

A arte e o ensino de literatura na educação escolar

Art and the Teaching of Literature in School Education

Mariana de Cássia Assumpção*
Universidade Estadual Paulista - Unesp/Araraquara

Newton Duarte*
Universidade Estadual Paulista - Unesp/Araraquara

238

RESUMO: O objetivo deste estudo foi estabelecer as relações entre a relevância do ensino da arte na educação escolar, em especial, da literatura e os efeitos que ela suscita no sentido de enriquecer a subjetividade dos sujeitos. Para isso, pautando-se nas obras de Vigotski sobre arte, analisou-se uma obra clássica de Shakespeare, e em seguida, os pressupostos da teoria pedagógica histórico-crítica que se posiciona a favor do ensino dos conhecimentos clássicos. Verificou-se que o estudo desenvolvido por Vigotski estabelece estreitas relações com as premissas da teoria histórico-crítica em educação no que tange a importância da arte e do ensino de literatura na educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Literatura. Educação. Vigotski.

ABSTRACT: The aim of this study was to establish the relationship between the importance of art education in school education, in particular the literature and the effects it raises towards enriching the subjectivity of the subject. To do so, basing themselves in the works of Vygotsky about art, we analyzed a classic Shakespeare play, and then the assumptions of historical-critical pedagogical theory that stands in favor of the teaching of classical knowledge. It was found that the study developed by Vygotsky establishing close relations with the premises of the historical-critical theory in education regarding the importance of art and of literature teaching in school education.

KEYWORDS: Art. Literature. Education. Vygotsky.

* Doutoranda em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista/Araraquara.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

As análises de Vigotski sobre o ensino da arte

Vigotski (1999) discutiu a importância de um método de análise da obra de arte. Ele descreveu que, metodologicamente, o caminho para o entendimento da psicologia da arte não seria nem o da investigação da psicologia do criador, nem o das emoções suscitadas no receptor. O seu objetivo de estudo foi o de descobrir a essência da reação estética e, para isso, ele adotou o método denominado objetivo-analítico, o qual partia da própria obra de arte.

Para Vigotski (1999), a obra de arte é analisada como um todo sistemático, relativamente autônomo e organizado de modo a provocar uma determinada resposta estética. É nesse sentido que ele fundamentou seu método na própria obra de arte, compreendendo que, ao abstrair os aspectos concretos presentes nos objetos estéticos, é possível extrair a sua psicologia e as suas leis.

239

A concepção vigotskiana também considera o princípio marxista de que a partir dos fenômenos mais desenvolvidos se torna possível compreender os menos desenvolvidos (DUARTE, 2000), razão pela qual se propõe a estudar a influência da arte sobre o psiquismo humano a partir de suas manifestações mais ricas.

Tratei de introduzir a aplicação deste método pessoalmente na psicologia consciente, tentando deduzir as leis da psicologia da arte mediante a análise de uma fábula, um romance e uma tragédia. Parti para isso da ideia de que as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos; que a tragédia de Shakespeare nos explica os enigmas da arte primitiva e não ao contrário. Faço afirmações, ademais, sobre toda a arte e não comprovo, todavia, minhas conclusões na música, na pintura etc. Ainda mais: não as comprovo sequer em todas ou na maioria das variedades de literatura; tomo somente um romance, uma tragédia. Com que direito? Não estudei as fábulas nem as tragédias e menos ainda uma fábula dada e uma tragédia dada. Estudei nelas o que constitui a base de toda a arte: a natureza e o mecanismo da reação estética. Apoiei-me nos elementos gerais da forma e do material inerentes a

toda a arte. Escolhi para a análise a fábula, o romance e a tragédia mais difíceis, precisamente aquelas nas quais são especialmente patentes as leis gerais: selecionei os monstros dentro das tragédias etc. Essa análise pressupõe fazer abstração dos traços concretos da fábula como um gênero determinado para concentrar o esforço na essência da reação estética. Por isso não digo nada da fábula como tal. E o próprio subtítulo “Análise da reação estética” indica que a finalidade da investigação não consiste na exposição sistemática da doutrina psicológica da arte em todo seu volume e amplitude (todas as variedades da arte, todos os problemas etc.) nem sequer a investigação indutiva de uma série determinada de fatos, mas sim justamente a análise dos processos em sua essência (VIGOTSKI, 1991, p. 374-375, tradução nossa).

Outro aspecto a destacar é o de que a arte é uma técnica criada pelo ser humano para dar existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo. Vigotski (1999) considera que, desde sua gênese histórica a partir da atividade de trabalho e produção das condições materiais da existência humana até as formas mais desenvolvidas da prática social, a arte possui uma função que vai muito além de comunicar sentimentos. Para ele, a arte - seja na recepção ou na criação - possibilita aos indivíduos entrarem em contato com sentimentos que ultrapassam as experiências pessoais e se aproxima do gênero humano.

O caráter histórico-social dos sentimentos tem o seu percurso que vai do social ao individual. Em outros termos, a apropriação dos objetos estéticos é uma das formas pelas quais os sentidos e sentimentos construídos pela humanidade se tornam individuais. De acordo com Vigotski (1999, p. 315) “seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social”.

A partir dessa citação é possível destacar aquilo que se tornou a lei geral da Psicologia proposta por Vigotski, ou seja, a defesa da natureza social do psiquismo humano, entendendo que a dinâmica do desenvolvimento do psiquismo se dá em um sentido que caminha do intersíquico ao intrapsíquico

(MARTINS, 2013). Primeiramente os fenômenos são externos aos sujeitos (e dessa premissa entende-se a concepção materialista do autor, afirmando a primazia do ser sobre a consciência) e ao serem incorporados pelos indivíduos tornam-se objeto da sua consciência, constituindo parte do processo de formação da personalidade.

Considerando tal ideia sobre o caráter social da arte, o autor tece algumas críticas à chamada teoria do contágio. Para a referida teoria, a finalidade da arte é contagiar os indivíduos a partir dos sentimentos que são gerados pelas obras artísticas, em sua produção ou recepção. O sentido vital da obra de arte reside justamente no fato de o indivíduo ser tomado pelos sentimentos transmitidos por diversas formas de manifestação artística. Sendo assim, para essa teoria “[...] a arte é apenas um transmissor do contágio pelo sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 304).

A teoria do contágio reduz, de maneira significativa, a arte a qualquer tipo de emoção sem diferenciá-la de outros sentimentos. Se essa teoria fosse válida, o fenômeno estético seria “[...] extremamente insignificante, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 307). Contrapondo-se à teoria do contágio, o autor afirma que a arte tem a tarefa de elevar os sentimentos a um nível superior, sendo que:

[...] a verdadeira natureza da arte implica algo que transforma que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Nessa perspectiva, a arte não se limita a reproduzir a vida cotidiana de forma mecânica e superficial. Ela tem como ponto de partida as demandas da vida cotidiana, o seu material é extraído, pois, da vida dos indivíduos. Entretanto, a arte implica uma transformação qualitativa dos aspectos encontrados no cotidiano.

Para analisar a mudança que a arte opera na vida dos seres humanos, Vigotski (1999) emprega uma analogia a partir de dois milagres bíblicos: um que se aproxima do efeito que as obras desempenham e outra que se afasta. O primeiro exemplo que autor utiliza é justamente o que diverge da função estética, ou seja, trata-se do milagre da multiplicação dos pães e dos peixes para saciar a fome de uma multidão. Como diz o autor: “Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isso o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre?” (VIGOTSKI, 1999, p. 307). A arte não pode se restringir ao que os sujeitos já têm acesso em seu cotidiano. Ela deve oferecer algo novo e, é nesse sentido, que o efeito artístico lembra o milagre da transformação de água em vinho, pois, “[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma [...] e esse algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte” (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Diante do exposto, pode-se afirmar que não cabe à arte meramente reproduzir os eventos tal como eles ocorrem na cotidianidade dos indivíduos, mas sim provocar transformações subjetivas profundas por meio de vivências estéticas que sintetizem o caráter social da subjetividade humana.

Essa mudança, essa transformação que a arte produz é resultado da catarse. O conceito de catarse remonta à antiguidade, mas ele foi utilizado por diferentes pensadores ao longo da história. São vários os campos do conhecimento que se valem do termo catarse como, por exemplo, a medicina, a psicanálise, a psicologia e a educação, assumindo, portanto, significações distintas, na medida em que também se modificam os critérios de análise e emprego deste termo.

No período da antiguidade foi Aristóteles (2011) o primeiro pensador a cunhar o referido termo. No âmbito das elaborações aristotélicas, a catarse refere-se ao processo de purificação das almas por meio de uma descarga emocional provocada por um drama, ou seja, a catarse é um efeito suscitado pela tragédia, trazendo à tona sentimentos opostos de terror e piedade.

Vigotski (1999) explicita algumas considerações de Aristóteles acerca da catarse presentes, em especial, na *Poética*, mostrando que o filósofo grego considerava a tragédia como o gênero artístico por excelência no que se refere ao efeito catártico. Isto porque a tragédia é uma forma de “imitação que se efetua não por narrativa, mas mediante atores e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções” (ARISTÓTELES, apud VIGOTSKI, 1999, p. 247).

A arte autêntica provoca uma contradição emocional, suscita sentimentos opostos entre si promovendo no indivíduo receptor uma espécie de curto circuito. Deste ponto pode-se analisar a lei da reação estética que “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante” (VIGOTSKI, 1999, p. 270).

Convém afirmar que a base da reação estética são as emoções desencadeadas pela arte e experimentadas com toda força e intensidade. A catarse é definida como a “transformação das emoções, nessa autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas” (VIGOTSKI, 1999, p. 272). Essa força de sentimentos é incorporada pelos sujeitos em decorrência do processo catártico, gerando uma transformação subjetiva.

Esse processo consiste na superação de elementos de nosso psiquismo que não encontram vazão na vida cotidiana e das contradições estabelecidas pelas forças sociais. Pode-se afirmar que a obra de arte representa, sob uma configuração superada, transfigurada e solucionada, os processos que

constituem o psiquismo cotidiano. Assim, “[...] a obra de arte é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (VIGOTSKI, 1999, p. 329).

Em seguida buscamos, pela via indireta de análise do objeto estético, esclarecer aspectos relacionados à reação produzida pela arte, evidenciando também que as relações entre a reação estética e prática social são relações mediadas e que não é próprio à natureza da arte incidir sobre a realidade de modo imediato.

Hamlet de Shakespeare e o efeito artístico

Vigotski (1999) dedica o oitavo capítulo da *Psicologia da Arte* a uma análise minuciosa da peça *Hamlet* de Shakespeare (1976). A análise desta obra permite evidenciar as contradições de sentimentos suscitadas na apreciação estética, mostrar como a arte se coloca acima da vida cotidiana ao tratar de dilemas que não se restringem à relação do indivíduo com a sua vida. Busca-se destacar também que não é função do efeito estético produzir no indivíduo uma ação imediata sobre a prática social, mas sim agir sobre as subjetividades, ampliando-as no sentido da consciência do gênero humano.

Esta obra de Shakespeare (1976) foi escrita por volta do ano 1600-1601. Trata-se de uma tragédia, que tem como cenário o castelo de Elsenor, na Dinamarca e é composta pelos seguintes personagens: Cláudio (rei da Dinamarca); Hamlet (príncipe da Dinamarca, filho do falecido rei Hamlet, e sobrinho de Cláudio); Polônio (primeiro ministro) Horácio (amigo de Hamlet); Laertes e Ofélia (filhos de Polônio); Marcelo, Bernardo e Francisco (guardas do castelo) Valtemando e Cornélio (cortesões enviados junto ao rei da Noruega); Rosencrantz e Guildenster (colegas de Hamlet); Fórtinbras (príncipe da Dinamarca); Gertrudes (mãe de Hamlet); Reinaldo (servidor de Polônio); O

fantasma (pai de Hamlet); Osrico (consumado casquilho). A peça conta também com personagens secundários que são: um gentil homem, dois coveiros; um sacerdote; um capitão norueguês; embaixadores da Inglaterra; nobres, damas, soldados, marujos, mensageiro e servidores.

A ação tem início quando os guardas do castelo Elsenor, Marcelo, Bernardo e Francisco são perturbados por um fantasma que se assemelhava ao antigo rei daquela cidade, o rei Hamlet que havia falecido há meses atrás. Ao verem o tal fantasma os guardas decidiram comunicar Horácio, amigo do príncipe Hamlet, filho do rei morto. Ao se deparar com o fantasma do antigo rei, Horácio sentiu-se na obrigação de pedir que Hamlet fosse até os arredores do castelo para vê-lo também e assim foi feito.

No encontro o fantasma diz que foi assassinado pelo próprio irmão, Cláudio, que agora é o atual rei que se casou com a mãe do príncipe, Gertrudes.

Hamlet, enfurecido, promete vingar a morte do pai:

HAMLET
Fala, que estou pronto
A ouvir-te.

FANTASMA
E, quando ouvires, a vingar-te.
[...]
Vinga-lhe o torpe, monstruosíssimo assassínio.

HAMLET
Assassínio!

FANTASMA
Sim, e torpíssimo, pois sempre o é; mas esse
Foi muito mais que torpe, estranho e monstruoso.
[...]
Julgo-te disposto:
Serias mais apático do que a erva gorda
Que a margem do Lete se corrompe em ócio,
Se não agisse; mas agora escuta Hamlet.
Fizeram crer que uma serpente me picou
Quando eu estava adormecido em meu jardim:
E assim, forjando essa versão de minha morte,
Mistificaram todo o ouvido desse reino:

Mas sabe, nobre moço: a serpe que tirou
A vida de seu pai, cinge a coroa agora.

HAMLET

Oh minh'alma profética! Meu tio então?
(SHAKESPEARE, 1976, p. 50-51).

Hamlet está determinado a matar seu tio, entretanto se depara com questões de cunho filosófico e moral. Enquanto planeja a vingança, Hamlet finge-se de louco para decidir como agir. Começa, portanto, a comportar-se de forma estranha, deixando o rei e a rainha desconfiados de sua conduta. Em decorrência de tal situação, Cláudio e Gertrudes entendem que o melhor a fazer seria mandar Hamlet embora do reino. Para isto, conta com a ajuda de Rosencrantz e Guildenstern, dois colegas do príncipe.

A essa altura, vale lembrar, que Hamlet nutria sentimentos por Ofélia, filha de Polônio, fiel companheiro do rei Cláudio. Polônio suspeitava que Hamlet encontra-se louco em função do amor mal resolvido que tinha por sua filha e, ao escutar uma conversa entre o casal na qual Hamlet fora grosseiro e maltratara a garota, o primeiro ministro confirma sua suposição acerca do estado mental do príncipe. O dilema e o sofrimento por que passa Hamlet entre o amor que sente pela filha de Polônio, o segredo da morte de seu pai e a vingança prometida se evidencia deste trecho que, diga-se de passagem, é o mais conhecido de toda a obra shakespeariana e da literatura mundial. Nesse momento Hamlet com o crânio do falecido Yorick (bobo da corte) em suas mãos, diz:

Ser ou não ser, eis a questão: será mais nobre
Em nosso espírito sofrer pedras e setas
Com que a fortuna, enfurecida, nos alveja,

Ou insurgir-nos contra um mar de provações
E em luta pôr-lhes fim? Morrer... dormir: não mais.

(SHAKESPEARE, 1976, p. 108).

No decurso da peça, chega uma companhia de teatro ao castelo e Hamlet resolve usar os atores para descobrir se Cláudio é realmente o culpado pela morte de seu pai. O jovem estudioso e culto pede para que os atores encenem uma peça criada por ele que retrata um assassinato (que no caso, era o assassinato do rei). Em diálogo com Horácio, fica claro o plano de Hamlet:

Mas basta. O rei virá ver uma peça agora:
Uma cena aproxima-se das circunstâncias
- Eu já te detalhei - em que meu pai foi morto.
Quando chegar o trecho, peço que usando
Toda a penetração da tua alma, olhes meu tio:
Se a culpa que ele esconde não sair da cova
A uma tirada, então o espectro era infernal
E são ignóbeis como a forja de Vulcano
As suspeitas que nutro. Observa-o com atenção.
Que cravarei o meu olhar no resto dele:
Confrontando depois as nossas impressões.
Ajuizaremos da expressão que tiver tido.
(SHAKESPEARE, 1976, p. 118)

Como Hamlet imaginava no ápice da peça, ou seja, no momento do crime, o atual rei se levanta e sai estupefato e a rainha vai com ele. Cláudio está na galeria do castelo, ainda perturbado com a peça que acabara de ver. Arrepende-se pelo ato de matar seu próprio irmão e de casar-se com sua cunhada, ajoelhando para rezar. Hamlet assiste a essa cena de arrependimento do rei e apesar de ter como objetivo matá-lo, recua seu ato e mais uma vez posterga a vingança:

Eu poderia agir, agora é o momento,
Agora que ele está rezando: - eu vou agir,
(desembainha a espada.)
E para o céu mandá-lo, e assim tirar vingança.
Mas é preciso que isso seja ponderado:
Um vilão me assassina o pai: por causa disso,
Eu, filho único, despacho para o céu
Esse vilão...
Não, isso é refrigério e paga, não vingança:
Ele colheu meu pai farto de pão, impuro.
Quando floriem plenamente os seus pecados,
Com o vigor de maio... E quem, exceto o céu,
Sabe como ele está na prestação de contas?
Porém, segundo os fatos e a especulação,
Pesado é-lhe o castigo: e eu estarei vingado
Se colher este aqui quando ele purga a alma,

Quando está pronto e preparado para o transe?
Não. (Embainha a espada.)
(SHAKESPEARE, 1976, p. 141).

Na sequência dessa cena, Guildenster vai avisar Hamlet a pedido da rainha que ela quer vê-lo antes de se deitar. Em conversa com Gertrudes, o jovem a condena por ter sido desleal ao seu pai. Vale dizer que neste momento Polônio ouvia todo o diálogo atrás das cortinas. No calor da discussão Gertrudes grita por socorro e Polônio assustado também emite sons. Ao ouvi-lo, pensando que era o rei, Hamlet dá-lhe um golpe certeiro com a espada através da cortina. Ao erguê-la vê que se tratava de Polônio.

Ao saber do ocorrido, Cláudio manda, de fato, Hamlet à Inglaterra. Sentindo-se rejeitada por Hamlet e tendo perdido seu pai, Ofélia enlouquece e comete suicídio afogando-se em um rio. Seu irmão, Laertes, volta de sua viagem à França com o objetivo de vingar a morte de seu pai e de sua irmã.

Durante a viagem para a Inglaterra, o barco em que Hamlet estava foi atacado por um navio de piratas e o príncipe ofereceu um bom dinheiro para que eles o levassem de volta a Elsenor. Sabendo do retorno de Hamlet o rei e Laertes planejam um golpe contra Hamlet. Assim que o príncipe chegasse ao castelo lhe seria proposto um duelo com Laertes, já que este é filho do homem que o príncipe havia matado. O acordo era o de que Laertes colocaria veneno na ponta da espada que atingiria Hamlet. E caso o príncipe ganhasse a disputa seria o rei quem o mataria oferecendo-lhe vinho envenenado em comemoração ao grande feito.

Hamlet começa o duelo vencendo e de tamanha euforia sua mãe bebe a taça de vinho com veneno e morre. Quando partem para o último ataque Laertes fere superficialmente Hamlet com a espada envenenada. Ao ser golpeado Hamlet ataca Laertes e na luta que se travou entre eles as espadas foram traçadas acidentalmente e, desta feita, é Hamlet quem atinge Laertes que cai morto no chão.

Ao perceber o que se passava o jovem príncipe fere Cláudio com a espada e o obriga a beber o resto de vinho envenenado. O rei, então, morre e na sequência, Hamlet. Nos trechos finais da obra têm-se os seguintes dizeres: “Os soldados carregam os corpos, e, enquanto o fazem, soa a marcha fúnebre; depois, ouve-se uma salva de canhões” (SHAKESPEARE, 1976 p. 241).

Um dos aspectos destacados por Vigotski diz respeito às críticas lançadas à referida obra no que se refere à morosidade de Hamlet em executar sua vingança, fazendo, portanto, com que a peça seja movida por um constante conflito que é extinto apenas ao final da trama. Muitos críticos, segundo Vigotski (1999), afirmam que essa atitude de Hamlet não seguia uma lógica, porém, ele mostra que se deve entender a morosidade de Hamlet a partir de uma visão totalizante do enredo elaborado por Shakespeare.

O autor da peça usa uma técnica chamada de continuidade temporal que consiste basicamente em deixar as ações transcorrerem de modo contínuo, sem intervalos, gerando nos espectadores a impressão distorcida do tempo real. Por isso “não existe nenhuma possibilidade de estabelecer a anulação de todos os acontecimentos em unidades de tempo real ou afirmar quanto tempo decorre entre a aparição da sombra e o momento do assassinato do rei” (VIGOTSKI, 1999, p. 227).

Isso não significa que a morosidade de Hamlet não apareça explicitamente, mas a ela não se pode atribuir uma falta de domínio do autor sobre os acontecimentos presentes na peça. Pelo contrário, isso evidencia a teleologia empregada pelo autor, com vistas a mostrar, por meio dos diálogos, os motivos que levaram Hamlet, em cada episódio, a retardar o crime. As falas explicitam, na maior parte das vezes, as contradições e, sobretudo, os conflitos éticos por que passa o protagonista. Agindo dessa forma Shakespeare provoca no público uma intensificação das emoções, desencadeando desta forma o efeito catártico.

Verifica-se o adiamento da vingança, por exemplo, quando o personagem mesmo embebido de espanto e ódio cai em conflito moral e decide comprovar a veracidade dos fatos relatados pelo fantasma de seu pai. Mas também, ele considera inadequado matar Cláudio enquanto este rezava e, na cena final, o que todos esperam tarda a acontecer, pois Hamlet é atingido primeiro pela espada envenenada e só ao tomar ciência de sua finitude é que o personagem se vinga e mata o rei.

Vigotski (1999) mostra que esse jogo de contradições e de tomada de rotas desviantes ao objetivo principal da tragédia faz com que, na consciência do espectador, estejam:

[...] sempre fundidas duas ideias incompatíveis: por um lado ele vê que Hamlet deve vingar-se, vê que não há nenhuma causa interna ou externa que o impeça de fazê-lo; além do mais, a autor joga com a impaciência de Hamlet, obriga-o a vê-la com seus próprios olhos quando Hamlet levanta a espada sobre a cabeça do rei e em seguida a baixa de modo inteiramente inesperado; por outro lado, ele vê que Hamlet retarda a ação, mas não entende as causas desse retardamento e está vendo que o drama se desenvolve sobre alguma contradição interna, quando diante dele se coloca de modo claro e constante o objetivo, e o espectador compreende claramente os desvios de rota que a tragédia realiza em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1999, p. 232).

O autor da peça não encaminha a obra tendo como referência uma linha reta. Pelo contrário, a obra é repleta de curvas sinuosas, contradições internas que levam para diversos espaços e é justamente esse constante enganar-se, essa frustração das expectativas criadas que conferem o caráter estético à obra. Ora, se o autor resolvesse o dilema que rege a tragédia de maneira direta possivelmente não seriam suscitadas as reações estéticas em grau elevado. É em função da dialética entre a forma de encadeamento das ações e o seu conteúdo que a catarse é alcançada.

Diante de tais explicitações é importante questionar como devem ser considerados os sentimentos suscitados pela recepção estética: como um

instrumento que propicia o dispêndio de energia nervosa ou um preservador de atividade do psiquismo? A estética cumpre sua função, ou seja, chega à catarse a partir do acirramento das contradições que requerem uma intensificação de gasto de energia psíquica pelo sujeito. Assim, é preciso negar a lei no menor esforço, na qual “o mérito do estilo consiste em precisamente em compor o maior número de ideias com o menor número de palavras possível” (VIGOTSKI, 1999, p. 254).

Na arte deve ocorrer exatamente o contrário a lei do menor esforço. No caso de uma tragédia como a de *Hamlet* verificamos que o escritor “recorre ao dispêndio extremamente não econômico de nossas forças quanto dificulta artificialmente o desenrolar da ação, excita a nossa curiosidade, joga com nossas conjecturas, leva-nos a desdobrar a nossa atenção etc.” (VIGOTSKI, 1999, p. 256).

Ao analisar a própria obra de arte percebe-se que as ações nela presentes não se colocam de forma imediata. O exemplo de *Hamlet* evidencia constantemente essa ideia. A vingança não é um acontecimento que se dá ao início da peça. O adiar do crime, cada vez por um motivo diferente, essa mediaticidade ou morosidade do personagem é a responsável pela beleza estética, pela sua eficácia do ponto de vista do efeito que se abate sobre os sujeitos receptores.

As relações mediadas que permeiam a arte e a vida são explicitadas por Vigotski nos seguintes termos:

Na tragédia a não coincidência psicológica dos fatores da expressão do caráter é o fundamento do sentimento trágico. A tragédia pode obter esses efeitos incríveis sobre os nossos sentimentos precisamente porque os leva a transformar-se constantemente em seus opostos, a enganar-se em suas expectativas, a esbarrar em contradições, a desdobrar-se; e quando vivemos *Hamlet* temos a impressão de que vivemos milhares de vidas humanas em uma noite e, de fato, conseguimos experimentar mais emoções do que em anos inteiros de nossa vida comum. E quando começamos a sentir com *Hamlet* que ele já não é dono de si mesmo, que não faz o que

deveria fazer, então é precisamente a tragédia que está entrando no seu vigor [...]. De fato, com o herói nós começamos a nos sentir na tragédia uma máquina de sentimentos comandada pela própria tragédia, que por isso assume sobre nós um poder absolutamente específico e exclusivo (VIGOTSKI, 1999, p. 243).

Aqui fica evidente uma das características do estético que já abordamos. Trata-se do fato de que as obras de arte expandem a concepção de mundo dos sujeitos fazendo com que eles experimentem e vivenciem sentimentos que extrapolam os limites de sua vida cotidiana e se aproximem à humanidade. Esse efeito emocional ocasionado pela fruição estética não é um efeito duradouro, ou melhor, a catarse estética é, sobretudo, definida por seu caráter momentâneo, porém isso não invalida o fato de que suas influências sobre a personalidade do indivíduo receptor possam ir muito além do momento catártico propriamente dito.

Como exemplo desse prolongado efeito pós-catártico sobre a personalidade, citamos um trecho da entrevista, onde György Lukács faz o relato de uma experiência estética vivida em sua infância:

Minha maior experiência infantil foi quando, aos nove anos, li uma versão húngara em prosa da *Iliada*. O destino de Heitor, isto é, o fato de que o homem derrotado tinha razão e era o grande herói, foi determinante para todo o meu desenvolvimento posterior (KOFLER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 30-31).

A reação estética “não é apenas uma descarga no vazio, um tiro de festim, mas uma reação à obra de arte é um estimulante novo e fortíssimo para posteriores atitudes” (VIGOTSKI, 1999, p. 318). Ou seja, não é função da arte gerar direta e imediatamente alterações na prática social humana, mas seu papel principal é provocar mudanças nos sujeitos que por sua vez tem a possibilidade, ao estabelecerem contato com as objetivações mais desenvolvidas que a humanidade já produziu, de transformar a estrutura social. O aspecto indireto da estética é uma de suas peculiaridades fundamentais.

Podemos dizer que o sujeito criador está em atividade ao elaborar uma obra de arte a qual leva à superação e à consequente vitória do indivíduo sobre os sentimentos que não encontraram manifestação em sua cotidianidade. O mesmo acontece com o sujeito receptor:

Só nos pontos críticos da nossa caminhada nós nos voltamos para a arte, e isto nos permite entender por que a fórmula que propomos desvela a arte exatamente como ato criador. Compreendemos perfeitamente que, se consideramos a arte como catarse, é porque a arte não pode surgir onde existe simplesmente o sentimento vivo e intenso. Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então *esse* ato aparece, só *então* a arte se realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 1999, p. 313-314).

Em linhas gerais “a arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima de nossa vida que está por detrás dela” (VIGOTSKI, 1999, p. 320).

No próximo item analisamos, a partir da teoria pedagógica histórico-crítica, a importância do ensino das artes em geral e da literatura em particular no sentido de enriquecer a subjetividade de nossos alunos, propiciar a catarse e modificar qualitativamente a visão de mundo.

O ensino da arte e da literatura na escola

Para a pedagogia histórico-crítica a escola deve “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2008, p. 15).

Saviani é prudente nessa passagem, pois sabe que é impossível a um indivíduo dominar todo o conhecimento já produzido pelo conjunto dos homens no decorrer da história da humanidade, mas é intrinsecamente necessária a oportunidade de dispor desse acervo e cabe à escola o papel de transmiti-lo sistematicamente.

Pensando na maneira de elaborar o currículo escolar, temos:

As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é a cultura letrada (SAVIANI, 2008, p. 15).

Por esta definição entende-se a escola como um espaço destinado ao ensino. Poder-se-ia indagar nesse momento: Mas em que consiste esse ensino? Qual é o objeto sobre o qual se organiza a educação de caráter escolar? Segundo Saviani a resposta a essas questões se dá:

[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

O ensino a que o autor faz referência na citação acima diz respeito à cultura, ou seja, refere-se aos produtos do trabalho humano e ao conhecimento enredado nesse processo de produção. Entretanto, vale realçar que a cultura, a ciência, a arte, a literatura e a filosofia, ou em outras palavras, a compreensão dos fenômenos que tecem nossa existência não estão, prontamente disponíveis na vida cotidiana e é nesse sentido que a escola emerge.

A escola não pode se limitar, portanto, aos eventos que todos temos ao alcance das mãos, ela não deve reproduzir o cotidiano dos alunos e lhe negar o novo. A pedagogia histórico-crítica defende um currículo escolar que abranja elementos culturais das diferentes áreas do conhecimento humano. As instituições escolares devem organizar suas atividades educativas de tal forma a graduar, ao longo do tempo, a transmissão desses conteúdos para que assim os alunos tenham condições de se apropriarem deles da maneira mais adequada possível:

Vê-se assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio (SAVIANI, 2008, p. 18).

Além da organização do tempo e do espaço escolar para tornar possível a transmissão e apropriação dos conteúdos, esse conjunto de conhecimentos deve ser selecionado com a intenção de levar às crianças elementos que vão além dos fenômenos imediatos e heterogêneos da vida cotidiana. Os currículos escolares devem se pautar no conhecimento clássico, aqueles que foram consagrados pelo tempo por instituírem descobertas relevantes, por transformarem os modelos e costumes de uma época.

É por essa razão que alguns elementos culturais sobrepõem a outros. Alguns deles colaboraram para modificações profundas na estrutura e da organização da sociedade infligindo diretamente na vida de todos nós. Esses conteúdos são mais desenvolvidos, na medida em que incorporam os conhecimentos mais elaborados que o ser humano já produziu. São esses conteúdos que devem constar nos currículos.

[...] clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala em cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Vitor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira (SAVIANI, 2008, p. 18).

E o que tem as obras de arte a ver com tudo isso?

Duarte (2013) mostra-nos que a individualidade tem aspectos particulares, todavia para que o indivíduo se desenvolva é necessário que ele se forme como membro do gênero humano, ou melhor, seja um integrante consciente na história do gênero humano. Com efeito, não se trata de anular a subjetividade do indivíduo, mas sim elevá-la a um nível superior. E para isso, torna-se indispensável que os alunos se apropriem dos elementos culturais mais desenvolvidos acumulados historicamente pela humanidade, como por exemplo, arte, a ciência, a política e a filosofia.

Na mesma direção, Vigotski fez algumas considerações que podem auxiliar-nos a desvendar esse ponto interrogativo e ainda muito obscuro sobre as relações entre arte e educação. A citação a seguir é bastante esclarecedora no que se refere à superação do sentimento cotidiano tanto no processo de criação artística quanto durante a percepção estética.

256

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então *esse* ato aparece, só *então* a arte se realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 1999, p. 314).

A arte e, nesse caso, a literatura, somente exerce efetivamente sua função quando cumpre seu efeito catártico, o que por sua vez, evidencia-se tanto durante a criação quanto na percepção artística. E é, precisamente, o momento catártico que marca o fundamento da reação estética e a elevação da vida cotidiana.

A relação entre o conteúdo e a forma nas obras de arte não é especificamente harmônica, muito pelo contrário, há uma luta entre esses dois aspectos divergentes. O conteúdo não se mostra tranquilamente ao receptor da obra, exigindo do indivíduo um esforço para que possa compreendê-la e vivenciá-la esteticamente. Tal esforço eleva-nos acima da passividade, naturalidade e pragmatismo da vida cotidiana. Por meio da estética rompemos com nossa vivência espontânea e podemos compreender melhor a realidade concreta, isto é, mediados pelas obras artísticas expandimos nosso entendimento de fenômenos concretos.

A arte é um conteúdo indispensável da educação escolar que propicia a elevação da autoconsciência dos alunos. A partir das grandes obras artísticas que esse objetivo será alcançado. Sendo assim, devemos encarar as obras de artes consagradas como conteúdos clássicos da educação escolar que devem ser transmitidos sistematicamente, tal como é proposto pela pedagogia histórico-crítica.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Edipro, 2011.

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

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000.

KOFLER, L.; ABENDROTH, W.; HOLZ, H. H. *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

SHAKESPEARE, W. *A tragédia de Hamlet príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

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

VIGOTSKI, L, S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991. T. 1.

Recebido em: 30 de julho de 2014.
Aprovado em: 11 de dezembro de 2014.