

Literatura e psiquismo cultural: o encontro da arte com os direitos humanos na infância

- Literatura y psiquismo cultural: el impacto del arte en los derechos humanos en la infancia
- Literature and psychic cultural development: the impact of art with human rights in childhood

Clara Cassiolato Junqueira¹

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes²

Resumo: Este ensaio é um recorte teórico de uma pesquisa de mestrado, em curso, que investiga a arte literária como fenômeno estético capaz de desenvolver o psiquismo infantil. Os principais objetivos são: apresentar uma concepção de arte baseada na psicologia histórico-cultural, discorrer sobre a função da literatura para a constituição de um psiquismo cultural e apontar algumas implicações desse processo para a educação em direitos humanos. O aporte teórico utilizado destaca noções e conceitos sobre literatura e, de maneira mais específica, algumas explicações da psicologia de Vigotski sobre os efeitos que decorrem da relação entre arte e psiquismo. Para ilustrar o encontro da arte com os direitos humanos na infância, a literatura é apresentada como um conhecimento artístico a partir da sua principal forma de materialização, os livros. Dependendo de como a escola decide trabalhar com a arte literária, essa psi-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis. clara.junqueira@unesp.br

2 Doutorado em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Docente no curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis. claudia.gomes@unesp.br

colgia destaca que é possível produzir a vivência estética fomentando reações e emoções a partir da obra ou, tão somente, cumprir a função pedagógica por meio do uso prático do livro. As implicações para uma educação em direitos humanos precisa considerar a escola como lugar destinado a favorecer a presença da arte literária objetivada em livros, que sejam capazes de estimular um pensamento crítico e reflexivo nas crianças e jovens, além de outros contextos que facilitem o encontro desse público com a cultura, educação e arte, tendo em vista o desenvolvimento de um psiquismo cultural.

Palavras-chave: Literatura. Psiquismo. Direitos humanos. Infância

Resumen: Este ensayo es un extracto teórico de una investigación de maestría en curso que investiga el arte literario como un fenómeno estético capaz de desarrollar la psique de los niños. Los principales objetivos son: presentar una concepción del arte basada en la psicología histórico-cultural, discutir el papel de la literatura en la constitución de una psique cultural y señalar algunas implicaciones de este proceso para la educación en derechos humanos. El aporte teórico utilizado destaca nociones y conceptos sobre la literatura y, más concretamente, algunas explicaciones de la psicología de Vigotski sobre los efectos que resultan de la relación entre arte y psiquismo. Para ilustrar el encuentro entre arte y derechos humanos en la infancia, la literatura se presenta como un conocimiento artístico a partir de su principal forma de materialización, los libros. Dependiendo de cómo la escuela decida trabajar con el arte literario, esta psicología destaca que es posible producir la experiencia estética fomentando reacciones y emociones desde el trabajo o, simplemente, cumplir la función pedagógica a través del uso práctico del libro. Las implicaciones para la educación en derechos humanos necesitan considerar la escuela, como un lugar destinado a favorecer la presencia del arte literario, dirigido a libros que sean capaces de estimular el pensamiento crítico y reflexivo en niños y jóvenes, además de otros contextos que faciliten el encuentro de este público con la cultura, la educación y el arte, con miras a desarrollar una psique cultural.

Palabras clave: Literatura. Psique. Derechos humanos. Infancia.

Abstract: This essay is a theoretical outline from an ongoing master's research that investigates literary art as an aesthetic phenomenon capable of developing the children's psyche. The main objectives are: to present a conception of art based on Historical-Cultural Psychology, to discuss the role of literature

in the constitution of a cultural psyche, and to point out some implications of this process for human rights education. The theoretical contribution used highlights notions and concepts about literature and, more specifically, some explanations of Vigotski's psychology about the effects that result from the relationship between art and psychism. To illustrate the impact between art and human rights in childhood, literature is presented as an artistic knowledge based on its main form of materialization, books. Depending on how the school decides to work with literary art, this psychology highlights that it is possible to produce the aesthetic experience by fostering reactions and emotions from the work or, just, fulfilling the pedagogical function through the practical use of the book. The implications for human rights education must consider the school, as a place destined to favor the presence of literary art, aimed at books that are capable of stimulating critical and reflective thinking in children and young people, among other contexts that facilitate the encounter of this public with culture, education, and art, intending to develop a cultural psyche.

Keywords: Literature. Psychism. Human rights. Childhood.

I – Introdução

Este trabalho é um recorte teórico de uma pesquisa de mestrado em Psicologia, que investiga a arte literária como fenômeno estético capaz de desenvolver o psiquismo cultural infantil. Os objetivos para este artigo são: apresentar uma concepção de arte baseada na psicologia histórico-cultural, discorrer sobre a função da literatura para a constituição de um psiquismo cultural e apontar algumas implicações desse processo para a educação em direitos humanos.

Explicar o papel da arte na formação do psiquismo a partir de um enfoque histórico e cultural da psicologia suscita a necessidade de afirmar alguns pressupostos dessa teoria psicológica. Um deles é que cada sujeito, desde o nascimento, está integrado a um contexto histórico, social e cultural que comporta a matéria-prima para o seu desenvolvimento, pois deriva das suas relações com esse contexto os elementos necessários para tornar-se uma individualidade, representante do gênero humano³.

As teses defendidas pela psicologia soviética⁴ versam, principalmen-

3 *Gênero Humano* é uma categoria que expressa a riqueza cultural humana em sua totalidade. Duarte (2013, p. 9) a define como “[...] o resultado da história social humana, da história da atividade objetivante dos seres humanos”.

4 A denominação *psicologia soviética* é utilizada por alguns autores para referir-se a psicologia histórico-cultural ou psicologia sócio-histórica; ver SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú:Editorial Progreso, 1990.

te, sobre como a relação do sujeito com a cultura, produzida historicamente, traduz efeitos para um psiquismo em formação. Neste caso, as relações interpessoais tenderão a contribuir para o desenvolvimento de processos psicológicos complexos ou, conforme denominou Vigotski (1995), funções psicológicas superiores e/ou culturais.

De maneira similar, Luria (1990) defendeu que a vida mental humana é produto das atividades que os homens exercem na sua prática social; ou seja, para que haja a constituição do ser social é necessário que se dê a relação do indivíduo com seu grupo e com a natureza. A psicologia vigotskiana sintetiza essa ideia na *Lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo*, quando afirma que “[...] Por detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas” (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa). Logo, essas funções superiores, próprias de um psiquismo cultural, têm origem social e se produzem, subjetivamente, por meio da apropriação e objetivação da cultura.

Assim, o que caracteriza um psiquismo cultural é o fato de cada uma das funções psíquicas, que em conjunto forma uma totalidade sistêmica, constituir-se por meio de processos mediados. Em outras palavras, a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a linguagem, os processos imaginativos e os sentimentos derivam de funções elementares ou naturais (VIGOTSKI, 1995), que se transformam em decorrência das novas necessidades e exigências advindas da vida social que se exprimem nas vivências de cada indivíduo singular.

Esse metabolismo produz um salto qualitativo possível graças à mediação dos signos, regidos por leis histórico-culturais, que reconfigura a consciência e a atividade humanas. Dessa forma, nada haverá como característica subjetiva do indivíduo que antes não tenha sido imposto como processo intersíquico. (MARTINS, 2013)

Para a criança, neste movimento de transformação de funções psíquicas naturais em processos psicológicos culturais, a arte ocupa um lugar que pressupõe o direito a uma educação estética. A literatura como objeto artístico relaciona-se, diretamente, com o processo de uma educação para a humanização e é defendida por Candido (1995) como um direito humano inalienável.

II – A influência da arte na dinâmica do psiquismo

Ao contrário do que se costuma pensar, a arte não surge de um lugar desconhecido “dentro” do indivíduo; ela deriva de uma ação criadora conectada com a vida e com as relações sociais permitindo comunicar-se com a realidade humana através da sua expressão.

A psicologia vigotskiana explica a arte como uma ação humana inten-

cional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito, tanto aquele que participa diretamente do processo de criação, quanto quem desfruta do objeto artístico. O autor (2010) defende que a percepção da obra de arte não é uma vivência tranquila para o sujeito; ao contrário, é um trabalho complexo e cansativo para o psiquismo humano.

A percepção sensorial dos estímulos externos do objeto é somente o primeiro impulso que desencadeia uma atividade mais complexa de resposta do psiquismo, a *emoção estética*.

Dessa forma, o indivíduo experimenta esses estímulos, recria e reconstrói o objeto estético, para o qual irá voltar outras reações. Para exemplificar, ao entrar em contato com um quadro, o sujeito inicialmente percebe, por meio das influências sensoriais e externas, uma superfície pintada; ele precisa transformá-la, pela atividade psíquica, numa representação.

Esses processos de estimulação e elaboração correspondem a dois dos três momentos previstos da *emoção estética*, que devem culminar com a resposta. O indivíduo precisará memorizar e associar pensamentos para compreender a figura representada na tela, saber que as linhas e formas contidas podem representar determinado conteúdo. Assim, perceber um objeto estético é reunir e sintetizar os elementos dispersos na obra de arte, como um todo.



Imagem 1: Jogos infantis (1560) de Pieter Bruegel

O conteúdo da obra "*Jogos infantis*", do artista holandês Pieter Bruegel, de 1560 (imagem 1) extrapola limites de distanciamento geográfico, temporal e histórico quando retrata um tipo de sociabilidade e o brincar no século XVI, e traduz a possibilidade de que pessoas possam conhecer, na atualidade do século XXI, uma paisagem das brincadeiras vigentes naquela época. Por meio de um exercício de deslocamento da realidade atual, a obra de arte cria a possibilidade de uma reação estética capaz de produzir outro entendimen-

to dos fatos e de vislumbrar uma realidade transformada e objetivada, que sintetiza um tipo de pensamento e de sentimento também transformados.

O que resulta como característica psicológica da reação estética é o fato de produzir não a mera repetição dos pensamentos, emoções e sentimentos presentes na obra, mas permitir ao sujeito colocar-se acima dela derivando o sentido da atividade estética como *catarse*.

Esse conceito é demasiadamente complexo para ser analisado em seus desdobramentos psicológicos neste momento. Todavia, faz-se importante mencionar, ao menos, algumas características com implicações para o psiquismo. Duarte (2019) argumenta que a *catarse* não se limita a um fenômeno da esfera artística, sendo algo mais amplo, que engloba aspectos psicológicos, éticos, estéticos, políticos e educativos e reconhece a necessidade de analisar esse conceito para além da noção incorporada ao senso comum.

[...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano (DUARTE, 2019, p. 3).

No caso da arte, a *catarse* marca uma atitude de superação psicológica do sujeito. Superação⁵ que emana de tensão, ou seja, a contradição, a indignação, o medo, e tantos outros sentimentos e emoções se conjugam na vivência do ato estético demandando sua transformação. “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma *atividade sumamente complexa* de luta interna que se conclui na *catarse*” (VIGOTSKI, 2010, p. 345, grifo nosso).

A estrutura da obra de arte deve reunir condições capazes de despertar emoções, de maneira a transformá-las em um novo sentimento que será reorganizado e, posteriormente, generalizado pelo psiquismo. É assim que os processos psicológicos superiores e/ou culturais são mobilizados.

III – A arte literária e a educação: infância e escola

A literatura pode ser definida como

[...] criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 174).

5 Superação no sentido filosófico, que “(...) significa, conseqüentemente, progresso que conservou o que havia de verdadeiro nos momentos precedentes, levando-o a completar-se”. (ABBAGNANO, 2007, p. 1099).

A essência e o valor estético das obras literárias, bem como sua influência constituem parte daquele processo social geral e unitário por meio do qual o homem se apropria do mundo através de sua consciência (LUKÁCS, 2010, p. 13).

Como patrimônio cultural, a literatura tem na educação escolar seu principal meio de difusão. A criança que efetiva o direito de acesso às histórias na sala de aula adquire conhecimentos e valores por meio da obra literária. Sejam *contos de fadas, fábulas ou narrativas populares*, quando materializada nos livros.

[...] a obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista (GAMBOA apud FRANCO; GIOTTO, 2017, p. 1975).

A produção literária, amparada pela escola e pela família, acompanhou o processo de consolidação da infância na sociedade moderna. Aquelas instituições eram destinadas à preparação da criança e do jovem para as funções sociais no bojo da sociabilidade vigente.

A concepção de infância, tal como entendida hoje, seguiu a expansão do mercado editorial ocorrido na Inglaterra industrial, pois a partir daquele momento a criança passou a ocupar outro lugar na sociedade, ao lado de instituições que defendiam valores sociais garantidores do poder e da permanência da burguesia como classe econômica dominante.

Conforme afirmam Lajolo e Zilberman (1987), a criança torna-se um símbolo de inocência que deve ser preservado; nesse contexto surgem novos objetos industrializados, como o brinquedo, e culturais, como os livros, além de firmar-se a obrigatoriedade da escola que passa a ser o local da principal atividade das crianças.

A literatura infantil acompanha esse processo de incremento industrial e consagra o livro, desde o princípio, como mercadoria a ser consumida. Acrescente-se a isso o fato de tal mercadoria trazer implícita a leitura e, portanto, requerer da criança que saiba ler.

Com isso, a arte literária passa a ser utilizada de forma pedagógica nas escolas, como ferramenta para ensinar a leitura e, ao mesmo tempo, tentar moralizar e disciplinar as crianças.

A literatura infantil surge na junção dos pilares que sustentaram a constituição da infância enquanto uma categoria social. Aliando-se a família nuclear e a escola, tornou-se um caminho de moralização e ensino, lugar fértil para instruir as crianças divertindo. Os registros de contos de tradição oral que eram exemplares não apenas para as crianças foram os primeiros textos selecionados para serem lidos para e pelas crianças (CORSINO, 2015 apud SILVA; URT, 2016, p. 226).

Possivelmente, essas razões expliquem o porquê de muitos livros do

século XVIII, momento de expansão da literatura infantil, anunciarem a representação do autor sobre o mundo e o modo como ele almeja que a criança enxergue a realidade, muitas vezes de maneira ilusória.

Assim, a obra literária ao carregar o projeto do autor imprime à literatura uma realidade utópica, cheia de símbolos. Segundo Lajolo e Zilberman (1987), esses recursos da literatura infantil traduzem para o leitor a realidade do autor, fazendo uso de uma simbologia que exige uma atitude decifradora do intérprete e que é assimilada pela sensibilidade da criança.

Cabe notar que a escola, muitas vezes, utiliza o livro como pretexto para ensinar outros conhecimentos, deixando para segundo plano o desenvolvimento da *emoção estética* suscitada pelo texto literário, o que acaba por distorcer a função estética da obra.

Esse fato, ainda recorrente, já era denunciado por Vigotski (2010) quando escreveu *Psicologia Pedagógica*, no início do século XX. Neste livro, o autor aponta que “[...] a pedagogia tradicional caiu num impasse nas questões da educação estética ao tentar impor objetivos inteiramente estranhos e não inerentes a essa educação” (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

Ao equívoco de aplicar a obra de arte a favor de outros conhecimentos, a pedagogia ainda acrescenta mais um: utilizá-lo ressaltando uma moralidade pertencente à história. Neste caso, sobre o efeito moral da arte, Vigotski reitera, ainda, que se deve contar com o fato de a criança não ter a mesma estimativa lógica que os adultos têm.

[...] nos casos em que as crianças não se empenham em descobrir que tipo de resposta o professor espera delas, mas falam com sinceridade e por si mesmas, seus juízos contrariam de tal modo a moral do professor que em alguns pedagogos surgiu uma ideia: mesmo obras tão indiscutivelmente “éticas” podem exercer um efeito moralmente prejudicial quando passa pelo psiquismo das crianças (VIGOTSKI, 2010, p. 326).

Suas análises traduzem casos em que as crianças não se identificaram com as personagens estimadas pelos professores. Por exemplo, era esperado que as crianças pudessem se solidarizar com a raposa, a cigarra e o lobo nas histórias da *Gralha e a Raposa*, *A cigarra e a formiga* e *O lobo no canil*, respectivamente, para ensinar algo sobre a moral ou o bom comportamento, mas isso não aconteceu.

De maneira geral, percebe-se que a escola ainda desconhece a variedade de interpretações possíveis para a arte literária quando busca enquadrar a vivência estética numa lição moral, “[...] sem suspeitar que o texto artístico não só não ajuda a assimilá-lo como infunde uma concepção moral de ordem oposta” (VIGOTSKI, 2010, p. 327).

Esse tipo de ação de professoras e professores restringe a possibilida-

de da percepção, que é própria da criança, em face do objeto artístico. Nessa situação escolar, a arte perde qualquer valor autônomo, torna-se algo geral ou cotidiano, e influencia no comportamento do sujeito que tenderá a procurar em toda arte seu sentido moral, resultando num amortecimento sistemático do sentimento estético (VIGOTSKI, 2010, p. 328).

IV – Educação e direitos humanos: o conteúdo e a forma nos livros de literatura infantil

Está anunciado que os livros infantis de literatura são veículos da arte, como defende Azevedo (1999), uma vez que os textos literários contem um aspecto subjetivo, afetivo e particular sobre os assuntos que aborda, o que o diferencia de textos não literários, como os didáticos ou paratextos.

De maneira geral, a literatura infantil tem como objetivo essencial a motivação estética e se utiliza da ficção e da linguagem poética para isso. Ainda segundo Azevedo (1999), a literatura representa sempre uma subjetiva, mas determinada especulação sobre o exercício da existência e, por ser dialética, permite diversas interpretações. Ademais, é possível relacionar a finalidade do texto com os recursos que utiliza para sua escrita, como o uso de elementos imaginativos ou sonoridade, frequentemente encontrados em textos literários.

Assim como Vigotski (1999) defende que a criança, ao se apropriar da literatura, ingressa no mundo real através das palavras que materializam o pensamento, o livro consegue ampliar e sensibilizar o entendimento da criança sobre as coisas e deixa vestígios de emoções que podem ser revividas (SILVA; URT, 2016, p. 228), possibilitando a compreensão da realidade e do movimento do processo social.

A análise da obra literária de maneira ampliada inclui pensar sobre o conteúdo e a forma. A título de exemplo, é possível comentar esse processo por meio do livro *“Bocejo”* de Renato Moriconi e Ilan Brenman (2012), que retrata a história da humanidade através do ato de bocejar. A obra trabalha com o contraste entre uma ilustração em primeiro plano de alguém bocejando e pequenas imagens ao fundo, que retratam elementos da época.

Essas ilustrações estão à direita da página acompanhadas, à esquerda, da interjeição “oooohhhhhhh...” sugerindo o som do bocejo. O foco no humano bocejando começa pela imagem de Eva, personagem da Bíblia, passando por várias ilustrações até a última, um astronauta, o que sugere que o intuito do livro é trazer elementos da história da sociedade ocidental. De forma geral, a estrutura da obra literária é composta pelo conteúdo e forma que compõem uma unidade contraditória. O conteúdo refere, comumente, situações da realidade que serviram como essência para a elaboração do objeto artístico.

Para Vigotski (1999 apud BARROCO; SUPERTI, 2014) também pode ser tudo o que o autor usou, como por exemplo as relações do dia a dia ou outras histórias, elementos que existiam e/ou ainda existem independentes dessa nova elaboração. Já a forma é a maneira como esse material é organizado, seguindo as leis da construção estética; se apropria do conteúdo, negando-o e transformando-o em algo novo, numa realidade não imediata, a obra.

Além disso, o livro infantil traz na sua forma material uma potência estética, “na obra de arte há sempre uma contradição subjacente, certa incompatibilidade entre conteúdo e forma” (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 29), base que possibilita ao psiquismo responder de forma estética, ou seja, a estrutura do livro (forma e conteúdo) poderá suscitar emoções nem sempre consoantes, capazes de despertar um processo psíquico revolucionário.

Conforme Vigotski (2010), o objetivo final da reação estética não é repetir alguma reação real, mas sim superá-la e vencê-la, porém convém destacar que não são todas as situações que promovem a catarse ou uma reação estética diante da arte. Para que isso aconteça, a obra precisa ser efetivamente vivenciada, de tal forma que mobilize as sensações/concepções que o indivíduo tem sobre algum tema ou fenômeno, resultando num novo olhar, numa unificação dos fatos dispersos.

No caso do livro de literatura infantil, que contém não somente elementos escritos, mas também visuais, as ilustrações, a sua materialidade, formato e design contribuem para a leitura e reação estética, tanto quanto o texto em palavras. De acordo com Ramos (2013), a qualidade de um livro não está ligada à quantidade de ilustrações e sim à função que as imagens exercem no texto. Elas podem concordar, tencionar, negar, expandir ou propor uma nova visualidade para o que está em prosa e assim justifica seu valor.

O já citado livro “Bocejo” é uma produção ilustrada que possui um projeto gráfico elaborado para narrar, de forma criativa e minimalista, a história do mundo com uma “estrutura que se repete em todo o exemplar, pela diagramação, pelo fundo preto na página da esquerda, pelo bocejo da figura que fica em primeiro plano na ilustração e ainda pela composição em que, primeiro e segundo plano se articula” (SOUZA; RAMOS; STEVENSON, 2018, p. 224).

Enquanto os elementos em primeiro plano referenciam elementos da evolução humana, as pequenas ilustrações ao fundo apresentam certa ruptura com a figura principal desafiando o leitor a encontrar nexos entre os planos.

Nessa obra, cada elemento é pensado de maneira singular e dá um sentido ao texto, as ilustrações abordam objetos ou outros elementos artísticos construídos historicamente, sendo impossível consumir separadamente cada parte da estrutura do livro. Assim, entende-se que para uma fruição que possibilite o surgimento de diferentes reações e emoções, tendo em vista promover

a elevação da subjetividade daquele que lê, é necessário ter contato com obras literárias complexas, passíveis de interpretações variadas em que cada elemento do livro infantil possa ser facilitador do entendimento da história.



Imagem 2: Albert Einstein (MORICONI; BRENMAN, 2012, p. 29)

Dito isso, a escola se coloca como um espaço instituído, formalmente, para assegurar o direito ao encontro da criança com o conhecimento mais elaborado, não-cotidiano. Como responsável pela organização e sistematização de um conjunto de processos e ações pedagógicas, capazes de dar sustentação à permanência da arte no seu interior, cabe à escola assegurar a formação cultural do psiquismo desde os anos iniciais da vida escolar da criança.

Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, se entende que o sentimento e a vivência estética devem ser objeto da educação escolar, e aqui se inclui o ensino das técnicas artísticas e habilidades para perceber e vivenciar plenamente a arte, tanto quanto os demais conteúdos escolares (VIGOTSKI, 2010, p. 350).

Em concordância com os artigos 26 e 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao defenderem que (26) “toda pessoa tem direito à educação, [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento humano” e (27) “toda pessoa tem o direito de [...] fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios” (ONU, 1948), as diretrizes educacionais e propostas pedagógicas devem se ater à ampliação das experiências estéticas de cada criança. Isso abrange as esferas constituídas pelos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, que possibilitem à criança crescer seu conhecimento de mundo e desenvolver noções e conceitos críticos.

A rigor, há que se incorporar a necessidade de uma educação estética dentro da educação básica, que leve em consideração as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento deste sujeito, em cada etapa da vida. No caso específico da literatura, há estudos e pesquisas que tem se dedicado a explicar os processos psicológicos produzidos, e/ou intensificados, a partir do encontro, e da relação, do sujeito com a arte literária.

A ciência psicológica, a filosofia da linguagem, a pedagogia e demais áreas do conhecimento humano, que já possuem explicações e orientações científicas sobre os efeitos decorrentes da educação do sentido estético, são elementos indispensáveis na escola básica para a efetivação de uma educação consciente e crítica a favor dos direitos da criança.

Porém, cabe dizer que não é somente na escola que acontece o contato do sujeito com a literatura e a arte. O Estatuto da Criança e do Adolescente ratifica as proposições da Declaração Universal dos Direitos Humanos quando, no capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, o artigo 54 defende que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1990), tal como o artigo 55 que preza pelo respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios de cada criança, garantindo a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Dessa forma, além da escola cabe, também, ao poder público garantir espaços e recursos que facilitem o encontro da criança e do adolescente com a cultura, educação e arte. É fundamental constituir espaços, como bibliotecas e museus abertos, que possibilitem o acesso a objetos artísticos e textos literários, direito de todas as pessoas.

Por meio do acesso às artes e livros literários, que estimulam sensações, percepções, pensamentos, sentimentos e demais funções psíquicas, colocando-as em atividade, é que se dá o desenvolvimento de processos psicológicos mais elaborados.

Garantir a oportunidade de crianças e jovens poder vivenciar o ato estético é um percurso em direção ao processo de humanização, tal como afirmou Candido (2004, p. 170) ao mencionar que a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

V - Considerações finais

A reflexão aqui proposta buscou trazer uma concepção de arte fundada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, para dar visibilidade ao papel da relação que o sujeito mantém com o patrimônio humano-genérico

infundindo um psiquismo cultural.

Apresentou alguns elementos que distinguem como a arte exerce sua função mediadora na mobilização de processos psíquicos e provoca vivências estéticas saturadas de efeitos cognitivos e afetivos. Portanto, a arte foi traduzida como um tipo de conhecimento humano capaz de inspirar novas sensações, percepções, outras maneiras de sentir, de pensar, de se expressar e se relacionar ampliando a compreensão sobre a realidade e o próprio sujeito. Como forma de ilustrar o encontro da arte com os direitos humanos na infância, a arte literária foi apresentada como uma produção artística que traz implicações a partir da sua principal forma de materialização, os livros.

Colocou-se a ideia de como o livro pode, ao mesmo tempo, educar para a humanização ou para a alienação, a depender de como se apresenta nele a relação entre forma e conteúdo e de como a escola decide trabalhar com esse produto: se priorizando a vivência estética, com base no conhecimento dos processos psicológicos envolvidos, ou a estrita experiência pedagógica.

Isso marca o ambiente escolar convidando o leitor a refletir sobre os modos como a escola, concebida na atualidade como a principal responsável pela socialização do conhecimento humano, deve compartilhar com as novas gerações esse patrimônio artístico no campo da literatura.

Já que na escola estão algumas das principais ferramentas teóricas e técnicas destinadas a promover o desenvolvimento de um psiquismo cultural nas suas máximas possibilidades, como argumentava Vigotski (1999), como favorecer a presença da arte literária de qualidade, objetivada em livros que sejam capazes de estimular um pensamento crítico e reflexivo nas crianças e jovens?

As indagações são várias, as respostas também. E deverão continuar a sê-lo se quisermos que a arte, e especificamente a literatura infantil, passe a frequentar os debates, as pesquisas e as decisões em políticas públicas no campo da educação.

VI – Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão! *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 87-88, jan./fev., 1999.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, [S.

L.], 26(1), 22-31. 2014.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 25 jan. 2021.

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

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, sep 5, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FRANCO, Sandra Ap. Pires; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A categoria marxista conteúdo e forma na leitura literária. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1972-1983, 1 dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8776>. Acesso em: 21 jan. 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 1987.

LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

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

MORICONI, R.; BRENMAN, I. *Bocejo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações

Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

RAMOS, Graça. Anotações para a leitura visual. *In*: RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 145-162.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, Juliana Pereira; URT, Sonia da Cunha. O valor da arte literária na construção do sentido estético da criança. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 225-246, 12 maio 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3692>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SOUZA, Renata Junqueira de; RAMOS, Flávia Brocchetto; STEVENSON, Jeff. Sem palavras, apenas fotos para contar a história da humanidade: um caso de arte em Bocejo. *Ilha do Desterro*, Florianópolis (UFSC), v. 71, n. 2, p. 219-131, 5 jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n2p219>. Acesso em: 21 jan. 2021.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995.

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

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. *In*: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 323-363.

Recebido em: 1 de fevereiro de 2021.

Aprovado em: 25 de maio de 2021.

