

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA

Rodolfo Meissner ROLANDO

Universidade de Taubaté - UNITAU

Resumo

As aulas de literatura parecem, em geral, estar organizadas em uma perspectiva tradicional e transmissiva, centrada em biografias e na identificação de características de autores e escolas literárias. Desse modo, o potencial crítico-transformador da disciplina é negligenciado, distanciando-se, assim, do interesse discente. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre o papel central da afetividade no ensino-aprendizagem de literatura. Mais especificamente, este texto se propõe a discutir o potencial do texto literário para suscitar – em sala de aula – encontros alegres (Spinoza, [1677] 1997), capazes de aumentar as possibilidades de sentir, pensar e agir dos estudantes, levando-os à aprendizagem e ao desenvolvimento (Vygotsky, [1934] 2009). Pretende-se, a partir das reflexões aqui expostas, contribuir para (re)pensar as possibilidades de escolarização da literatura, promovendo o engajamento discente em sala de aula.

Palavras-chave: Afetividade; Escolarização da literatura; Conatus.

THE ROLE OF AFFECTIVITY IN TEACHING-LEARNING LITERATURE

Abstract

Literature classes seem, in general, to be organized in a traditional and transmissive perspective, centered on biographies and the identification of characteristics of authors and literary schools. In this way, the critical-transformative potential of the discipline is neglected, thus distancing itself from student interest. In this sense, the objective of this article is to present a reflection on the central role of affectivity in the teaching-learning of literature. More specifically, this text aims to discuss the potential of literary texts to spark – in the classroom – happy encounters (Spinoza, [1677] 1997), capable of increasing students' possibilities of feeling, thinking and acting, leading them to learning and development (Vygotsky, [1934] 2009). Based on the reflections presented here, the aim is to contribute to (re)thinking the possibilities of teaching literature, promoting student engagement in the classroom.

Keywords: Affectivity; Literature schooling; Conatus.

EL PAPEL DE LA AFECTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LITERATURA

Resumen

Las clases de literatura parecen, en general, estar organizadas desde una perspectiva tradicional y transmisiva, centrada en las biografías y en la identificación de características de autores y escuelas literarias. De este modo, se descuida el potencial crítico-transformador de la disciplina, alejándola del interés del alumnado. En este sentido, el objetivo de este artículo es presentar una reflexión sobre el papel central de la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura. Más específicamente, este texto se propone discutir el potencial del texto literario para suscitar —en el aula— encuentros alegres (Spinoza, [1677] 1997), capaces de ampliar las posibilidades de sentir, pensar y actuar de los estudiantes, conduciéndolos al aprendizaje y al desarrollo (Vygotsky, [1934] 2009). A partir de las reflexiones aquí presentadas, se pretende contribuir a (re)pensar las posibilidades de escolarización de la literatura, promoviendo una mayor participación del alumnado en el aula.

Palabras-clave: Afectividad; Escolarización de la literatura, Conatus.

1. INTRODUÇÃO

O tema da “afetividade”, para além das distorções produzidas no senso comum e de perspectivas que, comumente, associam tal temática a carinho/acolhimento, mitigando o potencial crítico-transformador desse conceito (Spinoza, 1677, Vygotsky, 1934), precisa ser, mais apuradamente, compreendido para o ensino-aprendizagem de línguas/literatura. Nessa direção, de acordo com Silva (2008), o papel dos afetos é, habitualmente, relegado a segundo plano por investigações no campo da educação e da linguagem. Com base nisso, apresento a questão que guiará as reflexões deste artigo: a dimensão afetiva tem sido, apropriadamente, discutida em estudos sobre ensino-aprendizagem de literatura?

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar reflexões teóricas sobre o papel central da afetividade nas aulas de literatura. Mais especificamente, este texto se propõe a discutir o potencial do texto literário para suscitar – em sala de aula – encontros alegres (Spinoza, [1677] 1997) capazes de criar possibilidades de sentir, pensar e agir dos

estudantes, propiciando, desse modo, aprendizagem e desenvolvimento. (Vygotsky, [1934] 2009).

Para embasar essa discussão, este texto se apoiará nas discussões de Spinoza e Vygotsky acerca de uma visão holística sobre o ser humano, que não dissocia cognição e afetividade. Além disso, os estudos realizados por Paulino e Cosson (2009), Cosson (2014), Walty (2011) e Soares (2011), entre outros autores, embasarão as reflexões sobre o ensino-aprendizagem de literatura vigente no Brasil.

Para efeitos de organização, este artigo obedecerá à seguinte divisão: primeiramente, discute os desafios e obstáculos vigentes no ensino-aprendizagem do campo literário; após essa contextualização, apresenta e debate o monismo spinozano como base teórica para compreender a afetividade e pensar a criação de “encontros alegres” nas aulas de literatura; por fim, aborda, com base em Vygotsky, a relevância da afetividade na escolarização literária a fim de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimentos dos alunos.

2. ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: QUESTÕES PROBLEMÁTICAS

Walty (2011) afirma que literatura e escola são duas instituições da sociedade em constante relação. De acordo com a autora, essa relação é inevitável e pode ser fecunda e estimulante. A pesquisadora expõe que não é a escola que destitui a literatura de seu potencial crítico e criativo, mas o “excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplada a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (Walty, 2011, p. 52).

Em direção semelhante, Soares (2011) postula que o que se deve discutir é a inadequada escolarização da literatura, que se traduz em deturpação do potencial crítico e formativo da disciplina e “resulta de uma pedagogização ou didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (Soares, 2011, p.22).

Paulino e Cosson (2009), sobre os obstáculos engendrados pelo processo de escolarização da literatura, apontam alguns elementos que dificultam ou mesmo impedem a formação de leitores de literatura na tradição escolar. Segundo os autores, muitas vezes, a escola enfatiza apenas aquilo que é conhecido e mensurável. Isso se comprova, por exemplo, na figura do aluno cuja competência mais reconhecida é repetir o que o professor disse ou o que o livro didático apresenta. Esse movimento silenciador da voz interpretativa discente evita a possibilidade de encontros alegres (Spinoza, 1677) entre professor, alunos e o texto literário, conforme se discutirá mais à frente.

Ainda sobre as dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem de literatura, Paulino e Cosson (2009) apontam algumas contradições da cultura letrada em âmbito escolar. Para eles, a escola é impelida a buscar um letramento funcional e básico na tentativa de agradar a uma sociedade já estruturada, com funções predefinidas para os sujeitos. Dessa maneira, os autores comentam que, quando surgem textos e práticas que possibilitam uma interação questionadora, poética e aberta – marcas do fenômeno literário –, a tendência de parte dos educadores é negar os sentidos imprevistos que surgem na esfera escolar, silenciando a voz do aluno em busca pelo consenso e pela homogeneização.

Os pesquisadores (2009) expõem ainda que a aula de literatura, habitualmente, fecha-se em biografismo e historiografia mecanizada, o que representa um importante problema, pois, nessa perspectiva, o texto literário em si e o movimento interpretativo do estudante são negligenciados. Corroborando essa crítica, Cosson (2014) afirma que o ensino de literatura tem se limitado à história da literatura brasileira, quase apenas como uma cronologia literária. Segundo ele, a partir de uma perspectiva transmissiva e tradicional, ocorre, nas escolas, uma sucessão insossa e alienante entre identificação de características das escolas literárias, dados biográficos do autor, gêneros literários, entre outras atividades desconectadas da vida do estudante. O texto literário em si, quando se faz presente, é estudado a partir de “fragmentos e serve prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados” (Cosson, 2014, p. 21).

Em tom crítico ainda mais forte sobre a escolarização inadequada da literatura, Dalvi (2013) assevera que a literatura – pensada como prática visceral, aberta, sujeita

à crítica e ao diálogo –, e inserida no mundo da vida efetivamente vivida pelos sujeitos em sala de aula, nunca esteve, verdadeiramente, no centro da educação escolar.

Ao encontro desse apontamento, Martins (2006) denuncia que a escola, no que se refere ao estudo do texto literário, parece supervalorizar a intenção do autor, tornando a literatura, para o aluno, um objeto impenetrável. A respeito do papel do estudante em uma aula de literatura, a autora (2006, p. 93) afirma que “o aluno-leitor não se conscientiza de sua participação como co-enunciador do texto, pois seu papel na recepção textual não é tão privilegiado”. Assim, as relações/afecções em uma aula de literatura parecem representar uma dimensão esquecida pelos professores de literatura.

Em síntese, nesse modelo acrítico e alienante de aula de literatura aqui discutido, o potencial transformador e afetivo da disciplina não é devidamente aproveitado, uma vez que pouco ou nenhum espaço efetivo é criado para a promoção de relações potencializadoras do pensar, sentir e agir dos sujeitos. Nesse enquadre, julgo importante explicitar o que, exatamente, este artigo entende por “relações potencializadoras do pensar, sentir e agir” dos estudantes. Para compreender melhor essa questão, busco respaldo no pensamento filosófico do holandês Spinoza, o que, brevemente, é feito a seguir.

3. A TEORIA DOS AFETOS E O MONISMO SPINOZANO

O pensamento spinozano interrompeu uma longa tradição idealista e transcendente da filosofia ocidental, como comenta Merçon (2009). A autora acrescenta que, partindo de uma visão materialista e mais concreta sobre Deus, homem e liberdade, Spinoza criou uma filosofia que se opõe à cisão que acompanhou a modernidade: a separação entre corpo e pensamento, em uma hierarquia que coloca a razão como elemento “superior” na busca pelo progresso e pela liberdade.

Spinoza se afasta desse dualismo. Para ele, corpo e mente, afetos e razão devem ser vistos de modo indissociável, como uma unidade. Não há, para este pensador, uma razão onipotente e opressora a determinar exclusivamente o destino humano. Afastando-se da visão cartesiana até então dominante, o corpo, na filosofia spinozana, deixa de ser concebido como uma “máquina” ou um sistema fechado,

passando a ser entendido como uma “unidade plural” que se constitui na relação com os outros e com o ambiente, conforme explica Merçon (2009).

Esses apontamentos deixam transparecer o pensamento monista de Spinoza. Para compreender melhor essa ideia, julgo importante definir, com base no autor, o conceito de substância. Nas palavras de Spinoza ([1766] 1997, p.28): “por substância, compreendo aquilo que existe em si mesmo e que por si mesmo é concebido, isto é, aquilo cujo conceito não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formado”. De acordo com o filósofo, a substância (também chamada de “Natureza” ou de “Deus”) é indivisível, infinita, causa de si, autossuficiente. Nessa direção, para ele, corpo e alma são modos (finitos e imperfeitos) dessa substância. Desse modo, o monismo spinozano apresenta a ideia de que tudo o que existe faz parte de uma mesma substância.

Em direção semelhante, Scruton (2011) clarifica a ideia de monismo pensada por Spinoza. Para o autor, todas as coisas que existem – homens, objetos, animais, ambiente – estão sempre em relação de completa interdependência. O homem, como parte da natureza, não é superior a nenhum outro ser, sendo, dessa maneira, apenas mais um elemento constitutivo da totalidade, da substância, de Deus, expõe Scruton (2011, p.63). O que chama a atenção aqui, tendo em vista o objetivo deste artigo em discutir o papel da afetividade nas aulas de literatura, é a ontologia relacional e monista do pensamento de Spinoza, que foi embrionária de uma teoria dos afetos. No pensamento do filósofo holandês, a afetividade adquire grande relevância na constituição dos indivíduos, uma vez que ela é constitutiva das relações que são travadas entre o indivíduo, os outros e o ambiente. Nessa perspectiva, somos sempre afetados, mesmo que não tenhamos consciência desse movimento.

Nesse sentido, para entender a relevância dos afetos no pensamento spinozano, é preciso definir o que o filósofo entendia por *conatus*. Nas palavras de Merçon (2009, p.25), “Spinoza define a potência de um modo finito (corpo ou mente) como sendo a sua essência ou o seu *conatus*, isto é, seu esforço para perseverar na existência”. Nesse sentido, o *conatus* (essência ou potência dos modos finitos) é parte da substância (Deus, Natureza, Totalidade). Nesse ponto, reside um aspecto muito interessante no pensamento de Spinoza para se pensar a questão da afetividade: para o filósofo, nossa potência de agir pode ser mais ou menos perfeita (aproxima-se mais ou menos da

Totalidade) em função das relações que experimentamos ao longo de nossas vidas. Mas o que exatamente isso quer dizer?

Deleuze (1968), comentando Spinoza, contribui para responder essa questão. De acordo com o pensador francês, é possível dizer que, a cada momento, um corpo exerce toda a sua potência. No entanto, continua Deleuze, é possível também afirmar que a capacidade de um corpo de ser afetado pode ser exercida de maneiras que aumentam ou que diminuem a sua potencialidade. Assim, partindo do pressuposto que um corpo jamais deixa de ser, de alguma forma, afetado, Spinoza (1766) faz uma importante distinção. Para ele, há os encontros alegres com o mundo e/ou com os outros, nos quais os corpos travam relações de composição e a potência de agir é aumentada. Porém, há também os encontros tristes, nos quais ocorre uma relação de decomposição entre os corpos e, dessa maneira, a potência de agir é diminuída.

Em outras palavras, de acordo com Spinoza, quando dois corpos se encontram – A e B -, significa que A age sobre B e B age sobre A em um movimento inevitavelmente dialético. Portanto, se um corpo age sobre o outro, isso significa que produzir-se-ão efeitos um sobre o outro. Esse movimento levará esses corpos a uma inescapável transformação. Em meio a esse agir que transforma o homem e o mundo por meio da relação, o conatus dos indivíduos aumenta ou diminui em função de encontros alegres ou tristes.

Relacionando o que foi exposto até aqui sobre a filosofia de Spinoza como a sala de aula de literatura, arrisco perguntar: será que o potencial afetivo do texto literário – entendido aqui como fenômeno artístico criativo e provocativo de um sentir-pensar livre – é, devidamente, aproveitado por aulas em que a interpretação cristalizada do professor silencia a aventura interpretativa do aluno? É possível que a aula de literatura, organizada por meio de uma perspectiva transmissiva e mecanizada vigente em muitas escolas no país (Walty, 2011; Dalvi, 2013; Cosson 2014), esteja favorecendo a criação de encontros tristes em vez de encontros alegres dos estudantes? Discuto essas questões na próxima seção à luz da visão vygotskyana sobre afetividade.

4. O PAPEL DA AFETIVIDADE NAS AULAS DE LITERATURA

Nesta seção, discute-se, primeiramente, algumas construções de Vygotsky acerca da afetividade para, na sequência, relacionar tais discussões ao ensino-aprendizagem de literatura.

4.1. A COMPREENSÃO VYGOTSKYANA SOBRE A AFETIVIDADE

Para Vygotsky ([1934] 2009), as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, havendo uma relação dialética (e não dicotômica) entre afeto e cognição. Isso pode ser explicado por meio de duas razões: a primeira possui caráter psicológico, uma vez que o conhecimento das emoções requer ações cognitivas e tais ações cognitivas pressupõem a presença da afetividade. Já a segunda razão diz respeito ao campo educacional, pois não existe aprendizagem meramente cognitiva ou racional no âmbito escolar. Há, dessa forma, uma fusão nítida entre pensar e sentir, obrigando o pesquisador a integrar nas explicações sobre o pensamento humano as vertentes racional e emotiva.

Nesse sentido, influenciado por Spinoza, Vygotsky procurou pensar as relações entre mente e corpo e entre cognição e afeto a partir de um modo dialético e monista. Para o autor russo, compreender o pensamento humano só é possível se considerada sua base afetivo-volitiva, já que as dimensões do afeto e da cognição estão relacionadas intimamente. De acordo com Vygotsky ([1934] 2009, p. 479):

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento, existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último porquê na análise do pensamento. Se antes compararmos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada, teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva

Complementando tais explicações, Oliveira e Rego (2003) afirmam que, para Vygotsky, o papel da afetividade na construção do pensamento deve ser pensado a partir de suas relações dialéticas com as demais funções humanas e não a partir de

qualidades intrínsecas. O repertório cultural dos indivíduos e as inúmeras experiências e interações com outras pessoas são fatores imprescindíveis para entender as complexas conexões entre a consciência e a afetividade. Nesse sentido, o sujeito (conforme a psicologia histórico-cultural) é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (história anterior do indivíduo) e externos (situações sociais).

Ressalto também que, para Vygotsky, no decorrer do desenvolvimento humano, as emoções passam por uma espécie de “refinamento”, como apontam Oliveira e Rego (2003). Em outras palavras, as emoções vão se afastando de sua natureza biológica, instintiva e se constituindo como fenômeno sócio-histórico-cultural. Dessa forma, a razão tem a capacidade de controlar as emoções mais primitivas, em uma espécie de autorregulação do comportamento. Vygotsky postulava que “as emoções primitivas originais poderiam desenvolver-se em emoções superiores mais sofisticadas” (Oliveira ; Rego, 2003, p. 20).

Essas ideias do estudioso russo sobre o controle do homem sobre suas próprias emoções indicam que a razão está em relação dialética com a vida afetiva. De acordo com ele, a razão seria um instrumento que conduziria o homem à elaboração e ao refinamento de seus sentimentos. Dessa forma, o ser humano adulto teria a possibilidade de construir um universo emocional mais sofisticado e complexo se comparado às crianças e aos animais, por exemplo. Vygotsky ([1926] 2004) considerava também que a imersão dos indivíduos em práticas sociais e interações é capaz de definir emoções mais complexas e autorreguladas pelo intelecto.

Neste ponto, cabe destacar o papel crucial dado à linguagem por Vygotsky a essas mudanças qualitativas de sentimentos, já que os modos de pensar e de agir são carregados de conceitos culturalmente aprendidos. Isto é, a essência da vida afetiva social é mediada por signos do contexto cultural no qual o indivíduo se insere e, para ele, a linguagem é o aparato simbólico de maior complexidade existente na mediação entre o homem, o mundo e os outros homens.

Nesse sentido, cada sujeito se constitui nas relações entre o biológico, o histórico, a sociedade e o cultural de forma absolutamente singular e criativa, o que

permite pensar o conceito vygotskyano ([1934], 1994) de perezhivanie. Segundo o estudioso russo, o desenvolvimento de uma criança depende da maneira como ela vivencia uma situação no ambiente, ou seja, como ela toma consciência de dado evento, como o interpreta e como se relaciona, emocionalmente, com ele. Esse conceito expõe uma questão de extrema relevância: o acontecimento em si deve ser pensado à medida que refratado/transformado, cognitivo-emocionalmente, pela experiência singular e irrepetível de cada sujeito.

Desse modo, perezhivanie é a vivência experienciada cognitiva e emocionalmente por cada indivíduo em sua própria história singular. Essa vivência ocorre e partir de uma relação sempre dinâmica entre o sujeito e o meio, uma vez que ambos estão em constante transformação. Para ilustrar esse conceito, Vygotsky ([1934], 1994) comenta uma experiência realizada com três crianças enviadas à sua clínica, todas filhas de uma mulher alcoólatra, que tinha colapsos nervosos e surtos de agressividade. A experiência em si vivenciada pelas irmãs era exatamente a mesma, mas cada uma reagiu de um modo diferente ao que foi experimentado. A mais jovem demonstrou-se depressiva e desamparada; a segunda mostrou-se em estado de conflito interno e agonia; a mais velha mostrou sinais de maturidade precoce, seriedade e solicitude, conforme informa o autor.

Comentando esse exemplo oferecido, recorro à Silva e Abud (2009, p. 66), as quais afirmam que “isso indica que cada indivíduo significa emocionalmente sua experiência a partir de sua forma de ser, dos conhecimentos oriundos de sua cultura e da sua maturidade cognitiva”. As autoras comentam que tal processo é sistemático e frequentemente modificado à medida que o sujeito vivencia novas experiências ou adquire novos conhecimentos. Vygotsky ([1934] 1994) explica que, nessas vivências, há sempre uma unidade indivisível de características pessoais e situacionais que estão representadas na experiência emocional. Comentando essa relação, Veresov (2012) explica que a perezhivanie representa (refrata) a unidade ou o todo complexo de certas características do sujeito e de certas características do ambiente social que estão envolvidas na situação social de desenvolvimento.

Feita essa breve explicação sobre o conceito de perezhivanie, retomo o propósito deste artigo com base na seguinte indagação: que contribuições a visão

vygotskyana sobre afetividade pode oferecer para pensar o potencial afetivo das aulas de literatura? Para discutir essa questão, Vygotsky, mais uma vez, oferece profícuas reflexões, já que seus estudos sobre a psicologia da arte oferecem sustentação teórica para compreender o potencial afetivo do texto literário em sala de aula.

4.2. A AFETIVIDADE NA SALA DE AULA DE LITERATURA

Para Vygotsky ([1925] 2001), a arte é capaz de despertar, nos homens, emoções extraordinariamente fortes e simultâneas. Tais emoções não se manifestam de forma concreta, isto é, não se manifestam em nenhuma ação externa. Para ele, o sentimento artístico é abarcado pela fantasia, ou seja, a diferença entre o sentimento comum e o sentimento artístico deve ser interpretada como o mesmo sentimento resolvido por uma atividade sumamente intensificada de fantasia. No dizer de Vygotsky ([1925] 2001, p.267):

Deste modo, o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. Poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se, principalmente, em imagens da fantasia

Nessa perspectiva, Vygotsky acrescenta o conceito de catarse à discussão. Apoiando-se em estudos anteriores, o autor nos explica que a arte – fábula, novela, tragédia – encerra necessariamente uma espécie de contradição emocional ao despertar uma série de sentimentos opostos entre si, provocando seu “curto-circuito” e “destruição”.

Para o pesquisador, seria esse o verdadeiro efeito da obra de arte, aproximando-se, assim, do conceito de catarse preconizado por Aristóteles. De acordo com o autor, nenhum termo, dentre os empregados pela psicologia, traduz com maior clareza o fato,

fundamental para a psicologia estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, isto é, à sua destruição e transformação em contrários, e de que “a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos” (Vygotsky, [1925] 2001, p. 270).

Nesse sentido, o teórico russo insiste que a reação estética se reduz à catarse. O ser humano experimenta uma complexa descarga de sentimentos e, por conseguinte, a transformação desses mesmos sentimentos. Conforme Vygotsky ([1925] 2001, p. 271), “em vez de emoções angustiantes suscitadas pelo conteúdo de uma narrativa temos diante de nós a sensação elevada e clarificadora de leve alento”.

Tal ideia é fundamental para pensar as aulas de literatura. Afinal, ao organizar a aula em função do potencial afetivo do texto literário, seria possível contribuir para a educação sentimental dos alunos e o refinamento de suas emoções, processo, muitas vezes, negligenciado pelos educadores. Esse movimento pode ocorrer, naturalmente, diante das emoções estéticas e catárticas, invariavelmente, propiciadas pela arte literária.

Embasando-se nas ideias de Vygotsky aqui mencionadas, defendo que, muitas vezes, os estudantes podem, diante de determinados textos, experimentar essas sensações de “transformações das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética” (Vygotsky, [1925] 2001, p.272), o que, para tanto, justifica o contato efetivo do aluno com o texto literário, com seus colegas e com o professor, em vez da prática corriqueira na escolarização da literatura, que, usualmente, recai sobre o trabalho de leitura mecanizada de fragmentos de texto.

Desse modo, trabalhar com o texto literário em sala de aula significa, inescapavelmente, (re)pensar – cognitiva e afetivamente - a sociedade e a cultura em que o sujeito se insere. Em outras palavras, enveredar pelos caminhos da literatura na escola representa conduzir os estudantes pelo emaranhado da linguagem, da arte, das emoções e, naturalmente, da própria vida na busca por encontros alegres (Spinoza,

[1766] 1997) e da vivência cognitivo e emocionalmente singular (perezhivanie) que a relação com a literatura propicia.

Apoiando-se nessa visão de uma sala de aula viva, professor-aluno-texto-contexto encontrariam possibilidades, como sujeitos, de (re)pensar o texto e a vida, ensejando a criação de encontros humanos transformadores. Isso porque, ao se valorizar a dimensão da afetividade em sala de aula, o coletivo potencializa formas inéditas de entendimento do outro e do tecido social, deslocando os sujeitos de seu lugar habitual, o que contribui para a valorização de um trabalho escolar com a literatura mais coadunado com os interesses, as necessidades e as motivações discentes.

Dessa maneira, a reflexão aqui proposta pretende contribuir para que a aula de literatura – muitas vezes organizada em uma perspectiva transmissiva e silenciadora da participação do aluno, presa a interpretações cristalizadas sobre obras canônicas e voltada a biografias e lista de características sobre escolas literárias – seja um lócus de encontros alegres com o texto literário e com o outro, capazes de alavancar o conatus (Spinoza, [1766] 1997) dos sujeitos que tecem o chão da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido neste texto, a 5ª aula de literatura, normalmente, organiza-se a partir de uma perspectiva transmissiva e mecanizada e, dessa maneira, constitui uma prática, completamente, afastada do interesse discente. Essa organização tradicional e anódina se afasta do potencial naturalmente subversivo, crítico e sensível do fenômeno literário. Assim, encontros que poderiam ser alegres e potencializadores do conatus dos sujeitos em sala de aula são negligenciados, habitualmente, pela escola.

Além disso, a experiência emocional suscitada pela literatura como manifestação artística é igualmente esquecida por uma abordagem centrada apenas na voz interpretativa do professor diante do texto literário, o que dificulta o engajamento do aluno diante do texto e do outro e sua compreensão crítica do mundo.

Não obstante, na sociedade contemporânea, a literatura – como espaço do sensível, da imaginação e do lúdico – tem sido esquecida em detrimento das maquinarias mercadológicas de publicidade e marketing, da informação fragmentada característica do avanço da internet, do consumo exacerbado e do apelo a tudo que é rápido, fácil e de caráter exclusivamente utilitário. Nesse cenário, o fenômeno literário encontra na escola um dos últimos espaços de resistência e perpetuação. No entanto, haja vista os problemas oriundos da sua escolarização, o trabalho escolar com a literatura parece, em vez de fomentar seu potencial criativo, decretar o seu distanciamento da vida dos estudantes.

Assim, urge (re)pensar as possibilidades de organização da escolarização literária. Tendo em vista o exposto, defendo que, por meio de uma compreensão mais apurada por parte de educadores a respeito das contribuições de Spinoza e Vygotsky, seja possível, em uma visão monista que não dissocia cognição e afeto, valorizar a dimensão afetiva na aula de literatura. Nesse sentido, não se pretendeu aqui oferecer uma “receita” ou “método” a ser seguido por professores e pesquisadores, mas sim uma discussão/proposição de novas possibilidades para se pensar a problemática enfocada.

Portanto, pensar o papel da afetividade na aula de literatura oferece novas veredas pedagógicas. Nesses novos caminhos, o estudante passa a ser visto como um co-autor que se une ao texto, ao professor, ao contexto e aos colegas para (re)escrever a si e ao mundo e, quem sabe assim, neste movimento, seja possível contribuir para uma escolarização literária mais coadunada com os interesses discentes e comprometida com a dimensão afetiva, indiscutivelmente, presente em qualquer relação humana.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COMPAGNON, A. **Literatura pra quê?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97

DELEUZE, G. **Spinoza et le problème de l'expression**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1968.

MARCUSE, H. **A dimensão estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

MARTINS, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102

MERÇON, J. **Aprendizado ético afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C, Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

PAULINO, G.; COSSO, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T.M.K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

SCRUTON, Roger. **Espinosa**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SILVA, E. R. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vyogtsky nessa abordagem temática. **Revista SOLETTAS**, Ano VIII, n.15, São Gonçalo: UERJ, jan./jun., 2008.

SILVA, E. R.; ABUD, M. J. M. A identificação de valores em recordações docentes de histórias infantis. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP, v.XXVI, p. 61-79, 2012. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/15176>>. Acesso em 13 mai. 2014.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48

SPINOZA, B. **Ética**. 1677. Tradução: Joaquim de Carvalho. São Paulo: abril cultural, 1997.

VERESOV, N. **Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?** Working paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development. Monash University: Melbourne, 2012.

VYGOTSKY, L. S. (1934) The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (orgs.) **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd, 1994, p. 338-354.

VYGOTSKY, L. S. 1925. A arte como catarse. In: VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 249-272.

VYGOTSKY, L. S. 1926. A educação no *comportamento* emocional. In: **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 127-147.

VYGOTSKY, L. S. 1934. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2009.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-58.

Rodolfo Meissner ROLANDO

Possui mestrado em Linguística Aplicada (2015) pela Universidade de Taubaté e doutorado (2018) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Além disso, concluiu, em 2021, pós-doutorado em Educação Científica pela Faculdade de Engenharia e Ciências de Guaratinguetá UNESP. É licenciado em Letras, Pedagogia e Filosofia. No momento, é professor do programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU) e também atua como professor, coordenador pedagógico e supervisor na Educação Básica. As suas pesquisas envolvem, principalmente, os seguintes temas: ensino-aprendizagem de línguas e de literatura, contracolonialidade, relações entre linguagem, educação e transformação social.

Recebido em 13. maio.2025

Aceito em 05. julho.2025