

# O ENSINO DA RECEPÇÃO ESTÉTICO-LITERÁRIA E A FORMAÇÃO HUMANA\*

THE TEACHING OF THE RECEPTION OF ART WORKS IN SCHOOL  
EDUCATION AND THE INDIVIDUAL'S DEVELOPMENTAL PROCESS

**Newton Duarte**

Professor titular e livre-docente da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara;  
Coordenador do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação – UNESP/CNPq.  
Araraquara, SP – Brasil.  
[newton.duarte@uol.com.br](mailto:newton.duarte@uol.com.br)

**Nathália Botura de Paula Ferreira**

Graduada em Ciências Sociais e Letras. Doutora em Educação Escolar pela UNESP, Araraquara.  
Professora bolsista de Psicologia da Educação/ UNESP/Araraquara.  
Araraquara, SP – Brasil.  
[nathaliabotura@ig.com.br](mailto:nathaliabotura@ig.com.br)

**Maria Cláudia da Silva Saccomani**

Graduada em Pedagogia pela UNESP. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar,  
UNESP, campus de Araraquara.  
Araraquara, SP – Brasil.  
[mariaclaudiasaccomani@hotmail.com](mailto:mariaclaudiasaccomani@hotmail.com)

**Mariana de Cássia Assumpção**

Graduada em Pedagogia pela UNESP. Mestranda do Programa de Pós-Graduação  
em Educação Escolar - UNESP, Araraquara;  
Araraquara, SP – Brasil.  
[mariana.c.assumpcao@hotmail.com](mailto:mariana.c.assumpcao@hotmail.com)

**RESUMO:** Neste artigo defende-se a possibilidade e a necessidade do ensino escolar da recepção estético-literária de obras produzidas nos campos das artes e da literatura. Inicialmente são analisadas, com base em Georg Lukács e Lev Vigotski, algumas relações entre a arte e o processo de desenvolvimento do gênero humano e de cada indivíduo. Na sequência, polemizando com a já antiga contraposição entre ensinar e educar, é explorada a discussão feita por Antonio Gramsci sobre o ensino gramatical de latim e grego na escola tradicional. No artigo conclui-se seu percurso analisando a formação deliberada e sistemática da recepção estético-literária na educação escolar a partir de estudos realizados por Aleksei N. Leontiev sobre o processo de apropriação da cultura pelo indivíduo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Antonio Gramsci. Arte e educação. Georg Lukács. Lev Vigotski.

**ABSTRACT:** In this article are defended the possibility and the necessity of the teaching of the reception of art works in school education. Firstly, some relations between art and the development of both the human species and the individual are analysed in Georg Lukács and Lev Vygotsky's works. In order to put in question the old assumption that opposes education and instruction, the discussion made by Gramsci on the grammatical

teaching of Latin and Greek in the traditional school education is explored. In the article is concluded its path analysing the intentional and systematic formation of the reception of art works provided by school education based on Aleksei N. Leontiev's works on the appropriation process of culture by the individual.

**KEY WORDS:** Antonio Gramsci. Art and education. Georg Lukács. Lev Vygotsky.

## 1 Introdução

Entendemos por recepção estético-literária a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas nos campos das artes e da literatura. Tal recepção, sendo uma atividade, não é, portanto, um processo passivo. A leitura de um poema, de um conto ou de um romance é uma atividade rica, intensa e complexa, que mobiliza toda a subjetividade do indivíduo. Seria possível à escola, ensinar essa atividade? E, se for possível, seria desejável tal ensino? Tentar produzir deliberadamente pelo ensino escolar a recepção estético-literária não mataria, no seu nascedouro, o caráter criativo e educativo da relação entre o indivíduo e arte?

Neste artigo buscaremos responder a essas perguntas baseando-nos em escritos de Georg Lukács e Lev Vigotski sobre a função da arte na formação humana, tanto no sentido do gênero humano como no sentido do indivíduo e igualmente buscando apoio em escritos de Antonio Gramsci sobre as relações entre instrução (ensino) e educação e de Aleksei N. Leontiev sobre o processo de apropriação da cultura pelos indivíduos.

## 2 Arte e desenvolvimento humano em Georg Lukács e Lev Vigotski

Para Lukács a arte é uma das objetivações mais elevadas do gênero humano, ao lado da ciência e da filosofia. Tal como estas, também a arte originou-se do solo comum constituído pela atividade de transformação da natureza, ou seja, o trabalho. Analisar cultura a partir de sua gênese histórica implica opor-se a qualquer concepção idealista que postule ser a arte um atributo humano naturalmente universal e eterno. Situando

sua análise ontológica numa perspectiva materialista, histórica e dialética, Lukács busca, no contraditório e heterogêneo desenrolar histórico das artes, as principais tendências definidoras da especificidade desse campo de objetivação do gênero humano.

Essa análise realizada pelo filósofo húngaro assume, desde o início, um posicionamento ético em relação às possibilidades historicamente delineadas de desenvolvimento tanto do gênero humano como de cada indivíduo singularmente considerado. Esse posicionamento ético define-se em favor da concretização das máximas possibilidades de liberdade e universalidade da vida humana, o que só pode ser plenamente alcançado numa sociedade que tenha superado a divisão em classes sociais, a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção, em suma, que tenha superado a alienação.

Neste ponto torna-se fundamental o pensamento dialético, caso contrário, chegaríamos a um beco sem saída, pois a arte não poderia realizar plenamente seu papel humanizador enquanto não fosse superada a sociedade geradora de alienação, sendo, entretanto, tal superação impossibilitada pelo fato dos indivíduos estarem imersos objetiva e subjetivamente numa trama de relações sociais alienantes. Para não darmos margem a mal-entendidos, devemos esclarecer que, ao afirmarmos ser necessário o pensamento dialético para se escapar aos becos sem saída, não estamos assumindo que a resolução das contradições existentes na realidade possa se dar no plano do puro pensamento. Tal resolução requer a ação efetiva, tanto em termos individuais quanto coletivos. Sendo, porém, o agir humano guiado por finalidades conscientes, as relações entre a consciência e a prática transformadora exigem, para o êxito desta, que o psiquismo possa formar uma imagem adequada da realidade. No caso em questão, a relação entre a transformação da realidade pelos sujeitos por ela formados e a transformação desses próprios sujeitos ocorre por meio da prática revolucionária, como foi formulado por Marx (2007, p. 533) na terceira tese sobre Feuerbach.

Isso, porém, não resolve totalmente a situação, pois ainda resta a pergunta sobre como concretizar a prática revolucionária. Sendo a revolução um fenômeno social, ou seja, obra dos seres humanos, cumpre ter, em relação a ela, as mesmas cautelas necessárias em relação a qualquer fenômeno social, notadamente cumpre cuidar para não adotarmos a mesma

atitude fetichista que a sociedade capitalista em nós desenvolve no que diz respeito às mercadorias. O fenômeno do fetichismo da mercadoria, analisado por Marx (1996, p. 197-208) no primeiro capítulo de *O capital*, não se circunscreve ao plano estritamente econômico, espalhando-se pelas mais diversas formas de relação objetiva e subjetiva entre as pessoas e os processos sociais que elas próprias põem em movimento (DUARTE, 2006). Uma das formas de se combater o fetichismo no plano da consciência é analisar as coisas na sua gênese.

Nesse sentido, não só os estudos lukacsianos sobre a gênese histórica da arte, como toda a rica tradição de estudos históricos marxistas, nos recomendam prestar atenção às formas sutis pelas quais vão surgindo, se desdobrando e se transformando os mais diversos fenômenos sociais. Essa sutileza da gênese por vezes engana até mesmo a observadores experientes, o que pode gerar a falsa impressão de que certos eventos sociais surgem do dia para a noite, quando, em verdade, trata-se aí tão somente do momento em que nos damos conta de sua existência. Nesses casos a realidade em questão começou a existir, em suas formas embrionárias, muito antes que fôssemos capazes de percebê-la. A prática revolucionária não começa quando as multidões estão nas ruas. Ela começa nas diversas atividades de constituição das bases objetivas e subjetivas dos processos de transformação radical da sociedade. Assim, quando Marx afirma, na mencionada terceira tese sobre Feuerbach, que “[...] a coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária [...]” (MARX, 2007, p. 533), há que se entender essa prática revolucionária em sua gênese e não como um momento surgido do nada.

A autotransformação coletiva dos seres humanos, como transformação simultânea das circunstâncias e das pessoas, é um processo que acontece por meio de uma interação entre a subjetividade e a objetividade, não estando pré-estabelecido onde e como esse processo terá seu início. No romance *A mãe*, de Máximo Gorki (1979), a heroína passa por uma total transformação de sua visão de mundo, sua personalidade e sua vida, o que não ocorre do dia para a noite, nem pode ser atribuído exclusivamente a causas externas ou a causas internas. É uma intensa e, por vezes, conflituosa relação entre a objetividade e a subjetividade, que acontece na vida da heroína e leva a mudanças. Nesse romance tem-se uma imagem

bastante vívida da riqueza desse processo, no qual interveem relações com as pessoas, conhecimento de fatos, de eventos, de explicações e de questionamentos não só inteiramente novos como algumas vezes penosamente assimilados, além da vivência de situações dramáticas, alegres, tristes, com grandes emoções, com o despertar de sensibilidades, a recordação de sensações e lembranças adormecidas, a descoberta de perspectivas de vida até então inexistentes e o desenvolvimento de uma força interior que em outros tempos e circunstâncias seria impossível. O que nesse romance está retratado de uma forma artisticamente intensificada pode ocorrer e, de fato, ocorre em vários momentos da vida de muitas pessoas, mesmo que o seja em proporções menores e, por esse motivo, de forma menos visível.

Nesse sentido, reconhecer que a arte, bem como a ciência e a filosofia, só poderão desenvolver todo seu potencial humanizador numa sociedade que não seja regida pela lógica do capital, o que demanda a transformação social radical, não é a mesma coisa que admitir a impossibilidade das objetivações artísticas, científicas e filosóficas contribuírem, ainda nesta sociedade, para a mudança da visão de mundo, talvez não com a intensidade e a radicalidade com que ela acontece no mencionado romance, mas, de alguma maneira, movendo a consciência para além do imediatismo da vida cotidiana alienada.

Acreditamos que um dos pontos nos quais se revela com maior clareza a concepção lukacsiana sobre o que poderíamos chamar o papel educativo da arte é o da elevação da individualidade acima das circunstâncias particulares da vida cotidiana do sujeito, seja ele o artista seja o receptor da obra. A arte move a subjetividade individual em direção às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano. Poderia ser objetado, com razão, que esse efeito educativo também pode ser alcançado pela ciência e pela filosofia e que, portanto, ele não caracterizaria algo específico à arte. A maneira, porém, como a arte faz isso é que assinala sua especificidade perante as demais objetivações humanas. Por meio da obra de arte, o indivíduo pode reviver, como se fossem parte de sua própria vida, tramas humanas que se apresentam em formas muito distantes, no tempo e no espaço, daquilo que lhe é familiar. As obras estético-literárias trazem para a vida das pessoas, situações nas quais decisivas experiências humanas aparecem intensificadas e configuradas de tal maneira que mobilizam

a subjetividade para muito além da cotidianidade, num movimento em direção tanto ao núcleo da própria personalidade como da realidade social.

Entretanto, para que a obra de arte possa exercer esse efeito, é preciso que o artista tenha sido capaz de se apropriar de um conteúdo verdadeiramente representativo de um momento histórico-social importante e o tenha feito por meio de uma forma artística que realce toda a múltipla riqueza desse conteúdo. Tem-se, assim, uma profunda relação entre a individualidade do sujeito e a individualidade da obra:

No prazer estético, o sujeito receptivo imita aquele movimento que recebe a sua forma objetiva na criação da individualidade da obra de arte: uma “realidade” que, no sentido da diferenciação, é mais intensa do que a experiência obtida na própria realidade objetiva e que, precisamente nesta intensidade, revela imediatamente a oculta essencialidade real. Assim, a elevação da subjetividade receptiva ao particular<sup>1</sup> reproduz um processo de elevação análogo ao que ocorre na personalidade criadora. E é evidente, a este respeito, que o nível de representação atingido na individualidade da obra de arte constitui a base para a sua eficácia. (LUKÁCS, 1970, p. 271).

Assim, quando Lukács defende o realismo da obra de arte, isso está muito distante da ideia de mero espelho da vida cotidiana. A arte traduz, em última instância, a realidade humana, sem que isso, porém, signifique limitar-se ao que é natural e familiar às pessoas.

Vigotski explica essa diferença entre a cotidianidade e a arte fazendo uma comparação entre duas lendas bíblicas. A primeira é a do milagre da multiplicação dos pães e dos peixes. Vigotski (1999, p. 307) usa esse exemplo para argumentar que o papel da arte seria muito pobre se estivesse limitado a contagiar os indivíduos receptores com os sentimentos do artista: “[...] Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isso o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre? [...]” Ele defende que, ao contrário, o papel da arte é produzir nas pessoas um efeito que as tire daquilo que é comum em suas vidas diárias e exemplifica esse processo com outra lenda bíblica, a da transformação da

água em vinho. Nesse caso o milagre não foi apenas quantitativo, ele foi qualitativo. No primeiro milagre não houve transformação, houve apenas repetição do que as pessoas já tinham no dia a dia. Todos comeram o que já estavam habituados a comer apenas para saciar a fome. No segundo caso, se a finalidade fosse apenas a de matar a sede, também não seria necessária nenhuma transformação.

Embora Vigotski recorra a essa comparação entre dois milagres bíblicos, isso não passa de um recurso literário, não sendo a arte resultado, em realidade, de nenhum milagre ou força extra-humana. O poder magnífico que a arte pode exercer em termos de desenvolvimento da subjetividade nasce do mesmo processo que foi explicado por Vigotski, alguns anos depois desse seu estudo da arte, como a criação e o emprego de signos no controle e desenvolvimento das funções psíquicas humanas (MARTINS, 2012). Quando escreveu *Psicologia da Arte*, Vigotski ainda não havia desenvolvido sua teoria das funções psicológicas superiores e do papel dos signos na formação das mesmas. Não é difícil, porém, reconhecer os germens dessa teoria na concepção que ele tinha do papel socioeducativo da arte:

A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Como se pode ver, tanto para Lukács como para Vigotski, a arte está longe de ter sua função social definida pela busca pura e simples do

prazer. Essa função está ligada ao processo de desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo. Como se situa, nessa formação humana, o processo de ensino escolar?

### 3 Educação e ensino em Antonio Gramsci

Não é de hoje que se discutem quais seriam as diferenças entre ensinar (ou instruir) e educar. Para alguns seriam duas coisas inteiramente distintas chegando, em casos extremos, a ser afirmado que para haver a verdadeira educação seria necessário deixar-se de ensinar. Os defensores da distinção entre ensinar (ou instruir) e educar entendem que o ensino, isto é, a transmissão de conhecimentos, teria pouco ou nenhum impacto sobre o todo da personalidade e da vida do aluno. Já o ato de educar seria diferente, pois estaria voltado para a formação integral do indivíduo, não se atendo à transmissão de conhecimentos e devendo até mesmo, no limite, dela abdicar em favor do livre desenvolvimento do educando, que deixaria de ser visto como aluno, da mesma forma que o educador deixaria de ser professor. Nessa concepção ser professor é algo bastante reduzido. Critica-se o professor como alguém limitado à preocupação em ensinar um conteúdo específico como Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e assim por diante. Normalmente, associa-se o ensinar e o ser professor a uma visão conservadora e autoritária de educação, ao passo que o educar e o ser educador estariam associados a uma visão progressista e democrática. Em termos psicológicos e pedagógicos esse tipo de concepção parte do pressuposto de que a aquisição de conhecimentos não transforma o sujeito, apenas enche sua mente de informações. Seria como os pães e os peixes do milagre bíblico comentado por Vigotski: mera quantidade. No campo da psicologia essa separação entre ensino e desenvolvimento psicológico foi consistentemente refutada pelas pesquisas realizadas por Vigotski, Luria e Leontiev (FACCI, 2004; EIDT, 2009; MARTINS, 2012). Resta, entretanto, a pergunta: a escola tradicional não teria, de fato, reduzido a educação ao ensino e, mais do que isso, a um ensino mecânico e autoritário? Não seriam um exemplo dessa redução as aulas de gramática do latim?

Antonio Gramsci tinha uma visão diferente dessa situação, a começar de sua discordância em relação à distinção entre educar e instruir (ensinar):

Não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação: a insistência exagerada nessa distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola organizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. (GRAMSCI, 1982, p. 131).

Esse argumento é decisivo e se opõe a muito do que tem sido escrito sobre individualidade e conhecimento desde o início do século XX. Para muitos autores, nos campos da educação, da psicologia e da filosofia, o desenvolvimento da individualidade não seria influenciado de forma decisiva pela aquisição de conhecimentos. Se isso fosse verdade seria necessário admitir-se que a aquisição de conhecimentos é um processo passivo, mera transferência mecânica de pedaços de informação para dentro da mente do aluno. Como ressalta Gramsci, além dessa ideia ser absurda, os primeiros a contestá-la são os próprios defensores do caráter essencialmente ativo do ser humano em formação. Contudo, Gramsci não se limita a mostrar a inconsistência da distinção exagerada entre instrução e educação, ele também analisa como se estabelecem as relações entre ensinar e educar:

[...] na escola o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1982, p. 131).

Gramsci concordava com a necessidade das críticas à escola tradicional tendo, porém, assinalado que essas críticas muitas vezes se esvaziavam por não compreenderem a situação histórica que produziu a crise da escola tradicional. Essa crise, segundo Gramsci, teria ocorrido em consequência do rompimento irreversível dos laços entre a escola tradicional e o ambiente cultural do qual ela era parte e para o qual ela formava. Esse ambiente cultural, o da civilização europeia moderna, tinha suas raízes históricas na cultura greco-latina. Nesse sentido, o ensino médio na escola tradicional italiana tinha em seu currículo as matérias de latim e grego não porque elas tivessem alguma aplicação prática, mas porque o conhecimento dessas línguas era necessário para o estudo das civilizações grega e romana. Sendo a cultura greco-latina, como já foi dito, a base da cultura europeia moderna, o estudo daquela era, em verdade, um processo de autoconhecimento, portanto, um processo formativo. Assim, as relações entre o estudo dessas duas línguas e a formação do indivíduo não eram relações diretas, elas passavam pela inserção da escola tradicional num ambiente cultural que dava sentido ao que era ensinado. À medida que se aprofundaram as tendências imediatistas e pragmáticas da sociedade capitalista com a expansão da produção industrial nos moldes tayloristas e fordistas, aquele ambiente cultural tradicional foi se dissolvendo e, assim, o ensino médio na escola tradicional italiana perdeu as referências que lhe davam sentido e entrou em crise.

Uma das críticas feitas pelos escolanovistas à escola tradicional era dirigida ao caráter mecânico e autoritário do ensino, sendo apresentado como um dos mais ilustrativos exemplos desse problema, o ensino de gramática do latim e do grego. Gramsci, todavia, argumenta que esse tipo de crítica perdia de vista a função educativa que tinha na escola tradicional o ensino de gramática dessas línguas:

Trabalha-se com rapazolas, aos quais deve-se levar a que contraíam certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que não se podem adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas, numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumi-

do, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? (GRAMSCI, 1982, p. 133).

O pensador sardo reconhece que o estudo dessas línguas mortas acontecia de forma artificial, como o é a dissecação de um cadáver, sem considerar isso, porém, uma característica negativa, pois tal estudo era parte de um processo maior, que permitia ao aluno reviver sinteticamente a história das civilizações grega e romana. O objetivo de todo esse processo não era somente informativo, era profundamente educativo:

Estuda-se a história literária dos livros escritos naquela língua, a história política, as lutas dos homens que falaram aquela língua. A educação do jovem é determinada por todo esse complexo orgânico, pelo fato de que – ainda que só materialmente – ele percorreu todo aquele itinerário com suas etapas etc. Ele submerge na história, “adquire uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade”, já que não é pedantemente inculcada pela “vontade” exteriormente educativa. “Este estudo educava (sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo) com a mínima intervenção ‘educativa’ do professor: educava porque instruía”. (GRAMSCI, 1982, p. 135, grifos nossos).

Concordando inteiramente com essa análise acerca das relações entre ensinar (instruir) e educar, ou melhor, acerca da educação que ocorre por meio do ensino, entendemos que o sentido para o ensino dos conteúdos escolares na atualidade, entre os quais se colocam os conteúdos artístico-literários, precisa ser produzido intencionalmente pelos professores. O valor fundamental que deve orientar a construção desse sentido é, como aqui já explicitamos, a luta contra o fetichismo e a alienação produzidos pela sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2009). Em outras palavras, a unidade entre escola e vida pode ocorrer, na sociedade contemporânea, de duas formas. Uma é da unidade espontânea entre a escola e a vida cotidiana.

Essa unidade já existe e é cimentada pelas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001) e por uma educação escolar que está muito

longe de valorizar a socialização do conhecimento em suas formas mais ricas e desenvolvidas. Outra maneira de se estabelecer na contemporaneidade a unidade entre escola e vida é pela construção de mediações entre o ensino dos conteúdos escolares e a perspectiva sócio-política de superação da sociedade capitalista. Trata-se de criar aquela intuição historicista à qual se referiu Gramsci na passagem citada, aquela segunda natureza que se torna quase uma espontaneidade em termos de uma nova visão do mundo e da vida ou, em outras palavras, da formação de “[...] um novo *étos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem [...]” (SAVIANI, 2011, p. 24).

É dessa perspectiva que defendemos não só a possibilidade como também a necessidade do ensino da recepção estético-literária.

#### 4 A produção da recepção estético-literária pela educação escolar

É bastante conhecida a definição de trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, nos indivíduos singulares, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 2008, p. 13). Essa definição tem como ponto de partida a tese marxista de que a especificidade dos seres humanos perante os outros seres vivos constitui-se pela atividade propriamente humana que é o trabalho, entendido como transformação intencional da realidade. A forma básica de trabalho é a produção material pela transformação da natureza. A atividade humana, porém, assim como gera os produtos materiais também gera os não materiais como é o caso da linguagem. Marx (1974, p. 346-347) distingue dois tipos de produção não material:

A produção não material, ainda que seja levada a cabo tão somente para a troca, isto é, quando produz mercadorias, pode ser de dois tipos: 1. Resulta em mercadorias, valores de uso que tem uma forma distinta dos produtores e consumidores e independente destes; essas mercadorias podem existir, pois, durante um intervalo entre a produção e o consumo e nesse intervalo circular como mercadorias vendáveis, tais como os livros, quadros, em

uma palavra, todos os produtos artísticos distintos da execução artística ou do artista que os executa. [...] 2. A produção não pode separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes etc.

No caso do escritor, a relação entre ele e o leitor será indireta, haverá uma distância espacial e temporal entre a atividade de escrita do livro e a de sua leitura. No caso do professor, a relação entre ele e o aluno será direta, ao mesmo tempo em que o professor produz a apresentação e explicação, ou seja, o ensino do conteúdo escolar, o aluno produz a recepção, a compreensão, ou seja, a aprendizagem como apropriação desse conteúdo. Claro que tanto o ensino quanto a aprendizagem têm momentos não coincidentes. O professor começa a organizar o ensino antes da aula e o aluno prossegue com a aprendizagem depois da aula quando, por exemplo, faz a lição de casa. Há, porém, o momento da intervenção direta e intencional do ensino sobre a aprendizagem.

Dessa forma, no ensino escolar de literatura, há uma relação entre o trabalho do escritor e o do professor. Há quem considere que a atividade do segundo interfere negativamente nos efeitos da obra literária. Concordamos que isso possa ocorrer quando o ensino for mal sucedido, mal encaminhado, mas não como uma consequência inevitável de uma interferência indesejável num processo que, por sua natureza, devesse ocorrer sem nenhum tipo de mediação educativa.

Para nos aproximarmos adequadamente a essa questão, são importantes as considerações que Aleksei N. Leontiev (1978) faz sobre as três características do processo de apropriação, pelos indivíduos, da experiência social acumulada nos fenômenos culturais.

A primeira delas é a de que para se apropriar de um bem cultural o sujeito deverá realizar uma atividade na qual seja reproduzido o significado social do objeto ou, nas palavras de Leontiev (1978, p. 268), “[...] os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto [...]”. A segunda característica do processo de apropriação da cultura é a de que por meio dele se reproduzem, no indivíduo, as faculdades humanas historicamente criadas. Embora o indivíduo nasça com a capacidade de se tornar humano, deverá realizar atividades nas quais sejam reproduzidas nele as capacidades humanas que se desenvolveram ao longo da história como,

por exemplo, o uso da linguagem como instrumento da comunicação e do pensamento. A terceira característica é a de que a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ela é sempre mediada por outras pessoas. Essa mediação pode ocorrer de muitas formas, desde as mais espontâneas aprendizagens ocorridas por imitação no convívio cotidiano, até o estudo escolar de conhecimentos complexos que exigem processos sistemáticos de ensino para serem adequadamente aprendidos. Leontiev ressalta que sempre ocorre essa mediação:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos no original).

Essa terceira característica coloca por terra a ideia de que pudesse existir um contato entre o indivíduo e o bem cultural que fosse livre de interferências externas, que fosse um puro encontro entre a subjetividade do indivíduo e o objeto cultural. Esse contato sempre estará inserido numa trama de relações sociais e, portanto, sempre sofrerá as interferências das relações entre o indivíduo que se apropria do objeto cultural e outros indivíduos. O que diferencia a mediação escolar é que se trata de uma interferência deliberada e sistematicamente direcionada para o objetivo de fazer com que essa apropriação dos bens culturais exerça um influxo positivo sobre o desenvolvimento do indivíduo. Isso difere, por exemplo, a educação escolar da propaganda comercial que também interfere deliberadamente nas relações entre o indivíduo e algum produto cultural, porém não com o objetivo de promover o desenvolvimento da pessoa e sim de promover o aumento das vendas.

O fato do processo de apropriação reproduzir a essência da atividade sintetizada no objeto cultural indica a direção do ensino da recepção esté-

tico-literária, o qual deve ter por objetivo conduzir o aluno num processo que reviva toda a riqueza da atividade contida na obra artístico-literária. O ensino não substitui, por exemplo, a leitura de um romance, conto ou poema, a audição de uma peça musical, a contemplação de um quadro ou escultura, o assistir a uma peça teatral etc. O ensino prepara a recepção da obra, orienta essa recepção, dá a ela todo o suporte necessário e dialoga criticamente com ela. Seu objetivo não é encurtar ou facilitar o caminho da recepção, é formar no aluno as atitudes e ações que colocam o processo de recepção à altura da riqueza contida na obra. Pressupõe-se, portanto, que o professor tenha um grande domínio dos vários níveis e dimensões da riqueza da obra, bem como de conhecimentos psicológicos e pedagógicos que lhe permitam prever os efeitos que a obra poderá produzir nos alunos. Caberá ao professor desempenhar o papel de modelo de sujeito receptor. Não existe, porém, modelo inquestionável ou insuperável. Não se trata, em absoluto, de tornar o aluno um imitador passivo e dependente do modelo fornecido pelo professor. O objetivo é fazer com que o aluno desenvolva suas próprias formas de se relacionar com as obras artístico-literárias.

A segunda característica do processo de apropriação segundo Leontiev é, como vimos, a de que, por meio dele, são reproduzidas no indivíduo as faculdades humanas historicamente formadas. Isso quer dizer que as funções psíquicas necessárias à recepção estético-literária não são inatas às pessoas, não são dons com os quais os seres humanos sejam agraciados por algum ser divino ou pela natureza. Essas funções psíquicas se formam por meio da apropriação da arte. Marx (2008, p. 110) escreveu que “[...] o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto [...]” e que “[...] a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história humana até aqui [...]”. Assim, se o processo de ensino, por um lado, deve se orientar pela atividade social sintetizada na obra, por outro, precisa igualmente considerar as características dos alunos na condição que sujeitos historicamente situados.

## 5 Considerações Finais

Para concluir, são necessárias algumas palavras sobre o fato de termos limitado nosso tema ao ensino da recepção estético-literária e não ter-

mos tratado do processo de criação. Nossa opção deu-se por entendermos que a recepção tem um papel dominante ao longo da educação escolar. Dados os limites do espaço de um artigo tivemos que deixar de lado o debate com as tendências pedagógicas que divergem radicalmente dessa posição e defendem que a educação artística e literária na escola deva ter como característica dominante a atividade de criação. Com isso não estamos defendendo uma separação e um antagonismo entre recepção e criação. Ao contrário, o materialismo histórico-dialético nos ensina que a reprodução do já existente e a produção do ainda não existente são aspectos unidos num mesmo processo histórico. Nesse sentido, tanto a recepção quanto a criação artístico-literárias contém em seu interior a dialética entre conservação e transformação. Vigotski (1999, p. 16) escreveu que

Se quiséssemos calcular o que, em cada obra de arte literária, foi criado pelo próprio autor e o que ele recebeu já pronto da tradição literária, observaríamos com muita frequência, quase sempre, que deveríamos atribuir à parte da criação pessoal do autor apenas a escolha desses ou daqueles elementos, a sua combinação, a variação, em certos limites, dos lugares-comuns, a transferência de uns elementos da tradição para outros sistemas etc.

Também é necessário ressaltar que as considerações, aqui apresentadas, sobre o ensino escolar da recepção estético-literária constituem apenas uma tentativa de contribuição para o debate sobre a importância das artes no currículo escolar. Dados os limites do espaço de um artigo tivemos que deixar de lado questões de grande importância como, por exemplo, a da organização das condições necessárias para que a educação escolar possa realmente trabalhar de forma adequada os conteúdos artísticos, científicos e filosóficos. Isso exige a discussão sobre espaço físico, tempo, formação dos professores, recursos financeiros etc., isto é, sobre a “[...] materialidade da ação pedagógica [...]” (SAVIANI, 2008, p. 106), caso contrário, nossas aspirações a uma formação plena do ser humano correrão o sério risco de não serem mais do que um sonho sem sustentação na realidade.

## Nota

- \* Este artigo resulta de pesquisas desenvolvidas com apoio do CNPq, da CAPES e da FAPESP.
- 1 Lukács entende que entre o singular e o universal existe a mediação do particular. Nesse sentido a obra de arte seria uma forma de reflexo da realidade humana que não se ateria às idiossincrasias de uma situação ou de um indivíduo singular nem buscaria universais desprovidos de concretude histórica e sim encontraria no particular a síntese entre a singularidade e a universalidade.

## Referências

- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001.
- DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- \_\_\_\_\_. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009.
- EIDT, N. M. A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. Tese. (Doutorado em Educação Escolar)- Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2009.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GORKI, M. *Pequenos burgueses*; Mãe. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.
- LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Sobre a particularidade como categoria estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- MARX, K. *Teorias sobre la plusvalía*. Tomo 1. Buenos Aires: Cartago, 1974.
- \_\_\_\_\_. *O capital*. Crítica da economia política. Volume 1. Livro Primeiro. O Processo de Produção do Capital. Tomo 1. São Paulo: Círculo do Livro, 1996.

MARX, K. Ad Feuerbach. In: KARL, M.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 533-534.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 3. reimp. São Paulo: Boitempo, 2008,

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese. (Livre-Docência em Psicologia da Educação)- Universidade Estadual de São Paulo, Bauru, 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Marxismo, educação e pedagogia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011.

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

Recebido em 26 abr. 2012 / Aprovado em 15 maio 2012

**Para referenciar este texto**

DUARTE, N. et al. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. *EccoS*, São Paulo, n. 28, p. 31-48. maio/ago. 2012.