



Contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica à seleção de conteúdo do ensino de literatura

João Pedro Nardy^{1*} e Lucas André Teixeira²

¹Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rod. Araraquara-Jaú, Km 1, 14800-901, Araraquara, São Paulo, Brasil. ²Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: jpedronardy@gmail.com.

RESUMO. Este artigo versa sobre o problema de como realizar a seleção de conteúdo escolar para o ensino de literatura, no âmbito do ensino de língua portuguesa da educação básica. Questiona que obras literárias são válidas, segundo quais critérios, e a quais finalidades possíveis, considerando-se, também, que o trabalho educativo pode situar-se em perspectiva de humanização ou de alienação, isto é, atuando contra ou submetendo-se à tendência de discrepância entre multilateralidade do gênero humano e existência individual, conforme demonstra a análise da realidade por meio do método materialista histórico-dialético que subjaz a pesquisa. Adota-se a tese da pedagogia histórico-crítica sobre a centralidade dos clássicos, dado seu valor para o conhecimento da realidade, mas questionando quais elementos estéticos permitem que uma obra seja identificada como tal e, assim, seja privilegiada como conteúdo escolar. A pesquisa chega à conclusão de que é necessário que o professor de literatura tenha uma concepção histórica e crítica da realidade, para que confronte objeto de ensino escolar com a área de conhecimento de referência, a saber, o conhecimento concreto da atividade literária referenciada na presente teoria estética, aliada a um amplo repertório de obras literárias. Conclui-se que, agindo pela socialização desse tipo de conhecimento, o trabalho educativo no ensino de literatura posiciona-se pela superação da alienação não só da consciência dos discentes, mas do próprio trabalho do professor, ao passo que ganha meios para concebê-lo livre e artesanalmente, indo além de apostilas e currículos rígidos que atuam pela cisão entre concepção e execução do trabalho docente.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; realismo; leitura literária; Lukács; reflexo; livro didático.

Contributions of marxist aesthetics and historical-critical pedagogy to selection of content in literature teaching

ABSTRACT. This article writes about the problem of how to select the scholar content for literature teaching, in the context of Portuguese language classes in elementary and high school. It questions which literary works are valid, based in which criterions, and to what purposes possible, considering, also, that the educative labor may situate itself in perspective of humanization or alienation, i. e., acting against or surrendering it self to the tendency of discrepancy between multilateralism of mankind and individual existence, as shows the analysis of reality by historical-dialectical materialism underlying the research. It is adopted the thesis of the historical-critical pedagogy about the centrality of the classics, based in its values for the knowledge of reality, but inquiring which aesthetic elements allow that certain literary works as one and then to be privileged as scholar content. The research reaches the conclusion that it is necessary that the literature teacher have an historical and critical conception of reality, to face scholar object with the formation knowledge area, i. e., the concrete knowledge of literary activity referenced in the named aesthetical theory allied to a vast repertory of literary works. It concludes that, acting for the socialization of this kind of knowledge, the educative labor in literature teaching positions itself for the overcoming of the alienation not only of the students' consciousness, but of the teacher's work too, while it gains means to be conceived free and handcrafted, going way beyond didactic booklets and rigid curricula curriculums that act for the separation of conception and execution of the teaching work.

Keywords: portuguese language teaching; realism; literary reading; Lukács; reflection; textbook.

Received on April 18, 2023.
Accepted on March 18, 2024.

Introdução

Escrito como esforço de construção coletiva da Pedagogia Histórico-crítica (Saviani, 2008, 2011), este artigo tenta contribuir com critérios para seleção de conteúdo escolar pelo professor de língua portuguesa no ensino de literatura. Não se trata de listar obras e autores que devem constar de um currículo fixo; antes valoriza-se o caráter artesanal e multilateral do trabalho docente em sua tarefa de conhecer a atividade literária e a realidade objetiva, articulando-os em prol da formação humana. Resgata-se a categoria ontológica de trabalho (Lukács, 2013; Márkus, 2015), processo de autoprodução da humanidade, rompendo-se a barreira da alienação, a contradição entre riqueza histórica e coletiva no gênero humano e vivência individual cotidiana.

Conceitua-se a natureza da atividade literária segundo Candido (2011) e Lukács (1965a, 2018). Depois, apresenta-se uma necessidade posta pelo próprio esforço de fruição de grandes obras literárias: o domínio de uma linguagem complexa, a qual também traz contribuições específicas à tarefa de formação da concepção de mundo dos educandos. A escola teria, portanto, papel específico e intencional de socializar obras importantes e uma modalidade culta da língua. Essas escolhas partem de um posicionamento derivado da análise concreta do processo de autoprodução da humanidade, a qual constata o advento da alienação como raiz da exploração e da opressão.

Por fim, apresenta-se as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica, em contraste com outras tendências pedagógicas, salientando a determinação da educação pela sociedade. Evidencia-se a importância de que o professor de literatura faça certas escolhas valendo-se da concepção de mundo histórico-crítica para exercer verdadeiramente sua liberdade e sua autonomia, posicionando-se contra a alienação do processo e do produto de sua atividade por governos e empresas por meio de apostilas, diretrizes curriculares e outros recursos burocráticos. Cabe observar que o trabalho visa contribuir para a problemática da dificuldade de se articular autêntica e artesanalmente os fundamentos da didática histórico-crítica à seleção de conteúdo (Teixeira, 2021).

Considera-se que esta pesquisa traz contribuições novas aos debates sobre Ensino de Literatura, dado que se diferencia das correntes hegemônicas no campo. Entre estas, estão a proposta dos 'multiletramentos' (Rojo, 2012; Lankshear & Knobel, 2007) – a qual embasa os mais recentes documentos curriculares para educação escolar, como Currículo Paulista (São Paulo, 2019, 2020) e BNCC (Brasil, 2017); e a de 'letramento literário' (Cosson, 2006, 2014). Conquanto não seja possível um exame detalhado dessas proposições, elas se diferenciam do que aqui se propõe por centrarem-se nalgum desses quatro elementos: 1) indefinição de objetivo claro quanto à concepção de mundo¹ que se quer formar nos alunos, derivada de posicionamento perante a sociedade tomada em sua totalidade; 2) manutenção dos princípios construtivistas e escolanovistas do 'aprender a aprender'² que, pelo seus caracteres não-diretivo e adaptativo encontram-se nas antípodas desse referencial teórico; 3) foco nas formas e procedimentos do ensinar, secundarizando critérios para seleção e hierarquização do conteúdo, já que o tempo escolar não é infinito e escolhas precisam ser feitas; 4) pelo fato de acabarem por reforçar a cisão entre concepção e execução do trabalho em proposições de sequências didáticas rígidas, com passo-a-passo etc., em vez de reivindicar superação dessa dicotomia.

Sendo assim, esse trabalho considera que o 'objetivo' do ensino de literatura é o desenvolvimento do 'concreto de pensamento' (Saviani, 1996; Kosik, 1967); e que o objeto do ensino de literatura não é a leitura literária em si mesma, mas o reflexo peculiarmente literário da realidade objetiva (Lukács, 1965a, 2018), bem como sua possibilidade de recriar a realidade a partir das alternativas concretamente existentes.

Método de análise

Reitera-se a proposta metódica de Saviani (1996) à pesquisa em educação: o materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx (2008), no qual se distingue abstrato, concreto e empírico; sendo a lógica dialética o processo de construção do concreto do pensamento, diferindo-se da lógica formal, a qual seria um processo de construção da forma de pensamento, ou seja, uma lógica abstrata. Assim, o conhecimento do concreto pensado perpassa pela abstração (mediação da análise): parte do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto, o que se diferencia de empirismo e positivismo. Contraditoriamente, o concreto é e não é o ponto de partida: trata-se do concreto real que se torna concreto pensado, ou 'apropriação do real-concreto pelo pensamento'. O verdadeiro ponto de partida e o verdadeiro ponto de chegada são o 'concreto' real, o qual

¹ Não se considera, aqui, como concepção de mundo histórica e crítica, o 'multiculturalismo', advogado pela Pedagogia dos multiletramentos. Uma crítica do multiculturalismo a partir da Pedagogia histórico-crítica pode ser vista em Malanchen (2015).

² Profundamente analisado e criticado a partir do mesmo referencial teórico por Duarte (2001, 2006).

não está dado de início, mas que é uma totalidade articulada, construída e em construção; sendo histórico, o concreto dá-se e revela-se na e pela práxis. A lógica dialética visa a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. Convém salientar que Marx identificou a mercadoria como unidade mínima de análise do capitalismo ao compreendê-la enquanto parte de uma totalidade articulada e inseparável de relações numerosas que culminam no mercado mundial, mesmo quando apenas em potência (tendências). Em suma, é a esse método que se reporta este trabalho a cada uso da palavra ‘concreto’. Outras implicações e categorias do método serão explicitadas no decorrer da discussão.

A natureza da atividade literária

Uma necessidade do trabalho educativo é o confronto entre “[...] objeto da área de ensino (como campo de pesquisa da ciência de referência) e o objeto de ensino disciplinar (como conteúdo da educação escolar)” (Teixeira, 2021, p. 91). A isso servem essa e a próxima seção.

Literatura, como arte, é uma forma de conhecimento. Se hoje as artes existem em função do prazer da fruição estética, suas raízes estão na tentativa humana de dominar a natureza. Nasceu das atividades de magia e ligava-se à necessidade de sobrevivência. (Duarte, 2016). Conforme logrou separar-se da magia e da religião, a arte assumiu o status de um privilegiado reflexo³ da realidade (Lukács, 1965a; 2018). O conhecimento científico seria um reflexo que visa a máxima separação entre um dado fenômeno e as especulações existentes no mundo criado pelo humano. Sua explicação visa o máximo de objetividade, buscando independência de cotidiano, magia, religião. Por isso, Lukács (2018) considera o reflexo científico como desantropomorfizador. Os fatos da natureza são imanentes por explicarem-se por si, por suas relações de causa e consequência e pela presença do acaso. A arte, ainda que reveladora da realidade, não se subordina ao conhecimento científico. Contudo, configura-se como um reflexo antropomórfico ao máximo por possuir a determinação central de objeto criado, contendo temas humanos, com existência autônoma, separada de seu produtor. O processo de autoria explicita esse antropomorfismo declarado: o autor assume para si sua criação, a reivindica e a assina.

Ao assumir-se antropomórfica, a arte evidencia a capacidade humana de criação do mundo a sua imagem, semelhança e diferença. O reflexo artístico diferencia-se também dos reflexos cotidiano e religioso, os quais negam sua essência antropomórfica. Com isso, enredam ocultamentos da realidade ao asseverarem as divindades acima dos fatos da natureza e dos constructos humanos. Duarte (2016), apoiado em Agnes Heller (1994), apontou o caráter fetichista do pensamento cotidiano: “[...] aceita as coisas e as instituições da vida como ‘dadas definitivamente’, tal como são, e desconsidera sua gênese” (Heller, 1994 p. 108, grifo da autora). Por extensão, arte e a literatura não apenas refletem a realidade (o que não é pouco), mas também a ‘criam’. Sobre isso, Karel Kosik (1967), também assinalando a teoria do reflexo, acrescenta o exemplo das catedrais da Idade Média, que também ajudavam a criar a realidade medieval.

Esboçada a natureza da atividade artística, passa-se, a conceituar a ‘natureza da atividade literária’. Provisoriamente, pode-se considerar literatura toda manifestação de toque poético, dramático ou ficcional, marcada por três determinações essenciais: (1) a produção literária constrói objetos autônomos com estrutura e significado; (2) é forma de expressão, manifestando emoções e visões de mundo de grupos e indivíduos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (Candido, 2011). O primeiro elemento apresenta característica fundamental na distinção do reflexo literário quanto aos demais, sublinhando seu carácter ficcional e sua característica de disposição das palavras num todo articulado, a qual se enriquece conforme mais rico for o domínio do material que dá forma ao conteúdo literário: a língua. A eficácia estética deve-se à justa fusão da mensagem com sua organização, possibilitando o prazer estético. Por fim, a literatura existe por meio de objetos autônomos, criados pela ação humana, indicativos de uma concepção de mundo e que podem ser ‘uma forma de conhecimento’.

Literatura realista e formação humana; método narrativo e tipicidade

A teoria do ‘realismo’ (Lukács, 1965a, 2018; Frederico, 2015) constitui-se como fonte para se aportarem valores composicionais que fortaleçam a eficácia estética, contribuindo, por tanto, para a tarefa de seleção de conteúdo para o ensino escolar de literatura.

³ Qualquer tomada de consciência sobre o mundo exterior é um reflexo da realidade: científico, artístico, religioso, mágico, cotidiano etc. (Lukács, 1965a).

Diferenciados reflexos desantropomorfizador e antropomórfico, acrescenta-se que o primeiro tem seu centro em um dos extremos da dialética de singular, particular e universal⁴, interessando a máxima individualização ou generalização de um fato. Isto quer dizer: ou se quer descobrir e revelar as características que mais individualizam um objeto de estudo ou as leis mais gerais de seu desenvolvimento as relações que vão mais e mais em direção universal. Lukács (2018) cita como exemplo um diagnóstico em medicina, no qual o exame de um paciente singular é mediado pelo universal representado pela momentânea totalidade de conhecimentos existentes e disponíveis ao médico. Enquanto o reflexo científico visa ‘separar’ aparência e fenômeno, movimento possível apenas pela ação do pensamento, no reflexo estético fenômeno e essência ‘não se separam’.

A arte, ao contrário, cria uma nova unidade de fenômeno e essência, na qual a essência está contida e imersa no fenômeno, tal como na realidade, e ao mesmo tempo penetra todas as formas fenomênicas de tal modo que, em sua manifestação, o que não ocorre na realidade mesma, elas revelam imediata e claramente a sua essência (Lukács, 2018, p. 204).

Quanto mais domínio do universal tiver o autor, mais rica e criativamente ele o transformará num particular, numa totalidade criada, na qual a aparência do fenômeno não oculte sua essência, permitindo que a obra atue para descortinar a realidade. Há dois elementos centrais desta estética: ‘método narrativo’ e ‘tipicidade’, possibilitando conceber a literatura como unidade sensível entre forma e conteúdo.

O ‘típico’ não é uma categoria exclusiva da estética, e está na vida social, tendo relação com o conceito marxista de ‘máscaras características’⁵, revelando uma posição concreta na sociedade. No personagem típico e na situação típica ocorrem determinações universais, expressando a essencialidade dos fenômenos sem cindi-la das diversas aparências que pode assumir em situações singulares. Não sendo universal abstrato porque possui singularidade, a personagem típica continua sendo indivíduo que além de nome, história, condição de classe, raça, nacionalidade, gênero, sexualidade, tem personalidade. O típico estético é expoente de uma ‘determinada etapa do desenvolvimento da humanidade’, que, numa obra, pode existir em ação recíproca com ‘contratipos’ que o contradizem nessa sua razão. (Lukács, 2018). A título de exemplo, citam-se dois personagens célebres: o operário vivido por Charlie Chaplin (ao centro da Figura 1A) no filme Tempos Modernos e o invejoso Iago (à esquerda da Figura 1B), da peça teatral Otelo, de Shakespeare. O operário, apesar de sequer ter nome, trata-se de personagem único, irrepitível, que se destaca de todos os outros demais operários na fábrica, mesmo que com eles compartilhe aquilo que é universal em sua classe: exaustão, exploração, perda de controle do próprio trabalho, possibilidade de reagir e lutar, indo à greve. Na tragédia Otelo, o vilão Iago apresenta diversas características universais de sua classe, a nobreza decadente que reage às mudanças do Renascimento; contudo, trata-se de um dos mais icônicos personagens de Shakespeare, é único em seu jeito de falar, em sua habilidade de manipular pessoas, em sua ousadia e repulsa. ‘A particularização destaca o personagem de seu conjunto (média) e o eleva a típico’.



A - Charlie Chaplin na linha de produção



B - Iago envenenando os ouvidos de Otelo

Figura 1. A- Chaplin e B- Iago.

⁴ Nessa tríade, de modo um pouco simplificador, pode-se entender como ‘universal’ aquilo que se repete em todo um gênero (pessoa, lugar, animal, objeto, fenômeno); ‘singular’ aquilo que é único, irrepitível, exclusivo (cada pessoa é singular, cada objeto que se toma nas mãos é singular); ao passo que o ‘particular’ é um conjunto dentro do universal, mas que não é todo o universal. Exemplo: ser brasileiro é uma particularidade. Há milhões de singulares dentro do conjunto brasileiros, mas também há universalidades (todos os brasileiros são humanos, vivem em sociedade etc.).

⁵ Lukács (2018), apoiado em Marx, descreve como máscaras econômicas características das pessoas as personificações de relações econômicas.

Desta forma, vale diferenciar o conceito lukacsiano de tipo da noção de ‘média’, de elemento de maior repetição. A obra pode elevar o personagem médio a típico quando posto em situações em que suas determinações contraditórias apareçam não como equilíbrio, mas como luta de contrários. Esse movimento decorre da escolha subjetiva do compositor, apesar de sua concepção de mundo, compreendendo a contradição entre ser e devir, optando pelo possível, ainda que improvável, ‘vir a ser’. Os fatos improváveis e o recurso ao fantástico não são antirrealistas quando contém em si o devenir do singular ou do médio ao típico. A categoria particularidade implica a recusa da reprodução da totalidade extensiva da realidade em detrimento de uma parcela da realidade, sua totalidade intensiva⁶ e a direção de seu movimento. Reproduzir a essência da realidade é representar suas tendências de desenvolvimento, suas lutas e tensões internas fundamentais numa nova imediatividade, numa totalidade criada pelo autor. Essas tensões e tendências, segundo Lukács (1965b), podem não receber o devido destaque pelo método descritivo de composição, restrito à superficialidade do visível, do ‘fotográfico’.

O ‘método narrativo’⁷ remonta à questão ‘narrar ou descrever’, (Lukács, 1965b). Enquanto a descrição iguala as coisas, a narração as hierarquiza e organiza. A centralidade da descrição esvazia o papel da ação. A realidade que se pretende narrar não é soma de fenômenos eventuais, casuais e momentâneos; não é a superfície das coisas imediatamente percebidas pelo escritor que atua como etnógrafo. Por isso, o realismo diferencia-se do naturalismo, que tentaria uma reprodução fotográfica da superfície do mundo exterior; a narração busca a realidade enquanto síntese de múltiplas determinações, tendência oposta à naturalização das coisas.

Uma vez que esse artigo apontará o ‘realismo’ como valor orientador para seleção de conteúdo para o ensino de literatura em educação escolar, considera-se importante realizar uma ressalva à obra de Lukács. Trata-se da subscrição à observação de Celso Frederico (2015) de que Lukács oscila entre a elaboração de um método e a adoção de um modelo, a saber, o romance do século XIX, implicando rejeição a produções do século XX, valendo-se mais da opinião do crítico sobre declarações feitas por autores fora do espaço da obra literária. Dessa maneira, houve uma infidelidade à chamada ‘vitória do realismo’, possibilidade da obra expressar a realidade objetiva para além de valores e posições de classe de seu escritor.

Parece ausente da discussão de Lukács a poesia lírica, isto é, à expressão subjetiva por meio de um eu-lírico, num texto predominantemente versificado, frequentemente ritmado ou com musicalidade e rimas, com figuração de linguagem etc. Conforme Corrêa (2015), isso só seria retificado com a publicação de ‘A característica mais geral do reflexo lírico’ (Lukács, 2009). Evidenciava-se a primazia da épica e do drama, enquanto a lírica aparecia como representação intimista, com ecos animistas e primitivos. O próprio Lukács a consideraria depois como reflexo da mesma realidade objetiva, valendo para ela o típico, a particularidade como espaço de realização e o próprio método narrativo, sem desprezar suas especificidades. A despeito da impressão de que a lírica se isola no singular, no efêmero, no cotidiano⁸, vale o que diz o crítico:

A forma lírica nasce do reflexo sintetizador das interações entre o homem inteiro da cotidianidade e o âmbito vital que suscita nele a vivência atual do momento. Porém, sintetização significa aqui, ao mesmo tempo, generalização estética: ainda que em um grande número de bons poemas se preserve o *hic et nunc* da ocasião desencadeadora deles, esta e a vivência se levantam em sua correspondência à altura da particularidade, do típico; e, como se sabe, o típico se refere ao comportamento subjetivo do homem [...]. Porém, acima disso, a sintetização no tipo significa que o mundo conformado do poema faz visíveis a subjetividade privada situada na realidade que serve de modelo e a relação dessa subjetividade com o gênero humano, não no sentido abstrato do ‘gênero humano’, mas nas formas concretas do instante histórico-social dado em cada caso (Lukács, 1965c *apud* Corrêa, 2015, p. 384, grifo do autor).

Poesia lírica, narrativa e dramaturgia não atuam por si só na ‘conjuração’ da eficácia estética. Forma e conteúdo confrontam-se com a experiência de vida do indivíduo que frui a obra literária, de modo que um passado se torne presente, fazendo com que ele sinta aquele passado como seu. Ao experimentar um destino humano típico, acentua-se sua percepção como membro da humanidade, na qual se incluem outras possibilidades de futuro. Lukács insiste que essa eficácia não deriva de encontros com fatos que um autor – ou um professor – considerem importantes, mas que o sejam para a vida concreta do sujeito experienciador. Esse sujeito concreto não se confunde com sujeito empírico, tal qual o aluno concreto não é o aluno empírico.

⁶ Sobre o par extensão-intensão: “[...] introduzido por Leibniz, para expressar a distinção que a *Lógica* de Port-Royal expressara com o par ‘compreensão-extensão’ e a lógica de Stuart Mill expressara com o par ‘conotação-denotação’. Leibniz diz: ‘Animal compreende mais indivíduos que homem, mas homem compreende mais ideias e mais formas; um tem mais exemplos, o outro mais graus de realidade; um tem mais extensão, o outro tem mais intensão’” (Abbagnano, 2007, p. 577, grifos do autor).

⁷ Ressalta-se que isso não é primazia dos gêneros narrativos, advindos da épica; este conceito lukacsiano atravessa dramaturgia e lírica.

⁸ Considera-se importante destacar o significado de cotidiano e não-cotidiano no bojo da teoria marxista. Cotidiano difere-se de dia-a-dia, corriqueiro; refere-se ao conjunto de atividades voltadas à reprodução do indivíduo, de cada pessoa singular, diferentemente das atividades não-cotidianas, voltadas à reprodução da sociedade. As atividades não-cotidianas são aquelas que colocam o indivíduo singular em maior contato com o gênero humano universal (Heller *apud* Duarte, 2001).

Ao viver realidades impossíveis em sua condição, o experienciador amplia sua concepção de mundo. A eficácia estética envolve a percepção de uma existência como parte e momento do desenvolvimento da humanidade, experiência possível porque a obra é uma realidade mais rica do que a realidade vivida na cotidianidade. Assim, a fruição estética aparece como possibilidade de ‘catarse’.⁹ No trabalho educativo, isso é central no desenvolvimento de uma ‘concepção de mundo histórico-crítica’, isto é, científica e ‘ativa’ na tarefa de transformar a realidade a partir de escolhas possíveis no presente, em direção à liberdade e à universalidade do ser humano, por suposto.

Até aqui acumulam-se critérios que contribuem para a tarefa de seleção e hierarquização de conteúdo para o ensino escolar de literatura. Definiram-se características do literário e valoraram-se os aspectos do realismo e do humanismo da arte em sua função de revelação e vivência da realidade. Adiante, continuam esforços para se pensar a hierarquização das obras, assumindo a posição de que elas não são todas iguais, de que ‘não basta qualquer leitura’ na educação escolar. Analisa-se um fator frequentemente presente nos clássicos: uma linguagem complexa, e sua contribuição para o desenvolvimento daquela concepção de mundo histórico-crítica.

O papel de uma linguagem não-cotidiana na formação da concepção de mundo

A discussão a seguir toma a ‘linguagem’ em sua unidade entre ‘pensar’ e ‘expressar’; não devendo ser confundida com preciosismo formal. Feita a advertência, considere-se que o professor de literatura frequentemente apresenta a diferença e a complexidade linguística como dificuldade ao se trabalhar clássicos da literatura com alunos de ensino fundamental e médio. Eis, em verdade, uma riqueza dessas obras e uma oportunidade para se ampliar a concepção de mundo.

A linguagem é face da atividade consciente, que existe no movimento de camadas de ar que assumem significados, a consciência prática do humano, surgida do carecimento de intercâmbio para com outros humanos (Marx & Engels, 2007). Vale o que considerou outro húngaro estudioso da obra de Marx:

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

Essa linguagem se desenvolve por estruturas de sons articulados, cujas partículas se unem para a formação de palavras, passando a desempenhar papel numa frase articulada, portando significado. Na gramática tradicional, essas áreas são chamadas de fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, respectivamente (Brasil, 1959). Desse modo, seu estudo tem grande relevância para a compreensão da dinâmica da linguagem, possibilitando uma apropriação consciente, e não difusa. Notadamente, nas obras literárias, há construções linguísticas diferenciadas do uso cotidiano, apontando, por um lado, que a linguagem não-cotidiana deve ser ela mesma um objeto de estudo dessa disciplina escolar – faz-se necessário ensinar gramática – de modo que se possa fruir profundamente obras relevantes para a formação humana; por outro lado, fica evidente que os clássicos da literatura permitem incorporar e tornar recorrente o uso dessa linguagem complexa. Os clássicos atuam na ‘produção de necessidades’, elemento motriz do trabalho educativo.

A linguagem não-cotidiana não é dotada de diferenças morfológicas, sintáticas e semânticas gratuitamente, de modo que seu estudo seria mera imposição de um padrão de prestígio social, praticando-se preconceito linguístico pela sobreposição de uma norma a uma variação surgida do cotidiano. A complexidade da forma pode advir da complexidade de conteúdo que careça de meios que melhor disponham ações de sujeitos em tempo e espaço, adjuntas a relações de causa, consequência finalidade, conformidade entre outras.

O léxico é apontado como outro problema na leitura dos clássicos: palavras que nomeiam objetos de outras épocas, profissões e ferramentas diferente; diversidade de fauna, flora e alimentos, diferente aparato tecnológico, meios de transporte e comunicação, enfim. Dever-se-ia considerar dispensável conhecer essas questões? Se sim, também se prescindiria de disciplinas como biologia, geografia e história. O léxico está atravessado pelo conhecimento da natureza, da história das mudanças da vida humana, e não se conhece o ponto onde está sem se conhecer seu percurso, seu processo. Grifar palavras desconhecidas, conferir seu significado em dicionários (físicos ou digitais), ou perguntar seu significado ao professor pode colocar os alunos em postura

⁹ Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (Saviani, 2008, p. 57). “[...] salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. [...] transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano. (Duarte, 2019, p. 3).

realmente ativa¹⁰, apesar de ser prática associada a uma ‘pedagogia tradicional’. Os clássicos ajudam a conhecer os constructos humanos e a natureza; conseqüentemente, ampliam a concepção de mundo dos alunos.

O papel da aquisição de uma linguagem complexa para o desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos também foi discutido por Antonio Gramsci, outro pensador dedicado à transformação revolucionária da sociedade capitalista, isto é, da luta contra a alienação. O intelectual sardo não faz concessões à contraposição de pluralidade de expressão e socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade.

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

Acima, Gramsci tratava da presença dos dialetos no contexto de unificação italiana, mas há congruência com a problemática das variantes linguísticas, já que a norma culta da língua é frequentemente relativizada, de modo que não se pratique um ‘preconceito linguístico’. Ocorre que sem aprender a norma padrão, dificulta-se o acesso às grandes obras da literatura e do pensamento crítico. Fica evidente a atualidade da máxima de Saviani, em *Escola e democracia* (2008): quanto mais inclusiva se pretendeu a escola, mais exclusão efetivamente se produziu. Vale o questionamento: no contexto de reformas educacionais acompanhadas de restrições a direitos sociais, de ajustes fiscais e redução de investimentos; de vertiginosa ampliação de formação de professores em licenciaturas à distância somada ao rebaixamento dos critérios para admissão de docentes no quadro efetivo, ‘a que projeto serve’ o princípio de promoção de uma prática docente que se atenha ao cotidiano, em vez de uma docência radicada em formação sólida, cuja preparação demanda tempo, critérios, instituições adequadas?

Questiona-se, novamente, se o elemento de determinação da sociedade sobre a educação não só está promovendo esvaziamento da formação à classe trabalhadora, mas munindo-se de verniz crítico, inclusivo e antielitista. Aventa-se a hipótese de que ao banir a ‘linguagem das elites’, preserva-se a posse das ‘elites’ sobre o conteúdo clássico, alienando e alijando deles a classe trabalhadora, conforme já disse Saviani (2008). A esse propósito, convém questionar o que se pode ‘vir a ser’ a partir de uma formação humana que confronte o problema da ‘alienação’. Isso interessa ao passo que se assinala como desejável o valor de ‘desenvolvimento livre e multilateral da individualidade’, conforme se elimina o antagonismo entre essência e existência humanas, entre desenvolvimento social e individual. Não se desconsideram as determinações, mas afirmam-se valores em luta contra elas, ou seja, pela busca de possibilidade de escolha consciente e livre entre as possibilidades objetivas existentes num dado momento histórico. Trata-se da livre determinação da vida a partir da realidade presente e transformável por decisões, desejos, habilidades e interesses dos indivíduos que têm a seu dispor todas as forças mentais e materiais produzidas no âmbito do gênero humano. A ‘seleção de conteúdos escolares’ pelo docente pode apontar em direção a essa multilateralidade livre ou reforçar o ciclo de alienação presente na discrepância entre educação da classe trabalhadora na atualidade capitalista e riqueza do gênero humano historicamente produzida e socialmente acumulada. Ademais, de forma alguma se trata de tarefa solitária para um professor, mas a articulação coletiva de uma tendência teórico-prática que se some à luta proletária, seja ela patente ou latente.

A escolha dos clássicos da literatura como conteúdo do ensino escolar de língua portuguesa fomenta a multilateralidade e a luta contra a alienação conforme permite ampliar o conhecimento da realidade, possibilitando escolhas concretas no interior dos conflitos existentes no presente. Por outro lado, a vivência estética complexa é em si uma possibilidade de realização humana não diretamente voltada a produção de valor de troca, condição da riqueza na sociedade capitalista. Para Marx (2011), uma possibilidade de riqueza para além do significado capitalista (mercadoria) é a ‘riqueza de necessidades’ – asserção que foi incorporada à Pedagogia Histórico-crítica por Duarte (2012), apoiado, também, em Márkus (2015).

¹⁰ Note-se que aqui se faz referência a uma postura realmente ativa, não como pressupõem as chamadas ‘metodologias ativas’, que remontam ao escolanovismo, mas sobretudo à Teoria da Atividade (Leontiev, 1984), pensando processos nos quais o sujeito participa ativamente, com seu psiquismo, do processo de produção de sentidos. Não há, portanto, inculcação de uma gramática, mas incorporação ativa, mediante a necessidade de desvendar um texto e enredar-se no prazer estético que ele descortina.

A seleção do conteúdo escolar de literatura: um posicionamento político-pedagógico

O trabalho de seleção do conteúdo envolve escolha pela humanização dos educandos ou conformação na dinâmica da alienação. Por mais que, subjetivamente, o professor tenha interesse em valores como democracia, liberdade, emancipação, pluralidade etc., ele agirá em prol da alienação caso não atue pela socialização do saber historicamente acumulado, cuja mediação e transmissão depende, historicamente, da instituição escolar. A depuração desse saber perpassa pelo conceito pedagógico histórico-crítico de 'clássico'. A discussão que segue não apresenta uma lista de obras que devem constar de um currículo, pois considera-se que a escolha das obras a serem lidas com alunos é tarefa inescapável e libertadora do trabalho de cada docente, ato de autoria que subjaz a unidade entre concepção e execução da atividade.¹¹

Por 'clássico' Saviani (2008, 2011) entende aquilo que é essencial, que sobrevive ao tempo em sua tarefa de explicar a realidade. O clássico está relacionado ao saber metódico – às ciências, à arte erudita e à filosofia, as quais requerem uma instituição que os transmita às sucessivas gerações, já que não está dado pelo cotidiano. O saber escolar é distinto do senso comum e das manifestações cotidianas, e socializá-lo requer um professor culto, agindo consciente e intencionalmente.

A Pedagogia Histórico-crítica não pretende uma reabilitação da Escola Tradicional, mas sua superação por incorporação. Para discuti-la, Saviani (2008) resgatou os cinco 'passos' fundamentais de Johan Herbart, o qual se apoiava no método expositivo de Francis Bacon. No primeiro, da preparação, recordava-se aquilo já sabido (lição anterior). O segundo, apresentação; colocaria o aluno diante do novo conhecimento a. A assimilação dele seria o terceiro passo, comparando-se novo com velho. O quarto passo era o processo de generalização, realizando abstrações do singular ao universal e vice-versa, para se chegar ao quinto passo, da aplicação: a possibilidade de realizar uma nova tarefa a partir de um novo conhecimento – o exemplo é das lições de casa ou de exercícios de sala, permitindo ao professor confirmar se pode ir adiante ou se deve prolongar o esforço de transmissão-assimilação.

Saviani (2008) considera o quanto este método era sólido pela clareza do objetivo do professor quanto à atividade do aluno e pelo repertório centrado nos clássicos. A missão dessa escola vinculava-se à ascensão revolucionária da burguesia contra os regimes absolutistas, visando promover o indivíduo a cidadão livre capaz de inserir-se na vida democrática. O conhecimento sistematizado advogava pela igualdade e servia de antídoto à ignorância, a qual era vista como motivo da existência de indivíduos marginalizados. Por não considerar as determinações sociais como raiz da marginalização, Saviani (2008) considerou a Pedagogia Tradicional como uma corrente não-crítica.

Par e passo com a tomada de uma posição conservadora da ordem social pela burguesia, uma nova tendência pedagógica apresenta-se para resolver o problema da marginalidade sem resolver a dicotomia burguesia-proletariado: a Escola Nova. Segundo ela, a marginalidade persistia não pela divisão de classes, mas porque a escola excluiu o marginal. Seria necessária uma pedagogia moderna, identificada com os métodos de pesquisa, e não de transmissão do já pesquisado. Cinco novos passos são propostos:

[...] o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (Saviani, 2008, p. 37).

Note-se que a 'redução da intencionalidade' do professor em face da 'promoção da espontaneidade' do aluno conduz à perda da dimensão da sociedade¹², uma vez que é o professor quem pode ter clareza da vinculação entre atividade educativa e sociedade. Furtando-se a vincular problemas da educação a problemas da sociedade, Saviani (2008) considerou-a mais uma pedagogia não-crítica. A primeira influência consistente da Escola Nova no Brasil deu-se com o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, em 1932; nos anos 1980 surge um marco que persiste: uma 'Escola Nova Popular', cujo expoente é a obra de Paulo Freire, profundamente influente hoje. Antes disso, a persistência do problema da marginalidade traria outra corrente à baila.

A Pedagogia Tecnicista surge em resposta à crise da Escola Nova. O componente artesanal é liquidado pela mecanização. Amparada no ideário de neutralidade científica, racionalidade, eficiência, produtividade,

¹¹ A cisão entre concepção e execução da produção da aula é uma marca da alienação no âmbito do trabalho docente (Contreras, 2012), prática essencial de livros didáticos e apostilas; não separar concepção e execução, por outro lado, remete ao trabalho livre e artesanal, restituindo autoria e autoridade ao trabalhador-professor.

¹² Fator também presente no construtivismo, outro ideário criticado pela Pedagogia Histórico-crítica (Duarte, 2001, 2006).

buscava equacionar os problemas da educação pela retirada de poder de ação dos sujeitos escolares: os instrumentos regem a execução do processo, e são concebidos externamente, por técnicos. Burocratizou-se a escola com formulários, instruções normativas e apostilas, secundarizando, novamente, o conteúdo artístico, científico e filosófico convertido em saber escolar. Acompanhada de interesses econômicos desde sua gênese (venda de equipamento obsoleto para países subdesenvolvidos) até os dias atuais (uma miríade de empresas que fabricam livros didáticos, apostilas, softwares e aplicativos), a corrente tecnicista logrou hegemonia e incorporou elementos das pedagogias anteriores, conforme interessou.

Para Saviani (2008), a superação dessas três grandes expoentes da pedagogia envolvia duas tarefas centrais: considerar as ‘determinações’ da educação pela sociedade, por um lado; e considerar a importância do ‘conhecimento sistematizado’ no interior de movimentos que historicamente permitiram transformações sociais – o método da escola tradicional jesuíta chamado *ratio studiorum*, por exemplo, esteve na base da formação de pensadores como Descartes, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Calderón de la Barca, Lope de Vega, e Cervantes. A guisa de complemento ao exemplo, considere-se que o martiniquense Frantz Fanon, importante intelectual crítico aos processos coloniais e participante da revolução argelina, teve formação por essa educação francesa tradicional (Durão, 2016), note-se, contudo, que isso não o impediu de fazer a justa crítica a essa raiz e ao legado colonial. Quantos instrumentos teóricos clássicos não puderam – sublinhe-se, ‘contraditoriamente’ – munir o intelectual antilhano?

Saviani (2008) exemplificou em cinco passos o que seria uma concepção ‘histórico-crítica’ de educação. Apesar disso, salientou não os considerar de maneira procedimental; servindo sobretudo para dialogar com as concepções expostas acima.

A pedagogia histórico-crítica estabelece como ponto de partida, a ‘prática social’, isto é, a totalidade da atividade autoprodutiva do gênero humano, comum tanto ao docente quanto ao discente, embora com compreensões díspares. Inicialmente o professor tem uma visão sintética, porém precária; ao passo que o aluno detém uma visão sincrética, incapaz de articular o significado da experiência educativa a que está inserido no conjunto da prática social global. O segundo passo é chamado ‘problematização’, e diz respeito à identificação de problemas postos pela prática social, que concretamente carecem ser resolvidos. É nesse processo que se identifica o conteúdo escolar e suas formas de transmissão-assimilação. Sua iniciativa cabe ao docente, pela maior possibilidade de interpretação crítica da prática social. Acrescenta-se a categoria de ‘instrumentalização’, definida como apropriação de instrumentos teóricos e práticos produzidos socialmente e preservados historicamente. Por não estarem dados no cotidiano, carecem de transmissão aos alunos pela ação intencional do professor. A instrumentalização histórico-crítica não deve ser confundida com acepções tecnicistas; formulada no interior de uma concepção de mundo crítica, ela significa apropriação de ferramentas culturais requeridas pela luta social travada pelas camadas populares.

A quarta categoria, a de ‘catarse’, pode ser considerada o ponto alto do trabalho educativo. É a efetiva incorporação dos instrumentos como elementos ativos da transformação social, a qual não é imediata, como se a aula produzisse ações ou compreensão política de maneira mecânica; antes deseja-se produção de novas e diversas necessidades no indivíduo, conforme Duarte (2019), as quais permitem novas atitudes frente à prática social. Não se deve considerar, como fez Gasparin (2002), que a catarse se reduza a um momento de uma aula ou de um programa bimestral ou anual; ela diz respeito ao trabalho educativo tomado em conjunto.

Chega-se, novamente, à ‘prática social’, pressuposto e finalidade do trabalho educativo histórico-crítico. No final do processo, a precariedade de síntese do professor é reduzida, e os alunos ascendem ao nível sintético, podendo compreender o significado do conjunto de estudos no âmbito da prática social. Contudo, deve-se observar que a prática não é a mesma, porque docentes e discentes não são mais os mesmos. Pela mediação da ação pedagógica, altera-se a prática social pela alteração dos agentes, que adquiriram maior possibilidade de ação e atividade perante ela.

Antecipando possíveis críticas: Saviani (2008) analisou e propôs superação de teorias que entenderam a escolarização apenas como violência simbólica, como reprodução da sociedade tal como está, e não como reprodução do clássico necessário e produção do possível vir a ser. Chamou-as de teorias crítico-reprodutivistas, porque apesar de críticas, constituem teorias sobre educação, e não para a educação; não são pedagogias.¹⁵

No âmbito do ensino de literatura, a tarefa do professor contrário ao fenômeno da alienação é a tarefa de socializar os clássicos da literatura nacional e os clássicos universais. No Brasil, isso implica desde as obras

¹⁵ As teorias crítico-reprodutivistas compreendem, especialmente, as obras de Bordieu e Passeron (1975) em *A reprodução*, Baudelot e Establet (1971), em *A escola capitalista* e Althusser (1987) em *Aparelhos ideológicos de Estado*.

das metrópoles coloniais até dos países irmãos, acometidos pela mesma dinâmica exploratória. Basta que seja uma literatura esteticamente eficaz, que atue pela revelação das múltiplas determinações sobre o humano que se ocultam sob as aparências dos fenômenos, mesmo que isso aconteça de maneira muito indireta, com obras que estão longe de serem consideradas como politicamente engajadas. A propósito, Lukács (2018) afirmou que certas obras que aparentemente não possuem uma eficácia direta na alteração da posição política do indivíduo, ainda assim conduzem a aprovações ou reprovações de certos valores, comportamentos e paixões.

Saviani (2008) já lembrava que o clássico não se confunde com o antigo e pressupõe o moderno – como exemplo, cita Guimarães Rosa e Machado de Assis como clássicos da literatura brasileira. Contudo, consta como tarefa precisar o que há de clássico nesses autores que sirva como parâmetro para que outras obras figurem ao lado deles, bem como a tarefa de analisar obras singulares à luz do método realista. A teoria estética de Lukács fornece algum caminho, sobretudo quanto aos conceitos de típico e de método narrativo. Celso Frederico (2015) considerou que Machado de Assis não lançou mão de personagens típicos¹⁴, e ainda assim compôs obra literária afeita à corrente realista. Carlos Nelson Coutinho (1974), apontou a Lukács o quanto a obra de Kafka estava identificada com os pressupostos da Estética Marxista. O mesmo Coutinho (1967) analisou a obra de Graciliano Ramos como realista, ainda que composta por formas identificadas como de vanguarda. O fundamental parece ser, portanto, o ‘domínio do reflexo estético da realidade’ pelo autor de literatura, de modo a representar aquele determinado momento do desenvolvimento da humanidade, inserido em seus conflitos presentes.

Conhecer bem as obras literárias é um pressuposto para que se tenha referências para fornecer aos educandos o confronto de suas histórias de vida com a experiência humana genérica. Faz-se necessário ter presente os princípios de um referencial teórico-metodológico sobre educação que permita a problematização da prática social, a partir da qual a seleção de conteúdo possa se orientar para confrontá-la e transformá-la, uma vez que considere quais conteúdos podem instrumentalizar os educandos rumo ao processo catártico, sempre considerado na amplitude do gênero humano, evitando imediatismos. A contribuição específica do trabalho docente para a superação da alienação deve levar em conta precisamente a especificidade de seu trabalho na prática social; deve realizar aquilo que o cotidiano e o mercado não realizarão ao indivíduo.

Conclusão

Com este artigo, espera-se contribuir para uma tarefa que é da coletividade de professores e pesquisadores. Salientou-se a importância de uma concepção de mundo histórica e crítica para diagnosticar o problema da alienação não só em seu processo histórico, mas em cada meandro do trabalho educativo, minuciosamente acossado pelo capital e pela burocratização. Nesse sentido, o conhecimento concreto da atividade literária pareceu fundamental, bem como a justa medida que a teoria do realismo fornece à sua compreensão como forma legítima e autêntica de conhecimento. Pela substancialidade da Pedagogia Histórico-crítica, pôde-se compreender a importância da intencionalidade do professor no processo de transmissão-assimilação do saber escolar para o processo catártico rumo ao desenvolvimento livre e multilateral da personalidade humana. A defesa do clássico – e do domínio, pelo professor, dos meios que se permita identificá-lo – aparece claramente como instrumento-chave para o surgimento de posturas verdadeiramente ativas na transformação da prática social, isto é, do processo de formação da humanidade pelos próprios indivíduos humanos.

Referências

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Althusser, L. (1987). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris, FR: François Maspero.
- Brasil. (1959). *Nomenclatura gramatical brasileira*. Rio de Janeiro. Recuperado de: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC.
- Candido, A. (2011). O direito à literatura. In A. Candido, *Vários escritos* (p. 171-193). Rio de Janeiro, RJ: Ouro Sobre Azul.
- Contreras, J. (2012). *Autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez.

¹⁴ Essa interpretação não necessariamente é endossada por este texto.

- Corrêa, A. L. R. (2015). As palavras na curva da noite: reflexo lírico do mundo na atualidade do capitalismo. In A. L. R. Corrêa, *Marx e o Marxismo 2015: insurreições, passado e presente* (p. 1-15). Niterói, RJ: Niep-Marx.
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, SP: Contexto.
- Cosson, R. (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo, SP: Contexto.
- Coutinho, C. N. (1967). *Literatura e humanismo*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Coutinho, C. N. (1974). *Realismo & antirrealismo na literatura brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Duarte, N. (2001). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2006). *Vigotski e o 'Aprender a aprender': crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2019). A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-posições*, (1)30, 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>
- Duarte, N. (2012). A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (2a ed., p. 197-217). Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 35-40. DOI: 10.1590/S1413-24782001000300004
- Durão, G. A. (2016). Frantz Fanon, um escritor múltiplo: trajetória intelectual, formação cultural e movimentação política. *ODEERE*, 1(1), 100-119. DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v0i1.1535>
- Frederico, C. (2015). Lukács e a defesa do realismo. *Cerrados*, 24(39), 108-117.
- Gasparin, J. L. (2012). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gramsci, A. (2010). Cadernos e cartas do cárcere (1926-1937): caderno 11 (1932-1933) apontamentos para uma introdução e uma iniciação ao estudo da filosofia e da história da cultura. In A. Monasta, *Antonio Gramsci* (p. 69-91). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, ES: Península.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México, DF: Grijalbo.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007). Sampling 'the new' in new literacies. In M. Knobel, & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (p. 1-24). New York, NY: Peter Lang.
- Leontiev, A. N. (1984). El problema de la actividad en psicología. In A. N. Leontiev, *Actividad, conciencia y personalidad* (p. 60-97). México, MX: Cartago.
- Lukács, G. (1965a). Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In G. Lukács, *Ensaio sobre literatura* (p. 11-42). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Lukács, G. (1965b). Narrar ou descrever? In G. Lukács, *Ensaio sobre literatura* (p. 43-94). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Lukács, G. (1965c). *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona, ES: Grijalbo.
- Lukács, G. (2009). A característica mais geral do reflexo lírico. In G. Lukács, *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967* (p. 245-248). Rio de Janeiro, RJ: UFRJ.
- Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Lukács, G. (2018). *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Malanchen, J. (2015). Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, 7(1), 58-7. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12263>.
- Márkus, G. (2015). *Antropologia e marxismo: o conceito de 'essência humana' na filosofia de Marx*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

- Marx, K. (2011). *Grundrisse, manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Rojo, R. H. R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In R. Rojo, & Moura, E. (Orgs.), *Multiletramentos na escola* (p. 11-31). São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- São Paulo. (2019). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo paulista: ensino fundamental*. São Paulo, SP: SEESP/UNDIME-SP.
- São Paulo. (2020). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo paulista: ensino médio*. São Paulo, SP: SEESP/UNDIME-SP.
- Saviani, D. (1996). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Teixeira, L. A. (2021). Pedagogia histórico-crítica, a questão dos conteúdos de ensino e o problema das áreas de conhecimento: contribuições iniciais e coletivas. In A. C. Galvão, C. L. Santos Júnior, L. Q. Costa, & T. N. Lavoura (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia* (Vol. 1, p. 83-109). Campinas, SP: Autores Associados.