



LEITURA DE CLÁSSICOS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO

LECTURA DE CLÁSICOS LITERARIOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

READING LITERARY CLASSICS IN HIGH SCHOOL

Adriana Pin
Instituto Federal do Espírito Santo
adriana.pin@ifes.edu.br

Maria Amélia Dalvi
Universidade Federal do Espírito Santo
maria.dalvi@ufes.br

Resumo Este artigo, que sintetiza os resultados de um estudo teórico-bibliográfico, dedica-se a uma questão encontrada por professores de Língua Portuguesa e Literatura atuantes nos últimos anos da educação básica. A Pedagogia das Competências foi erigida como teoria pedagógica de Estado, o que vem sendo apontado como incompatível com uma educação literária em seu sentido pleno. Neste novo quadro, é relevante trabalhar com clássicos literários, muitos deles produzidos há séculos atrás – portanto, aparentemente muito distantes dos adolescentes e jovens contemporâneos? O artigo defende a manutenção do ensino de leitura literária de textos e obras clássicos no nível médio, considerando a especificidade da educação escolar e sua contribuição para a formação humana, sob inspiração da Pedagogia Histórico-Crítica em sua articulação com a Psicologia Histórico-Cultural. Compreende a leitura literária dos clássicos como possibilidade afim a um ensino desenvolvimental, que tem por meio e finalidade tanto a socialização do saber sistematizado quanto a elucidação e superação das condições objetivas postas, que tendem a dificultar – quando não impossibilitar – a produção e circulação de conhecimentos literários que integrem os planos do sensível e do inteligível, na realidade da educação pública brasileira contemporânea. Partindo do pressuposto de que, na sociedade capitalista, a apropriação dessas objetivações não está garantida, principalmente para as pessoas desfavorecidas socioeconomicamente, tal proposta configura-se em chave contra-hegemônica.

Palavras-chave: Educação Escolar. Ensino Médio. Leitura literária.

Resumen Este artículo, que resume los resultados de un estudio teórico-bibliográfico, responde a una dificultad encontrada por los profesores de Lengua y Literatura Portuguesas que actúan en los últimos años de la educación básica en Brasil. La Pedagogía de las Competencias se convirtió en una teoría pedagógica del Estado, la cual ha sido señalada como incompatible con la educación literaria en su sentido pleno. En este nuevo marco, ¿es relevante trabajar con clásicos de la literatura, muchos de ellos producidos hace siglos, por lo tanto aparentemente muy distantes de los adolescentes y jóvenes contemporáneos? Este trabajo defiende el mantenimiento de la enseñanza de la lectura literaria de textos y obras clásicas en el nivel medio y sintetiza una propuesta de trabajo pedagógico, considerando la especificidad de la educación escolar y su aporte a la formación humana, bajo la inspiración de La Pedagogía Histórico-Crítica en su articulación con la Psicología Histórico-Cultural. Entiende la lectura literaria de los clásicos como una posibilidad relacionada con una enseñanza desarrollista, que tiene como objetivo tanto la socialización del conocimiento sistematizado como la elucidación y superación de las condiciones objetivas establecidas. Estas acciones tienden a obstaculizar, si



no a impossibilitar, la producción y circulación de saberes literarios que integran los planos en la perspectiva de un discurso sensible e inteligible, en la realidad de la educación pública brasileña contemporánea. sociedad, no se garantiza la apropiación de estas objetivaciones, especialmente para las personas en desventaja socioeconómica, esta propuesta se configura en clave contrahegemónica.

Palabras clave: Educación Escolar. Escuela secundaria. Lectura literaria.

Abstract This paper, which summarizes the results of a theoretical-bibliographical study, responds to a difficulty encountered by Portuguese Language and Literature teachers working in the last years of basic education in Brazil. The Pedagogy based on Competences has become a pedagogical theory adopted by the Brazilian State, which has been pointed out as incompatible with literary education in its full sense. In this new framework, is it relevant to work with literary classics, many of them produced centuries ago, therefore they apparently very distant from contemporary teenagers and young people? This paper defends the maintenance of the teaching of literary reading of classical texts and works at the high school level and synthesizes a proposal for pedagogical work, considering the specificity of school education and its contribution to the human formation, under the inspiration of Historical-Critical Pedagogy in its articulation with Historical-Cultural Psychology. It understands the literary reading of the classics as a possibility related to a developmental teaching, which aims both the socialization of systematized knowledge and the elucidation and overcoming of the objective conditions set. These actions tend to hinder, if not make it impossible, the production and circulation of literary knowledge that integrate the planes in the perspective of a sensible and intelligible discourse, in the reality of contemporary Brazilian public education Based on the assumption that, in a capitalist society, the appropriation of these objectivations is not guaranteed, especially for socioeconomically disadvantaged people, this proposal is configured in a counter-hegemonic key.

Keywords: School Education. High School. Literary Reading.

Introdução

Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: 'Estou relendo...' e nunca 'Estou lendo...' (CALVINO, 1993, p. 9).

Certas obras literárias nos acompanham em diferentes momentos e continuam a nos dizer algo novo, a cada releitura. Esse reencontro com certas obras, que retoma e renova o diálogo, não acontece apenas com indivíduos ou pequenos grupos. Obras com esse potencial parecem transpor o tempo, os territórios, as culturas, permanecendo como fundamentais – por isso, costumam ser chamadas de clássicos. Para Durão (2016, p. 16), inclusive, seria a capacidade de continuar falando ao presente e gerando surpresas o que asseguraria a permanência de uma obra, evitando que recaia no esquecimento. Parece óbvio que tais obras devam constituir o currículo escolar, notadamente do Ensino Médio (última etapa da escolarização básica no Brasil). Todavia, essa questão talvez não seja tão simples quanto parece à primeira vista. Será que, realmente, tais obras devem constituir o repertório de leituras literárias a ser selecionado pelo trabalho pedagógico do professor? Se sim, como trabalhar, no diminuto tempo escolar, com textos (geralmente) densos no que tange à linguagem, à elaboração estética, à temática, “trazendo-os à vida” e “fazendo-os falar”, novamente?



De um lado, há autores a defender que o principal critério de seleção de leituras literárias, na escola, seja o interesse pessoal dos estudantes e, eventualmente, o aproveitamento daquilo que faz parte de seu repertório fora da escola:

A escolha do *corpus* literário a ser trabalhado é, certamente, um dos pilares centrais do ensino de Literatura. Tendo em vista que, na maior parte das vezes, o professor não tem grande autonomia para fazer seu próprio recorte, torna-se também um dos grandes problemas com o qual ele deve lidar. O programa pré-estipulado [...] impossibilita que a escolha de obras possa levar em conta as peculiaridades e expectativas da classe. Essa imposição tem consequências: ao tolher a liberdade de construir um enfoque literário próprio [...], frustrações vêm à tona. (DAMASCENO, 2008, p. 687).

Nesta hipótese, as obras literárias distanciadas no tempo, no espaço e na cultura que, à primeira vista (portanto, antes da leitura, do estudo e da crítica), não teriam mais nada a dizer aos alunos de Ensino Médio contemporâneos, deveriam ser substituídas por outras mais afins às suas peculiaridades e expectativas, visando a não frustrar os sujeitos implicados no processo. Conforme os estudos de Oliveira (2022), Souza (2016) e Valtão (2016), as práticas de leitura literária não-escolares - que deveriam ser tomadas como medida das expectativas dos estudantes em questão - tendem a convergir para obras contemporâneas, postas em evidência, principalmente, a partir de interesses momentâneos, de demandas práticas imediatistas e de mecanismos de promoção do mercado editorial. Na linha de raciocínio daqueles que pensam como Damasceno (2008), tais práticas é que deveriam balizar a seleção curricular do conhecimento literário a ser privilegiado na escola.

Adicionalmente, ainda conforme Oliveira (2022), Souza (2016) e Valtão (2016), o critério socioeconômico parece favorecer que, quanto mais ricos os sujeitos (com tempo e condições de vida favorecedoras de práticas culturais prestigiosas), mais diversificadas e ampliadas sejam suas leituras; quanto mais pobres (com menos tempo e piores condições de vida no que tange a práticas culturais prestigiosas), mais determinadas pela Indústria Cultural sejam suas escolhas. Claro que estamos tratando de tendências, e não de determinismos.

Seguindo essa linha encontrada em Damasceno (2008) (que entendemos como sendo legitimadora de esvaziamento curricular sob a aparência de crítica ao *status quo*), um entendimento quase pacificado seria o de que as obras literárias clássicas (por extensão, todo o saber elaborado artística, científica e filosoficamente) se revelariam distantes da realidade de estudantes, notadamente daqueles matriculados nas redes públicas de Ensino Médio; assim, seu tratamento pedagógico reforçaria uma cultura elitista, recaindo em um dilema entre etnocentrismo e relativismo, que Duarte (2006) classifica como falso. Desde já fica nítida a certeza, para essa vertente teórica, de que o trabalho docente seja algo es-



vaziado da capacidade de análise e juízo críticos. Para não recair nesse “risco” de elitismo e etnocentrismo, no que concerne à Literatura, o mais adequado seria trabalhar com os textos que os alunos quisessem ler (se quiserem ler) por prazer, afins a sua experiência cotidiana, priorizando seu gosto pessoal.

De outro lado, há um tradicionalismo no ensino de literatura que se dá por satisfeito com a abordagem pedagógica centrada em pretensas escolas literárias e que toma as obras reconhecidas pelo epíteto de “cânones escolares” como exemplos que confirmariam as supostas características “de época” em dados momentos históricos, como sinalizam criticamente Ginzburg (2012) ou Rezende (2013). Essa abordagem tradicionalista, lidando com um conceito de história da literatura do qual foram subsumidos tanto o dinamismo do processo histórico quanto a concreticidade da experiência literária, opera com categorias estanques e insuficientes para um estudo adequado do objeto ao qual supostamente se dedicaria:

O comentário trans-histórico tradicional leva a uma homogeneização e linearização do tempo, que muito frequentemente fica refém de categorias historiográficas estanques, como os chamados estilos de época – Antiguidade, Idade Média, Renascimento, Barroco, Classicismo, Romantismo, Modernismo etc. É preciso ter muito cuidado com essas noções. Se, por um lado, elas são inevitáveis quando queremos pensar historicamente, por outro, devem ser encaradas como ferramentas rudimentares, grandes abstrações feitas a partir de uma imensa massa textual, com uma finalidade rigorosamente auxiliar em relação a alguma hipótese de leitura. Em outras palavras, os estilos de época nunca deveriam se apresentar como um fim em si e substituir o confronto direto com os textos que nomeiam. (DURÃO, 2016, p. 26)

Em paralelo a essas duas posições extremas, Dalvi e Ponce (2021) demonstram que há perspectivas, com pretensões a hegemonia, que, abdicando do conhecimento próprio ao campo literário, ora defendem o contato com obras literárias como meio para o desenvolvimento de funções metacognitivas que auxiliariam os estudantes a “monitorar” seu processo de produção de sentidos (GIROTTO; SOUZA, 2010); ora defendem o ensino de literatura como meio para compreensão dos “usos sociais da leitura e da escrita” (dentre os quais o literário seria uma modalidade entre outras) e para experiências que visem ao desenvolvimento de “competência leitora”:

Considerando que a escrita acompanha a vida das pessoas do começo ao fim, as práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados são denominadas letramento. Entre esses contextos, a literatura ocupa uma posição privilegiada porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por força dessa característica, o letramento literário requer da escola um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura. Uma forma de proporcionar tal experiência pode ser efetivada por meio de oficinas de leitura, as quais buscam desenvolver a *competência leitora* dos alunos por meio de estratégias específicas. (SOUZA; COSSON, [s. d.], p. 101 – grifos nossos).



A concepção de “competência leitora” está em consonância com a Pedagogia das Competências, erigida em teoria pedagógica de Estado, no Brasil, como o demonstra a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, 2018), ao estruturar toda a diretriz curricular nacional a partir de competências e habilidades. Esta teoria tem sido criticada sistematicamente: a) quer do ponto de vista epistemológico (AMARAL, 2022); b) quer pela impertinência de sua aplicação em diferentes campos do saber - entre os quais, o da cultura (conforme o demonstram MACHADO; AMARAL, 2021); c) quer, enfim, por sua vinculação político-ideológica inequívoca com um movimento neoprodutivista em educação, que reedita, sob novas roupagens, a lógica do “capital humano” (SAVIANI, 2007).

Além desses pontos, deparamo-nos com o atravessamento da escola pública brasileira por concepções epistemológicas que rechaçam a possibilidade de se conhecer qualquer coisa objetivamente, flertando algumas vezes com o irracionalismo e obscurantismo contemporâneos (SILVA, 2023), como pontuam Duarte, Mazzeo e Duarte (2020) e Dalvi (2020). Tais concepções, voluntária ou involuntariamente, podem reforçar diferenças e injustiças existentes em nossa sociedade, contribuindo para que estudantes pobres, pretos, dos meios rurais não se apropriem dos conhecimentos sistematizados (essenciais para a compreensão e intervenção intencional na realidade – embora, por si, tais conhecimentos não possam garantir nada), ao contrário daqueles que têm o privilégio de estudar em instituições educacionais de excelência. Essa situação enseja que:

[...] apenas 88,4% dos jovens de 16 anos frequent[em] a escola [...]; apenas 37,9% [dos jovens] no meio rural e 59,7% no meio urbano conclu[am] o ensino médio aos 19 anos; [...] a taxa de analfabetismo [seja] de 11,2% entre os pretos, 11,1% entre os pardos e 5% entre os brancos; [...] enquanto, entre os brancos, 70,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos est[e]jam no ensino médio, entre os pretos e pardos, este número cai[a] para 50,5% e 55,3%, respectivamente; [...] no 3º. ano do ensino médio, 38% dos brancos, 21% dos pardos e 20,3% dos pretos t[enham] o aprendizado adequado em língua portuguesa; já em matemática, 15,1% dos brancos, 5,8% dos pardos e 4,3% dos pretos t[enham] o aprendizado adequado. (DALVI, 2021, p. 30-31)

É nesta sociedade de flagrantes e inequívocas desigualdades que está inserida a escola brasileira: uma sociedade marcada historicamente pela escravidão e pela dizimação de povos indígenas, com resquícios indelévels de uma colonização de intensa exploração e violência distribuída de modo desigual pelo país (SCHWARCZ, 2019), cuja jovem e frágil democracia é “golpeada” constantemente (MARTINS, 2017). Tais constatações invalidam qualquer delírio que vislumbre um progresso social linear e ininterrupto; evidenciam, antes, que as relações socioeconômicas constituídas tendem a favorecer uma minoria ao longo dos tempos.



Assim, a escola brasileira, contraditoriamente, *por um lado*, reforça o *status quo* (haja vista a sobredeterminação estatal – e, portanto, burguesa – das diretrizes para trabalho pedagógico em contexto de educação escolar); *por outro*, deseja (haja vista o posicionamento da maioria de seus agentes, ao menos no campo linguístico e literário) contribuir para a transformação desse cenário. Como essa dialética poderia receber reforços desde o ponto mais frágil da disputa? “A educação escolar [...] precisa [...] promover a superação das formas puramente cotidianas e fetichistas da consciência e o de socializar os conhecimentos [...], fazendo, porém, a crítica às ideologias que deformam e invertem a realidade” (FERREIRA, 2019, p. 60). Qual ou quais teorias podem orientar o trabalho pedagógico no sentido de superar essas contradições e construir uma sociedade mais justa, onde haja mais equidade no acesso ao conhecimento? Que conhecimentos, conteúdos, currículo e formação, nós, professores, precisamos oferecer aos nossos estudantes para auxiliarmos nesse processo de superação da estratificação social?

Trabalho pedagógico com os clássicos literários: historicizando a questão

É comum certa distorção conceitual quando se fala em “clássicos literários”, sendo compreendidos, muitas vezes, como se fossem necessariamente obras da cultura erudita, cuja leitura e entendimento são inacessíveis à maioria das pessoas; nesse entendimento, o conceito de obra clássica é confundido com o de obra canônica ou “consagrada”. Ou ainda, como “uma imposição de conteúdos por parte de um grupo dominante [...] [que] excluísse as particularidades de culturas” (FERREIRA, 2019, p. 12), reforçando uma concepção hegemônica e etnocêntrica tanto das obras literárias como dos conteúdos a serem ensinados. Para dirimir tal equívoco, cabe esclarecer que o conceito de “clássico” a ser considerado: “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe [...] ao moderno e muito menos ao atual. [...] [É o] que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção”. (SAVIANI, 2011, p. 13).

O tempo escolar é precioso, portanto, precisa ser bem aproveitado se queremos uma educação pública de qualidade e a transformação radical da sociedade brasileira. Assim, é preciso definir os conhecimentos e, conseqüentemente, conteúdos que tenham maiores possibilidades de contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos – e, conseqüentemente, para a ampliação de suas possibilidades interventivas no processo social:



A valorização do ensino dos conhecimentos científicos na escola, principalmente hoje, não pode significar uma educação elitista e conservadora, ao contrário, deve ser tratada como uma pedagogia libertadora e emancipatória, no sentido de possibilitar à maioria da população o acesso ao conhecimento sistematizado, necessário para entender e intervir conscientemente na realidade, criando possibilidade de intervenções orientadas para uma transformação social que aponte para o desenvolvimento, o mais amplo possível, de todos os seres humanos. (TEIXEIRA; TAFFAREL, 2021, versão kindle, posição 1417)

Negar todo o conhecimento construído pela humanidade, valorizando apenas a vivência cotidiana, parece não ser o melhor caminho. Conforme Ferreira (2019, p. 50), uma geração só pode superar as anteriores se incorporar os conhecimentos por elas produzidos, preservados e transmitidos, pois os novos conhecimentos se afirmam não por simples negação do conhecimento anterior, mas pelo processo de superação por incorporação.

Conforme Saviani (2003, p. 5-6), no Brasil, a consciência de que para superar um contexto de opressão, miséria e ignorância é preciso democratizar o acesso à educação surge em meados do século XIX. A escola se apresentava como “um instrumento para converter os súditos do ‘Antigo Regime’ em cidadãos”. Em uma apresentação extremamente sintética, podemos dizer, inicialmente, que a Pedagogia Tradicional pressupunha professores bem preparados, que expunham lições e aplicavam atividades, as quais eram feitas pelos estudantes com bastante disciplina. No entanto, essa concepção de escola fracassou, pois nem todos tinham acesso a ela, e os que o tinham nem sempre obtinham sucesso, já que os métodos centrados em alunos, professores e escolas idealizados não dava conta de lidar com a complexidade de uma realidade multifacetada. Como consequência, surgem críticas à Pedagogia Tradicional, engendradas pela chamada Pedagogia Nova, a qual concebe a educação como um meio de “correção da marginalidade”, exercendo a função de “ajustar os indivíduos à sociedade”, promovendo uma mútua aceitação. Saviani (2003, p. 9), sintetizando, diz que [...] “trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” e que o professor seria um “estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor” (SAVIANI, 2003, p. 9).

Todavia, esse tipo de escola, ainda conforme Saviani (2003), também não obteve êxito, pois requereria vultuosos recursos. Ademais, na transplantação entre modelos, teria havido um afrouxamento da disciplina e uma despreocupação com a transmissão dos conhecimentos; assim, o nível do ensino e a qualidade da formação escolar reduziram-se, em



vez do que fora inicialmente apregoado. Em consonância com os novos tempos (de uma sociedade administrada, que apresentava o neoliberalismo como panaceia para o esgotamento do modelo de bem-estar social nos países do Norte global) e em decorrência da necessidade de se dar uma resposta às pertinentes críticas tanto à Pedagogia Tradicional quanto à Pedagogia Nova, surge a Pedagogia Tecnicista, articulada à “teoria do capital humano”:

[...] [a marginalidade] não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade (SAVIANI, 2003, p. 13)

As transformações na hegemonia pedagógica acompanham o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Se, na Pedagogia Tradicional, temos resquícios de sua fase heroica, “que impulsionou o desenvolvimento da sociedade, da ciência, da filosofia, da arte, das leis, etc.”, na atual, de ciclos de crise cada vez mais acelerados, “o rico pensamento burguês cede espaço a formulações e concepções fragmentárias, relativistas e subjetivistas” (FERREIRA, 2019, p. 16). De maneira bem concisa, lembremo-nos que ao longo do séc. XX, época áurea do neoimperialismo, surgem empresas e conglomerados empresariais transnacionais que passam a controlar a economia em âmbito mundial. Nos últimos 50 anos, o capitalismo apresenta-se caracterizado pela falta de planejamento econômico estatal, pela flexibilização da regulamentação econômica no interior dos países, pelo desemprego, pelo enfraquecimento dos sindicatos, pela perda de direitos trabalhistas adquiridos, pelas isenção tributária para grandes empresas e fortunas, pela progressiva privatização do serviço público (quer pela venda de empresas estatais, quer pela terceirização das atividades-meio e das atividades-fim) e, enfim, pelo amplo e generalizado mal-estar social (NETTO, BRAZ, 2012; FERREIRA, 2019), que se manifesta, por exemplo, nos campos educacional e universitário, pelos índices alarmantes de sofrimento e adoecimento psíquico (MAIA, 2022). Saviani (2007, p. 424-425), a partir de Lyotard, sintetiza o clima cultural de época:

[...] antes de produzir objetos se produzem símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do homem, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. Em lugar de metanarrativas entram em cena os jogos de linguagem.

Nesta quadratura histórica, o sujeito se apresenta como fragmentado; justamente porque sua subjetividade se destroça, tem dificuldades em lidar com a realidade objetiva (já



que há uma dialética entre sujeito-objeto); seu conhecimento sobre o mundo é relativo e volúvel, sofrendo constantes mutações. É coerente, pois, que se ponha de lado a transmissão dos conhecimentos clássicos (no sentido de fundamentais, essenciais – e não no sentido de canônicos, elitistas, etnocentros etc.) e a educação escolar concebida com pretensões à universalização tanto do acesso e permanência, quanto do conhecimento. Tal movimento se converterá em terreno fértil para o crescimento das teorias pedagógicas cujo lema é “aprender a aprender”, tendo como fundamento a Escola Nova, porém em novas roupagens: professor reflexivo, pedagogia multiculturalista, pedagogia de projetos, pedagogia das competências e construtivismo (DUARTE, 2001).

Fica patente, pois, nesse contexto, que o currículo se constitui em um instrumento importantíssimo, na educação, para confirmar ou desconstruir as relações entre dominante e dominado, razão pela qual se converte em campo de acirradas disputas político-pedagógicas. Não se trata de negar as importantes contribuições críticas que se vêm acumulado na perspectiva de superar os limites da educação tradicional; todavia, muitas dessas contribuições:

[...] ao proporem a superação de aspectos considerados problemáticos da educação moderna, como a dominação cultural burguesa (etnocêntrica, colonizadora e imperialista) e incorporar questões específicas como a reflexão sobre gênero, etnia, entre outros, o fazem de forma que, por não terem uma perspectiva historicizadora, assim como também não possuem uma perspectiva de superação desta sociedade, essas questões acabam por serem incorporadas à lógica neoliberal. (FERREIRA, 2019, p. 45).

Quando as contribuições não dão conta de uma perspectiva historicizadora, superadora e que se recuse a contribuir com a lógica neoliberal, terminam por apenas esvaziar o papel da educação escolar, do trabalho docente e do currículo, oferecendo, no lugar, a reiteração das vivências pessoais e a descrição dos problemas detectados na sua imediatez. Assim, como promover uma educação escolar que transforme a sociedade tendo em vista o projeto de máximo desenvolvimento humano (formação omnilateral)? De acordo com Dalvi (2021, p. 34), produzir uma nova sociedade é um processo que não pode ser pensado como projeto de governo: tratar-se-ia de um processo articulado a uma visão econômica, financeira, produtiva, política, social e cultural, que deve investir na correlação entre compromisso ético-político social e individual e que deve se compreender numa dinâmica de avanços e recuos, de tensões e disputas. Nesse espírito, que formulações teóricas têm possibilidade de realizar uma crítica superadora do presente e de gerar mudanças significativas no fazer docente e na formação de sujeitos críticos, com condições de intervir no sistema que está posto?



Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica ao trabalho com os clássicos literários

Saviani apresenta, em 1979, os primeiros fundamentos de uma concepção histórico-crítica, mais tarde chamada de Pedagogia Histórico-Crítica, entendendo que, da perspectiva dos dominados, o papel político da educação se cumpre quando os trabalhadores se apropriam do saber elaborado. Em 1983, na primeira edição da obra *Escola e Democracia*, Saviani apresenta as “Onze teses sobre educação e política”, evidenciando a relação entre educação e política (SAVIANI, 2011, p. 63). Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica vai se sistematizando. Respondendo a críticas à esquerda, que defendiam a posição de que ser verdadeiramente crítico seria negar tudo o que a burguesia produzira, Saviani esclareceu:

O que hoje é denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses. Em suma, [...] essa dicotomia entre *saber erudito* como saber da dominação e *saber popular* como saber autêntico, próprio da libertação, é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. (SAVIANI, 2011, p. 69)

Essa explicação, que abala dicotomizações e polarizações, se confirma amplamente no conteúdo específico de Literatura. Para ficar em um exemplo, se partimos de uma perspectiva científica que empreenda o desafio de ir às origens históricas da literatura de cordel brasileira – manifestação geralmente considerada como tipicamente popular, do sertão nordestino, em geral associada a pessoas destituídas da cultura letrada urbana –, constatamos que ela floresceu em regiões de migração lusitana originária de centros de intensa produção trovadoresca. Esse fato histórico poderia ajudar a explicar a semelhança estrutural e, eventualmente, temática com as cantigas medievais de escárnio e maldizer, consideradas, inclusive pelo currículo escolar, como parte do repertório cultural erudito. Seguindo na questão do cordel, Santos (2010) relaciona o processo de migração de nordestinos para o Rio de Janeiro e para São Paulo, entre 1950-1980, com o florescimento de uma literatura de cordel sudestina e com a absorção dessa tradição popular pela poesia brasileira contemporânea; adicionalmente, a autora critica o “lugar comum do(a) pesquisador(a) que investiga a literatura de cordel pelo viés do resgate, em que o ‘povo é resgatado, mas não conhecido” (SANTOS, 2010, p. 77). Por meio de seus estudos, a autora demonstra que houve um trânsito tanto do cordel para o repertório poético da região Sudeste, quanto, também, uma influência da experiência de migração nordestina para os folhetos: “essa migração influenciou as temáticas da literatura de cordel e em alguns momentos até desajustou sua tradição estética” (SANTOS, 2010, p. 80).



Permanecendo, ainda, na questão do trânsito entre popular e erudito e da inapropriada identificação imediata entre popular-libertador e erudito-dominador, é digno de nota o caso de uma dramaturgia como o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna (1980), que retoma não apenas a tradição dos “autos” – de crítica moral e política, inspirados, por exemplo, na literatura humanista do português Gil Vicente –, como também diversas passagens e personagens emblemáticos dos cordéis portugueses e brasileiros (especialmente nordestinos) e das hagiografias religiosas, para realizar a crítica aos poderes constituídos, sem cair no esquematismo de apresentar personagens populares como exemplos de virtude e boa conduta.

Dados os exemplos (e ainda inúmeros outros que poderiam ser arrolados), faz-se premente avançar na discussão sobre o clássico (devidamente desidentificado com o imobilismo da tradição e do cânone, com o conservantismo burguês ou com o autoritarismo etnocentrista) como critério de seleção de conteúdos, no que se refere ao currículo escolar e ao ensino de literatura. Do ponto de vista conceitual, há outras dicotomias a serem superadas; entre eles está a elucidação da diferença entre a universalidade baseada na lógica formal, que opera por exclusão, e a universalidade entendida dialeticamente:

A concepção da existência de uma cultura universal, quando baseada em uma lógica formal, impõe que, necessariamente, a defesa da existência de conhecimentos universais, que devem ser ensinados em sala de aula, consequentemente significaria, por exemplo, a negação da existência das especificidades culturais. (FERREIRA, 2019, p. 44).

É importante esclarecer que a Pedagogia Histórico-Crítica opera na lógica dialética, e não formal, por isso pensa por contradição; as especificidades culturais e realidades locais não se opõem à cultura erudita. Conforme Konder:

Por um lado, há um número crescente de indivíduos com maior riqueza e complexidade interior; e esses indivíduos experimentam uma necessidade mais imperiosa de superar seus limites como indivíduos, uma necessidade mais imperiosa de se completarem em alguma forma de existência *comunitária*, que os aproxime uns dos outros (sem prejuízo da individualidade deles). Por outro lado, a “racionalização” utilitária do capitalismo e o espírito exageradamente competitivo estimulado pelo *mercado* agravam muito as contradições entre os homens, diminuem a importância das velhas formas tradicionais de *comunidade* (família, vizinhança antiga), criam situações de solidão, desenvolvem frustrações, espalham muita agressividade e insegurança. A falta de uma compreensão dialética desses problemas e a avidez dos indivíduos pela *comunidade* (por formas de convivência mais profundas) levam as pessoas, com frequência, a aderirem, apaixonadamente, a *sucedâneos* de formas de existência autenticamente comunitárias (quer dizer, levam-nas a se integrarem em *pseudocomunidades*, em *caricaturas de comunidades*). (KONDER, 2008, p. 78-79 – grifos do autor)

É nessa situação contraditória que estão inseridos os sujeitos do processo de educação escolar: desejosos de existência comunitária e ao mesmo tempo desgarrados da vida em



comunidade, suscetíveis a pseudocomunidades oferecidas, por exemplo, pelo extremismo político, pelo fanatismo religioso, pelo anticientificismo. Na contramão disso, para oferecer a *possibilidade* de uma compreensão dialética dos problemas de nossa existência, está a educação escolar. Os estudantes, salvo exceções, só terão acesso pela via escolar ao saber elaborado que excede a empiria, a experiência imediata e o senso comum, com potencial de realizar o propósito de máximo desenvolvimento humano, no movimento dialético já anunciado acima. Afastar-se do imediato é condição para objetivações mais elevadas (ou seja, para realizar o movimento do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato); entre essas objetivações mais elevadas podemos elencar os clássicos literários:

As grandes obras artísticas são aquelas nas quais seu autor consegue captar questões que conectam a vida cotidiana aos processos essenciais da história do gênero humano. E, ao fazê-lo, pelo fato de a arte operar por meio de representações sensíveis da realidade, não raramente ela consegue captar, de forma mais efetiva do que ocorre na ciência ou na filosofia, as tendências ainda não plenamente explicitadas do processo histórico. Que se pense, por exemplo, no “caráter profético”, nos dizeres de Adorno, com que Kafka antecipa a barbárie de nazifascismo. (FERREIRA, 2019, p. 70).

Ferreira (2019, p. 97-98) ainda nos chama a atenção para outros aspectos importantes acerca dessas obras: *Primeiro*: não podemos julgar o valor de uma obra de arte apenas pela forma como é recebida por seu momento histórico, pois alguns processos sociais podem não ter sido explicitados e percebidos por seus contemporâneos. *Segundo*: recorrer a obras passadas não significa idealizá-las, mas sim procurar entender por que elas sobreviveram a várias gerações, produzindo sentidos e mantendo-se atuais. *Terceiro*, as grandes obras possuem um caráter realista (não no sentido ordinário, identificado com o “estilo de época” denominado como realismo; mas porque levam seu receptor ao desvelamento da realidade): “[...] o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura das atualidades numa sábia dosagem” (CALVINO, 1993, p. 14-15).

No trabalho pedagógico com os clássicos literários em língua portuguesa no ensino médio, estabelecer um diálogo destes com obras contemporâneas dos estudantes, adolescentes do século XXI, pode ser uma alternativa, pois isso evidencia a atualidade dos clássicos, quando estes conseguem dialogar com o presente, e põe à prova a força que essas obras têm. Exemplificando esse diálogo, Pin (2019, p. 246-250) apresenta um trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de Literatura, tendo como centralidade a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, partindo da leitura da obra *Ciumento de Carteirinha*, de Moacyr Scliar, para, depois, ler o clássico, com duas turmas de 2º. ano do Ensino Médio, culminando com a montagem de uma peça teatral para o festival anual de artes da escola. A articulação entre a dimensão subjetiva (o ciúme), a condição de classe (proprietário, no



caso de Bentinho; proletário, no caso de Capitu) e as questões de gênero (patriarcado, machismo e misoginia) pode culminar em um desvelamento da realidade para além do pseudodilema sobre ter ou não havido uma traição no relacionamento conjugal das personagens centrais da obra machadiana, alargando a compreensão das relações humanas em aspectos que excedem o plano individual. Isso porque “A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos” (CALVINO 2021, p. 3). O professor precisa se preparar, teórica e criticamente, para que a abordagem da obra literária em sala de aula vá além das impressões de leitura dos alunos.

Embora percebamos a necessidade da universalidade do saber escolar, há uma impossibilidade de isso se concretizar na sociedade capitalista. Maceno (2019, p. 79-80) aponta que “a educação no capitalismo é tão contraditória e desigual como a produção do capital”, portanto, a suposta universalização da educação defendida pela burguesia reproduz a desigualdade socioeconômica. Na sua fase heroica, o capitalismo promoveu um grande acesso ao conhecimento produzido pela sociedade, porém, ao longo do seu desenvolvimento, restringiu drasticamente o acesso ao saber mais elevado, permitindo à classe trabalhadora pequenas “doses homeopáticas” (MACENO, 2019, p. 114). O empenho pela socialização dos saberes elaborados (conhecimentos e conteúdos clássicos) e, assim, das objetivações literárias não se faz sem empenho em favor da mais adequada dosagem e sequenciação na transmissão-assimilação do saber sistematizado (um empenho relacionado à qualidade didática) e da superação do atual modo de produção:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar [...] os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2011, p. 17)

Desta feita, o clássico é tomado como critério para selecionar conhecimentos e obras que devem compor o currículo e serem trabalhadas na escola, distinguindo o que deve ser priorizado ou não. Isso posto, os trabalhos educativo, crítico, teórico e de pesquisa são cruciais não apenas para obras do passado, mas para que obras atuais fundamentais possam ser trabalhadas e difundidas. Articuladamente a isso, consideremos que, com base em uma cuidadosa revisão dos estudos existentes sobre o ensino de literatura na perspectiva



da teoria pedagógica histórico-crítica, Almeida (2021, p. 114-120) identificou quatro motivos para se ensinar Literatura:

1. Permite aos homens a possibilidade de atuarem na vida fora da lógica alienada e alienante de produção do capital, conferindo-lhes a compreensão de que existem outros modos de existência e de relações;
2. A literatura, como objetivação genérica *para-si*, pode promover um reflexo desfeticizador da realidade na consciência humana;
3. A apropriação-objetivação estética impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores;
4. Defesa formação omnilateral dos seres humanos.

Quanto ao método didático, Almeida (2021, p. 123-128) sintetiza aquele esboçado por Saviani em *Escola e Democracia*, “que recupera o movimento dialético da construção do conhecimento científico, transpondo-o ao processo de sua transmissão”, e pode ser sistematizado em cinco momentos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. Com base em outros estudiosos, a autora faz um alerta sobre a questão do método didático, afirmando que deve ser entendido como conjunto articulado de fundamentos lógicos, a alicerçar a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo, orientando professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2021, p. 127, grifos da autora).

Consoante à identificação e à escolha dos conteúdos adequados para o ensino da literatura, Almeida (2021, p. 128-131) aponta que *o conhecimento sistematizado é o mediador da apreensão da realidade em sua totalidade e que o professor é o portador desse conhecimento, razão pela qual, metonimicamente, é chamado de mediador do conhecimento. A autora ainda afirma que, de acordo com os estudiosos que assumiram a teoria pedagógica histórico-crítica, a literatura clássica seria aquela que, independentemente do momento de sua produção (longínquo ou atual), apreendeu múltiplas determinações contraditórias da vida humana e conformou o homem como ser histórico, o que aproxima a concepção de clássico literário da noção marxista de realismo em literatura como categoria ético-estética.*

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural ao trabalho com os clássicos literários

Os conteúdos clássicos – entre os quais as obras literárias clássicas, na acepção específica de “clássico” apresentada nos itens precedentes – exigem do psiquismo humano o desenvolvimento contínuo, para serem apreendidos:



[...] a natureza do psiquismo humano, bem como, por consequência, o próprio desenvolvimento deste, decorre da relação e, principalmente, da qualidade dessa relação estabelecida entre os indivíduos e o mundo que os cerca. Portanto, a qualidade do que é disponibilizado para a apropriação dos indivíduos influi diretamente no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente do psiquismo. Nisto reside uma das características dos conteúdos clássicos, pois estes são conteúdos riquíssimos em qualidade, exigindo do psiquismo um desenvolvimento mais elevado, sobretudo se comparado a conteúdos cotidianos. (FERREIRA, 2019, p. 121)

Assim, o trabalho pedagógico com esses conteúdos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica encontra apoio na Psicologia Histórico-Cultural, pois citando Duarte (2003, p. 77), Ferreira (2019, p. 120) diz que as formas mais desenvolvidas devem ser o ponto de partida para a compreensão das formas menos desenvolvidas; no materialismo histórico e dialético, não haveria margem nem para o evolucionismo ingênuo (seja no plano da história da organização social humana, seja no plano da história do conhecimento), nem para o relativismo que negue a existência de formas mais desenvolvidas de vida social e de conhecimento, nem, finalmente, para o subjetivismo que rechace o conhecimento enquanto apropriação da realidade objetiva pelo pensamento. Essa concepção encontra correspondência no conteúdo das primeiras páginas da obra *Psicologia da Arte*, quando Vygotsky afirma: “Dentre as tendências sociológicas da teoria da arte, a que mais avança e apresenta maior coerência é 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” (VYGOTSKY, 1999, p. 9).

Os adolescentes quando se deparam com obras clássicas, em geral, sentem muitas dificuldades e às vezes até recusam sua leitura. Se os clássicos escolhidos foram escritos há dois, três séculos, isso tende a se acentuar. Por ora, nossa discussão se concentrará em entender que mecanismos psicológicos operam na leitura e interpretação de um clássico literário. Segundo Vygotsky (1999, p. 48):

A dificuldade não está em mostrar que o usufruto das obras de arte em cada época é de caráter especial, que *A divina comédia* em nossa época tem função inteiramente diversa daquela que tinha na época de Dante; a dificuldade está em mostrar que o leitor, que mesmo hoje sente o efeito das mesmas emoções formais que sentia o contemporâneo de Dante, vale-se de modo diferente dos mesmos mecanismos psicológicos e vivencia a *A divina comédia* de maneira diferente. Para usarmos outras palavras, a meta consiste em mostrar que não só interpretamos de modo diferente as obras de arte como as vivenciamos de maneira também diferente.

A percepção da obra de arte inicialmente se dá por meio dos órgãos dos sentidos, portanto Vygotsky se opõe à separação entre forma e conteúdo, pois considera que ambos os elementos possuem uma relação intrínseca e que isso é imprescindível para a



interpretação da obra de arte. Após a percepção sensorial, a obra de arte é apreendida por uma ação interior complexa que envolve as emoções do receptor. Assim, as diferentes interpretações de uma obra de arte não são apenas “pensamentos”, mas “pensamentos emocionais”, que são social e culturalmente determinados, não redutíveis à individualidade de criador ou receptor:

Vigotski (1965/1999b) utiliza elementos do teatro e da literatura para demonstrar como ocorre a reação estética, esclarecendo que toda obra artística se caracteriza pela reação estética gerada quando “as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários” (p. 270). Vigotski (1965/1999b) enfatiza que a produção artística busca causar uma reação estética no público, produzida pelo choque entre situações que se opõem em um conflito emocional na obra de arte. A catarse é, portanto, desencadeada por uma contradição emocional presente em todas as formas de arte, e se manifesta em diferentes expressões artísticas. Essa contradição dialética é evidenciada de diferentes formas. [...] Em todas essas diferentes formas de produção artística sempre se constatará a duplicidade, em uma luta de opostos solucionada pela catarse, que é exatamente o elemento que confere prazer à fruição artística e sem o qual não existe arte. (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 159)

Vale ressaltar que Vygotsky destaca a postura ativa do receptor diante do contato com a obra de arte, cujo prazer artístico não é mero deleite, mas sim uma ação elevada do psiquismo, que produz sentido, ressignificando a obra de arte. Podemos encerrar a leitura de um texto literário e ser invadidos por uma indescritível alegria, ou por um intenso sofrimento que pode, inclusive, desencadear conflitos. Isso porque a arte reorganiza o psiquismo. Assim: “A reação estética permite, por meio da imaginação e fantasia, a solução e reelaboração de sentimentos, mediando aspectos subjetivos e sua objetivação na realidade concreta através da catarse.” [...] Dessa forma, a arte [...] “demarca um posicionamento contrário às concepções estéticas de sua época, revelando uma concepção histórico-cultural de homem que viria a caracterizar toda sua obra” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 161).

Quanto à linguagem dos clássicos literários antigos: como o adolescente do século XXI pode “decifrá-la”? A mediação dessa leitura por parte do professor de Literatura, detentor de formação e conhecimento especializados (ou seja, como “portador do signo”), parece-nos determinante. Segundo Martins (2016, p. 55-56):

Para Vygotsky (1997), o *ato instrumental*, a saber, o ato mediado por signos, introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação.



Ao apresentar o conceito de “mediação” segundo Vygotsky, Martins (2016, p. 57-58) alerta que este não deve ser compreendido “simplesmente como ‘elo’, ‘ponte’ ou ‘meio’ entre coisas”, mas sim como uma inter-relação que provoca transformações no comportamento humano, elevando suas capacidades psíquicas por um ser social que já tem esses signos internalizados. Podemos perceber que essa orientação de Martins vai ao encontro do que também alertou Almeida (2021, p. 127) sobre o método didático na pedagogia histórico-crítica. Tal coerência se dá porque ambas se desenvolvem no materialismo histórico e dialético:

[...] esta teoria pedagógica não perde de vista a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano; não pretere que a realidade existe fora da consciência dos homens, a quem compete representá-la em sua máxima fidedignidade; não reduz os conteúdos escolares a conceitos de senso comum e passíveis de serem adquiridos pela simples inserção social das pessoas. Pelo contrário, evidencia o papel afirmativo do ensino para que os sujeitos singulares humanizem-se, o que significa dizer: desenvolvam em si as propriedades de alcances incomensuráveis que já se fazem consolidadas no gênero humano. (MARTINS, 2016, p. 46)

O cotidiano é o ponto de partida para o conhecimento, mas que deve ser submetido a uma análise conceitual, parecendo, à primeira vista, a distanciar-se da realidade devido ao grau elevado de abstração. Entretanto, essa aparente distância é, ao contrário, uma aproximação da realidade concreta, que, para ser apropriada mentalmente, necessita trilhar um caminho oposto, ou seja, partir da abstração dos conceitos para se chegar a novas compreensões da realidade, sendo possível transformá-la em favor do homem em dado determinado momento histórico. Diante do exposto até aqui, notamos uma grande aproximação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, conforme Martins (2016, p. 57):

Para a pedagogia histórico-crítica [...] [e] a psicologia histórico cultural, a captação da realidade concreta e sua conversão em imagem subjetiva capaz de orientar o sujeito [...] se identificam com a aprendizagem do universo de significações construído histórico-socialmente acerca da [...] realidade, isto é, com a internalização de signos. Portanto, os signos outra coisa não são, senão produtos do trabalho intelectual dos homens que se tornam ‘ferramentas’ ou ‘instrumentos’ pelos quais o próprio psiquismo se desenvolve e opera. Na qualidade de objetivação teórica, abstrata, os signos se impõem como dados para a apropriação por parte de outros indivíduos, de sorte que a historicidade humana se firma, também, como um processo de criação e transmissão de signos, [...] mediado pelo ensino.

Considerações finais

Do ponto de vista do trabalho pedagógico com os clássicos literário, as orientações teórico-práticas originadas quer da Pedagogia Histórico-Crítica, quer da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de autores como Almeida, Duarte, Ferreira, Martins, Saviani, Vygotsky e outros, discutidas sinteticamente neste texto, se apresentam como possibilidades, na contramão das



correntes irracionistas e obscurantistas contemporâneas e na contramão da Teoria Pedagógica das Competências. Essa perspectiva articula-se à defesa de um ensino e aprendizagem que coopere para o máximo desenvolvimento das capacidades humanas, o que é condição e consequência da internalização sócio e motor do desenvolvimento do psiquismo humano. Neste percurso, faz-se mister, como intentamos fazer, historicizar o conceito de “clássico literário”, para não recair em apropriações essencialistas, etnocentradas e conservadoras, as quais rechaçamos. Trata-se, pois, de desentranhar as grandes objetivações humanas na qualidade de obras literárias dos interesses estranhos à classe que vive do próprio trabalho, redirecionando-o à elevação cultural do conjunto dos estudantes de nível médio brasileiros. Dessa forma, a educação escolar pode – quem sabe – formar sujeitos pensantes, oferecendo o máximo, e não o mínimo, por meio dos conteúdos clássicos e de um currículo que priorize o que é essencial para a formação humana integral dos indivíduos.

Demonstramos também, ao longo do texto, a impertinência de uma dicotomização e polarização entre cultura popular e erudita, oral e escrita, evidenciando os trânsitos entre diferentes esferas culturais. Evidenciamos que os estudos críticos, teóricos e historiográficos subsidiam não apenas a contextualização e compreensão de obras do passado, mas principalmente fornecem elementos para que se identifique no contemporâneo aquelas obras que devem ser amplamente socializadas, por captarem elementos essenciais à compreensão da realidade. Trouxemos, com base em ampla revisão bibliográfica, subsídios teórico-bibliográficos para a defesa do trabalho pedagógico em contexto escolar de nível médio que tome a leitura integral e o estudo aplicado de obras literárias como necessário, na contramão do que têm proposto abordagens quer tradicionalistas, centradas na periodologia literária tradicional, quer relativistas, que tomam o gosto pessoal e as práticas extra-escolares como critério de seleção curricular.

Referências

ALMEIDA, S. P. F. **Contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica para o ensino de literatura**: uma leitura comparativa de pesquisas. 147 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

AMARAL, M. F. do. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 65–91, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8668490. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668490>. Acesso em: 17 maio. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 16 abr. 2017.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 set. 2019.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COUTINHO, E. F. **Literatura comparada na América Latina: ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

DALVI, M. A. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, M. S. A. N. **A função da literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2021, p. 17-44.

DALVI, M. A. A Área de Letras, o projeto de sociedade e a formação humana necessária à nossa realidade. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades (eletrônico)**, v. 1, p. 1-12, 2020. <https://doi.org/10.29327/210932.1.1-5>. Disponível em: <https://revistas.ufac.br/index.php/mui/article/download/5910/3617>. Acesso em: 09 ago. 2022.

DALVI, M. A.; PONCE, R. de F. Didática da literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1662–1680, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15304. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15304>. Acesso em: 9 ago. 2022.

DAMASCENO, C. D. Tentativas de (re)significação da experiência literária: a questão do gosto e a apropriação pessoal da literatura. In: MAGALHÃES, J. S. de; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em Linguísticas**. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 687-693.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13786. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>. Acesso em: 17 maio. 2023.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, São Paulo, set./out./nov./dez., 2001.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000300012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28029>. Acesso em: 9 ago. 2022.

DURÃO, F. A. **O que é crítica literária?** São Paulo: Nankin; Parábola, 2016.

FARIA, P. M. F.; DIAS, M. S. L.; CAMARGO, D. Arte e catarse para Vygotsky em Psicologia da Arte. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**. vol. 71, n. 3, Rio de Janeiro, set./dez. 2019, p. 152-165

FERREIRA, C. G. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na Pedagogia Histórico-Crítica**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.



- GINZBURG, J. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 33, [s. p.], 2012. DOI: 10.18309/anp.v1i33.637. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. et al. (Ed.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- MACENO, T. E. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.
- MACHADO, A. A.; AMARAL, M. A. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 27, p. e21034, 2021.
- MAIA, H. **Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades**. Recife: Ruptura, 2022.
- MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: MESQUITA, A. M. de; FANTIN F. C. B.; ASBHAR, F. F. da S. (org.). Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, p. 41-79, 2016. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/> Acesso em: 28 fev. 2022.
- MARTINS, U. **O golpe do capital contra o trabalho**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2017.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- OLIVEIRA, G. R. de. **Leituras literárias de adolescentes e a escola**. São Paulo: Alameda, 2022.
- PIN, A. Literatura o Ensino Médio: caminhos para se promover a leitura dos clássicos brasileiros. **Revista Contexto**, Vitória, n. 36, p. 239-253, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/28267> Acesso em: 04 abr. 2022.
- REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.
- SANTOS, L. A. A. Literatura de cordel e migração nordestina: tradição e deslocamento. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 35, janeiro-junho de 2010, p. 77-91. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018356>. Acesso em 23 ago. 2022.
- SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.



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

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SILVA, C. A. de F. da. Espectros do caos:: irracionalismo, ideologia e pandemia. **Trilhas Filosóficas**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 13–28, 2023. DOI: 10.25244/tf.v15i1.4831. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/4831>. Acesso em: 17 maio. 2023.

SOUZA, R. F. de. **O habitus do leitor literário: o professor de língua portuguesa da rede estadual do Espírito Santo**. 2016. 273 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em 09 ago. 2022.

SUASSUNA, A.. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 1980.

TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. Os objetivos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre a Educação Física. In: GALVÃO, A. C.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; COSTA, L. Q.; LAVOURA, T. N. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Vol. 1. Campinas: Autores Associados, 2021.

VALTÃO, R. C. D. **Práticas e representações de leitura literária no Ifes/Campus Alegre: uma história com rosto e voz**. 2016. 231f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido em: 01/09/2022

Aceito em: 18/05/2023