

CONSIDERAÇÕES ESTÉTICAS E DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA: UMA APROPRIAÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

CONSIDERACIONES ESTÉTICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LITERATURA: UNA APROPIACIÓN MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉCTICA DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

ESTHETIC AND DIDACTIC CONSIDERATIONS FOR LITERATURE TEACHING: AN HISTORICAL-DIALECTIC MATERIALISTIC APROPRIATION OF JOÃO CABRAL DE MELO NETO

João Pedro NARDY¹
Lucas André TEIXEIRA²

RESUMO: A poesia de João Cabral de Melo Neto está com seu lugar garantido nos atuais programas educacionais sobre ensino de literatura? Partindo de uma crítica radical do estado da arte pedagógica, considera-se que não. A tendência vigente hoje tende a descartá-lo juntamente com outras produções literárias preciosas, dentro de um processo maior de esvaziamento dos conteúdos escolares. Por que a valorização da poesia necessita de uma teoria pedagógica substantiva, histórica e crítica; e por que a poesia de Cabral é relevante para uma perspectiva educativa emancipadora e crítica? Em outras palavras, o trabalho ressalta a importância da Pedagogia Histórico-crítica para os educadores e estudiosos de João Cabral, por um lado; e a importância de João Cabral para os educadores que assumem tanto a PHC quanto outras perspectivas críticas em educação, por outro. Para resolver esse problema, analisa-se o poema “O Rio”, e discute-se a “teoria do reflexo estético”, de György Lukács, bem como a contribuição de A. Leontiev para a Teoria da Atividade, considerada oportuna para o problema do direcionamento ou não direcionamento do processo educativo e de suas necessidades, questões existentes no cerne da atual problematização pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. João Cabral. Pedagogia histórico-crítica. Teoria da Atividade. Reflexo estético. Aprender a aprender.

RESUMEN: ¿La poesía de João Cabral de Melo Neto esta con su lugar garantizado en los programas educativos sobre enseñanza de literatura? Partiendo desde una crítica radical del estado de arte pedagógica, se considera que no. La tendencia vigente hoy tende a deshacerse de ella juntamente a otras producciones literárias preciosas, bajo um proceso más grande de vaciamento de contenidos escolares. ¿Por qué lá valorización de la poesía neesita una teoría pedagógica sustantiva, historica y crítica?; ¿y por qué la poesía de Cabral es cara a una perspectiva educativa emancipadora y crítica? En otras palabras, el trabajo resalta la

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2475-4566>. E-mail: joao.nardy@unesp.br

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8210-1184>. E-mail: lucas.andre@unesp.br

importancia de la Pedagogía Histórico-Crítica para los educadores y estudiosos de João Cabral, por um lado; y la importancia de João Cabral para los educadores que asumen tanto la PHC cuanto otras perspectivas críticas em educació. Para resolver ese problema, se analisa el poem a “El Río”, y se discute la “teoría del reflejo estetico”, de György Lukács, así como la contribución de A. Leontiev para la Teoría de la Actividad, considerada oportuna para el problema del direccionamiento o del no-direccionamiento del proceso educativo y de sus necesidades, cuestiones existentes en el cerne de la atual problematización pedagógica.

PALABRAS-CLAVE: *Enseñanza de literatura. João Cabral. Pedagogía Histórico-crítica. Teoría de la Actividad. Reflejo estético. Aprender a aprender.*

ABSTRACT: *Is the poetry of João Cabral de Melo Neto with its place assured in the current educational programs about literature teaching? Departing since a radical criticism about the state of art in pedagogics, it is considered that no. The current tendency today tends to discard it along with other precious literary productions, within a larger process of emptying of scholar contents. Why the valorization of poetry requires a substantive, historical and critical pedagogy theory? And why is João Cabral’s poetry relevant for an emancipating and critical education perspective? In other words, this paper underlines the importance of Historical-critical Pedagogy for educators and scholars of João Cabral, by one way; and the importance of João Cabral for educators that assume such the PHC as other critical perspectives in education, by another way. To solve this problem, the paper analyses the poem “The River”, and discuss the “esthetic reflection theory”, by György Lukács, as well the Activity Theory, by A. Leontiev, considered opportune for the problem of the directive or non-directive way of the educational work and its needs. These are existing questions in the pith of the current pedagogic problematics.*

KEYWORDS: *Literature teaching. João Cabral. Historical-critical pedagogy. Activity theory. Esthetic reflection. Learning to learn.*

Apresentando o problema

No período de elaboração e implementação da Constituição Federal de 1988, coroando uma transição lenta, gradual e segura de uma ditadura aberta a um regime cidadão, Antonio Candido (2011) lançava um problema: seriam a arte e literatura bens essenciais à vida, isto é, um Direito? O filósofo e educador Saviani (2008) lançava sua obra Escola e Democracia, com propositura convergente. Tal como Candido e Saviani, aqui, parte-se da premissa que literatura é uma necessidade emancipadora, e se não é dada por si mesma, precisa ser produzida intencionalmente. Essa questão é efetivamente um problema (no sentido radical do termo), tendo em vista que, no ambiente escolar, ainda há polêmica sobre direcionamento ou espontaneidade das necessidades em educandos.

O lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001) é um dos motes principais – se não o principal – dos documentos³ que instituem os conteúdos (ou “anti-conteúdos) escolares, e não só a transmissão de conhecimentos deixa de ser tarefa central do ato de ensinar, como o próprio ato de aprender deve ser priorizado em detrimento do ensino, de modo a que o aluno esteja “ativo”. Não à toa, as pedagogias do “aprender a aprender” conclamam às chamadas “metodologias ativas”: a levantar e andar pela escola em vez de sentar-se e ler; a deixar que o aluno, com sua maturidade, escolha o que vai ler, em vez de apresentá-lo ao mundo das grandes obras.

Esses preceitos já se apresentavam como questões fundamentais naquilo que historicamente se constituiu como movimento da chamada “Educação Nova” (SAVIANI, 2008), e estão imbricados umbilicalmente com as “metodologias ativas”; estão, notoriamente, equipadas e ornamentadas com elementos novos e recentes da inovação informacional, mas conservam o conteúdo de sua essência. Isto é, questiona-se a primazia do conteúdo sistematizado e metódico, cuja organização está centralmente a cargo do professor, passando a recusá-lo, com o pretexto de tornar o ensino inclusivo, democrático, não-elitizado. A literatura marcada por acentuado desenvolvimento técnico e formal não seria uma necessidade, e ela não amarga essa posição relativizada sozinha. A transmissão dos conteúdos científicos das humanidades e das ciências naturais também vem sendo questionada, entre tantos argumentos, por não fornecer competências para imediata adaptação do jovem à instabilidade de um mercado de trabalho mais competitivo e, naturalmente, mais excludente, já que a competição implica vencedores e vencidos.

Justifica-se, portanto, a discussão desse trabalho: a literatura é uma necessidade humana genérica, isto é, pertencente à gama de necessidades e capacidades humanas não relativas ao ser enquanto indivíduo empírico, mas ao ser enquanto gênero humano⁴. Não sendo uma necessidade individual e imediata naturalmente nada, precisa ser produzida. Mas é relevante que seja produzida? Estaria essa importância efetivamente justificada a ponto de aborrecer jovens e crianças em idade escolar com composições tão diferentes do que consomem pela televisão, pela internet, ou pelas caixas de som que reproduzem majoritariamente o que é tendência de mercado? Esses exemplos apontam para fora da literatura escrita em si, mas

³ A título de exemplo: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

⁴ Discussão sobre o humano enquanto “ser genérico” retirada de György Márkus (2015), em obra em que expõe a concepção de “essência humana” presente nas obras filosóficas de Karl Marx. Reflexões sobre “condição humana”, “emancipação” entre outros neste artigo pagam tributo a esta mesma obra.

aparecem enquanto sugestão de conteúdo literário, ao lado, é claro, dos quadrinhos de tipo “comics” e dos “romances de massa”. Deveríamos reforçar que o ensino se centre sobre obras e autores tidos como clássicos em vez dos exemplos cotidianos citados anteriores? Considera-se que sim.

Isso leva a crer que a educação é entendida como esfera da atividade humana de enorme relevância para o processo de emancipação e superação de uma condição humana que não é harmônica, livre, solidária e justa. Considera-se que a realidade do aluno concreto⁵ é uma realidade implicada em violência, alienação, exploração, privação e injustiças diversas. A opção pelos clássicos não é um posicionamento ideológico arbitrário, mas fruto de uma escolha que toma partido dentro do advento das lutas de classes, a partir de uma racionalização da base de dados empíricos e teóricos que aqui podem ser apenas apontados. Não se pretende, com isso, que a escola possa agir direta e livremente sobre a realidade social, mudando-a pela “iluminação dos ignorantes”, como quer a pedagogia tradicional de viés iluminista ou jesuítico; tampouco pela ingênua inclusão dos marginalizados, que se tornam parte da sociedade porque foram aceitos pela escola, crendo resolver, pela educação, as questões relativas à divisão do trabalho e à herança histórica de determinações marcadas pela exploração.

De maneira científica, a defesa que se faz da literatura enquanto potência emancipadora é da capacidade de uma determinada produção desvelar a realidade, tornando claras as determinações que compõe o real não-aparente, alargando as possibilidades de escolha e racionalização de decisões socio-práticas⁶, já que caminha-se para a ampliação da base de dados sobre a realidade. De maneira peculiar, particular, a literatura, segundo György Lukács (2018), tem uma função desfetichizadora da realidade, isto é, de remover da percepção humana aquelas aparências que atuam como ocultadoras da essência de um fenômeno, sem, é claro, que isso signifique abrir mão de um campo particular de mediações, fixando no universal o reflexo da realidade. Isto não se dá de maneira pedagogizante, subordinando a arte às funções da ciência ou à política. Lukács (1965a, 2018) salientou a autonomia⁷ da arte frente a essas esferas ao defender o caráter próprio, isto é, a peculiaridade do reflexo estético da realidade perante o

⁵ De acordo com Saviani (2005), o aluno concreto não diz respeito ao aluno empírico, individual, mas ao aluno concretamente falando, que carrega as determinações que transcendem a individualidade, como a condição de ser filho da classe trabalhadora, brasileiro, negro, menina – questões supraindividuais. O aluno concreto é síntese das múltiplas determinações que abarcam não um indivíduo singular, mas uma coletividade de indivíduos marcados pelas mesmas questões sociais e econômicas.

⁶ Conforme reflexão sobre determinismo histórico e liberdade na filosofia de Marx sintetizada por Márkus (2015), ao longo de todo o volume.

⁷ A autonomia, neste caso, é sempre relativa, pois para ele, a partir de uma argumentação histórica e científica não haveria fenômeno humano puro, mas resguardada sua peculiaridade e diferença.

reflexo científico. Por meio do realismo em literatura, seria possível superar a descrição naturalista, o puro descritivismo fenomênico, mergulhado no fenômeno sem mediá-lo pela análise concreta de totalidade⁸. Igualmente, rejeita a transcendência arbitrária das determinações históricas de maneira artificial e submetida à vontade pura do escritor. Essa dupla superação, entretanto, implica manter a obra como uma realidade e uma totalidade criada pelo artista. Para o autor, isso não difere do que fizeram os grandes expoentes de diversas épocas, de Homero a Balzac.

Articulando essa rede de problemas ao tema da série em que esse trabalho é publicado, questiona-se: a poesia de João Cabral de Melo Neto está com seu lugar garantido nos atuais programas educacionais? Partindo de uma crítica radical do estado da arte pedagógica, considera-se que não, tendo em vistas as polêmicas em torno da presença de obras clássicas no currículo da educação escolar. A tendência vigente hoje tende a descartá-lo juntamente com outras produções preciosas. É necessário, portanto, apontar metodicamente porque essa poesia e esse autor são justificados e necessários dentro de uma concepção educativa que prima pelo saber metódico e sistematizado. A teoria do reflexo (LUKÁCS, 2018) aponta sua capacidade de abarcar a realidade à maneira poética, como se vê no processo de conversão da forma em conteúdo, em conjunto com as ideias, no qual os elementos objetivos da linguagem (dimensão sonora e lógico-sintática) existem intencionalmente, isto é, de maneira necessária e não casual para a expressão de seu conteúdo histórico-cultural: o serpentear d'*O Rio* (título do poema analisado) pelas palavras, de hálito seco e afiado a narrar a dureza do retirar-se do sertão ao mar. Sina de homem e de rio lutando pela vida, contra as determinações que os flanqueiam.

A seguir, apresenta-se uma aproximação de análise crítica às teorias e práticas atualmente hegemônicas em educação, bem como seus contrapontos críticos, para depois discutir a importância e a riqueza de um clássico cabralino para o contexto escolar, visando desenvolver duas questões: porque a valorização da poesia necessita de uma teoria pedagógica substantiva, histórica e crítica; e porque a poesia de Cabral é relevante para uma perspectiva educativa emancipadora e crítica. Em outras palavras, o trabalho ressalta a importância da Pedagogia Histórico-crítica para os educadores e estudiosos de João Cabral, por um lado; e a

⁸ A respeito dessa discussão, Lukács (1965b) lembra da frustração de Flaubert ao não conseguir escapar de certa monotonia em sua obra, havendo uma carência de pontos culminantes. A despeito disso, o francês justifica-se por seu compromisso com o que entende por realismo: se na realidade não há pontos culminantes, na arte realista não deve haver. Lukács o contrapõe lembrando que a história não é harmônica e linear, e que as revoluções e os conflitos sociais e históricos são precisamente os pontos culminantes da vida.

importância de João Cabral para os educadores que assumem tanto a Pedagogia Histórico-crítica quanto outras perspectivas críticas em educação.

A crítica de Saviani à escola nova e a identificação da continuidade desta corrente nas proposituras atuais

Um resumo dessa crítica pode ser feito por meio da extração de três teses que o educador formula acerca do movimento pela Educação Nova, sendo as duas primeiras teses espécies de premissas, e a terceira, uma conclusão.

Primeira tese (filosófico-histórica): Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova). [...] *Segunda tese (pedagógico-metodológica):* Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos. [...] *Terceira tese (especificamente política):* De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática (SAVIANI, 2008 p. 48, grifos do autor).

A passagem da burguesia de classe em ascensão, revolucionária, para dominante, conservadora da nova ordem social, imprimiu essa relativização na educação. Para a consolidação da ordem democrática, que lutava contra os antigos regimes, era necessária a universalização do saber, já que a burguesia reivindicava igualdade entre todos os humanos, por meio da filosofia da essência, contra os privilégios da nobreza e do clero. Além disso, a conversão do servo em cidadão dependia da educação das massas. A necessidade da escola para a consolidação da ordem democrática estava clara.

Ocorre que, como lembra Saviani (2008), o desenvolvimento histórico se vê às voltas com esse ideal de igualdade: na ordem capitalista, a desigualdade é necessária. A burguesia, entretanto, precisará legitimar a diferença, em vez de advogar pela igualdade. Se a pedagogia da essência visava fazer com que todos tivessem os meios para dominar igualmente os conhecimentos – ainda que ingenuamente crendo que o problema da marginalidade fosse resolvido pela conversão do ignorante em ilustrado – agora mais oportuno seria uma teoria pedagógica que elegesse a diferença como norma. No início do século XX, surgem os educadores pela Educação Nova e a pedagogia da existência, operando várias inversões do que fora a escola tradicional. Em síntese, seu lema era levar as premissas da democracia para dentro da escola, como um mundo em si, ainda que isso não estivesse arrolado num projeto de construção de uma ordem democrática concreta, para além da escola, como argumenta Saviani.

A inclusão do excluído pela aceitação da diferença é o lema da Educação Nova. Cessa-se a centralidade sobre o ensino e passa-se à aprendizagem. Do professor ao aluno, do conteúdo para as formas. Reivindicando um status de educação científica contra um modelo medieval, defende o experimentalismo e o empirismo. O saber sistematizado não é hierarquicamente superior ao saber espontâneo. O próprio Saviani (2008) sintetiza em uma expressão o que viria a ser o lema da pedagogia no neoliberalismo: “aprender a aprender”. O educador Newton Duarte (2001) numa de suas várias críticas robustas a esse lema, classifica-o como um conceito guarda-chuva, percebendo como várias tendências pedagógicas contemporâneas estão imbrincadas no que lhes é central, essencial. Em todas elas ecoa uma formação voltada à adaptação: formar indivíduos que possam lidar com um mundo em rápidas mudanças tecnológicas, num mercado de trabalho incerto, ao mesmo tempo adaptar a escola à vida cotidiana imediatamente dada. Todo o conhecimento científico e cultural substantivo, isto é, rico em formas e conteúdo, torna-se empecilho.

Esse movimento pareceria inclusivo se o cotidiano não fosse extremamente desigual, violento e alienante. Os saberes mais complexos, entretanto, permitem vislumbrar a realidade para além do que é dado, isto é, por aquilo que ela pode vir a ser. No âmbito do ensino de literatura na educação escolar, o imperativo do cotidiano sobre os saberes clássicos é muito representativo de como se trata de um avanço do mercado sobre o território do pedagógico, da cultura. Relegar o ensino de literatura à pressão do cotidiano significa deixar um lugar incerto para as obras clássicas, representativas de diversos momentos da humanidade e de sua complexidade, enquanto se abrem alas aos produtos do mercado editorial. As regras para aquisição de livros literários para escolas públicas em 2020⁹ seguiram exatamente esse preceito. Uma publicação no contexto do centenário do poeta João Cabral de Melo Neto deve perguntar: trazer à escola esse cotidiano a que o “Aprender a aprender” propõe garante a leitura do autor de *Morte e Vida Severina*?

Reflexo da realidade e a produção de necessidades no processo educativo

A pressão das políticas educacionais pela adoção do Aprender a Aprender e de suas “metodologias ativas” merecem um questionamento: quando um aluno está despendendo um enorme esforço mental para interpretar um poema hermético, ele está passivo? Não estaria ele

⁹ O leitor pode chegar a essa conclusão ao conferir a lista de livros disponíveis para composição dos acervos escolares no Guia Digital PNLD 2020 Literário (BRASIL, 2020).

em plena atividade, isto é, ativamente dirigindo sua atenção, ativamente mobilizando esforço mental? A **teoria da atividade** (LEONTIEV, 1984, 2017)¹⁰, no âmbito da Psicologia Histórico-cultural, certamente tem contribuições relevantes para isso.

Retomando Vygotsky, temos a tomada da consciência humana enquanto objeto específico da Psicologia no processo de compreensão do psiquismo. Mas o que vem a ser consciência? Para a corrente russa, a consciência é a atividade consciente, assim como um quadro ou retrato do mundo, incluindo a atividade e o sujeito que operam a “impressão” dessa imagem, que conforme se discutirá, não se dá de maneira mecânica no sujeito pelo objeto, mas inversamente, em postura ativa do sujeito. Sintetizando, consciência é uma imagem subjetiva do mundo objetivo. Uma representação do mundo que existe objetivamente, isto é, externamente e apesar de um determinado sujeito. Para Leontiev, existe um primado da materialidade no gerar subjetivo da realidade objetiva, que se configura como função do cérebro para orientação dos organismos no mundo. O ser humano, em especial, desenvolve uma imagem consciente da realidade ao submeter a realidade objetiva aos *détours* que afastam a imagem subjetiva da imediaticidade. Kosik (1969, p. 30) nos elucida a compreensão desse processo:

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte (KOSIK, 1969, p. 30).

Em consonância com este postulado, Leontiev (1984) tece considerações que contradizem o que ele denominou de *postulado da imediaticidade*, esquema padrão da psicologia tradicional. Nessa elaboração, ocorre justamente a determinação direta da consciência de um sujeito passivo (S) por um determinado fenômeno (R). Eis o modelo *objeto* → *sujeito* ($R \rightarrow S$).

Na Teoria da Atividade, entre sujeito e objeto, existe, precisamente, a *mediação*. Não se trata apenas de reconhecer que a influência das determinações externas depende de condições internas específicas nos organismos, mas de buscar os processos que são ativos no sujeito para realizar a mediação dessa influência. Trata-se de reconhecer que há um elo mediador na cadeia anterior. Tem-se o esquema *sujeito* → *atividade* → *objeto*. Esse esquema aprofunda a

¹⁰ Esta síntese sobre a Teoria da Atividade tem sua origem e seu mérito na exposição oral de Juliana C. Pasqualini e Thiago N. Lavoura, durante disciplina ministrada no PPGEdU da FCLAr/Unesp em dezembro de 2019.

compreensão da consciência enquanto imagem mental da realidade objetiva. Para Leontiev (1984), o mundo externo não se projeta no cérebro e se configura como reflexo psíquico; antes o sujeito extrai desse mundo objetivo aquela imagem subjetiva. Portanto, o reflexo é *assimilado* conscientemente.

As considerações da Teoria da Atividade apontam que o processo de assimilação do conhecimento sistematizado é justamente uma *postura ativa* do sujeito para com sua atividade de estudo, de onde ele extrai conhecimento, em vez de o ter projetado em seu psiquismo pelo próprio objeto. Isto não nega – antes confirma – que é a atividade que estabelece a consciência e não o contrário (“o ser real determina a consciência” etc.). A noção de que a subjetividade humana se estabelece por meio das objetivações legadas pela história subsidia a compreensão de que o movimento interno da consciência individual responde ao movimento da atividade objetiva de uma pessoa.

Toda atividade move-se pela satisfação de determinada *necessidade* – o que se entende por um estado carencial que tende a colocar determinado organismo em atividade. O caráter objectual da necessidade (necessidade de algo) pode se dar em função de necessidades de três tipos, segundo Leontiev (2017): de um objeto material (necessidade material) de um objeto ideativo (necessidade espiritual), ou do resultado de determinada atividade (necessidade funcional). Para os três tipos, há um importante elemento sobre o desenvolvimento histórico das necessidades em correlação com a produção de objetos culturais materiais: a satisfação de necessidades produz mais necessidades e novas maneiras de satisfazê-las.

Cabe assinalar que apesar de um objeto de necessidade ser um estímulo, um motivo da atividade, seu estado carencial por si só não é suficiente para colocar o ser em movimento. É preciso que o objeto seja detectável para o sujeito. O conteúdo concreto de uma necessidade é adquirido conforme condições e maneiras em que ele é satisfeito. As necessidades de escolarização, portanto, requerem ainda mais precisão no processo valorativo que qualifica as mediações em direção à necessidade que se atribui ao objeto.

A categoria *catarse* – em sua acepção correspondente à teoria pedagógica histórico-crítica – indica alguns caminhos. Trata-se da produção de necessidades que ampliam o universo das relações sociais em que um indivíduo se insere, proporcionando novas formas de se relacionar com a realidade (DUARTE, 2019). Segundo o mesmo autor (DUARTE, 2004), a concepção de sujeito universal não só na acepção da Pedagogia Histórico-crítica, mas do método materialista dialético é precisamente um sujeito rico em necessidades; trata-se, pois, de um sujeito libertado das dinâmicas particulares da divisão alienada do trabalho que tornam suas

necessidades imediatas, naturais, e geralmente mal satisfeitas ou nem isso. A associação dessas categorias – atividade e catarse –, nesse trabalho, diz respeito à defesa do conhecimento sistematizado, das formas mais elaboradas do trabalho científico, artístico e linguístico como conteúdos escolares.

Se há necessidades cujo objeto não é facilmente identificável, sua investigação, portanto, parece requerer superação dos limites do que é imediatamente cognoscível, isto é, da fatualidade fenomênica a que se reduz o *pensamento empírico*. Marx sucessivamente distinguiu o real empírico do real concreto. É conhecida a máxima: se essência e aparência coincidissem, a ciência seria desnecessária (MARX, 2017, p. 880). Uma vez que não coincidem, o pensamento teórico é fundamental para avançar rumo ao concreto pensado.

Para se ter um esboço resumido do *pensamento teórico*, pode-se categorizá-lo como *teoria* é, para Marx, *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (PAULO NETTO, 2011, p. 23). A dimensão concreta da realidade apreendida como síntese de múltiplas determinações é o *conteúdo* do pensamento teórico, que assume a *forma* de generalizações substanciais e todos os sistemas de mediações *particulares* que compõe determinada *totalidade* (LAVOURA; MARTINS, 2018).

A importância do pensamento teórico como mediação que permite a apreensão concreta da realidade nos possibilita buscar algumas aproximações entre o reflexo da realidade e a produção de necessidades no processo educativo, discussão em tela neste tópico. É oportuno, neste sentido, recorrer às contribuições do crítico literário György Lukács que abordou a teoria do reflexo no campo da Estética, entre várias contribuições que legou ao mundo crítico.

Lukács (2018) credita a Goethe a afirmação sobre o papel da categoria *particularidade* na estética: é no particular que culmina, recebe forma e fixa-se o movimento de refletir a realidade objetiva operado pelo artista. Processo diferente ocorre no conhecimento *científico*, que a depender de suas finalidades, fixa-se no singular ou no universal. Diferente, também, do conhecimento ligado à prática cotidiana, cujo conhecimento fixa-se em qualquer ponto, conforme as tarefas concretas e práticas a que está vinculado (LUKÁCS, 2018, p. 151).

Nos três tipos de conhecimento citados – artístico, científico e cotidiano – apesar de seus diferentes acúmulos históricos, *a mesma realidade objetiva é refletida*. Ainda segundo Lukács, essa realidade é a mesma não só em seu conteúdo, mas em suas formas e categorias. Se essa realidade não é perceptível pela práxis imediata da vida cotidiana, isso se deve à especialização – não só da técnica, no desenvolvimento da produção econômica, das ciências naturais, mas

dos órgãos receptivos naturais que recebem estímulos e exigências cada vez mais diversificadas do trabalho, da ciência e da arte. Ou seja, o desenvolvimento histórico-social não isola entre si as atitudes singulares, mas que essas podem ser cada vez mais ricas e fecundas quanto maior for a especialização – a menos que a estrutura social introduza um “fator de distúrbio”, como é o caso da divisão capitalista do trabalho.

A dialética materialista compreende a existência de uma unidade conteudística e formal do mundo refletido, por um lado, enquanto destaca o “caráter não mecânico e não fotográfico do reflexo” (LUKÁCS, 2018, p. 152), ou seja, de acordo com este mesmo autor, a atividade se impõe ao sujeito “quando este *constrói concretamente o mundo do reflexo*” (LUKÁCS, 2018, p. 152, grifo nosso), por meio de questões e problemas que surgem ao longo do desenvolvimento das forças produtivas. Este reflexo, que não se projeta mecanicamente como uma “fotografia”, é obtido *subjetivamente* pelo ser, que só pode realizar essa tarefa com os recursos disponíveis pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas em que ele está inserido, com as mediações que seu contexto sócio-histórico proporciona.

O reflexo estético é tomado dentro do contexto de unidade entre forma e conteúdo, situação de unidade em que também ocorrem as categorias singularidade, particularidade e universalidade. Destaca-se que essas categorias não se sucedem seriadamente (linearmente), mas que uma converge-se constantemente na outra. O reflexo estético manifesta-se precisamente no interior do movimento ininterrupto que faz, de um extremo a outro, o reflexo da realidade. É diferente, por tanto, do conhecimento teórico, que conclui seu movimento quando percorre de um extremo (singularidade) a outro (universalidade), tendo o termo intermediário (particularidade) apenas a função de mediador. No caso do reflexo estético, o ponto intermediário é justamente sua especificidade: nele convergem os movimentos vindos de ambos os extremos, sendo ele (o particular), o ponto conclusivo. Apesar disso, tal qual no caso do conhecimento científico, “o reflexo estético quer compreender, descobrir e reproduzir, com seus meios específicos, a totalidade da mesma realidade em sua explicitada riqueza de conteúdos e formas.” (LUKÁCS, 2018, p. 153). Para Lukács, contudo, essa modificação do processo subjetivo acarreta modificações qualitativas na imagem reflexa do mundo. A particularidade não pode mais ser superada e é sobre ela que se funda o mundo formal das obras de arte. Agora, singularidade e universalidade aparecem superadas na particularidade.

A discussão até aqui realizada permite argumentar que, a intencionalidade pedagógica das interações que decorrem da relação entre a teoria da atividade e o reflexo estético da realidade, pode propiciar a construção de mediações que levam à compreensão concreta do

mundo refletido, levando aos *détours* que distanciam o sujeito da imediatividade. Eis que, sendo o trabalho educativo uma atividade intencional direcionada à fins, vislumbra-se nos conteúdos literários, como é o caso do poema, a possibilidade de, no processo educativo, disponibilizar mediações que levam a construção concreta da realidade que é refletida na subjetividade que se produz na consciência dos indivíduos. É neste sentido que se passa à discussão da produção de necessidades pela leitura de grandes obras literárias.

O que conta o rio? O poema refletindo esteticamente a realidade e produzindo necessidades

“Sempre pensara em ir/ caminho do mar/ Para os bichos e rios/ nascer já é caminhar./ Eu já nasci descendo.” O “rio narrador” apresenta-se a seus leitores, antecipando seu destino, a viagem que fará e relatará. De fato, trata-se de um rio que conta sua história, como percebemos: “(pois também como gente,/ não consigo me lembrar/ dessas primeiras léguas/ de meu caminhar)”. Prossegue contando suas primeiras memórias: “terras de sede”. E um medo: “aquela grande sede de palha, / grande sede sem fundo/ que águas meninas cobiçava” (MELO NETO, 2007, p. 18-19). Por isso ele não ia pela areia: buscava caminhos de pedra, até encontrar a mata.

Contada a primeira lembrança do espaço físico, conta-se o primeiro fato social e outros que seguem. A terra era “desertada, / vazia, não vazia”. Questão não-naturalizada, diga-se. Lugar “de onde tudo fugia, / onde só pedra é que ficava,/ pedras e poucos homens” (MELO NETO, 2007, p. 20). O êxodo rural contado por uma testemunha, que é também estrada. Segue contando a aspereza do lugar, até então natural, geofisicamente assim, mas cuja percepção áspera, hostil, é apenas de importância social. O caminho que segue o rio é o caminho que segue toda a gente que se retira do sertão e vai em direção ao mar. Encontra um ou outro rio, afluente seu, intermitentes, isto é, que secam no verão. O Capibaribe os abraça, enquanto vai deixando fazendas com casas vazias, vilas de poucos moradores, única igreja e nenhuma escola, muitas sequer sem feira. Têm católicas devoções: Santo Antônio, Jesus, Conceição e outros santos padroeiros.

Abrevia-se aqui, a relação de “estradas-afluentes” e lugarejos percorridos, onde persiste “A mesma dor calada,/ o mesmo soluço seco,/ mesma morte de coisa/ que não apodrece mas seca.” Mais do que os coronéis que mandam, percebe-se os “homens mais homens” que obrigam o chão a dar “plantas que comem pedra”. Plantam e colhem em terra alheia o que

também será alheio. O trabalho e o produto não pertencem ao produtor (MELO NETO, 2007, p. 25).

Deixando o agreste, o Capibaribe encontra a monocultura da cana, que de engenho colonial passa a lavoura de usina modernizada. Chegam os novos afluentes, que trabalham para a cana. Uns para engenhos, outros para usinas; mas por fim todos contam “história dos engenhos/ com seus fogos a morrer”. Apesar de a modernização suplantarem progressivamente a produção arcaica, essas histórias contam que usina e banguê coexistem: “a usina com sua boca,/ com suas várzeas o banguê”. A usina, entretanto, “possui sempre um nome inglês/ o engenho, só a terra.” O poema às voltas com o tema do *capitalismo dependente* (MARINI 1990). A divisão internacional do trabalho: ferramenta, manufatura, técnica, indústria, de um lado; terra, escravismo, rotina, plantation, de outro. Contradições entre a morte representada pela dificuldade de sobrevivência humana na severidade da natureza arcaica que sacrifica o ser humano e o caminho do rio que desponta com a modernidade para alcançar a vida pela acumulação social e econômica. Lados contraditórios da mesma moeda que carrega marcas avanço do gênero humano pela acumulação capitalista: complexificação, exploração e superexploração, avanço e retrocesso. Subscrita nesse tema, também está “a casa-grande do Poço do Aleixo”, roída não só pelo tempo passado nesse contexto de superação do arcaico pelo capitalista moderno, mas pelos exércitos de morcegos e urtigas que auxiliam a usina nessa tarefa violenta (MELO NETO, 2007, p. 31).

A cana é violenta com o nordestino. Se antes o roçado era prisioneiro da terra, hoje é livre para ser expulso pela monocultura. Conta o Capibaribe que por onde passa é “Tudo planta de cana/ e assim até o infinito”. As casas são poucas, os povoados foram expulsos e a exploração segue seu caminho. O rio até então vira os velhos engenhos tomados pela cana, mas das usinas só ouvira de outros rios. E eis que se aproxima. Cita-se diretamente o que dizem as águas cristalinas, revelando o que tanto encobrem as fumaças feiticeiras-fetichistas do progresso:

Vira usinas comer
as terras que iam encontrando;
com grandes canaviais
todas as várzeas ocupando.
O canavial é a boca
com que primeiro vão devorando
matas e capoeiras,
pastos e cercados;
com que devoram a terra
onde um homem plantou seu roçado;
depois os poucos metros
onde ele plantou sua casa;

depois o pouco espaço
de que precisa um homem sentado;
depois os sete palmos
onde ele vai ser enterrado (MELO NETO, 2007, p. 33).

O rio, observador e contador crítico, continua expondo sua imagem subjetiva escavada da realidade objetiva. Vê a boca maior que é a usina devorar o engenho e as terras de plantação extensiva, que há pouco devoravam roçados e moradias. Mas é sagaz a observação de que os dentes dessa boca são a própria gente expulsa, descendente de gente moída pelos antigos engenhos. A gente e o trabalho. A gente que chupa cana e come rapadura opera a máquina. Não escapa o proprietário de terras ou o senhor de engenho ao modo antigo, agora arrendatário: as moendas estrangeiras também os moem. Os sócios minoritários da dependência. Melhor o açúcar de retame, do que a pinga de cabeça.

A viagem tem de seguir e a povoação daquela usina vai ficando para trás. Adiante, vê-se que se sai de uma usina para entrar em mares de outras usinas (MELO NETO, 2007, p. 37). Antes de vencer o caminho, a reflexão crítica persiste. Fala-se das mortes que embebem a gente de bagaço que vive da safra. E isso ajuda na figura de linguagem que encerra o parágrafo anterior, nesse artigo. O estrago é maior na ponta da cadeia produtiva: o trabalhador é levado à exaustão para compensar a transferência de capital aos países desenvolvidos a que está obrigado o capitalista local, sócio minoritário. Por exaustão, entende-se um esgotamento prematuro da força de trabalho¹¹. E o Capibaribe conta as circunstâncias desse esgotamento, diretamente ligadas ao modo de produzir a vida implicado pela cadeia do açúcar:

E vi todas as mortes
Em que esta gente vivia:
vi a morte por crime,
pingando a hora na vigia;
e a morte por desastre,
com seus gumes tão precisos,
como um braço se corta,
cortar bem rente muita vida;
vi a morte por febre,
precedida de seu assovio,
consumir toda a carne
com um fogo que por dentro é frio.
Ali não é morte
de planta que seca, ou de rio:
é morte que apodrece,
ali natural, pelo visto (MELO NETO, 2007, p. 36).

¹¹ Um dos pilares da categoria “superexploração do trabalho”, descrita em Marini (2015, p. 157-161).

Talvez o Rio dissesse “naturalizado, não natural”, como disse anteriormente, sobre o sertão: “vaziado, não vazio”. Por São Lourenço da Mata, o Capibaribe vai entrando na atual região metropolitana de Recife, onde cumprirá seu destino de desaguar no mar. Chegam junto com ele os retirantes, os expulsos da terra pela cana e os demais rios afluentes. Até o antigo baguezeiro “reduzido a fornecedor”. A entrada na capital pela periferia relata a existência de antigas usinas, mas a paisagem vai mudando. No Recife, a paisagem é outra: o vento sopra folhas finas, diferentes das folhas grossas, rudes da cana. São folhas de árvores das casas assobradadas de uma burguesia liberal e urbana de cabelos finos, mas capinadas por uma gente de cabelos “duros e grosseiros”, como o mangue, periferia urbana de onde saem para trabalhar no Recife pitoresco, histórico. O rio não se demora no contar sobre o belo Recife; em compensação, há muito por falar da capital mendiga.

Conta-se das habitações precárias, nos arrabaldes. Casas e casarões à beira do rio, na lama do mangue. Casas que na enchente da maré, navegam como ilhas. Contradições “Daquela cidade anfíbia/ que existe por debaixo/ do Recife contado em Guias.” (MELO NETO, 2007, p. 43) E o rio prossegue pelos arrabaldes até chegar ao “Recife de fundação holandesa”

Nele passam as pontes
de robustez portuguesa
anúncios luminosos,
com muitas palavras inglesas;
passa ainda a cadeia,
passa o Palácio do Governo,
ambos robustos, sólidos,
plantados no chão mais seco (MELO NETO, 2007, p. 44).

O rio, que agora caminha mais lento, lembra que tem cor: “de ilhas de terra preta / imagem do homem aqui de perto/ e do homem que encontrei/ no meu comprido trajeto”. O passo lento deve-se a passada de doença desse homem que o acompanha em seu longo trajeto. Chegando ao cais de Santa Rita, surge o mar. O desaguar revela uma desilusão tanto para rios como para as pessoas: “pois eles não encontram/ na cidade que imaginavam mar/ senão outro deserto/ de pântanos perto do mar”. Na capital mendiga, que “de qualquer cidade/ possui apenas polícia”, as pessoas vivem no nível do pântano e da lama.

Na estrofe “oferenda”, por fim, o rio encerra sua jornada. O rio é realista e insiste que a única relação que permanece, e não como exceção, mas como regra, é “somente a relação / de nosso comum retirar; só esta relação tecida em grosso tear” (MELO NETO, 2007, p. 49).

O processo de reflexão estética da realidade pôde ser percebido ao longo da exposição acima. O poeta percorre o trajeto de superfície-essência, singularidade-universalidade – sendo

o particular o caminho de um a outro – propiciando uma verdadeira vivência estética de um conteúdo. Por meio das mediações da reflexão científica, pode-se aferir a verdade das comparações – e elas foram citadas, ainda que sem delongas, na exposição. O que nos interessa, entretanto, é a riqueza e a especificidade, a peculiaridade do reflexo estético e sua importância formativa no processo de humanização pela educação escolar. No ensino de literatura, os conteúdos escolares que desvelam a realidade ganham vida e movimento. E isso tem a ver com a outra questão que se propõe pensar: a produção de necessidades escolares por meio do poema. De maneira alguma trata-se de subordinar a arte ao pedagógico – como se o elemento pedagógico fosse algo pequeno numa espécie que se humaniza pela educação, pela transmissão do saber acumulado – mas uma vez que se considera que a literatura deve estar nesse principal espaço formativo, convém que se explore seu papel formativo enquanto qualidade.

Em síntese, o ensino de literatura à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica oferece sustentação teórica que busca se ancorar na importância do pensamento teórico como mediação que favorece *détours* em direção à apreensão concreta das contradições da realidade. Partindo desse princípio, explorou-se o caráter antitético que o poema carrega à luz da teoria reflexo da realidade, a fim de demonstrar as possibilidades de produção de necessidades nos estudantes, mediado pelo desenvolvimento do trabalho educativo que pode ser desenvolvido com o poema: o rio, o mar, os mangues; assassinatos e espoliação, cheias, revoluções, fugas de escravos, cangaceiros; o leito, o caminho, o fio, a intermitência que liga a natureza e naturaliza o modo de se produzir a sociedade: na antítese as severa desilusão está a esperança que traz a vida que surge, está a força que move a vida. Reflexos que, radicados na teoria da atividade como possibilidade de atuar na produção de necessidades do estudante, apontou-se as possibilidades que o poema cabralino oferece para que o professor explore, aprofunde e atue no desenvolvimento das atividades psíquicas envolvidas na interposição que é possível disponibilizar à construção subjetiva da realidade objetiva, como forma e conteúdo de aproximar o estudante do reflexo da realidade. Tem-se, assim, a possibilidade de disponibilizar mediações que coloquem o estudante numa posição plenamente ativa.

Eis então, a importância do poema cabralino para o desenvolvimento do trabalho pedagógico histórico-crítico, bem como as contribuições dessa teoria pedagógica para o trabalho educativo no ensino de literatura. Com isso, qualifica-se o lugar e a importância da poesia de João Cabral de Melo Neto como garantia de que, mediado pelo trabalho pedagógico enquanto atividade direta e intencional direcionada à fins, possibilita-se o desenvolvimento de

atividades que permitem a formação de uma concepção de mundo resultante da subjetividade que o poema permite construir na *psique* em direção à humanização.

Conclusão

A poesia de João Cabral é uma potência humanizadora. Ao longo da exposição, apresentou-se motivos para assim considerá-lo. Não só o poema “O Rio”, mas “Morte e vida severina” e tantos outros do autor têm um enorme papel a cumprir no processo de humanização e escolarização. Não se trata, contudo, de realizar uma prescrição deste autor e destas obras e institucionalizá-lo numa lista de obras de leitura obrigatória. Mas de, pela exposição dos critérios, considerar essas qualidades como essenciais para o ensino de literatura. Desta forma, é provável que o autor seja lido, e não só ele como diversos autores e autoras de envergadura.

Procurou-se demonstrar como diversas novidades que recheiam as propagandeadas reformas educacionais são mais antigas do que se pensa. Retomar o embate de Saviani à época do acirramento da relação entre educação e democracia é um exercício de memória coletiva urgente, já que pouco se comemora em matéria de escola ou de democracia, apesar de todos os receituários dos órgãos de gestão do poder mundial terem se tornado hegemônicos. Por outro lado, com o poderoso amparo da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade, examinou-se o que de fato significa estar ativo no processo mental da consciência, questionando se quem o desenvolve é a experiência cotidiana, empírica ou a experiência teórica, criteriosamente elaborada.

Ainda sobre a Teoria da Atividade, convém concluir que a produção de necessidades no processo educativo se dá de maneira intencional. É preciso que o trabalho educativo formule o ser humano que se quer reproduzir nas novas gerações, por um lado, e lembrar que a produção de novas necessidades (como a leitura de grandes obras literárias) não são um processo natural, mas produzido intencionalmente. A leitura constante produzirá necessidade de mais leitura, e maior constância. Ademais, se a crítica revela o valor educativo de determinadas obras, tem-se um critério para ajudar na seleção de conteúdos da educação escolar; conteúdos que não serão necessidades espontâneas para os educandos, mas podem vir a ser produzidas intencionalmente pelos educadores. Convém retomar a definição de sujeito rico segundo Duarte (2004): do sujeito rico em necessidades – uma alternativa ao sujeito rico em mercadorias (especialmente a mercadoria dinheiro), algo tão raro nessa particularidade de capitalismo dependente que se vive em solos nacionais, tão limitado desde suas estruturas mais profundas, como nos mostra o poema de João Cabral.

Diversas questões levantadas ao longo do texto merecem aprofundamento, generalizações e singularizações. Apesar disso, a publicação considera que aqui de fato aborda-se um problema concreto para o ensino de literatura, e não uma mera questão acadêmica ou retórica, eleita como tema por predileção subjetivista, sem considerar a realidade e atualidade de tudo que se conclamou colocar à prova.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Secretaria de Educação. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2020 Literário**. Brasília, DF: MEC/SEB/FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/124-livro-didatico?download=14090:att150920>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Proposições**, Campinas, v. 30, e20170035, 2019.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In*: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, 2001, n. 18.

LEONTIEV, A. N. El problema de la actividad en psicología (cap. III). *In*: LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Cartago, 1984. p. 60-97.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUÉNTES, R. V. (org.) **Ensino desenvolvimental**: antologia. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

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

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

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

MÁRKUS, G. **O conceito de “essência humana” na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 144 p.

MARINI, R. M. Dialética da Dependência. *In*: TRASPADINI, R.; STEDILLE, J. P. **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 137-179.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 10 out. 2018.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro III: O processo global da produção capitalista (1894). Trad. Rubens Enderle. São Paulo, Boitempo, 2017.

MELO NETO, J. C. O Rio ou relação da viagem que faz o Capibaribe de sua nascente à cidade do Recife. *In*: MELO NETO, J. C. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 15-49.

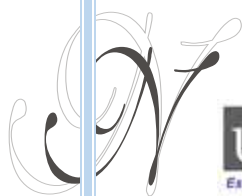
NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens e suas tecnologias. 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019. v. 1. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em jan. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 112 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.



Como referenciar este artigo

NARDY, J. P.; TEIXEIRA, L. A. Considerações estéticas e didáticas para o ensino de literatura: Uma apropriação materialista histórico-dialética de João Cabral de Melo Neto. **Nuances Est. Sobre Educ.**, Presidente Prudente, v. 32, e021024, jan./dez. 2021. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.8463>

Submetido em: 17/09/2021

Revisões requeridas: 19/10/2021

Aprovado em: 16/11/2021

Publicado em: 29/12/2021

