gosto e que isso é exclusivo de uma classe abastada tanto de cultura quanto de influência monetária. Seguindo essa ideia, a leitura das obras literárias é apenas uma forma de lazer da qual uma classe social usufrui e,

em contextos escolares, serve de pressuposto para atividades às quais as notas são atribuídas. O sentido ideal da leitura e o contato com obras literárias é, portanto, esvaziado, excluído.

Seguindo a ideia exposta por Britto (2003), o ato de ler deveria viabilizar e garantir ao sujeito uma porta de entrada para a reflexão relacionada ao mundo ao qual ele pertence e está inserido. Essa garantia, em nossa concepção e à luz da reflexão deste importante autor, não se garante pela vida cotidiana e pela leitura superficial que muitas concepções e realidades fomentam. O espaço da sala de aula deve ser um lugar de contato e de experiência com os textos de literatura e não apenas um lugar que fomente a leitura por obrigação motivada por uma nota no final de um trimestre ou atividade. A leitura, enquanto obra de arte, possibilita a transformação dos indivíduos e de suas realidades, é por meio do contato efetivo com uma obra que fomentamos a reflexão, o movimento de criticidade de nós e da sociedade em que estamos inseridos. É por meio da experiência estética que deve ser oportunizada no ambiente escolar que os sujeitos conseguirão participar crítica e ativamente em suas vidas sociais, do contrário, continuarão a reforçar a lógica capitalista desigual e injusta na qual vivem.

Trazer uma obra literária para estudo em sala de aula é um importante movimento que o professor deve fazer e isso demanda compromisso, sensibilidade e responsabilidade. Destacamos esses fatores justamente pela ideia de que o professor enquanto mediador de leitura carrega uma grande responsabilidade devido à maneira com a qual o texto, em um primeiro momento, poderia ser apresentado. As discussões de Vigotski (1999), em sua obra *A Psicologia da Arte*, levam-nos a entender que o papel do professor, ao apresentar um material literário aos seus estudantes, deve passar pela lente da sensibilidade e considerar o texto literário não apenas como um texto qualquer, mas uma obra de arte dotada de uma forma e de um conteúdo que, combinados, viabilizam uma experiência àqueles que com ela têm contato.

É nesse momento de contato com o texto que o professor também possui grande influência no êxito da mediação, pois o estudante, naturalmente, concebe seu docente como aquele ou aquela que sabe e domina o objeto de seus estudos. Validar as leituras e os pontos de vista trazidos pelos alunos é essencial para aproximar-los das obras literárias, uma vez que ao entendê-las como obras de arte, não é raro que se coloquem os textos em um patamar de difícil compreensão ou algo que seja “distante” de seus receptores e apreciadores. Essa ideia ainda assola as salas de aula e precisa ser desmistificada no processo do trabalho com o texto literário para que o gosto pela leitura possa ascender e ganhar mais espaço na vida escolar, em um primeiro momento, e na vida em geral, posteriormente.

Britto (2012, p. 44) demarca uma importante consideração quando discorre que

Não há dúvida de que certos procedimentos de leitura podem ser aprendidos e o hábito de ler contribui para que a pessoa aja de forma dinâmica e desenvolta; no entanto, se não tiver formação razoável e entusiasmo para tanto, de pouco lhe valerá qualquer estímulo à leitura ou instruções de como ler. Por isso, faz-se necessário fazer a crítica à máxima tão difundida de que a leitura conduz ao conhecimento e assumir que se trata exatamente do contrário: é o conhecimento que promove a leitura. Do mesmo modo, não há como sustentar a ideia de que o hábito resulta do gosto, posto que o gosto é expressão das formas de ser e do próprio nível de consciência e de conhecimento da pessoa.

Nesse sentido, refletimos sobre a ideia de que o professor, enquanto mediador da leitura, desempenha papel decisivo para a experiência do leitor com as obras literárias. Isso dá ainda mais corpo à ideia de que a formação de professores é um importante movimento que viabiliza o aperfeiçoamento do corpo docente para que, assim, se possa conceber o texto literário como o objeto de cultura que ele é, com a devida importância e cuidado que merece. Acaba por ser ligeiramente infrutífero cobrar da classe docente novas práticas de trabalho quando não se assegura um plano de formação e mesmo de carreira para que eles tenham os meios para atingirem os fins que se deseja. Em decorrência disso, pode-se vislumbrar um panorama em que o corpo docente, em constante processo de formação, tem a possibilidade para realizar atividades que, de fato, rumem para um ensino de literatura que conceba a obra literária com seu devido peso e importância. Além disso, seguindo a ideia de um efeito dominó, auxiliará estudantes, também, a construir e desenvolver seu gosto pessoal pela leitura das obras.

Um ponto bastante latente no que tange ao ensino de literatura na escola é o foco demasiado nas características voltadas às datas dos períodos literários, em conceitos fundantes de cada movimento, biografia de autores etc. A ideia de uma aula de literatura que se volte majoritariamente à compreensão desses pontos acaba por se tornar um momento de estudo de história, o que não é algo ruim ou que deva ser evitado em um momento em que se estuda objetivamente a disciplina de História. Quando se traz esse caráter para a aula de literatura, é preciso ter cuidado pois o foco precisa estar na obra que se lê e se estuda. Importante consideração sobre essa ideia é feita por Octavio Paz, ao discorrer sobre o poema, que destaca:

La historia y la biografía nos pueden dar la tonalidad de un período o de una vida, dibujarnos las fronteras de una obra y describirnos desde el exterior la configuración de un estilo; también son capaces de esclarecernos el sentido general de una tendencia y hasta desentrañarnos el porqué y el cómo de un poema. Pero no pueden decirnos qué es un poema (Paz, 1967, p. 04).

Fritzen e Silva (2009, p. 03) apontam ainda que “se em sala de aula o texto literário não é concebido enquanto expressão cultural carregada de significados, pouco se estará atento ao papel fundamental daquele que deveria usufruir do texto”. A partir disso, voltamos nossa atenção ao leitor que, pensando em um estudante da educação básica pode estar tendo o contato com os textos literários pela primeira vez a depender da fase em que se encontra em seu percurso escolar e, para além disso, podemos refletir sobre o fato de que as práticas adotadas para o trabalho com o texto literário nem sempre seguem a premissa que aqui defendemos e que, nesse sentido, podemos viabilizar uma nova experiência, enquanto professores, aos nossos estudantes. Compreendendo a poderosa gama de sentidos e de possibilidades que os textos literários trazem, é dever do docente guiar a construção de ideias e interpretações e dar voz e importância ao que o estudante pensa sobre aquilo que leu.

O espaço para aquilo que o estudante sente e pensa sobre a obra com a qual teve contato é algo que deve ganhar espaço dentro da sala de aula quando pensamos na construção daquilo que chamamos, comumente, de gosto pela leitura. Como apontamos anteriormente, à luz de Britto (2003), em nossa pesquisa, o “gosto” pela leitura ou mesmo pela literatura, de maneira geral, não é algo que está dado ou que se possa resumir na ideia radical de “ou se tem ou não se tem”, mas sim é resultado de uma soma de fatores históricos, culturais e econômicos que acabam por aproximar ou distanciar os sujeitos em detrimento das obras artísticas, em nosso caso, das literárias. Nesse ponto, a escola e, mais precisamente, a figura docente são fatores decisivos para que a construção desse gosto ocorra ou não. A partir das diálogos que podem ser suscitados em sala de aula a partir do estudo e discussão sobre uma obra literária, os alunos, enquanto leitores, possuem uma valiosa oportunidade de expressar seus sentimentos e pontos de vista. No momento em que o professor abre espaço para que sua turma trace linhas de pensamento para assim construírem uma conversa ativa, não no sentido de preocupar-se com o caráter avaliativo da atividade, mas sim na ideia de que aquele momento de conversa está voltado às percepções e possibilidades de vir a ser que a obra de arte possibilita, é que se está na contramão do pragmatismo e de uma prática irreflexiva.

Vigotski defende a ideia de que a arte é cercada de emoções e, em um mundo que demonstra apatia pelo lado emotivo do ser humano, a sala de aula, no momento das discussões e estudos de obras, torna-se um momento de fraternidade com o que há de mais humano que são os sentimentos, as emoções de maneira geral. Porém, quando tratamos de literatura, tratamos de uma forma artística e “as emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia” (Vigotski, 1999, p. 267). É no momento em que os sujeitos sentem-se

confortáveis para expressar suas interpretações em relação ao contato que tiveram com a obra literária que a emoção artística ganha espaço. Nesse momento, há a oportunidade de dar vazão aos sentimentos que, em outros momentos, não são conhecidos conscientemente e, muito menos ainda compreendidos pelos indivíduos, mas que, por meio dessa dinâmica que pede um papel de leitor ativo em relação à obra que eles vêm à tona.

Se “a literatura abre caminhos para o pensamento e a sensibilidade do leitor, bem como para o convívio com expressões artísticas desde a infância que fortalecem a imaginação e o senso artístico e estético do humano” (Ramos; Zanolla, 2012, p. 251), por que não focar naquilo que os estudantes têm a dizer também? Reiteramos, portanto, a ideia expressa por Britto (2012) de que na aula a leitura é uma prática social e tem essa função, uma vez que demanda de todo sujeito um posicionamento, uma ideia construída sobre determinado tema ou obra, além de construir um diálogo crítico em relação a sua realidade por meio do objeto artístico.

Ainda nesse âmbito, é importante destacar que estamos em um patamar de discussão que se refere ao desenvolvimento cultural dos indivíduos, afinal as obras de arte compõem culturas de diversos povos em diferentes momentos da História. Ao refletir sobre o papel do trabalho com os textos literários em sala de aula, é imperativo que se pense no progresso do comportamento da criança. Para isso, deve-se distinguir o processo do desenvolvimento do comportamento em duas linhas principais:

Uma é a linha do desenvolvimento natural do comportamento, intrinsecamente ligada aos processos orgânicos gerais de crescimento e amadurecimento. A outra é a do aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas, de elaboração de novas formas de pensamento, de domínio dos meios culturais do comportamento (Vigotski, 2021, p. 75).

A primeira linha de desenvolvimento sobre a qual Vigotski discorre é voltada ao campo da biologia, algo que ocorre por via de processos naturais em cada indivíduo de acordo com suas características físicas e psíquicas. A segunda, no entanto, depende de um fator que vai muito além da biologia, pois é atravessado por questões que envolvem o meio em que cada sujeito está inserido como, por exemplo, a família, a escola, grupos sociais, enfim, a sociedade de maneira geral. Nesse ponto, originam-se divergências na questão do desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que o acesso e o fomento à cultura são heterogêneos em cada realidade. Para exemplificar<sup>12</sup>, pensemos em duas crianças da mesma

<sup>12</sup> Reiteramos que o exemplo sobre o qual discorremos representa apenas uma parcela de uma realidade e não constitui uma regra geral, afinal, como apontamos em nosso trabalho, reconhecemos a pluralidade e a diversidade de contextos e realidades.

faixa etária. A criança A frequenta regularmente a escola, tem acesso a um acervo bibliográfico do qual usufrui e possui um tempo para estudo fora do ambiente escolar, em casa. Por outro lado, a criança B é dotada de mesmas possibilidades, exceto do tempo de estudo em casa em virtude de uma atividade laboral que desempenha. Logo, ambas, apesar de terem acessos semelhantes, possuem condições de vida diferentes, as quais são determinadas historicamente, e, de maneira lógica, acabam por terem seu desenvolvimento cultural de maneira desigual.

Seguindo essa ideia, a escola tem papel crucial na minimização dessa injusta diferença. Ao pensar em uma escola que vise a uma educação estética, que priorize um trabalho imersivo de contato com as obras literárias entendendo-as como obras e não negligenciando seu papel decisivo na formação humana, poderíamos vislumbrar uma conjuntura um pouco menos desigual. Essa realidade está escancarada na vida cotidiana mas é normalizada devido ao pensamento neoliberal que rege a moralidade que constitui a sociedade contemporânea, o qual prioriza a ideia do “ter” antes do “ser” e realiza a manutenção das classes, garantindo o triunfo das desigualdades sociais. No caso de nosso exemplo, ambas crianças têm acesso ao ambiente escolar e diferem em um nível de cunho social, logo é no espaço comum entre as duas que se deve priorizar aquilo que não é acessado em espaços externos.

A mesma lógica pode ser utilizada para defender o papel da escola como um lugar para o contato dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados pelos seres humanos. É dentro das instituições educacionais que as ciências devem ganhar destaque e espaço, pois elas normalmente são alvo de posicionamentos e discursos voltados ao pragmatismo do cotidiano por determinada parte da sociedade que desconhece que a escola tem como função maior proporcionar a ligação com esses conhecimentos que não estão dados na vida cotidiana. Não é raro ouvir indivíduos produzirem discursos pautados na ideia de que o que se aprende na escola não é “usado” no dia a dia e isso corrobora com a lógica neoliberal de que absolutamente tudo precisa ter uma função, uma utilidade. Desse modo, os espaços educativos precisam partir de uma concepção de educação que defenda o estudo daquilo que “não é útil”, a fim de romper com a dinâmica pregada pelo capitalismo e pela lógica do neoliberalismo. Afinal, a quem interessa, em uma sociedade capitalista, que o ser humano continue apenas aprendendo o que é pragmaticamente útil?

## 5.2 A OBRA ENQUANTO OBRA: UMA PORTA DE ENTRADA PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Compreender uma obra literária pode parecer uma tarefa um tanto quanto impossível. Talvez a ideia de compreender algo acabe por deixar nossa visão ligeiramente limitada, uma vez que, a nosso ver, a compreensão pode significar a ideia de chegar à completude, ao que é finito. As obras de arte estão longe de serem finitas. Os sentidos, os significados, absolutamente tudo aquilo que nós, enquanto receptores e apreciadores desses objetos culturais atribuímos a eles, é mutável. Um exemplo muito claro disso é a obra *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis, que mesmo após anos de sua publicação, ainda serve para debates, leituras e discussões das mais diversas naturezas dentro da academia, no teatro, no audiovisual e, obviamente, nas escolas. No fim das contas, é inegável que “[...] a literatura é concebida como um espaço privilegiado para a imaginação, a inventividade, a criatividade, a originalidade, a liberdade, a subversão [...]” (Ramos; Zanolla, 2012, p. 253) e é justamente por isso que ela se torna uma importante e imprescindível ferramenta para a formação humana em sala de aula.

O texto literário fomenta sua própria renovação ao passar dos anos justamente pela especificidade da obra literária que a torna não um simples texto mas sim uma obra de arte que goza de características que a ela foram atribuídas. Uma reflexão sobre isso nos leva a pensar na situação em que se tenha a possibilidade de escolha de um mesmo texto para leitura e debate em sala de aula que esteja ou em uma folha impressa ou em sua forma original, por nós tida como a mais adequada, em um livro. Claramente, a escolha pela apresentação da obra contida no livro seria a melhor opção em vista a manter o caráter de obra de arte que a produção tem, uma vez que, de acordo com Vigotski (1999), toda obra é organizada, de maneira geral, em torno da forma e do material.

Para além disso, podemos pensar em uma outra situação que também toca à especificidade do texto literário: o objetivo por trás da apresentação deste ou daquele texto em sala de aula. Ao apresentar uma obra para os estudantes, é preciso entender que há um objetivo claro que deve ser posto no momento de curadoria de textos para que assim se possa atingir aquilo que se almeja.

Abordar a literatura de maneira a viabilizar uma experiência entre leitor e obra acaba por demandar um posicionamento diferente em relação aos textos literários. Aqui não devemos conceber a obra lida como apenas uma maneira de entreter-se, mas sim como uma maneira de chegar a um patamar que nos guie até a reflexão da vida cotidiana e de nossas experiências enquanto seres humanos inseridos em uma realidade histórica e social. Não é a

situação de, como bem pontuou Britto (2012), banir as formas cotidianas com as quais percebemos o mundo a nossa volta, mas sim de não pautar nossas reflexões e estudos apenas naquilo que é comum, ou seja, a tudo aquilo que é voltado ao “[...] pragmatismo das explicações ligeiras e definitivas, [que] não questiona seu modo de viver e o funcionamento do mundo que o cerca” (Britto, 2012, p. 60).

A ideia de compreender uma obra de arte realizando uma interlocução com a psicologia mostra sua importância justamente pelo fato de que o indivíduo precisa realizar um esforço psíquico para acessar de maneira apropriada a potencialidade de cada obra. Isso quer dizer que não basta que o leitor saiba ler, no sentido de decodificar as estruturas da língua, por exemplo, ele precisa ter tato para receber adequadamente determinada obra literária para poder, assim, relacionar-se com ela de maneira adequada. Como discorremos anteriormente, a obra de arte cristaliza sentimentos inerentes da natureza humana a qual foi objetivada nela pelo indivíduo que a criou, a partir desse momento, outros sujeitos podem acessá-la mas para que haja um real contato entre aquele objeto cultural e seu receptor, este último precisa de aptidões desenvolvidas para que possa ser atravessado pela obra em questão. No caso da leitura do texto literário, essas aptidões de que falamos podem ser desenvolvidas no ambiente escolar por meio da análise dos textos, construção de narrativas, mediações e compartilhamentos de leituras, etc, e são elas que proporcionam aos estudantes a possibilidade de serem transformados pelo texto literário.

A fim de compreender essa ideia trazida por Vigotski, realizamos uma atividade<sup>13</sup> voltada a uma turma de sexto ano, em que a faixa etária dos estudantes varia em torno dos 11 anos de idade. O objetivo maior dessa ação foi o de visualizar e perceber as reações e interações dos alunos em decorrência da apresentação de um texto apresentado fora do livro, em uma impressão, e de outro apresentado em um livro de literatura. A primeira ação utilizou o texto *Planetas Habitados* (2005), de André Carneiro, de maneira impressa e fora do livro que continha esse conto de ficção científica, gênero trabalhado em sala naquele momento. A dinâmica que guiou o trabalho com esse texto literário foi a leitura conjunta, em que cada estudante contribuiu lendo um parágrafo. O objetivo que cercou essa atividade era o de compreender como o gênero textual de conto de ficção científica tipicamente se estrutura,

<sup>13</sup> É importante destacar que essa atividade não solicitou nenhuma informação dos estudantes e o objetivo de citá-la nesse momento de nossas análises se dá justamente para exemplificar como a recepção de um texto literário em um livro se difere de sua recepção quando ele é apresentado aos estudantes por meio de uma impressão ou do livro didático. Nossas discussões partem justamente sobre a **percepção de um professor**, que é autor da presente pesquisa, sobre as reações e interações observadas em sala de aula durante o desenvolvimento da atividade. Para efeitos de contextualização e organização, nesse primeiro momento, discurremos sobre a recepção do texto impresso, fora do livro, e, mais a seguir, sobre a recepção do texto no livro literário. Sobre o ambiente escolar, trata-se de uma instituição da rede privada de ensino.

conversar sobre a construção narrativa, as possíveis temáticas que podem ser utilizadas para a criação desses textos e claro, o de maior destaque, quais as relações e ideias que os estudantes puderam estabelecer com a narrativa ao longo da leitura.

A primeira impressão que se pôde ter foi o fato de que a turma, de maneira geral, já estava pensando sobre a produção que provavelmente deveria realizar depois daquela leitura ou mesmo das possíveis questões que deveria responder. Esse movimento é bastante corriqueiro nas aulas de literatura quando pensamos nela de maneira que não se preocupe com o conteúdo e a sua organização visualizando as possibilidades do dizer e das significações que o autor viabiliza ao utilizar este ou aquele termo. Essa previsibilidade que os alunos demonstraram logo no pré-lúdio da leitura do texto demonstra que a concepção da aula de literatura ou mesmo da função do texto literário esteja ligada diretamente a um objetivo pragmático e utilitário: apenas compreender como o gênero textual se estrutura para conseguir desenvolver uma produção textual ou mesmo responder questões singelas sobre as personagens, o enredo, o espaço etc.

Quando Vigotski (1999) demonstra preocupação na relação entre o material e a forma com a qual ele está disposto e apresentado, podemos relacionar justamente em como determinada obra será apercebida por aqueles que a leem. Retomando rapidamente o sentido de aperceber de que o autor bielo-russo disserta em sua obra e que explicamos anteriormente, esse conceito refere-se ao fato de que o leitor consiga construir sentidos em cima daquilo que já lhe é conhecido, partindo do contato que tem com o que é novo, nesse caso a obra lida, para que assim consiga atingir um patamar de formação ainda maior por meio da literatura. No exemplo que aqui utilizamos, a recepção dos estudantes em relação ao conto de André Carneiro, *Planetas Habitados* (2005), apesar de apresentar uma riqueza em detalhes e na construção da sua narrativa, com quebras de expectativa e recursos capazes de prender o leitor, viu-se ofuscado pelo pragmatismo das atividades corriqueiras que normalmente são realizadas em sala de aula e que acabam por empobrecer a aula de literatura.

Para além disso, após a leitura conjunta do texto, pôde-se observar que os alunos não estabeleceram um vínculo significativo com aquilo que leram pois as perguntas e tentativas de diálogo e debate realizadas pela figura docente não foram tão fecundas, uma vez que uma pequena parcela de alunos se mostrou interessada em estabelecer um diálogo sobre os acontecimentos. Uma parte instigante do texto que poderia ser ponto inicial para vastas e ricas conversas, a revelação das características das personagens alienígenas no fim da narrativa, também se mostrou pouco eficaz para fomentar e animar os discentes a tecer ideias e pontos de vista. Cabe destacar que as considerações que aqui realizamos são relacionadas

diretamente à recepção do texto pelos estudantes em detrimento da forma que ele fora apresentado e não tem por objetivo qualificar a obra como pobre ou de menor importância. Muito pelo contrário, caso ela tivesse sido apresentada no livro ao qual pertence, provavelmente as impressões seriam outras.

A obra de arte literária, mais especificamente, o texto literário, possibilita, por meio da palavra, a reconstrução de um mundo até então inacessível para o leitor. Esta é uma de suas preciosidades: reconstruir. Anteriormente, em nossa pesquisa, discorremos sobre o potencial de destruição que a literatura possui, no entanto, o caráter de reconstrução que é viabilizado a partir do contato com as obras também existe. Uma coisa não exclui a outra. Ao mesmo tempo em que se destrói, sem preocupar-se sobre o que ocupará o lugar da coisa destruída, a literatura também traz a possibilidade da reconstrução. Reconstrução pois ela aborda sentimentos, emoções, dilemas e outros entraves que fazem parte da existência humana que foram organizados dentro da estrutura de uma obra literária. A partir da análise e do contato com a forma e o material<sup>14</sup>, o leitor tem a possibilidade de realizar a reconstrução desse mundo que fora “destruído” com uma nova forma.

A fim de que se consiga atingir o objetivo de uma experiência estética por meio dos textos literários, é necessário pensar no percurso de formação dos leitores que terão contato com as obras. A dinâmica para que o leitor tenha certo “tato” em relação às obras literárias passa pelo que chamamos de letramento literário, o qual tem por máxima, de certa maneira, “ensinar” ao indivíduo sobre as possibilidades que existem ao se tratar de literatura. Esse processo não é algo simples, muito pelo contrário, é complexo e demanda cuidado para sua construção.

O Vigotski de *Psicologia da Arte* (1999) destaca sobre uma questão que para esse estudo se faz valiosa: a relação forma e conteúdo. Para se pensar no desenvolvimento do letramento literário e desse “tato” do leitor com os textos, é preciso conceber a obra artística enquanto tal. O que se vê muito comumente no cotidiano escolar são textos literários que passaram pelo processo de torná-los textos didáticos<sup>15</sup> para o ensino de conteúdos escolares e acabam por perder, nesse caminho, seu “poder” literário. Ao defender essa ideia, queremos dizer que, ao mexer na forma e no material da obra, seu potencial de suscitar reflexões que levam o leitor para além da pragmática rotina de ler em busca de uma resposta pontual para perguntas voltadas à interpretação textual cujas respostas não raras vezes já são predefinidas

---

<sup>14</sup> Vigotski, em *Psicologia da Arte* (1999), discorre sobre a utilização do termo “material” em detrimento do termo “conteúdo”. Para leitura integral da discussão feita pelo autor, ver Vigotski (1999, p. 60).

<sup>15</sup> Ver discussões tecidas por Fritzen e Silva (2009).

ou para a análise de alguma estrutura de origem morfossintática, acaba por ser diminuído. Para além dos porquês que fundamentam e justificam tal prática, em nossa concepção essa ação deve ser repensada ou mesmo reelaborada se um de seus objetivos é o de apresentar e/ou trabalhar literatura.

Vigotski, sobre a forma e o material, explica que

Tudo o que o artista encontra pronto, palavra, sons, fábulas correntes, imagens comuns, etc., tudo isso constitui o material da obra de arte, incluindo-se as idéias contidas na obra. O modo de distribuição e construção desse material é designado como forma dessa obra, outra vez independentemente de aplicar-se ou não esse conceito à disposição dos sons no verso ou à disposição dos acontecimentos na narração ou do pensamento no monólogo (Vigotski, 1999, p. 60).

A partir do que o autor defende, a simples transposição do texto literário para um novo “espaço”, seja ele livro didático ou qualquer outro meio, implica em uma mudança que afeta significativamente na recepção da obra pelos seus leitores. O que defendemos nesse ponto não é a extinção dessas práticas, as quais reconhecemos que são de grande valia ou mesmo única possibilidade em algumas realidades, mas sim a ideia de que se há a possibilidade de manter a obra em sua forma e material originais, organizados e “acontecidos” por seus autores, melhor será a percepção daqueles que a recebem e a experiência literária poderá ocorrer de maneira efetiva.

Além disso, há que se destacar que a escolha do termo “material” em detrimento do corriqueiro “conteúdo” se dá justamente em função da mudança de concepções adotadas pelos formalistas e que, de acordo com Vigotski, “[...] a nova concepção amplia essa palavra à condição de princípio universal da criação artística. Ela subentende por forma toda a disposição artística do material pronto, feita com vistas a suscitar o efeito estético” (Vigotski, 1999, p. 60). Para compreender um pouco melhor sobre o que o autor defende, tomaremos como exemplo uma atividade aplicada em sala de aula, com uma turma de sexto ano como anteriormente relatado.

A atividade se estruturou na leitura dramática realizada pelo professor para a turma, que ficou curiosa logo que observaram a presença do livro literário *Zathura* (2019), de Chris Van Allsburg. A narrativa parte da relação entre irmão mais velho e caçula na faixa etária dos, respectivamente 11 e 8 anos<sup>16</sup>, e dos entraves comuns como as brincadeiras, o senso de responsabilidade, a diferença entre as idades etc. Sem nos prendermos tanto à narrativa em si, pôde-se observar que os estudantes tiveram uma relação muito mais presente durante a leitura

---

<sup>16</sup> Não fica explícito no livro, em particular na edição utilizada, a idade das personagens, porém é possível inferir que seja em torno dessas idades.

realizada pelo docente. O fato de apresentar o livro, essa forma que organiza toda a matéria que dá corpo para a obra, certamente provocou um bom início e recepção dos estudantes, pois fora possível observar a atenção empregada para ouvir cada parte da história como também uma ligeira curiosidade para compreender alguns dos termos que o autor inseriu no decorrer de seu texto. Em momentos específicos, pôde-se notar algumas conversas paralelas que logo eram repreendidas pelos colegas com a justificativa de ouvir aquilo que o professor estava lendo.

Nesse ponto, retomando Vigotski, sobre a forma e o material, já é possível provar e apontar que suas considerações, de fato, influenciam na aula de literatura. A obra, quando apresentada por meio do material cultural, sem modificá-lo para o papel de impressão ou do livro didático, mostra-nos que, sim, há uma diferença gritante em algo que, à primeira vista, parece ser tão simples. Além disso, a leitura dramatizada pelo professor, com ênfase em falas e alternância da voz, fomentam risos, constroem sentidos e fazem com que o receptor da obra, nesse caso os estudantes que ouviram a narrativa, interajam de maneira mais ativa. Naquele momento, a preocupação não era com possíveis perguntas a serem respondidas ou com alguma produção que a figura do professor poderia solicitar, mas sim com o que viria depois de cada página lida.

Um ponto bastante importante e que demonstra a importância de apresentar os textos literários em seu formato de obra literária, no caso os livros, é o fato de que esses objetos destravam e fomentam a curiosidade dos estudantes, seja para tocá-los, folheá-los, lê-los ou mesmo desbravar o universo contido dentro de capa e contracapa munidas de informações catalográficas desconhecidas até então para o leitor. Isso auxilia a desmistificar a ideia de que a obra literária é distante ou mesmo que seja algo “de outro mundo”, pensamento que gera um distanciamento inenarrável entre os jovens que não possuem tanto acesso a livros e edições variadas dessas obras. Apresentar a obra aos alunos aproxima-os da possibilidade de criar, de vivenciar aquele universo, de se identificar com as personagens ou mesmo com a narrativa, possibilita que eles percebam o fio condutor que aproxima a realidade lida da realidade vivida.

Precisamos lembrar, como bem apontou Vigotski em sua obra *Imaginação e criação na infância* (2018), que a fantasia é aspecto basilar para as ações ou atividades criadoras realizadas pelos seres humanos. Além disso, “chamamos atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (Vigotski, 2018, p. 13). Assim, podemos pensar na ideia de

que a atividade de criação é uma espécie de mecanismo mental que auxilia os indivíduos a observar, elaborar e estruturar o novo. Ainda, nesse mesmo sentido, pensando na obra de arte literária que, por meio de seu conteúdo, coloca os sujeitos frente a situações ou sentimentos desafiadores os quais, por sua vez, demandam uma elaboração mental específica por meio do movimento interpretativo.

A ideia de criar algo novo de que Vigotski defende pode servir de base para as discussões em torno do ensino de literatura em sala de aula realizadas no capítulo três da presente pesquisa. A título de breve retomada, podemos refletir que a lógica da atividade criadora se aplica ao movimento interpretativo que desejamos atingir no trabalho com as obras literárias em sala de aula quando objetivamos não reproduzir o sentido desse ou daquele texto, mas sim em um reconhecimento de sentidos possíveis por meio da leitura que realizamos. Essa valiosa contribuição sobre a esfera da interpretação dos textos tecida por Geraldi (1997) dialoga diretamente com o que propõe Vigotski (2018) sobre a criatividade no período da infância da criança.

É imprescindível destacar o campo da criatividade justamente por esse ser um conceito que não raras vezes é tomado de maneira leviana ou, ousamos dizer, errônea quando ele é apenas relacionado com a ideia de uma mera e fácil atividade. Na verdade, a criatividade é um esforço psíquico de grandes dimensões pois demanda que a criança - ou mesmo o adulto - mobilize conhecimentos que já possui e os observe de maneira ímpar e singular para resultar em algo novo, inédito. Vigotski (2018) explica que

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (Vigotski, 2028, p. 15-16).

Aqui também podemos destacar um outro ponto importantíssimo para nossas reflexões e para a defesa da escola como um espaço de contato entre os sujeitos e os conhecimentos historicamente acumulados pelo homem: a necessidade de ter um arcabouço, uma espécie de maleta mental na qual mantemos guardados os estudos e vivências humanas que retomamos de tempos em tempos para elaborar novos pontos de vista, ideias etc. Ora, se não tivéssemos o que nos é conhecido, como poderíamos partir rumo ao desconhecido, à novidade? Assim, uma

vez mais, a escola se coloca em posição decisiva para o processo criativo do ser humano, pois é nesse espaço que se tem o contato e as experiências com aquilo que não está dado na vida cotidiana. Para além disso, pensando no contato com as obras literárias, como as experiências estéticas se dariam caso os estudantes não tivessem experiência alguma com literatura? Essa última questão é razão para se pensar nos contextos atuais. Se não defendermos o espaço da leitura literária, não defenderemos também o espaço destinado à criatividade em sala de aula, assim impossibilitando o letramento literário de nossos estudantes e, em última instância, impomos dificuldades ao seu desenvolvimento humano por meio da arte.

Vigotski (1999), ao tecer suas considerações sobre a emoção dentro do processo de desenvolvimento humano relacionado à arte, em *Psicologia da Arte* (1999), destaca a relação inquestionável entre as emoções e a fantasia. “[...] A emoção não se expressa nas reações mímicas, pantomímicas, secretórias e somáticas de nosso organismo, mas precisa de certa expressão por meio de nossa fantasia” (Vigotski, 1999, p. 263) e é nesse ponto que o papel da leitura literária se destaca uma vez mais. É por meio da experiência e do contato com o texto literário que conseguimos dar vazão, por meio da fantasia, àquelas sensações, sentimentos, indagações etc., as quais ainda não conseguimos nomear ou mesmo compreendê-las.

É preciso destacar que as emoções advindas da experiência estética com as obras têm um fundo totalmente real. De acordo com Vigotski (1999, p. 264),

[...] se confundo com pessoa um casaco que passou a noite pendurado no meu quarto, o meu equívoco é patente porque a minha vivência é falsa e a ela não corresponde nenhum conteúdo real. Entretanto, é absolutamente real o sentimento de pavor que experimento nesse ato. Assim, todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si, mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional.

Vigotski, sobre o teatro infantil, fala sobre a seriedade que a criança emprega ao realizar a atividade teatral e destaca que “[...] para a criança, está tudo decidido e claro: para ela o teatro é um jogo elevado (ou seja, duplamente interessante), e não uma história recontada que ela comprehende mesmo sem a representação” (Marques, 2018, p. 08). As reflexões vigotskianas, nesse caso, sobre o teatro infantil, partiram de peças assistidas por ele e que serviram de base para a compreensão da ideia do movimento da criação humana, tema sobre o qual ele discorre amplamente em *Psicologia da Arte* (1999). O teatro pede para que os atores vivam outras vidas, experienciem os amores, desamores, dores, desafios das personas que constituem determinada peça e isso passa pela lente da fantasia. Além disso, pede àqueles

que interpretam, que aceitem o pacto com a narrativa e que tudo nela é real, pois, de outra forma, não seria possível que a experiência ocorresse.

Um ponto bastante interessante, ainda em se tratando do teatro infantil e que conversa diretamente com a criação humana, é o fato de que

Vygótski vê prejuízo para a criação infantil quando se exige que a criança decore falas e tenha o rigor de interpretação de um ator, isto é, que ela seja apenas reproduutora de frases alheias. No teatro infantil, importa mais o processo do que o resultado, o essencial é que a criança se envolva na atividade, exerçite a imaginação e o potencial criativo (Marques, 2018, p. 08).

Em se tratando de literatura, seguindo a mesma lógica usada por Vigotski ao discorrer sobre o teatro infantil, os textos demandam do leitor que este aceite o pacto literário entre si e a obra com a qual mantém contato a fim de poder viver aquele mundo proposto pela obra. Essa noção de pacto se dá no sentido de que o leitor, ao adentrar o universo proposto pela obra, entenda e concorde com aquilo que ela expõe e, de certa maneira, “obedeça” suas regras para que ela seja recebida de maneira adequada. Do contrário, a obra perde parte de sua potência, uma vez que o leitor, ao não seguir a dinâmica proposta pelo texto literário, culmina em não ser afetado por ela.

Partindo dessa perspectiva sobre a qual Vigotski discorre, podemos pensar sobre práticas que tomem por objetivo trazer e apresentar a literatura como uma porta de entrada para o mundo lúdico, para o inventivo. Aqui se pauta em primeira instância a leitura de literatura como possibilidade de ser e criar a partir daquilo que nos é apresentado por meio das obras. Após a figura docente tendo apresentado a obra para seus alunos, o que se pode criar em sala de aula é um vasto oceano de ideias, uma vez que a leitura de determinada obra pode servir como ponto de partida para debates, para se pensar sobre as problemáticas que assolam a sociedade em que se vive e para vivenciar a experiência de interpretar, a sua maneira, aquela obra que leu. Essas ideias, apesar de aparentemente simples, quando trabalhadas com vistas ao que defende Vigotski sobre o papel da arte na formação humana, geram implicações gigantescas e positivas no percurso formativo dos estudantes.

Retomemos, novamente a título de exemplo, a obra machadiana *Dom Casmurro* (1899), que nos serve de exemplo quando pensamos em todos os debates acerca da temática do ciúme, da defesa dos pontos de vista que são atravessados pelas vivências dos sujeitos que defendem a ideia da traição por parte da personagem Capitu e daqueles que defendem que ela não cometeu tal ato. A literatura serve como essa porta de entrada para um mundo que não é acessível mediante a cotidianidade e dá vazão para aqueles sentimentos e sensações os quais

desconhecemos conscientemente. É pela arte que a vida se dá e pensar nessas possibilidades de trabalho com o texto literário em sala de aula nos deixa cada vez mais certos dessa posição. Quando Vigotski, de acordo com Marques (2018) destaca que devemos salgar a experiência da criança com o sal do riso e da lágrima, é ao encontro da possibilidade que ele caminha, não se sabe, com exatidão, como sairemos após o contato com a obra, mas temos certeza da transformação, da mudança. Assim, aceitamos a lágrima, salgada por natureza, sem rejeitar a sua origem: do riso, do pranto, da dor, da alegria, etc.

Ainda dentro dessa mesma perspectiva, o trabalho com as obras literárias, quando abordado de maneira efetiva, que não vislumbre apenas ao movimento quase que industrial de produzir, produzir e produzir (no sentido de ler e responder perguntas que não fomentam a reflexão, que não estabelecem uma relação dialógica entre leitor e texto), mas que objetiva um envolvimento entre estudantes e obras por meio de atividades que envolvam o teatro, o debate, a reflexão e análises críticas auxiliam na criação e construção do gosto pessoal, importante para o hábito da leitura. Relembrando as palavras de Britto (2012), a função da promoção da literatura não se dá para simplesmente atingir o objetivo de desenvolver o gosto pela literatura, mas sim para propor a reflexão, produzir indagações sobre a vida em sociedade. No entanto, é inegável que se o estudante tem uma predisposição para receber e se relacionar com a obra (o tão falado gosto pela literatura), conseguiremos atingir esse objetivo com mais fluidez e, portanto, deve ser algo a ser priorizado dentro das práticas de fomento à leitura.

Dessa maneira, a atividade da criação artística, tão valiosa para o desenvolvimento humano, se mostra de grande importância no trabalho com o texto literário em sala de aula. O professor, além de conhecer a obra e dominar questões relativas ao teórico-metodológico, também necessita ter um olhar sensível para as possibilidades de apresentar e trabalhar determinada obra com seus alunos. Para além das dificuldades impostas pelas condições estruturais da escola, as quais são múltiplas e singulares e implicam no desenvolvimento das ações, o simples ato de realizar uma leitura dramática de um conto ou uma crônica, por exemplo, já implica em que o corpo discente se mobilize de maneira diferente da usual e pense de maneira criativa e crítica, tomando decisões sobre como traduzir e conceber aquela história que outrora seria apenas utilizada para responder questões irreflexivas ou superficiais em uma atividade que demanda mobilização e interação.

Seguindo essa mesma ideia, a realização da transposição das obras apresentadas em um gênero textual para outro também é uma instigante e valiosa possibilidade de fomentar a atividade criativa dos estudantes. Por exemplo, ao trabalhar o gênero textual miniconto com

os estudantes, a atividade se concretizar por meio da ideia de, em equipes, os alunos elaborarem um roteiro teatral que tome por base um miniconto escolhido pelo docente e, feita a parte escrita, estruturar uma cena de teatro mudo para apresentação para a turma. O fato de utilizar uma ideia como esta pode mobilizar, além da disciplina de literatura, as disciplinas de artes e história de maneira interdisciplinar, tornando a atividade ainda maior e significativa para estudantes e professores. A confecção de adereços e maquiagem relacionando a expressividade das personagens, a construção de um cenário simples, compreender como o teatro mudo exige de nós, seres humanos, em pensar de maneira criativa para comunicar sem utilizar a oralidade, tudo isso coloca-nos em um papel ativo em que necessitamos pensar sobre o que se pode criar tomando por base ou referência aquilo que já está finito, dado, a nós.

Vigotski (2018, p. 15-16) ainda nos diz que

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence [ao] [...] gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.

Para além disso, reiteramos firmemente a ideia e o sentido de “possibilidade” justamente por compreendermos que as realidades que são postas aos professores e alunos são imensamente plurais e, dados os afazeres escolares, nem sempre será possível e/ou viável realizar uma grande ação que vislumbre aquilo sobre o que aqui discorremos. Porém, excepcionalmente pelo uso do termo, essas ações são possibilidades e devem ser levadas em consideração na/em práticas pedagógicas de ensino e estudo de obras literárias.

Manter o compromisso em efetivamente realizar uma aula de literatura, com vistas a experiência estética, algo que pode ser alcançado por meio da realização do que discorremos anteriormente, é uma maneira de auxiliar os seres humanos a compreenderem quem são e a sua própria existência no mundo em que estão inseridos. Muito além de uma atividade escolar, o que pode parecer simples aos olhos menos atentos, é uma maneira de dar vazão aos sentimentos e emoções que outrora não eram acessados ou mesmo conhecidos por cada indivíduo. Compreendendo que as experiências vivenciadas no trabalho com o texto literário na escola auxiliam os estudantes a se dirigirem para o futuro, para pensar em possibilidades

criadoras do novo, é uma maneira de viabilizar os dispêndios de energia psíquica, o qual compreendemos como catarse.

Todos aqueles pertencentes ao gênero humano vivenciam a experiência da vida humana de maneiras singulares e, ao mesmo tempo, comuns. As obras literárias, sendo obras de arte, são objetos que suscitam a catarse, processo complexo de dispêndio de energia psíquica (Vigotski, 1999). Compreendendo esse potencial que as obras possuem, é imprescindível que a figura docente se posicione de maneira sensível e coerente com a perspectiva da educação estética histórico-cultural pois é esse compromisso que assegura que a obra não será vista apenas como um texto para ser trabalhado em sala, mas sim em sua completude de obra artística que eleva o ser humano por meio da superação dos sentimentos vivenciados e sentidos que resultam na catarse. Nesse ponto, é necessário destacar que a ideia de tocar ou desencadear sensações em virtude do trabalho com as obras não dá conta de atingir o sentimento catártico por si só. Sobre isso, Vigotski (1999, p. 313-314) destaca

Compreendemos perfeitamente que, se considerarmos a arte como catarse, é porque a arte não pode surgir onde existe simplesmente o sentimento vivo e intenso. Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza.

Isso ainda nos faz lembrar da afirmação vigotskiana de que os sentimentos da arte são sentimentos inteligentes, não são como os demais pois eles precisam de uma elaboração, de uma atividade criadora para que ele seja resolvido, superado.

Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (Vigotski, 1999, p. 314).

Vigotski (1999) afirma que nos pontos críticos da nossa caminhada é que nos voltamos para a arte e que isso permite que entendamos que a própria arte é o ato criador. Nesse sentido, o estudo e o contato com a literatura e suas obras acaba por tornar-se essencial para e na vida humana, uma vez que a experiência da vida humana é constituída por entraves, dilemas, contradições e questões das mais variadas naturezas que nos colocam, enquanto sujeitos, frente a tomada de decisões e posicionamentos. A arte é o que proporciona que todo indivíduo consiga pensar de maneira crítica sobre sua realidade e tudo aquilo que a constitui,

ela é, portanto, um direito a todo ser humano. Vale destacar, como discorremos ao longo do capítulo três da presente pesquisa, que Candido (2011) destaca a literatura como direito de todo ser humano. Literatura é arte, logo, a arte é um direito humano.

A defesa de uma educação estética histórico-cultural é, de maneira substancial, uma maneira de demonstrar a preocupação com o outro e com o mundo em que vivemos, além de compreender a necessidade de mudança e transformação do ser humano pelo ser humano. O trabalho com o texto literário na escola é uma das maneiras mais efetivas de viabilizar essa transformação, pois toda atividade de criação necessita e se estrutura por meio da fantasia ou da imaginação. Vigotski (2018, p. 16) evidencia um fato de que precisamos considerar ao pensar no estudo da arte e na criação artística quando afirma que

A psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência pressupõe com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter qualquer significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Pensar em maneiras possíveis para se trabalhar o texto literário em sala de aula é também se posicionar, partindo da perspectiva que aqui adotamos, em um lado contrário do imediatismo cotidiano. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a realidade atual que se apresenta em sala de aula, em que estudantes, acostumados aos estímulos das telas, vêem os textos como chatos e tediosos. Isso ocorre em virtude de que todo texto literário demanda por um diálogo entre ele e seu leitor, dinâmica essa que muitas vezes é atropelada pela ansiedade por respostas ou pelo simples findar da tarefa da leitura. Para atingirmos o objetivo de uma educação estética no trabalho com obras de literatura, não se pode deixar de pensar sobre essa esfera do ensino que demonstra um grande desafio para os docentes.

Nesse âmbito, para se pensar em um ensino literário, é preciso concebê-lo como uma maneira de recalcar o espaço do texto de literatura como a obra de arte que ela é e pensar em estratégias para se adotar em sala de aula no momento em que leitores e obras se cruzam. Pensar em uma perspectiva de ensino de literatura implica pensar sobre como se trava essa espécie de “jogo” realizado entre o leitor e a obra por meio do pacto que se realiza enquanto ocorre a leitura. Esse jogo viabiliza que o leitor visualize outras possibilidades de ver o

mundo, as quais se opõem àquelas condicionadas e corriqueiras justamente por passarem pela lente da imaginação e fantasia.

As contribuições de Lev S. Vigotski para o campo educacional são diversas e servem de norte teórico-metodológico para se pensar a formação integral do ser humano. Ao decorrer do presente capítulo de nossa pesquisa, o foco se deu no campo da educação linguística com vistas ao trabalho com o texto literário, portanto, nossos esforços foram no sentido de refletir sobre as contribuições vigotskianas para o trabalho com as obras literárias em sala de aula, partindo da obra *Psicologia da Arte* (1999). Obviamente, os esforços que aqui realizamos não esgotam as possibilidades de leitura da obra base, muito pelo contrário, criam um espaço para o diálogo e para a reflexão acerca dessa temática tão valiosa para a nossa contemporaneidade. Outrossim, discorrer sobre os aspectos anteriormente abordados é uma maneira de levantar a bandeira em favor de um modelo de trabalho didático que se volte à educação estética histórico-cultural, cujo potencial transformador é essencial para a mudança do ser humano e do mundo que o circunda.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, concebida em suas singulares e ímpares formas de acontecimento e manifestação artística, é parte imprescindível e essencial para e na formação do ser humano. A vida corriqueira que forma o cotidiano muitas vezes não viabiliza determinadas experiências que são caras aos indivíduos e a literatura é a porta de entrada para diversos jovens leitores adentrarem um mundo que não é acessado e vivenciado senão pelo contato entre ambos. Muito mais do que entendê-la como uma maneira de deleite e prazer, renegados a grande parcela da população trabalhadora brasileira em virtude do modelo capitalista que rege o mundo, defender e compreendê-la como um dos grandes cernes para a formação omnilateral de todo ser humano é imprescindível. Assim sendo, nossa pesquisa evidenciou contribuições construídas pelo pesquisador, professor e psicólogo bielo-russo, Lev Semionovich Vigotski, na obra *Psicologia da Arte* (1999), para a partir dela se pensar em uma educação estética histórico-cultural no trabalho com o texto literário na escola. Portanto, nesta seção de considerações finais, apresentaremos algumas ideias centrais da obra do autor, bem como as reflexões que surgiram e que fizemos com base nas teorizações vigotskianas sobre arte para pensar uma abordagem do texto literário que vise à educação estética e à formação integral dos sujeitos.

O movimento de análise e o desenvolvimento realizado em nossa pesquisa tomou por base o materialismo histórico-dialético, justamente por considerarmos este o método mais adequado para as análises que tecemos ao longo dos capítulos por meio do questionamento de pesquisa: quais são as contribuições teóricas da obra *A Psicologia da Arte* (1999), de Lev S. Vigotski, para pensar a educação estética no trabalho com o texto literário na escola?. Partindo desse norte, o objetivo geral que delimitamos foi construir reflexões teóricas acerca das contribuições da obra supracitada na educação estética no trabalho com o texto literário e, a partir disso, delimitamos três objetivos específicos. São eles: I) aprofundar as investigações teóricas dentro do campo da psicologia da arte de Vigotski; II) discutir sobre a importância da educação estética no trabalho com o texto literário para o processo de humanização; e III) depreender as contribuições das teorizações vigotskiana e de autores da pedagogia histórico-crítica para o trabalho pedagógico com o texto literário na escola. Em virtude disso, nosso aporte teórico trouxe, majoritariamente, as obras de Vigotski (1999; 2007; 2018; 2021), Engels (1876), Marx (1989), Martins (2023), Duarte (2013), Saviani (2009; 2015), Netto (2011), entre outros.

A pesquisa, além disso, estruturou-se em cinco capítulos, os quais foram denominados como Primeiras palavras: o germinar da semente; Pavimentando o caminho: fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica; “A arte existe porque a vida não basta”; A Psicologia da Arte de Vigotski; A educação estética no trabalho com o texto literário; e Considerações finais. Cabe destacar que a organização fora realizada de maneira estratégica para que o trabalho, ao ser lido e utilizado como material de estudo e pesquisa, fosse melhor manuseado e compreendido.

O primeiro capítulo tratou sobre a trajetória do mestrando, autor da dissertação, e adentra os pormenores que o levou até o seu objeto de estudo. Além disso, nesse mesmo capítulo, discorre-se sobre o método materialismo histórico e dialético adotado para a pesquisa, o qual é concebido como uma maneira de observar e analisar o mundo e sua dinamicidade. A estrutura do trabalho também é exposta, brevemente, para os leitores.

Em seguida, o segundo capítulo abordou a formação do psiquismo humano e aquilo que compõe o gênero humano. Esse é um momento de exposição teórica, traz as bases de onde se fundamenta e se estruturam as análises e reflexões tecidas ao longo da busca como um todo. Aqui se lança luz aos pensamentos de Marx (1989), Engels (1876), Vigotski (1999), Leontiev (2004), Martins (2013) e Duarte (2013). Há que destacar que nesse ponto da pesquisa mobilizamos tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Psicologia Histórico-Cultural em virtude de considerarmos de grande valia a relação entre ambas vertentes teóricas. Não obstante, reconhecemos suas contribuições quando trabalhadas de maneira independente, o que ocorre em diversas outras pesquisas.

O terceiro capítulo contemplou questões relacionadas ao ensino de literatura, ensino da leitura e a formação humana por meio da arte. Nesse ponto, tecemos reflexões acerca do oceano de possibilidades que a leitura traz para o trabalho em sala de aula, além do próprio deleite que ela viabiliza aos leitores. Importante destacar, uma vez mais, que a consciência de que a arte e o acesso a ela nem sempre é democrático em virtude do sistema capitalista que rasga e divide a sociedade. O capítulo seguinte adentra os meandros da obra *Psicologia da Arte* (1999) e apresenta ao leitor a estruturação do livro e as principais ideias que Vigotski trabalha ao longo de seu texto. Aqui se tem uma espécie de prelúdio do capítulo seguinte.

O capítulo de análise mobiliza conceitos trabalhados por Vigotski (1999) e destaca a maneira com a qual eles podem ser trazidos para se pensar no trabalho com o texto literário em sala de aula. As seções do quinto capítulo se organizam de maneira a pensar a escola contemporânea como um espaço profícuo para práticas que encabecem noções estéticas na análise das obras durante aulas de literatura. Para além, discorrer sobre o acesso às obras

literárias e advogar em favor de seu uso e presença nas salas de aulas é imperativo para que se atinjam os objetivos de um trabalho literário que, de fato, seja literário e não leve apenas o título. Uma vez mais, é possível concluir como o pensamento vigotskiano se mantém vivo e atual, além de se provar valiosíssimo para se pensar a educação da atualidade de maneira mais justa e democrática.

O acesso ao ambiente escolar ainda apresenta uma heterogeneidade quanto às formas de ingresso, além das situações e realidades que inviabilizam a efetiva presença de muitos estudantes nas salas de aula. Esse é um fato que precisa ser levado em consideração pois a escola é o ambiente em que os indivíduos têm a possibilidade de se relacionar com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, entre eles a literatura. O trabalho com os diferentes materiais textuais e os gêneros do discurso ocorre, comumente, nos componentes curriculares que enfocam a língua e a linguagem, como nas aulas de redação, língua portuguesa e na própria aula de literatura - nos casos e realidades em que ela compõe a grade curricular.

As contribuições do pensamento de Vigotski presentes, principalmente, na obra *Psicologia da Arte* (1999) são de grande valia para uma educação estética histórico-cultural com enfoque no trabalho com o texto literário em sala de aula. Partir de uma concepção que se preocupa não apenas em estabelecer uma teoria concebendo um mundo que está apenas na ordem do pensamento, em nossa visão, é essencial para dar início a mudanças significativas nos sujeitos e, em decorrência disso, mudar a sociedade em que vivemos. Lev S. Vigotski, psicólogo, professor e pesquisador bielo-russo mostra, por meio, da Psicologia Histórico-Cultural que é possível relacionar a área dos estudos psicológicos com a área educacional e, muito além disso, comprova que ambas são indissociáveis. Conceber a educação sem vistas ao aspecto psicológico torna o processo educativo ligeiramente mais árduo e, não raras vezes, o impossibilita.

A educação estética histórico-cultural, pensando no trabalho com as obras literárias em sala de aula, preocupa-se em tomá-las pelo que elas são, obras de arte. Nesse sentido, a recepção de determinado texto literário demanda da figura do professor um estudo profundo e, acima disso, sensível para que este possa viabilizar um contato efetivo entre os leitores e a obra. Fomentar o gosto pela literatura é um dos primeiros passos a serem dados durante a aula de literatura e mostra-se como fator decisivo no processo do desenvolvimento da prática da leitura. Além disso, de acordo com Britto (2012), é preciso pensar na leitura não apenas como uma maneira de decodificar o código da Língua Portuguesa, mas como uma forma de se inserir ativa e criticamente no mundo. A leitura, nesse caso, é um meio de promover a

formação das pessoas por meio da experiência estética consistente, a qual potencialmente ocorre nas aulas de literatura. Ela não deve assumir uma função pragmática, uma vez que o compromisso e objetivo da aula visa ir além do que é facilmente acessado cotidianamente.

O movimento de criação é uma das preocupações de Vigotski (1999), uma vez que esse processo é constituinte do gênero humano, prova disso são os conhecimentos historicamente acumulados que registram a dinamicidade da evolução do ser humano ao longo da história. Para além da modificação da Natureza em favor próprio por meio do processo de criação e obter ferramentas, a experiência estética, grande objetivo do trabalho com o texto literário na escola, necessita desse mesmo processo para ocorrer. O pensamento vigotskiano nos auxilia a pensar e receber o texto literário de maneira que os estudantes apercebam-o enquanto obra de arte e, pela via da imaginação e da fantasia, expandam os horizontes já conhecidos. Isso resulta na reestruturação do que já é familiar, no caso a forma e o material da obra, e na criação, em consequência, do novo.

Focar em atividades literárias que objetivem a experiência estética é o caminho para o desenvolvimento humano por meio da arte. Em uma sociedade que exponencialmente rumava em um percurso que distancia-se do pensamento crítico e reflexivo, suscitar práticas que encabecem obras literárias é um movimento disruptivo e de resistência em relação à lógica do sistema capitalista que rege o mundo e estrutura a grande parte das organizações sociais. O contato entre leitores e a literatura é um momento que viabiliza a transformação dos sujeitos, uma vez que é nesse encontro que somos postos frente a frente com emoções e sentimentos que não chegam à superfície da mente ou mesmo que não compreendidos na vida cotidiana.

Vigotski (1999) nos lembra que as emoções da arte são inteligentes e, nesse sentido, são emoções que não são acessadas de outra maneira senão pela experiência estética. Estabelecer o contato direto com elas proporciona aos sujeitos uma espécie de elevação da vida cotidiana, uma maneira de suspender a realidade e ser atravessado pela catarse. Ela é o ápice de toda a experiência e é durante e após seu acontecimento que o ser humano é transformado em algo novo. Lembrando do que Cechinel (2017) muito bem pontuou, é uma forma de destruir e construir, ao mesmo tempo. O que será construído no lugar daquilo que fora destruído, é novo e parte dos escombros conhecidos que se reorganizam e reestruturam todo o ser.

A reflexão relacionada ao trabalho com os textos precisa ser realizada de maneira que transpasse os limites da nossa cotidianidade, a qual é carregada de pragmatismo, para que se atinja um ensino que contemple muito além da funcionalidade de cada gênero do discurso. É preciso trabalhar em prol de uma educação e de um ensino que fomentem a interação entre os

estudantes e a obra sobre a qual se estuda, é necessário dialogar com o texto, observar suas minúcias, senti-lo, vivê-lo. Nesse sentido, a problemática que primeiro visualizamos e que motivou esse trabalho de pesquisa em sua gênese foi a ausência da preocupação com práticas que objetivem o trabalho com o texto literário com vistas à experiência estética, algo que em nossa concepção é de extrema importância para a formação e desenvolvimento do gênero humano.

A sala de aula é um espaço que precisa se preocupar com o lugar e com a importância da qual a literatura demanda. Práticas que tragam o texto apenas como pretexto para se trabalhar conteúdos gramaticais, perguntas vazias sobre a estruturação de gêneros textuais ou mesmo a nefasta ideia de que a leitura serve apenas para ser realizada após a resolução de atividades para que o estudante não converse são realidades que precisam ser revistas e pensadas de maneira crítica. O oceano de possibilidades de que a leitura goza, como discorremos ao longo de nosso trabalho, suplica para ser desbravado, conhecido e navegado. O texto literário deve ser compreendido enquanto obra de arte, resultado do trabalho humano, e ser aproximado dos sujeitos. Literatura é para todos e é nosso compromisso, enquanto professores e pesquisadores, assegurar isso em nossas práticas e concepções teórico-metodológicas.

Além disso, a realização de um estudo que relaciona a área da Linguística com Lev S. Vigotski é uma oportunidade de construir um lastro de buscas que nem sempre é pensado na pesquisa em linguística dado o fato de Vigotski, comumente, estar mais presente no âmbito das pesquisas da área da Educação e dos cursos de Pedagogia. Os escritos vigotskianos abriram e nos guiaram para um campo muito profícuo do pensar educação, mais especificamente no trabalho com a literatura e os textos literários de maneira geral. As discussões realizadas sobre o campo da arte e suas possibilidades sempre são de imensa riqueza e pensá-las de forma a guiar estudantes, por meio do contato direto com obras de literatura, é imprescindível para a formação integral de todo e qualquer sujeito.

Vale destacar que “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a comprehende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Todorov, 2009, p. 93). Portanto, sabendo disso, qual o motivo de ainda tantos entraves serem enfrentados no ensino de literatura nas escolas brasileiras? Esse questionamento leva à reflexão sobre como a sociedade se organiza e se estrutura e sobre o interesse daqueles e daquelas que trabalham em favor do desmonte da educação brasileira. Continuar realizando pesquisas como esta é um movimento de resistência e de fé na transformação do mundo por intermédio da literatura, das aulas, do ensino, da arte. Lutar por

uma educação estética histórico-cultural é um compromisso que todos devemos assumir se almejamos uma mudança efetiva na conjuntura, muitas vezes nefasta e irreflexiva, do mundo em que vivemos.

Destarte, a escolha do método materialismo histórico-dialético se prova ainda mais importante quando o concebemos, como foi o nosso caso durante todo o desenvolvimento da pesquisa, como uma maneira de visualizar e se inserir no mundo. Não há maneira de *ser* e *estar* em uma sociedade capitalista, desigual e que se retroalimenta a partir dos ecos de sua desigualdade e não sentir a obrigação e o dever de mudá-la, nem que seja uma pequena mudança. Ser pesquisador-professor-LGBTQ+ no Brasil impõe diversas barreiras, das quais muitas são invisíveis aos olhos mas que são sentidas na pele e na rotina. A literatura foi, é e sempre será um grande alicerce para os seres humanos, principalmente para o autor dessa dissertação de mestrado, e deve ser defendida nas práticas que adotamos dentro e fora da sala de aula. Vigotski (1999, p. 315) disse que “a arte é o social em nós”, logo advogar em favor da literatura e de um ensino coerente é lutar por nós, por cada sujeito que compõe a escola, a universidade, a cidade, o campo, a sociedade.

A tessitura de nossas reflexões parte, também, de um lugar que dialoga diretamente com a relação do afeto, algo tão caro para e na educação. Em se tratando de seres humanos, não há como deixar essa esfera de lado. A literatura é uma maneira de resgatar, preservar e desenvolver a humanidade que existe em cada ser que compõe o gênero humano. A profissão docente, apesar de impor aos professores do mundo inteiro diversos desafios e, infelizmente, em muitos casos, perigos, resiste e continua sendo aquela com maior poder de incentivar a mudança e a melhoria de toda e qualquer pessoa. Além de adotar e acreditar em uma vertente teórica, é preciso acreditar no ser humano.

Por fim, acreditamos que este trabalho seja um manifesto, um convite, uma porta de entrada, assim como consideramos a literatura, para que se pense de maneira crítica sobre o ensino de literatura e as possibilidades que a sala de aula viabiliza aos professores, professoras, alunos e alunas e comunidade escolar de maneira geral. O esforço que aqui realizamos ao construir uma linha de raciocínio relativa ao trabalho com o texto literário em sala de aula por meio do pensamento vigotskiano em sua obra *Psicologia da Arte* (1999) é uma maneira de convidarmos pesquisadoras e pesquisadores a refletir sobre nossas considerações e, assim, construir, de maneira conjunta, um lastro ainda maior sobre essa importante temática. Não objetivamos construir grandes verdades ou conclusões imutáveis, mas sim provocações relativas ao que se vivencia em sala de aula partindo de uma rica e

valiosa vertente teórica, cujo idealizador, apesar de breve vida física, mantém vivos e atuais seus pensamentos e pontos de vista por meio de sua imortal obra.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALEIXO, Eliette Aparecida. Leitura literária e fruição estética. **Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano**: Palavras em Deriva. Belo Horizonte, 2018.
- ASSUMPÇÃO, M. D. DUARTE, N. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, p. 169-190, abr./jun. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Esmantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e Sociedade**, vol. 26. p. 22-31, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura: acepções, sentidos e valor. **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1986.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-46, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- CAMARGO, Maria Angelina B. de Carvalho de A. O universo categorial do método em Marx: notas para o debate. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, n. 3, p. e-6628343, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.343>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Palestra apresentada na XXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, 22-27 jul. de 1972.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura *In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CARNEIRO, André. Planetas Habitados. In: CARNEIRO, André. *et al. Histórias de ficção científica*. São Paulo: Ática, 2005.

CECHINEL, A. O caráter destrutivo da literatura. In.: CECHINEL, A. SALES, C. **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesp, 2017.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHKLÓSVKI, Viktor. Linguagem e Imagética: Aleksándr Potebniá, segundo Chklóvski. Tradução de Raquel Abuin Siphone. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre. n. 45, 2020, p. 119-130.

COELHO, Bruna da Penha de Mendonça. Materialismo histórico e dialético: entre aproximações e tensões. **Lua nova - Revista de cultura e política**. São Paulo, 118, p. 75-100, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/GmyvMRTcSK8F5DLhC6HDttw/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FACCI, Marilda. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRITZEN, Celdon; DA SILVA, Danielle A. R. Livro didático e ensino de literatura: o que dizem as pesquisas dos programas de pós-graduação. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HILL, Christopher. **Lênin e a Revolução Russa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

LINK, Daniel. **Como se lê e outras intervenções críticas**. Tradução de Jorge Wolff. Chapecó: Argos, 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rub; Centauro, Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: 2004.

LODI-CORRÊA, Samantha. Vigotski em seu contexto histórico. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de; BEZERRA, Douglas Bento; CARVALHO, Leandro José; MELO, Viviane Vieira Alves de. [Orgs.] **Educação Estética Histórico-Cultural**: Vigotski nas artes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, cap. 3. p. 29-43.

MACHADO, Teresa. **Breve história da psicologia moderna ocidental**. [Palestra]. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2021.

MARQUES, Priscilla Nascimento. O ‘jovem’ Vygótski: inéditos sobre a arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa**, vol. 44, e183267, 2018. DOI: 10.1590/S1678-4634201844183267. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MARTINS, Ivandra. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 49-93.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MONTEIRO, Adolfo Casais. **Clareza e mistério da crítica**. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

NAVARRO, R. F. A Evolução dos Materiais parte 1: da Pré-história ao Início da Era Moderna. **Revista Eletrônica de Materiais e Processos**, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2006.

NEITZEL, A. de A.; PISKE, G.; HENTCHEN, L. C. A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos: the exercise of seeing the world with both eyes. **Revista Desenredo**, [S. l.], v. 19, n. 3, 2023. DOI: 10.5335/rdes.v19i3.14400. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/14400>. Acesso em: 19 jun. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Beatriz da Rosa. O adoecimento mental na sociedade capitalista contemporânea: alguns processos que incidem e/ou agravam seu acometimento. 2019. 128 p. Trabalho de Conclusão do Curso (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2019.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Trad. Luiz Carlos Bombassaro. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PACHECO, Francisco Egon da Conceição; BRITTO, Luiz Percival Leme. Ensaio sobre a fantasia. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de; BEZERRA, Douglas Bento; CARVALHO, Leandro José; MELO, Viviane Vieira Alves de. [Orgs.] **Educação Estética Histórico-Cultural**: Vigotski nas artes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, cap. 4, p. 87-101.

PAZ, Octavio. **El arco y la lira**: el poema, la revelación poética, poesía e historia. 2.<sup>a</sup> ed. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1967.

PEREIRA, H. M. **O quadro teórico vigotskiano e a pesquisa em Linguística Aplicada: Remanescência/evanescência da teoria histórico cultural.** Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: Um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 57-78.

RAMOS, Flávia Brocchetto; Zanolla, Taciana. Educação estética pela leitura literária. **Revista Contrapontos**, Caxias do Sul, 2012. p. 250-258. DOI: 10.14210/contrapontos.v12n3.p250-258.

RIBEIRO, O. C. F.; SANTANA, G. J. de; TENGAN, E. Y. M.; SILVA, L. W. M. da; NICOLAS, E. A. Os Impactos da Pandemia da Covid-19 no Lazer de Adultos e Idosos. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 391–428, 2020. DOI: 10.35699/2447-6218.2020.25456. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/25456>. Acesso em: 2 jun. 2024.

ROCHA, Regina Braz. Estilo, expressividade e axiologia no ensino-aprendizagem da língua em uso / Style, Expressivity and Axiology in the Teaching/Learning Process of Language in Use. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13 (2), p. 155-175, maio/ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SENKUS, Roman. Ovsianiko-Kulikovsky, Dmitrii. **Internet Encyclopedia of Ukraine**, 2025. Disponível em: <https://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CO%5CV%5COvsianiko6KulikovskyDmitrii.htm>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. spe, p. 419–433, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154120>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SOARES, Ivanete Bernardino. O controle da fruição estética na escola. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, v. 28, 2023.

SOUZA, Iara Txai Pimentel de. Educação estética como potência transformadora. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de; BEZERRA, Douglas Bento; CARVALHO, Leandro José; MELO, Viviane Vieira Alves de. [Orgs.] **Educação Estética Histórico-Cultural: Vigotski nas artes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, cap. 3. p. 77-86.

**LONG STORY SHORT.** Intérprete: Taylor Swift. Compositor: Taylor Swift; Aaron Dessner. In: *Evermore*. Intérprete: Taylor Swift. Los Angeles: Republic Records, 2021. CD, faixa 12, (3min35s).

TABAK, Fani Miranda. Leitura do literário e subjetividade. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, mai-ago. 2024.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VAN ALLSBURG, Chris. **Zathura**. Tradução de Érico Assis. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019. 32 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole *et. al.* (Org.). Tradução de José Cipola Neto *et. al.* 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 7 fev. 2025.