

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Nathalia Botura de Paula Ferreira

**A CATARSE ESTÉTICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LITERATURA**



**ARARAQUARA – S.P.
2012**

Nathalia Botura de Paula Ferreira

**A CATARSE ESTÉTICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LITERATURA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras –Unesp – Campus Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: CAPES / FAPESP

ARARAQUARA – S.P.
2012

Ferreira, Nathalia Botura de Paula

A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura / Nathalia Botura de Paula Ferreira – 2012
170 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Newton Duarte

1. Educação. 2. Literatura. 3. Filosofia. I. Título.

Ficha catalográfica e normalização acadêmica (ABNT) elaboradas pela bibliotecária Ana Paula Meneses Alves – CRB08 7570.

Nathalia Botura de Paula Ferreira

**A CATARSE ESTÉTICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES
PARA O ENSINO DE LITERATURA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras –Unesp – Campus Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: CAPES / FAPESP

Data da defesa: 26/03/2012.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Co-Orientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP – Faculdade de Educação – Campinas - SP

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES –Vitória- ES

Membro Titular: Prof. Dr. Angelo Antônio Abrantes
Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências - Bauru - SP

Membro Titular: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins
Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências - Bauru – SP

Membro Titular: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti
Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara - SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À Arte
À Pedagogia Histórico-Crítica

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho só ganhou forma final graças ao subsídio acadêmico, intelectual e afetivo de muitas pessoas que comigo estiveram. Logo, meus agradecimentos:

Ao Professor Newton Duarte, minha referência intelectual mais proeminente e que me conferiu o privilégio de tê-lo como orientador e amigo. Esse trabalho foi escrito a quatro mãos e num constante pensar coletivo, por isso a você dedico gratidão sincera e distintiva.

Ao Professores Dermeval Saviani e a sua esposa Maria Aparecida, a quem presto meus respeitos e revelo minha mais profunda admiração pela obra e pela vida, que caminham em sólida coesão ética e ideológica. Obrigada professor Dermeval por revelar-me “faces ocultas” da filosofia e da educação.

À Professora Lígia Márcia Martins pela profissional exemplar que é e por ter me desvendado, via suas obras, possibilidades de emancipação do gênero humano, as quais se estenderam a minha própria personalidade.

À Professora Sandra Soares Della Fonte por ter acreditado em potencialidades minhas e da tese, potencialidades essas diante das quais eu mesma me cegava. Obrigada pela intelectual que é e pela filosofia que experiência vividamente em cada relação.

Ao Professor Sean Sayers, do departamento de Filosofia da University of Kent, com quem tive a oportunidade de estudar várias faces filosóficas ao longo do primeiro semestre de 2011 e a quem dedico minha viva consideração pela postura acadêmica e pela estatura intelectual que carrega sem ufânias.

A todos meus professores e professoras de literatura, distintivamente, Silvana Santoro, a melhor que já tive.

Aos queridos amigos acadêmicos da University of Kent, primeiramente a Stephen McLaughlin, mestrando em literatura comparada (pela amizade concreta e verdadeira, pelas interlocuções literárias e pela acolhida cultural) e a Raphaëlle Houdot e sua adorável família (que tanto me ajudaram com meu parco francês e por ser tradutora da entrevista com o professor Nicolas Tertulian). A Tony McKenna (pelos infindáveis diálogos lukacsianos após o grupo de leitura e pelas metáforas futebolísticas deles extraídas), Matt Whittingham, David Majoribanks, Daliani Dixon,

Lloyd Stikles, Jimping e também à Relly e John Bowman, Phillipa Trewby, Lina Soukara e Nadine Von Ashen. Sem vocês eu não teria conseguido.

A Miklós Mesterházi e a Maria Székely, pela cordialidade e paciência explicativa com que me trataram na ocasião de minha visita aos Arquivos G. Lukács em Budapeste e pelo tanto têm lutado para que esse espaço político não seja fechado por completo. Também ao professor Nicolas Tertulian por representar, divulgar e propagar a organicidade e a atualidade do pensamento de G. Lukács. À Maria Orlanda Pinassi, pelos primeiros ensinamentos marxistas.

Aos amigos e amigas, cujas relações estão para além da academia. Menciono Adriana Chaves, *in memoriam*, que entrou em minha vida mediada por Ana Carolina, e com quem tanto aprendi. A Cristiane, Juliana, Nadia, Lidiane, , Herrmann, Afonso, Marcelo, Mauro, Larissa, Luciana e Júlia. À Carol Miranda, pela amizade sincera e que resiste às distâncias espaciais e temporais. À Fátima e à sua família Francioli pelo incentivo.

Meus agradecimentos e afetos a Maria Cláudia e Mariana Assumpção, queridas companheiras no tema e na vida, com quem compartilhei tantos momentos lindos e tantos ainda haverei de compartilhar.

Aos funcionários da seção de pós-graduação, sobretudo Lidiane Mattos pelo auxílio em tudo que foi preciso, sempre com amabilidade empenho e pelo estímulo constante. Também agradeço à Zuleica, cordial secretária do departamento de psicologia da educação da FCLAr-Unesp. A Ana Paula Meneses Alves pelas correções normativas do texto.

A Irineu Franco Perpétuo, amigo tradutor de russo que tanto compartilhou comigo angústias, risos e dilemas sintáticos, estéticos e também os dilemas da vida. A Ginaldo de Vasconcelos Filho pelo constante compartilhar. A D. Siumara, pela bondade e exemplo de vida. A Jutta e Luiza Osthues pelo carinho e pela amizade estabelecida. Ao professor Cláudio Gomide e Paulo Rennes pelo suporte incondicional nos momentos finais da tese e a Professor Luci Muzzeti pelo acolhimento. Agradeço ao professor Angelo Antônio Abrantes (que comigo partilha o interesse temático), pela honra tê-lo na banca de defesa, contribuindo com suas meditações estético-literárias.

A Gestine Trindade, amiga marxista de derivação gramsciana, guria também dada às sensibilidades e às prosas longas na cantina com direito a notas de rodapé e referências bibliográficas. A você meus afetos e minha admiração.

Em especial, agradeço a Ana Carolina Galvão Marsiglia, amiga que se revelou presente em todos os tempos dialéticos de minha própria biografia e por quem tenho profunda admiração.

Aos meus familiares amados. Primeiramente, a minha mãe Nanci; professora eterna que tanto me ensina a cada dia; pelo amor, pela força e pelo modelo impecável em minha vida, a minha irmãzinha Gabriela pelo carinho infinito, pelo companheirismo e pela infância compartilhada. A minha tia Ivete, que trabalha ativamente pela educação brasileira em suas instâncias mais difíceis e ao meu grande amigo sociólogo João Amorim, que considero parte da família. Ao meu pai Moacir, pelo prazer de nos “reencontramos” renovados e maduros na vida adulta. E a minha avó Aparecida Barbizan Botura que sempre acreditou em mim sem ao menos saber o que é filosofia ou educação, segundo ela, “palavras de luxo”

A todos que com minha vida cruzaram; de todos os modos possíveis, muitos dos quais me impactaram ou me comoveram com um simples gesto, mesmo sem terem ciência de que o fizeram. A vocês também minha gratidão.

Aos músicos e compositores cujas grandes obras de arte toavam a atividade de escrita dessa tese, fazendo-a mais agradável.

A todos os escritores e poetas de minha adoração, a quem atribuo grande parte de minha subjetividade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), de quem tive fomento na condição de pesquisadora em nível de mestrado e à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da qual essa pesquisa se fez e faz possível; em especial, pelo fomento durante o doutorado sanduíche na University of Kent, Canterbury, Inglaterra.

TORSO ARCAICO DE APOLLO

*Não sabemos como era a cabeça, que falta,
De pupilas amadurecidas, porém
O torso arde ainda como um candelabro e tem,
Só que meio apagada, a luz do olhar, que salta*

*E brilha. Se não fosse assim, a curva rara
Do peito não deslumbraria, nem achar
Caminho poderia um sorriso e baixar
Da anca suave ao centro onde o sexo se alteara.*

*Não fosse assim, seria essa estátua uma mera
Pedra, um desfigurado mármore, e nem já
Resplandecera mais como pele de fera.*

*Seus limites não transporia desmedida
Como uma estrela; pois ali ponto não há
Que não te mire. Força é mudares de vida.*

Tradução de Manuel Bandeira

ARCHAISCHER TORSO APOLLOS

de Rainer Maria Rilke

*Wir kannten nicht sein unerhörtes Haupt,
darin die Augenäpfel reiften. Aber
sein Torso glüht noch wie ein Kandelaber,
in dem sein Schauen, nur zurückgeschraubt,*

*sich hält und glänzt. Sonst könnte nicht der Bug
der Brust dich blenden, und im leisen Drehen
der Lenden könnte nicht ein Lächeln gehen
zu jener Mitte, die die Zeugung trug.*

*Sonst stünde dieser Stein entstellt und kurz
unter der Schultern durchsichtigem Sturz
und flimmerte nicht so wie Raubtierfelle*

*und bräche nicht aus allen seinen Rändern
aus wie ein Stern: denn da ist keine Stelle,
die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.*

Torso masculino em mármore, data de 480-470 a.C, encontrado em Mileto, acervo Louvre

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado situa-se no campo dos fundamentos da educação e volta-se para o estudo teórico do conceito de catarse na estética de Georg Lukács e na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. A catarse é analisada como um processo de desenvolvimento do indivíduo em direção a uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano. Defende-se a tese que o ensino de literatura na educação escolar tenha por objetivo a desfetichização da realidade humana, produzindo-se a catarse por meio do trabalho com os clássicos. Esta pesquisa integra um estudo mais amplo que tem sido desenvolvido pelo Prof. Dr. Newton Duarte, com apoio do CNPq e da CAPES, intitulado “Arte e formação humana em Lukács e Vigotski”.

Palavras-chave: Literatura. Catarse. Estética. Lukács. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

Situated in the field of foundations of education, this PhD research is a theoretical study of concept of catharsis in Georg Lukács' aesthetics and Dermeval Saviani's historical critical pedagogy. Catharsis is analysed as a development process of the individual in direction to a more and more conscious relation with the humankind. Is defended the thesis that the teaching of literature in school education should have been the aim to defetishize the social reality promoting the cathartic process by means the work with the classics. This PhD research is connected with a broader study that is been developing by Prof. Dr. Newton Duarte, supported by CNPq and CAPES, entitled "Art and Human Development in Lukács and Vygotsky."

Keywords: Literature. Catharsis. Aesthetics. Lukacs. Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 PRINCÍPIOS BASILARES DA ESTÉTICA LUKACSIANA.....	23
1.1 O método da estética lukacsiana.....	24
1.2 O trabalho na gênese histórica das formas humanas de reflexo da realidade.....	27
1.3 Aspectos da diferenciação entre vida cotidiana, ciência e arte.	31
1.4 A gênese das primeiras e abstratas formas de atividade estética.....	39
1.5 Arte e alienação.....	45
1.6 A arte contra o fetichismo.....	55
1.7 A dialética entre singular, particular e universal na arte.....	61
2 A CATARSE NA ESTÉTICA DE LUKÁCS E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	65
2.1 Sobre os significados do termo catarse.....	66
2.2 A catarse como momento do processo de elevação acima da cotidianidade.....	69
2.3 A catarse na estética de Lukács e o ensino de literatura na escola.....	78
2.4 A catarse na pedagogia histórico-crítica.....	92
3 A IMPORTÂNCIA DOS CLÁSSICOS PARA O ENSINO DE LITERATURA.....	99
3.1 Sobre o conceito de clássico.....	99
3.2 O clássico na formação literária.....	103
3.3 A catarse e os clássicos no ensino de literatura.....	107
3.4 Sobre o ensino de literatura em situação escolar.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	139
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	144
APÊNDICES.....	150
APÊNDICE A- Sobre a visita aos arquivos G. Lukács em Budapeste aos 7 de junho de 2011.....	151
APÊNDICE B- Fotos dos originais datilografados da Grande Estética, ainda em processo de revisão antes da publicação.....	153
ANEXO.....	170



Leitura da mulher adulta. Rembrandt Harmensz. Van Rijn, (1655).

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Esta tese de doutorado vincula-se diretamente ao projeto de pesquisa *Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski* que vem sendo desenvolvido pelo Prof. Dr. Newton Duarte com apoio do CNPq e da CAPES. Os objetivos daquele projeto são:

[...] analisar os estudos desenvolvidos por Lukács no campo da estética e da crítica literária, buscando detectar as concepções do filósofo húngaro acerca do papel da arte na formação do ser humano; analisar trabalhos de Vigotski que abordem os efeitos das obras de arte na formação do psiquismo humano; analisar as possíveis aproximações e distanciamentos entre Lukács e Vigotski no que se refere ao papel formativo da arte; extrair, das análises definidas nos objetivos precedentes, contribuições para a teoria educacional no que se refere às relações entre a formação dos indivíduos e as objetivações do gênero humano. (DUARTE, 2009, p.465).

Para situar o tema específico desta tese no interior do universo de pesquisa delimitado pelo projeto acima mencionado, faz-se necessária uma breve incursão na gênese de meu interesse pela questão do ensino de literatura na escola.

Segundo Nicolas Tertulian (2008, p.107, grifo nosso) a obra *Teoria do Romance* dissertada por George Lukács entre 1914-15, germinara de uma carência espiritual:

O próprio livro nasceu de uma profunda necessidade espiritual. As grandes obras lembradas, das epopéias homéricas ao *Dom Quixote*, de *Wilhelm Meister* a *Educação sentimental* e a *Guerra e Paz*, são caracterizadas não somente como realidades estéticas autônomas, mas também como etapas de um interminável itinerário espiritual no qual vemos perfilarem-se os dilemas e as antinomias do autor.

Em semelhança ao nascedouro de *Teoria do Romance*, meu objeto de estudo derivou-se, fundamentalmente, de duas justificativas: uma acadêmica e outra eminentemente pessoal.

Em 2001, como estudante primeiro anista do curso de graduação de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara, via-me enleada por anseios, que não haviam de silenciar tão cedo. Desbravar as densas análises sociológicas e filosóficas deu-me a solidez interpretativa das determinações sociais e econômicas a que a humanidade é subjugada; mas, por seu próprio efeito, trouxe-me a carência de outras leituras para além da prosa acadêmica. As horas

antes comprometidas apenas com leituras sociológicas, antropológicas e políticas incorporavam, aos poucos, uma boa dose de lirismo e narrativa.

Fazendo um resgate de minha memória educativa, pude, com muito pesar, perceber quão lacunar foi o ensino de literatura nos anos de educação básica, culminando em apropriações literárias equivocadas e pragmáticas que se estenderam por quase todo ensino médio. A literatura chegou-me feito um pacote pronto para consumo meramente preparatório para os exames vestibulares. Aquilo de que carecia, naquele momento, me fora negligenciado pela escola, por razões diversas, entre elas por concepções pedagógicas cuja existência e significado vim a conhecer mais tarde.

Ao ensejo deste meu percurso acadêmico, saliento que minha formação, no campo da sociologia, por conta das disciplinas ministradas pela Profa. Dra. Maria Orlanda Pinassi, assentou-se sobejamente em fundamentos ontológicos marxistas. Essa afortunada formação trouxe-me importantes contribuições para o percurso pelo qual se deu meu encontro com a pedagogia histórico-crítica. Aludo, em especial, aos primeiros estudos dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (MARX, 2004) obra que apresenta conceitos importantes para este trabalho como os de objetivação, apropriação, gênero humano, alienação etc.

Sucedeu que concluí a licenciatura e o bacharelado em Ciências Sociais em 2007, com um sentimento de aguçada predileção pelas disciplinas pedagógicas. Com efeito, o gosto vivo, que experimento pela Literatura, encontrou ecos não nas Ciências Sociais propriamente ditas, mas sim na Educação. Embora tenha ingressado no curso de Letras (Português/Inglês) na UNIP em 2006, mantive-me atrelada constantemente às demandas educativas e não apenas literárias ou lingüísticas. Na conclusão do curso em 2008, apresentei como trabalho monográfico um breve estudo no campo da poesia brasileira ao examinar a obra de Adélia Prado.

No segundo semestre de 2007, no meu último ano do curso de Ciências Sociais, cursei uma disciplina optativa, sobre teorias pedagógicas, ministrada pelo Prof. Dr. Newton Duarte, hoje meu orientador. Os estudos realizados nessa disciplina possibilitaram-me uma revisão crítica de muitas das ideias sobre educação em geral e especificamente sobre escola, com as quais eu havia tomado contato, fosse pela própria condição de aluna, fosse pelos estudos realizados nas chamadas disciplinas pedagógicas. O contato anterior com o marxismo no curso de Ciências Sociais contribuiu para que eu compreendesse, ainda que numa primeira

aproximação, a importância da pedagogia histórico-crítica para a educação brasileira. O estudo de obras como *Educação: do senso comum à consciência Filosófica, Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações (SAVIANI, 2009b, 2009c, 2008) foi decisivo para a definição da direção na qual eu pretendia dar continuidade aos meus estudos em nível de pós-graduação: o significado da literatura na formação escolar segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Entendi, então, que inserida no patrimônio histórico humano-genérico está a literatura e que, como valioso legado cultural que é, necessita de ser socializada pelas vias da educação escolar.

Antes da confecção do projeto de pesquisa que culminou nessa área de intersecção entre a literatura, a estética, a educação e o marxismo; busquei os trabalhos já escritos que reportassem diretamente a essa questão, ou que estivessem nessa área de interesse.

Sabe-se que o conhecimento artístico situado na escola é um campo estudado principalmente a partir de correntes vinculadas ao pós-moderno. E, embora haja no campo marxista acúmulos significativos nos estudos sobre a arte, alguns desses ainda se encontram pouco cultivados em seus desdobramentos para a educação estética efetivada pela escola. Na seara teórica da pedagogia histórico-crítica, a que se filia ideologicamente a abordagem desse trabalho, não foram encontradas obras que explorassem a potencialidade dessa perspectiva pedagógica no campo da literatura. Encontramos, porém, em *A Individualidade Para-Si* (DUARTE, 1993) e em *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski* (DUARTE, 2007) análises situadas no interior da pedagogia histórico-crítica que incorporavam, entre seus pilares teóricos, aspectos dos estudos realizados por Lukács e sua escola no campo da estética.

Estudar o papel da arte na educação segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica faz-se necessário, entre outras coisas, para demonstrar que se trata de um equívoco a acusação por vezes lançada a essa pedagogia, de que seus defensores estariam preocupados exclusivamente com a socialização do conhecimento científico. Essa tese não se sustenta, pois se assim fosse, a pedagogia histórico-crítica padeceria de uma contradição ontológica insolúvel. Considerando-se que essa pedagogia posiciona-se a favor do ser humano rico em múltiplas determinações, pleno nas suas diversas possibilidades e faculdades, ela

deve atentar não apenas ao desenvolvimento intelecto-cognitivo, mas também dedicar-se aos estudos do desenvolvimento do sensível, do estético e do artístico. Isso foi observado pelo principal nome dessa corrente, o professor Dermeval Saviani, em prefácio que escreveu ao livro *Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana*, de Newton Duarte e Sandra Soares Della Fonte (2010, p. 10):

[...] Sandra e Newton nos conduzem a uma compreensão abrangente da noção de conhecimento, em sintonia com a visão da pedagogia histórico-crítica, que busca unificar, numa síntese superior, os diferentes tipos de saber, tais como o conhecimento sensível, intuitivo ou afetivo; o conhecimento intelectual, lógico ou racional; o conhecimento artístico e estético; o conhecimento axiológico; o conhecimento prático e teórico.

Trata-se de posicionar-se a favor do brocardo latino *Hominen augere*, ou seja, do ser humano pleno; pleno nas suas diversas possibilidades e faculdades intelecto-sensitivas. Isto é também um posicionamento político contra todas as formas de prejuízo ou detrimento da omnilateralidade humana. E tomar como meta esse projeto em suas vertentes educativas exige a intolerância em relação às formas de empobrecimento da existência humana, em seu sentido material e simbólico. Considerações sobre a formação omnilateral dos seres humanos podem, entretanto, soar de maneira idealista se não tivermos em conta a perspectiva política à qual se vincula a pedagogia histórico-crítica, que é a da revolução socialista e do objetivo maior que é a construção de uma sociedade comunista. Como afirmou Duarte (2011, p.7):

[...] a pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica.

Situando-me no interior dessa perspectiva ideológica e educacional, elaborei o projeto de pesquisa com o qual me candidatei, ao final de 2007, a uma vaga no curso de Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Essa primeira versão de meu projeto de pesquisa intitulava-se "*Literariedade e Pragmatismo no ambiente escolar: um estudo do capítulo Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*". Minha intenção era a de desenvolver uma crítica às concepções predominantes no campo do ensino de literatura, por meio da crítica ao

documento referido no título do projeto. Para realização dessa crítica pretendia tomar como foco a questão do ensino da poesia no ensino médio, tendo como hipótese que o pragmatismo prevaleceria no trato escolar contemporâneo com o objeto literário, especialmente em circunstâncias nas quais a preparação para os exames vestibulares se transforme no grande objetivo do ensino médio. Minha intenção ao elaborar esse projeto era explicitamente a de vinculá-lo à pesquisa àquela altura anunciada pelo professor Newton Duarte, sobre a questão da formação humana nas reflexões sobre a arte em obras de Vigotski e de Lukács. Tal como a pesquisa do referido professor, também assumi esses dois autores como principais referências teóricas para definição de minhas concepções acerca da natureza do conhecimento literário. Ingressei no mestrado e em março de 2008 dei início aos estudos e às reuniões de orientação.

Aos poucos foram mostrando-se necessários alguns ajustes no projeto de dissertação. O primeiro deles foi a superação de uma ambiguidade à qual o texto original dava margem, posto que o projeto se referia ora aos PCN ora às circunstâncias do cotidiano escolar sem que, entretanto, estivesse prevista a realização de alguma pesquisa de campo em escolas de ensino médio ou mesmo algum levantamento bibliográfico de trabalhos escritos a partir de pesquisas dessa natureza. Essa ambiguidade foi corrigida e em agosto de 2008 já apresentávamos na disciplina “Produção da Pesquisa” uma nova versão do projeto, também com novo título, a saber, “Alienação estético-literária na educação escolar: uma análise a partir de Lukács e Vigotski”. Enquanto cursávamos as disciplinas do mestrado, demos prosseguimento aos estudos referentes ao nosso projeto e em junho de 2009 nos submetemos ao exame de qualificação, tendo a banca examinadora apresentado a proposta de promoção direta para o nível de doutorado, o que veio a ser aprovado pelo conselho do programa.

Com a continuidade dos estudos e análises outros ajustes do foco da pesquisa mostraram-se necessários. Um deles foi o de concentrar a reflexão nas contribuições das obras de Lukács e de Vigotski para a compreensão do significado e dos objetivos do ensino de literatura na escola, abandonando a proposição de analisar criticamente o texto dos PCN. Essa decisão decorreu do fato de que uma primeira análise exploratória que realizei desse texto mostrou que, mesmo numa perspectiva de análise crítica, esse documento pouco tinha a oferecer à discussão sobre o papel formativo da arte literária. Outra mudança de foco, desta feita

conceitual, foi a de ao invés de me concentrar no tema da alienação produzida pela descaracterização do objeto literário no ensino escolar, melhor seria colocar o acento principal na formulação propositiva, ou seja, na caracterização do potencial formativo da literatura como conteúdo escolar, a partir dos estudos realizados por Lukács e por Vigotski.

Ocorre que a obra lukacsiana no campo da crítica literária e da reflexão estética é de uma extensão bem maior do que os escritos que Vigotski, em sua curta existência, produziu no campo da psicologia da arte, em que pesem a densidade e a genialidade de várias de suas proposições nesse terreno. Associando-se esse fato à minha menor familiaridade com os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, a pesquisa de doutorado foi aos poucos pendendo de forma acentuada para o lado do filósofo húngaro. Estava claro, entretanto, de que nem de longe eu poderia ter a pretensão de incorporar à tese de doutorado toda a extensão de temas e a complexidade da longa trajetória descrita por Nicolas Tertulian (2008) no livro *Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético*. Seguindo a mesma linha da pesquisa de meu orientador, tomei como referência para estudo das principais concepções de Lukács sobre a arte literária, a obra na qual ele sintetiza suas concepções estéticas, intitulada “Estética: a peculiaridade do estético” publicada originalmente em alemão, no ano de 1963, em dois volumes de aproximadamente 800 páginas cada um e em espanhol, três anos depois, em quatro volumes.

Os estudos realizados com o grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação mostraram-me que sem a compreensão da dialética marxista é impossível enveredar pelas sendas da reflexão estética lukacsiana. Foi com o espírito de aprofundar meus conhecimentos sobre as relações entre a dialética em Marx e em Hegel que, com a intermediação e o apoio de meu orientador entrei em contato, por e-mail, no segundo semestre de 2010, com o professor Sean Sayers, da Universidade de Kent, Inglaterra e com bolsa doutorado *sandwich* da CAPES, realizei um estágio de estudos com o referido professor em Canterbury, no período de janeiro a junho de 2011. Durante esse estágio cursei duas disciplinas: *Marx and Hegel* (ministrada pelo próprio Sean Sayers) e *Philosophies of Art* (ministrada pelo professor Tom Angier). Afora esses dois módulos, participei do grupo de leitura da pós-graduação em filosofia. Se, por um lado, esse período na Inglaterra foi importante para uma maior aproximação aos estudos sobre as relações entre dialética em Hegel e em Marx, sendo Sean Sayers sem dúvida um grande

especialista nessa linha de pesquisa, por outro lado o diálogo sobre a estética lukacsiana ficou bastante limitado por não existir, até o presente, uma tradução para o inglês dessa obra¹.

Retornando ao Brasil realizou-se, no mês de outubro nosso segundo exame de qualificação, agora em nível de doutorado. O trabalho apresentado intitulou-se *Contribuições da Grande Estética de Lukács ao Ensino de Literatura*. A partir da avaliação realizada pela banca tomei duas decisões juntamente com meu orientador. A primeira foi a de fazer da categoria de catarse na estética lukacsiana e na pedagogia histórico-crítica o eixo central a partir do qual esta tese procura desenvolver contribuições para a reflexão sobre o ensino escolar da literatura. A segunda foi a de que a incorporação a este trabalho dos estudos de Vigotski no campo da psicologia da arte não vinha se desenvolvendo de maneira a dar conta adequadamente das relações entre esse universo específico e o conjunto da complexa obra que o psicólogo russo produziu em pouco mais de uma década de intenso trabalho.

No “Prefácio à Crítica da Economia Política” escrito em 1859, Marx escreveu o seguinte:

Suprimo uma introdução geral que esbocei em tempos porque, depois de refletir bem a respeito, me pareceu que antecipar resultados que estão para ser demonstrados poderia ser desconcertante e o leitor que se dispuser a me seguir terá que se decidir a se elevar do particular ao geral. (MARX, 2008, p.45-46).

No caso desta tese não foi suprimida nenhuma introdução que antecipasse os resultados da mesma. Entretanto, sem pretender lançar mão de técnicas de suspense e igualmente sem pretender equiparar a análise aqui desenvolvida ao nível de complexidade da análise que Marx realizou da lógica fundamental da sociedade capitalista, peço ao leitor que tenha a paciência de acompanhar o percurso das seções para que então se façam claras as razões pelas quais a categoria de catarse foi eleita como central para a reflexão sobre o ensino de literatura.

Para evitar, porém, desde já, qualquer expectativa em direção contrária ao espírito deste trabalho, antecipo que o tratamento dado por Lukács e pela pedagogia

¹ Tive também a oportunidade de fazer uma breve visita aos arquivos Georg Lukács, em Budapest. No anexo 1 apresento um relato dessa visita e algumas fotos tiradas no arquivo.

histórico-crítica à categoria de catarse não guarda nenhuma aproximação ao conceito homônimo na psicanálise, conforme é explicado no capítulo 2 desta tese. A opção por excluir os trabalhos de Vigotski do campo de análise desta tese não deve ser entendida como distanciamento em relação à psicologia histórico-cultural ou concordância em relação a qualquer tentativa de aproximação entre marxismo e freudismo, à maneira, por exemplo, de certos autores da escola de Frankfurt. Assim como meu orientador, entendo que a psicologia histórico-cultural é corrente da psicologia que mais se aproxima à pedagogia histórico-crítica. Se antes já não faltavam argumentos e estudos realizados por integrantes do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação para fundamentar tal aproximação, com a tese de livre-docência da professora Lígia Márcia Martins (2012) essa assertiva mostra-se consolidada em definitivo. Não espere, portanto, o leitor encontrar, no estudo da categoria de catarse realizado nesta tese, qualquer esforço de aproximação entre psicanálise e marxismo. Tanto para Lukács como para Saviani, este apoiado em Gramsci, a catarse é uma categoria ético-política.

Mas nem no caso da estética lukacsiana nem no caso da pedagogia histórico-crítica a análise de uma categoria pode ser feita de maneira isolada, perdendo-se suas conexões com o todo da teoria. Por essa razão, no primeiro capítulo desta tese apresentarei uma síntese daquelas que me parecem ser as principais idéias da concepção desenvolvida por Lukács acerca da peculiaridade da arte no interior da prática social em sua globalidade. Também aqui um esclarecimento inicial se faz indispensável. Um tratamento mais detalhado, mais aprofundado e, portanto, mais complexo do que o que poderei apresentar nesta tese sobre a concepção lukacsiana do papel da arte na formação humana vem sendo preparado por meu orientador, como resultado de sua já mencionada pesquisa à qual se vincula intimamente esta tese de doutorado. Aqui será possível tão somente compartilhar com o leitor algumas primeiras aproximações a essa temática.

Muito embora eu tenha solicitado ao leitor a paciência para aguardar pela continuidade da leitura para maiores esclarecimentos sobre a catarse, requer-se de uma introdução a um trabalho científico que sejam já de início explicitados alguns aspectos desse trabalho.

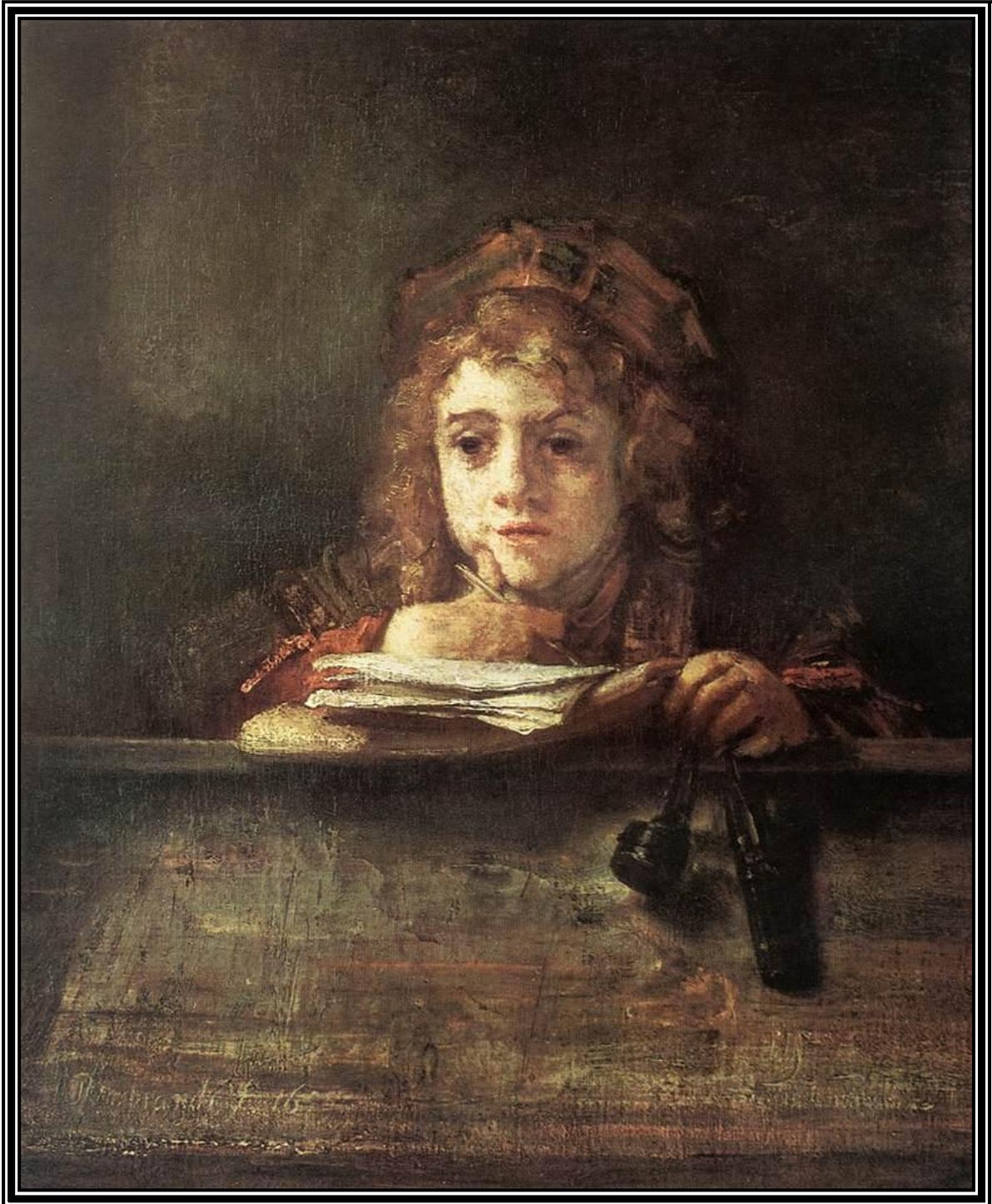
Nesse sentido, explico a tese central que pretendo defender com o estudo aqui apresentado: o ensino de literatura na escola deve ter como objetivo principal a desfetichização da realidade humana. Tentarei mostrar que postular tal objetivo para

o ensino de literatura não se configura como uma arbitrariedade em relação à especificidade do fenômeno artístico em geral e literário em particular. Trata-se, isto sim, da própria essência da formação do que poderíamos chamar a capacidade de fruição dos textos literários mais ricos que a humanidade já produziu.

Sabe-se que pouco se tem refletido sobre o lugar das artes na luta pela educação de qualidade para todos indistintamente, embora muito se pense sobre as contradições e problemáticas na eleição dos conteúdos escolares, inclusive literários.

Que se devam transmitir os conhecimentos historicamente acumulados é máxima incontestável para todos aqueles que se perfilham ao legado da pedagogia histórico-crítica. Entretanto, a essa prerrogativa não pode deixar de seguir outra, também de natureza histórica e crítica, qual seja: a contradição dialética entre alienação e emancipação se reflete nos próprios conteúdos escolares, pois eles são produto da história que, até o presente, tem sido movida pela luta de classes. Ter clareza dessa contradição é grande passo para uma militância orgânica a revés das pedagogias hegemônicas e em direção à resistência propositiva.

Fornecer contribuições para a fundamentação filosófico-pedagógica do trabalho escolar com obras literárias será, pois objetivo desta tese. E, de posse do legado lukacsiano, sinalizo, como ponto de partida, o valor da socialização da arte irrenunciavelmente desfetichizadora e da catarse como necessidade ética.



Titus sentado à secretária. Rembrandt van Rijn (1655).

1 PRINCÍPIOS BASILARES DA ESTÉTICA LUKACSIANA

1 PRINCÍPIOS BASILARES DA ESTÉTICA LUKACSIANA

Seria pretensão descabida propor-me a sintetizar a estética lukacsiana nesta tese, maior ainda num capítulo. Mas seria igualmente inaceitável destacar a categoria de catarse do contexto da reflexão ontológica que Lukács desenvolveu sobre a especificidade da arte como uma das formas de objetivação do gênero humano. Adotarei, então, uma solução intermediária. Traçarei um esboço daqueles que me parecem ser os temas principais, as pedras angulares do edifício teórico construído no campo da estética pelo filósofo marxista húngaro. A partir desse esboço será possível, na segunda seção, concentrar na categoria de catarse.

Não há qualquer pretensão de pioneirismo ou originalidade nesse esboço das linhas principais da *Estética* de Lukács. Minha leitura dessa obra apoia-se em estudos anteriormente realizados por outros pesquisadores, alguns de caráter introdutório, outros com um maior adensamento na dialética do pensamento estético lukacsiano. No campo dos estudos introdutórios, mencionaria as poucas, porém esclarecedoras páginas que Heller (1977, 1984), que em sua obra de teorização da vida cotidiana, dedica à questão da arte, tendo a autora explicitado que se pautava na *Estética* de Lukács. Também me auxiliaram nas primeiras aproximações a essa obra do filósofo húngaro os roteiros de aula que o professor Newton Duarte preparou para uma disciplina optativa que ministrou, em 1994, sobre a estética lukacsiana, no programa de pós-graduação em Letras da UNESP, campus de Assis (DUARTE, 1994). Uma introdução bastante didática a esse tema encontra-se também no livro de Bela Kiralyfalvi (1975) intitulado *The Aesthetics of György Lukács*. No campo editorial brasileiro foram-me essenciais dois cuidadosos estudos. Um deles, o livro de Celso Frederico (2005) intitulado *Marx, Lukács: a arte na perspectiva ontológica*. O outro o magistral estudo realizado por Nicolas Tertulian (2008), intitulado *Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético*.

Passando agora à síntese dos temas basilares da estética lukacsiana, iniciarei abordando a questão do método.

1.1 O método da estética lukacsiana

No prólogo de sua obra, Lukács² (1966a, p.16) não deixa dúvidas quanto à filiação marxista de seus estudos estéticos:

O arcaico sentido literal da palavra “método”, indissolavelmente ligado à idéia do caminho do conhecimento, contém, com efeito, a exigência, posta ao pensamento, de se percorrerem determinados caminhos para se alcançarem determinados resultados. A direção desses caminhos está contida, com evidência indubitável, na totalidade da imagem do mundo projetada pelos clássicos do marxismo, especialmente pelos fatos de que os resultados presentes aparecem-nos como metas daqueles caminhos. Assim, pois, ainda que não seja de um modo imediato nem visível à primeira vista, os métodos do materialismo dialético indicam com clareza quais são os caminhos e como se há de percorrê-los caso se queira traduzir a realidade objetiva em conceitos, em sua verdadeira objetividade, e se aprofundar na essência de determinado território de acordo com sua verdade. Somente realizando e mantendo, durante a própria investigação esse método, a orientação desses caminhos, se oferece a possibilidade de se alcançar o buscado de construir corretamente a estética marxista ou, pelo menos, de se acercar à sua essência verdadeira. [...] fidelidade à realidade e fidelidade ao marxismo.

Lukács, entretanto, esclarece que sua visão de fidelidade ao marxismo não guarda nenhuma proximidade com algumas interpretações, estranhas aos próprios clássicos do marxismo, segundo as quais a adoção da perspectiva marxista implicaria uma ruptura radical com o conhecimento historicamente acumulado e uma espécie de começar-se novamente do zero. Tal interpretação era vista por Lukács como profundamente antidialética, pois:

A realidade – e por isso também seu reflexo e reprodução mental – é uma unidade dialética de continuidade e descontinuidade, de tradição e revolução, de transições paulatinas e saltos. O próprio socialismo científico é algo completamente novo na história, mas consoma, entretanto, ao mesmo tempo, um milenar desejo humano, aquele ao qual aspiraram os melhores espíritos. (LUKÁCS, 1966a, p.17).

Nesse sentido, Lukács explicita que a filiação de sua estética ao marxismo implica, ao mesmo tempo, não desconsiderar as contribuições de uma longa linha de pensadores.

² Todas traduções da *Estética* de Lukács, presentes no decorrer deste trabalho, foram de nossa autoria.

Estabelecida a referência da dialética materialista, duas consequências se impõem. Uma é em relação a como acercar-se ao objeto de estudo, ou seja, a arte como uma das formas específicas de objetivação do gênero humano. A outra consequência da adoção do materialismo dialético refere-se às relações entre a realidade objetiva e as formas de reflexo dessa realidade que têm sido produzidas pelos seres humanos ao longo da história. Esses dois aspectos, na verdade estão interligados.

O caminho que Lukács elege para aproximar-se à essência da arte, à sua especificidade como forma de objetivação humana é aquele que une dialeticamente a análise sistemática de um objeto em sua forma mais desenvolvida e a busca por suas origens históricas, o estudo de sua gênese:

[...] separar a investigação histórico-genética da análise filosófica do fenômeno surgido em cada caso daria lugar, se fosse feita com pretensões metodológicas, a uma deformação dos fatos verdadeiros. A verdadeira estrutura categorial de cada fenômeno desta classe está vinculada do modo mais íntimo à sua gênese; somente é possível mostrar de um modo completo e em sua proporcionalidade correta a estrutura categorial, quando se vincula organicamente a análise temática com a aclaração genética; a dedução do valor ao começo de O Capital, de Marx, é o exemplo modelar deste método histórico-sistemático. (LUKÁCS, 1966a, p. 24).

Nesse sentido o ponto de partida histórico-sistemático para a análise lukacsiana da arte é sua gênese histórica a partir do solo básico que é a vida cotidiana e sua diferenciação progressiva de outras formas de reflexo da realidade, principalmente o reflexo científico. Não se trata de uma análise epistemológica abstrata, mas sim de uma análise ontológica concreta, que leva em conta as contradições que se fazem marcantes no complexo e heterogêneo processo de estabelecimento do que seja a arte como forma específica de reflexo da realidade. O ponto de partida da análise ontológica dessa especificidade não poderia ser outro que não o trabalho como a principal atividade geradora dos elementos constitutivos da cotidianidade, ou seja, o trabalho entendido como atividade pela qual os seres humanos constroem a realidade humana e se transformam. Desse ponto de partida decorre o princípio da imanência do humano, decisivo na estética lukacsiana, pois nela a arte é abordada como uma forma de reflexo que desfetichiza a realidade humana, que mostra essa realidade como obra humana e que, portanto, nega o princípio religioso da transcendência:

[...] a luta pela liberação da arte contra sua submissão à religião é um fato fundamental de sua origem e seu desdobramento. A investigação genética há de mostrar precisamente como, a partir da natural e consciente vinculação do homem primitivo à transcendência, vinculação sem a qual são inimagináveis os estágios iniciais do desenvolvimento humano em qualquer caso, a arte foi abrindo lentamente o caminho para sua independência no reflexo da realidade, para sua peculiaridade na elaboração desta. [...] A estrutura categorial objetiva da obra de arte faz com que todo movimento da consciência para o transcendente, tão natural e frequente na história do gênero humano, se transforme de novo em imanência ao obrigar-lhe a aparecer como o que é, como elemento de vida humana, de vida imanente, como sintoma de seu ser-assim de cada momento. (LUKÁCS, 1966a, p.28).

Afirmar acima que a perspectiva materialista dialética impõe também como consequência ao tratamento lukacsiano do fenômeno artístico uma maneira de se entenderem as relações entre a arte e a realidade. Trata-se do princípio de que tanto a ciência como a arte são reflexos de uma mesma realidade. Isso significa a assunção de duas coisas: a existência objetiva da realidade e a possibilidade dela ser captada pela consciência. Em tempos de subjetivismo pós-moderno tais assunções soam em dissonância com o ambiente ideológico predominante, razão pela qual se faz necessário reafirmar o que em outras circunstâncias seria uma obviedade:

Uma das idéias básicas, decisivas desta obra é a tese de que todas as formas de reflexo – entre as quais analisamos antes de tudo a da vida cotidiana, da ciência e da arte – reproduzem sempre a mesma realidade objetiva. Este ponto de partida que parece óbvio e até trivial, tem amplas consequências. Como a filosofia materialista não considera que as formas da objetividade, as categorias correspondentes aos objetos e a suas relações, sejam produtos de uma consciência criadora, como faz o idealismo, mas sim vê nelas uma realidade objetiva existente com independência da consciência, todas as divergências e até contraposições que se apresentam nos diversos modos do reflexo, têm que se desenvolver no marco dessa realidade material e formalmente unitária. (LUKÁCS, 1966a, p.21).

Esse princípio materialista deve ser adotado por Lukács também para que sua estética seja um reflexo adequado do objeto em questão, ou seja, a arte como forma específica de reflexo da realidade na consciência humana. Mas considerando-se a existência de muita confusão sobre esse princípio do conhecimento como

reflexo da realidade, alguns esclarecimentos tornam-se necessários. O próprio Lukács alerta que a idéia do conhecimento como reflexo nada tem a ver com a formação passiva de uma imagem estática e definitiva. O reflexo da realidade no conhecimento é um processo de constantes aproximações; é um processo de captação da “infinitude extensiva e intensiva dos objetos e suas relações”:

Somente é possível acercar-se ao objeto paulatinamente, passo a passo, contemplando-o em diversos contextos, em relações várias com objetos diversos, de tal modo que a determinação inicial, ainda que não se destrua – pois neste caso seria falsa – vá se enriquecendo constantemente e vá acercando-se à infinitude do objeto a que se orienta por um processo, por assim dizer-se, de astúcia. Esse processo tem lugar nas mais diversas dimensões da reprodução intelectual da realidade e, por isso, não poder nunca ser considerado concluído, a não ser relativamente. (Lukács, 1966a, p. 29)

Aplicando esse mesmo processo à busca de compreensão da teoria estética lukacsiana, o primeiro movimento de aproximação que farei será pela consideração da categoria de trabalho como ponto de partida histórico de desenvolvimento de toda a prática social humana e de todas as formas de reflexo da realidade produzidas nessa prática social, incluindo-se o reflexo artístico.

1.2 O trabalho na gênese histórica das formas humanas de reflexo da realidade

A arte é para Lukács (1966a, p.24) uma forma específica de objetivação humana no interior da prática social em sua totalidade. Assim como as demais formas de objetivação, também a arte tem sua origem naquilo que produz a própria humanidade: “[...] do mesmo modo que o trabalho, que a ciência e que todas as atividades sociais do homem, a arte é um produto da evolução social, do homem que se faz homem mediante seu trabalho.”

No marxismo clássico, na base das demais categorias necessárias à articulação do método histórico e dialético, encontra-se a categoria de trabalho, definidora do ser social. O trabalho, se compreendido em sua raiz histórica e material, nos permite obter uma concepção do ser humano como um ser que tem a necessidade de produzir os meios materiais e simbólicos necessários à sua existência.

Um dos avanços teóricos de Karl Marx foi o de não admitir simplesmente a influência da natureza sobre o ser humano. Investigou, também, o movimento contrário, isto é, o agir do ser humano sobre a natureza que culminou na criação de novas condições de existência, de novas necessidades e na atividade humana consciente. Destarte, a categoria de trabalho para o gênero humano é a demonstração de sua condição ontológica inalienável. Por isso, o termo carece de uma análise bastante criteriosa para que não incorramos em aplicações indevidas ou inadvertidas. Para maior precisão, traremos a seguir a passagem d' *O Capital*, na qual Marx explicita a relação entre o homem e a natureza por meio do trabalho:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprio e a natureza. Ele se opõe à natureza como uma de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência à sua própria autoridade. Não estamos lidando agora com aquelas formas primitivas de trabalho que nos recordam apenas o mero animal. Um intervalo de tempo imensurável separa o estado de coisas em que o homem leva a força de seu trabalho humano ainda se encontrava em sua etapa instintiva inicial. Pressupomos o trabalho em uma forma que se caracteriza como exclusivamente humano. (MARX, 1980, p.197).

O ser humano relaciona-se com a natureza por meio do trabalho em uma relação dialética, visto que a atividade do trabalho, que ele imprime sobre a natureza, além de modificar o mundo exterior, modifica, com efeito, o mundo interior – sua própria natureza. O trabalho é a forma primeira de relacionamento entre o ser humano e o mundo circundante. Ele é o alicerce, a fundação das diferentes formas de consciência, ou reflexo da vida material.

Tratar das formas abstratas do reflexo artístico pressupõe também a compreensão da gênese do trabalho e das formas de consciência dele advindas. O ser humano tornou complexa sua atividade de trabalho ao longo do processo de seu desenvolvimento até que ela viesse a ganhar características específicas, particularidades de uma atividade essencialmente estética. Para o filósofo marxista

Sánchez Vázquez (1978), a arte é uma forma específica de trabalho, uma práxis artística. Vejamos a seguir como Engels avalia esse processo:

[...] a mão humana não é apenas um órgão do trabalho humano, é também um produto deste. Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do aperfeiçoamento especial assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, dos ossos; e, pela aplicação sempre renovada, desse refinamento herdado, a novas e cada vez mais complicadas manipulações), a mão humana alcançou esse alto grau de perfeição por meio do qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das estatuas de Thorwaldsen, da música de Paganini. (ENGELS, 1976, p.217).

O trabalho implica, necessariamente, um reflexo correspondente do mundo concreto exterior. Essa premissa é a comprovação da prioridade ontológica do ser em relação à consciência. Aliás, esse é um ponto no qual é feita frequentemente uma distorção dos princípios do materialismo histórico-dialético. Seja por falta de compreensão da dialética do processo histórico de desenvolvimento do ser humano, seja por falta de vontade de entendimento das teses fundamentais do marxismo, o fato é que muita gente pensa que a defesa do materialismo significaria uma visão de submissão da consciência à matéria, de colocação da matéria numa posição hierarquicamente superior à da consciência. Lukács deixa claro o equívoco dessa interpretação:

Quando uma canoa sucumbe diante de uma tempestade que uma poderosa embarcação a motor superaria sem dificuldades, se manifesta a superioridade real do ser ou a limitação da consciência própria de uma determinada sociedade em relação ao ser, mas não uma relação hierárquica entre o homem e as forças naturais; e isso tanto menos quanto mais o desenvolvimento histórico – e com ele o crescente conhecimento da verdadeira natureza do ser – produz um constante aumento das possibilidades de domínio do ser pela consciência. (LUKÁCS, 1966a, p.20).

A idéia não se antepõe ao ser, a idéia de mundo não preexiste ao mundo factual, à realidade objetiva e concreta. Contudo, a prática social vai gradualmente atuando sobre o ser, submetendo-o aos objetivos da ação previamente estabelecidos pela consciência por meio de estratégias também traçadas pela consciência.

Tem-se aí o caráter teleológico do agir humano. Em sua obra inacabada, publicada postumamente, sob o título *Ontologia do ser social*, Lukács (2005) dedica um capítulo específico à categoria de trabalho e, nesse capítulo analisa o fato de que não há teleologia na natureza. Na natureza há apenas a causalidade, há apenas a necessidade. O trabalho foi a primeira forma de atividade dirigida por finalidades conscientes, a primeira forma teleológica do ser. Mas isso não elimina a causalidade e, na realidade humana, isto é, social, tem-se a dialética entre teleologia e causalidade, entre necessidade e liberdade. Ultrapassa, entretanto, os limites desta tese uma abordagem aprofundada dessas questões. Apenas deixo registrado que a categoria de trabalho já se fazia presente como geradora de todo o humano na teoria estética de Lukács, o que não poderia ser de outra forma, considerando-se sua fidelidade aos pressupostos básicos da concepção de mundo contida nos clássicos do marxismo.

Os objetivos estabelecidos pela consciência dirigem a atividade humana, e esta faz a mediação entre o plano objetivo e o subjetivo, entre a causalidade e a teleologia, entre a necessidade e a liberdade.

Lembremo-nos da famosa passagem d'*O Capital*, na qual Marx compara a atividade instintiva e irrefletida da abelha com o trabalho do arquiteto, guiado por uma antecipação mental do resultado pretendido e do caminho a ser percorrido para ser atingido esse resultado:

Uma aranha leva a cabo operações que lembram as de um tecelão, e uma abelha deixa envergonhados muitos arquitetos na construção de suas colméias. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto ergue a construção em sua mente antes de a erguer na realidade. Na extremidade de todo processo de trabalho, chegamos a um resultado já existente antes na imaginação do trabalhador ao começá-lo. Ele não apenas efetua uma mudança de forma no material com que trabalha, mas também concretiza uma finalidade dele próprio que fixa a lei de seu *modus operandi*, e à qual tem de subordinar sua própria vontade. E essa subordinação não é um ato simplesmente momentâneo. Além do esforço de seus órgãos corporais, o processo exige que durante toda a operação, a vontade do trabalhador permaneça em consonância com sua finalidade. (MARX, 1980, p.198).

Sendo o trabalho uma atividade social que em suas formas mais primitivas realiza-se necessariamente como atividade coletiva de luta pela sobrevivência, desenvolveram-se, além dos instrumentos propriamente ditos, as relações entre os integrantes do grupo e, com elas, os meios de comunicação ou os signos, para usar

a terminologia de Vigotski. Martins (2012, p.66) mostra a importância, na teoria vigotskiana, do desenvolvimento dos signos para o desenvolvimento da consciência:

Vigotski reiterou que da mesma forma que o emprego de ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana, o emprego de signos promove a complexificação das funções psíquicas. O sistema de atividade do indivíduo determina-se a cada etapa pelo grau de desenvolvimento orgânico e pelo grau de domínio de signos. É o desenvolvimento conjunto de ambos que abre as possibilidades para um terceiro e mais decisivo patamar de desenvolvimento: a ampliação cultural do raio das ações humanas.

Embora Lukács não tenha se apoiado nos estudos vigotskianos para desenvolvimento de sua Estética, parte do mesmo princípio de que há uma relação indissociável entre o desenvolvimento histórico do caráter mediado da atividade humana e o igualmente histórico processo de desenvolvimento das formas mais elevadas da consciência, entre as quais se encontra a arte. Mas é longo e complexo o processo que leva das primeiras formas de produção simbólica ao desenvolvimento da arte e da necessidade de produção e fruição artística. Para efeito dos objetivos desta tese não será necessário recorrer a estudos que tenham tentado abordar essa longínqua gênese da arte. Importa, sim, porém, assinalar a partir de Lukács que a arte não está contida numa essência humana supratemporal. A arte não é uma dádiva da natureza muito menos de alguma entidade divina. Ela emergiu muito lentamente desse solo originário que foi o trabalho, como atividade coletiva de transformação da natureza e produção da vida humana.

As origens da arte, portanto, são as mesmas que marcam a passagem do ser puramente natural ao ser social. Continuidade e ruptura, transformações graduais e saltos revolucionários.

O reflexo da realidade necessário à atividade de trabalho desdobrou-se, aos poucos, segundo Lukács, em duas grandes formas: a de conhecimento do mundo objetivo, que veio ao longo do tempo constituir-se em ciência e a de autoconhecimento, que se constituiu na arte. No próximo item abordarei alguns pontos desse processo de diferenciação segundo a obra aqui estudada.

1.3 Aspectos da diferenciação entre vida cotidiana, ciência e arte.

Um primeiro ponto sobre o qual é preciso não deixar dúvidas em relação à concepção lukacsiana da arte ou de qualquer outra esfera de objetivação do gênero

humano é o de que arte, ciência, religião etc., não pertencem a uma essência humana existente antes e independentemente do processo histórico. Como afirma Kiralyfalvi (1975, p.44), Lukács rejeita o mito idealista de que:

[...] a arte nasceu com o ser humano, que a poesia é a língua materna da humanidade, argumentando que o reflexo artístico inicia-se em um estágio bastante avançado do desenvolvimento humano progredindo muito lenta e gradualmente até alcançar sua especificidade. A separação entre arte e religião começou ainda mais tarde, avançando num ritmo ainda mais lento e desigual, que não se concluiu até hoje.

O segundo ponto sobre o qual não pode haver dúvida é o de que a origem da necessidade da arte ocorreu de forma imanente à prática social. Do mesmo solo comum, ou seja, a atividade de produção da vida humana, surgiram necessidades que foram lentamente se constituindo no ponto de partida do desenvolvimento da ciência, de um lado e da arte, de outro.

Nesse sentido, Lukács estabelece a vida cotidiana como a esfera primeira da vida humana, com características próprias, decorrentes todas elas do fato de que o heterogêneo conjunto de atividades que constituem a vida cotidiana forma-se em função da reprodução da vida dos indivíduos. Gradativamente, porém, com a complexificação das diversas atividades realizadas pelos seres humanos, foram surgindo necessidades cuja satisfação passou a exigir formas específicas de atividade e, mais do que isso, esferas específicas de objetivação que se estruturaram segundo características próprias, cada vez mais diferenciadas em relação às atividades imediatamente necessárias à sobrevivência. Trata-se de um longo e complexo processo histórico de constituição da especificidade das esferas de objetivação do gênero humano, entre elas, a esfera da arte.

Em razão dos limites deste trabalho serei obrigada a dar um salto na sequência desta exposição, passar por alto de uma série de importantes características do reflexo da realidade pelo pensamento cotidiano e pelo pensamento científico. Apenas assinalarei que para Lukács a ciência é desantropomorfizadora, ou seja, o reflexo científico procura captar a realidade para além dos sentidos que ela possa ter diante das necessidades humanas e das limitações dos seres humanos.

A arte, entretanto, seria antropomórfica, pois no seu centro está sempre o ser humano. É necessário aqui, porém, recorrermos a um esclarecimento feito por Agnes Heller (1977, p.108), sobre a distinção entre o antropomorfismo da arte e o antropomorfismo da vida cotidiana:

A arte é antropomórfica ao máximo, na medida em que apresenta o mundo do homem como criação do homem; seu antropomorfismo (assim como seu antropocentrismo) está orientado para a genericidade; dada esta orientação, a arte é mais antropomórfica que o pensamento cotidiano. Este último, precisamente por sua projeção analógica da estrutura pragmática da vida cotidiana - com frequência é fetichista: aceita as coisas e as instituições como "dadas definitivamente", tal como são e desconsidera sua gênese.

Ao contrário do pensamento cotidiano, a arte desfetichiza a realidade, pois a mostra como criação humana. O antropomorfismo do pensamento cotidiano está centrado no imediato da vida do indivíduo, ao passo que a arte insere os problemas vividos pelos indivíduos no curso mais amplo da história da humanidade.

Para Lukács, a peculiaridade do estético deve ser entendida aplicando-se um procedimento de dupla ou múltipla atenção, um artifício comparativo que confronta a arte com as várias objetivações pelas quais o ser humano reflete a sociedade (trabalho, pensamento cotidiano e ciência). Embora distintas, essas formas constituem o arranjo uno de uma totalidade em constante movimento. As similaridades e discrepâncias que existem entre as várias formas de reflexo devem ser consideradas tendo-se por referência o processo histórico da realidade refletida.

Lukács dedica-se, no primeiro tomo da *Estética*, a definir a ruptura morosa que se deu entre os reflexos científicos e os artísticos, tendo por base a vida cotidiana. Nessa linha de raciocínio, a arte e a ciência têm um quociente comum: ambas reproduzem a realidade. O que as distingue e particulariza é o caráter e a natureza desse conhecimento. A ciência reflete a realidade buscando o máximo de objetividade e, por conseqüência, tenta eliminar de seu reflexo todo subjetivismo e todo antropomorfismo. Essa forma de conhecimento presta-se a explicar a realidade em si mesma, contemplando verdades gerais ou as operações de leis gerais especialmente obtidas e testadas por uma investigação racional ou pelo estudo da natureza por meio do método científico. Juntando evidências observáveis e empíricas, a esfera do conhecimento científico busca atingir as relações efetivas

sem qualquer atravessamento subjetivo. Isso não significa, porém, que Lukács considere o conhecimento científico como um reflexo neutro da realidade.

A este propósito, vale lembrar a distinção feita por Saviani (2008) entre objetividade e neutralidade, mostrando que, para se negar o pressuposto positivista da neutralidade do conhecimento não é necessário negar-se a objetividade, pois isso seria cair na armadilha positivista que identifica as duas coisas. Marx, ao escrever *O Capital*, não assumiu uma posição neutra em relação à sociedade capitalista e isso não o impediu de explicar de maneira científica e objetiva as leis que regem a dinâmica da economia burguesa.

Assim, os conhecimentos encaixados pelos pressupostos da ciência se situam no domínio da universalidade e propendem à desantropomorfização, no sentido de que tendem majoritariamente a restringir a influência dos aspectos subjetivos, humanos – do grego *Anthropos* – na compreensão dos fenômenos. Além disso, o processo de desantropomorfização também remete ao princípio de que a natureza tem uma dinâmica de funcionamento imanente. Um exemplo bastante emblemático é o de que não existe teleologia na natureza. Assim como não existe criação na natureza. Ela não foi criada e nela não há o ato de criação. Esse ato só surgiu com a atividade teleológica humana, ou seja, com o trabalho. As explicações que, a exemplo da religião cristã, consideram a natureza como sendo fruto de um ato criador, são explicações antropomórficas. Também o são aquelas que atribuem, por exemplo, a animais, sentimentos que só se desenvolveram no mundo da cultura. A desantropomorfização é um processo no qual se procura explicar a natureza sem se recorrer a fenômenos existentes apenas na cultura e na sociedade como produtos das ações humanas.

À base dessa linha de reflexão, Lukács faz um recuo à Antiguidade grega até atingir o mundo moderno, com o intuito de demonstrar o desafio da ciência de construir um reflexo desantropomorfizador da realidade.

As condições promovidas pelo conhecimento científico foram *sine quibus non* ao homem para que ele pudesse se libertar do universo da magia, da superstição, da esfera imediata do cotidiano e, passo a passo, fosse conhecendo e dominando objetivamente a natureza e a realidade, despindo-se “dos dogmas, preconceitos e de todos os *parti-pris* contidos na subjetividade humana” (FREDERICO, 2005, p.95).

Em contrapartida, os conhecimentos realizados no campo da arte operam nos registros imagéticos, na esfera da sensibilidade do sujeito, situando-se no terreno da

particularidade. Portanto, o conhecimento artístico inclina-se, sobejamente, a uma aguda *antropomorfização* e carrega em sua essência gerativa a mimese. O real, por ela revelado, não o é em si, mas se revela como um fenômeno para nós. A separação definitiva, a independência dos reflexos antropomórficos da arte em relação à magia e à religião foi minuciosamente estudada por Lukács no esforço de emergir das origens as categorias específicas da arte.

O reflexo artístico tem o poder de refigurar a realidade para os seres humanos. Isso não significa, entretanto, como poderia ser interpretado ao estilo pós-moderno, que a realidade refletida pela arte não tenha existência objetiva e não possa ser conhecida para além das interferências produzidas pela subjetividade individual. Significa que a arte reflete a realidade humana como algo produzido pelo ser humano, e que existe para ele. Nesse sentido, a arte reflete de forma antropomórfica uma realidade que é, igualmente, antropomórfica.

Ainda que se admita a distinção entre as formas de reflexo da realidade, não podemos dizer que elas retratam distintas realidades, pois a realidade é única. No materialismo histórico dialético, o real é indiscutivelmente a unidade material do mundo:

Se quisermos estudar o reflexo na vida cotidiana, na ciência e na arte, interessando-nos por suas diferenças, temos sempre que recordar claramente que as três formas refletem a mesma realidade. No idealismo subjetivo nasce a idéia de que as diversas espécies de ordenação humana do reflexo se referem a outras tantas realidades autônomas produzidas pelo sujeito, as quais não têm entre si contato algum. (LUKÁCS, 1966a, p.35).

As formas diferenciadas do reflexo decorrem de seu caráter ativo, seletivo, ordenador, e não da existência de inúmeras realidades. Isso não denota que cada uma dessas formas seja uma espécie de alucinação, desvario ou modulação subjetiva. O processo de diferenciação é oriundo da própria natureza seletiva de cada reflexo (arte, ciência e cotidiano), visto que ele não significa mera fotocópia da realidade.

A partir desse pressuposto, Lukács passa a analisar as interações entre a vida cotidiana, a arte e a ciência, com duas ressalvas pontuais. A primeira é que os conhecimentos disponíveis sobre o processo histórico de diferenciação dessas esferas são ainda muito escassos e limitados; a segunda, é que a vida cotidiana

ainda permanece pouco apreendida filosoficamente, não obstante sua capacidade de abarcamento da vida humana.

A questão é que a vida cotidiana não conhece objetivações tão aperfeiçoadas como a arte e a ciência (LUKÁCS, 1966a). O que Lukács pontua é que os reflexos artísticos e científicos da realidade diferenciaram-se historicamente a partir do solo comum da vida cotidiana no curso da esfera da vida cotidiana:

Destaquemos agora [...] o ponto de vista mais geral: os reflexos científico e estético da realidade objetiva são formas de reflexo que se constituíram e diferenciaram, cada vez mais finamente, no curso da evolução histórica, e tem na vida real seu fundamento e consumação última. Sua peculiaridade se constitui precisamente na direção que exige o cumprimento, cada vez mais preciso e completo de sua função social. Por isso na pureza - surgida relativamente tarde - na qual descansa sua generalidade científica ou estética, se constituem os dois pólos do reflexo geral da realidade objetiva; o fecundo ponto médio entre esses dois pólos é o reflexo da realidade próprio da vida cotidiana. (LUKÁCS, 1966a, p.34).

A vida cotidiana é caracterizada como “fecundo ponto médio” entre os dois outros tipos de reflexo, pois ela não comporta homogeneização em pureza e caráter específico como fazem os reflexos artístico e científico. Na sua heterogeneidade, ela carrega componentes do reflexo artístico e do científico, sem desempenhar plenamente nenhum deles. Em contrapartida, a arte e a ciência são as duas esferas superiores que, quando se realizam plenamente, distinguem-se cada vez mais. Sobre essa diferenciação, Lukács (1966a, p.35) escreve:

Assim, pois, a pureza do reflexo científico e estético se diferencia categoricamente, por um lado, das complicadas formas mistas da cotidianidade, e, por outro, vê-se apagarem-se sempre essas fronteiras, porque as duas diferenciadas formas de reflexo que nascem das necessidades da vida cotidiana, têm que dar respostas a seus problemas e, ao voltarem a mesclar-se, muitos resultados de ambas com as formas de manifestação da vida cotidiana tornam esta mais ampla, mais diferenciada, mais rica, mais profunda etc., levando-a constantemente a superiores níveis de desenvolvimento. Não se pode sequer imaginar uma real gênese histórico-sistemática do reflexo científico ou do artístico sem o esclarecimento dessas interações. Por isso, é imprescindível, para captar filosoficamente os problemas que aqui se põem, não perder nunca de vista em nossas considerações a dupla interação com o pensamento da vida cotidiana nem a peculiaridade específica em desenvolvimento das duas formas diferenciadas.

Ainda que extensa, a passagem a seguir compendia a distinção entre o reflexo antropomórfico da arte - revelador da vida humana - e o mero subjetivismo:

Será tarefa de nossas concretas argumentações mostrar que o reflexo científico da realidade intenta liberar-se de todas as determinações antropomórficas, tanto as derivadas da sensibilidade como as de natureza intelectual, ou seja, que esse reflexo se esforça para refigurar os objetos e suas relações tal como são em si, independentemente da consciência. Em troca, o reflexo estético parte do mundo humano e se orienta em direção a ele. Isto [...] não significa nenhum subjetivismo puro e simples. Pelo contrário, a objetividade dos objetos fica preservada, porém de tal modo que contenha todas suas referências típicas à vida humana: de tal modo que a objetividade apareça como corresponde ao estágio da evolução humana, externa e interna, que é cada desenvolvimento social. Isto significa que toda conformação estética inclui em si e se insere no *hic et nunc* histórico de sua gênese, como momento essencial de sua objetividade decisiva. Como é natural, cada reflexo está determinado materialmente, tematicamente, pelo lugar de sua consumação. Nem sequer no descobrimento de verdades matemáticas ou científico-naturais puras é casual o momento temporal; é verdade que nestes casos o ponto temporal tem mais relevância temática para a história das ciências que para o próprio saber, em relação ao qual pode considerar-se como totalmente indiferente o momento e as circunstâncias históricas - necessárias em si - em que teve lugar, por exemplo, a primeira formulação do teorema de Pitágoras. Ainda que sem poder dar atenção aqui à complicada situação que se dá nas ciências sociais, deve afirmar-se também para estas que as influências de época, em suas diversas formas, podem obstaculizar a elaboração da objetividade real na reprodução dos fatos histórico-sociais. A situação, dizemos, é completamente contraposta a esta quando se trata do reflexo estético da realidade: jamais surgiu uma obra de arte importante sem dar vida com a forma ao *hic et nunc* histórico do momento refigurado. Tenham os artistas consciência disso ou que produzam crendo que produzem algo supratemporal, ou que continuam simplesmente um estilo anterior, ou que realizam um ideal eterno tomado do passado, o fato é que, na medida em que suas obras são artisticamente autênticas, nascem das mais profundas aspirações da época em que se originam; o conteúdo e a forma das criações artísticas verdadeiras não se podem separar nunca - esteticamente - desse solo de sua gênese. A historicidade da realidade objetiva adquire precisamente nas obras de arte sua forma subjetiva e objetiva. (LUKÁCS, 1966a, p.24-25).

Observa-se que é impossível, na análise lukacsiana, considerar o desenvolvimento concreto da atividade sem apreender a gênese e o desenvolvimento de cada uma das formas específicas de reflexo da realidade. Vê-se que aquilo que Lukács nomeia reflexo estético é, sumariamente falando, a apropriação da realidade humana pela consciência. A arte “parte do mundo humano

e se orienta em direção a ele” (LUKÁCS, 1966a, p.25). Sendo assim, os autênticos pintores, poetas, romancistas, escultores, artistas de modo geral - queiram eles ou não - produzem obras que emergem dos recônditos anseios de um momento histórico da humanidade.

O longo processo histórico de constituição da especificidade do reflexo artístico é, portanto, um processo de construção de uma forma de objetivação, por meio da qual os seres humanos fazem das obras de arte recursos externos, nos quais está contida a memória viva da humanidade. Por meio do contato com as obras de arte, os indivíduos não apenas adquirem conhecimentos sobre a história da humanidade, eles a revivem como se fosse sua própria vida. A arte faz o indivíduo reviver o passado da humanidade, vivenciar dramas da humanidade como se fossem seus dramas pessoais:

Quando a juventude soviética comparece às representações de *Casa de Bonecas* ou de *Romeu e Julieta* e revive apaixonadamente as suas figuras e os seus eventos, é claro que cada espectador sabe que eventos concretos daquela espécie estão completamente fora de sua vida, que pertencem inapelavelmente ao passado. Mas de onde deriva a força evocativa desses dramas? Acreditamos que resida no fato de que neles é revivido e feito presente precisamente o próprio passado, e este passado não como sendo a vida anterior pessoal de cada indivíduo, mas como a sua vida anterior como pertencente à humanidade. O espectador revive os eventos do mesmo modo, tanto no caso em que assista obras que representam o presente, como no caso em que a força da arte ofereça à sua experiência fatos que lhe são distantes no tempo ou no espaço, de uma outra nação ou de uma outra classe. Um fato igualmente inegável é o de que as massas de proletários leram Tolstoi com entusiasmo, do mesmo modo que as massas de burgueses leram Górkí com entusiasmo. (LUKÁCS, 1970, p.268).

Esse ponto é de extrema importância para entendermos a especificidade do reflexo artístico. Outras formas de reflexo acumulam conhecimento sobre a humanidade. O que é específico à arte é que ela faz o indivíduo reviver os dramas da humanidade como seus. Lukács ajuda-nos a entendermos esse fato com um testemunho de sua própria infância:

Minha maior experiência infantil foi quando, aos nove anos, li uma versão húngara, em prosa, da *Ilíada*. 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. Isso se encontra, naturalmente, em Homero, e se assim não fosse, não

poderia ter influído sobre mim desse modo. É claro, todavia, que nem todos leram a Ilíada assim. [...] Este fator da eficácia imediata sobre o presente é um sinal característico de toda arte e pode verificar-se num nível profundo ou superficial. Se se verifica num nível superficial trata-se de uma moda passageira. Se se verifica num nível profundo, o escritor ressurgirá continuamente, ainda que com uma pausa de séculos. (LUKÁCS, 1969, p.31-32).

Essa passagem toca no tema central deste trabalho, ou seja, o papel educativo da obra literária e, dentro desse tema, aparece também a questão das relações entre o que está objetivamente posto na obra de arte e o sentido que ela venha a ter para um indivíduo num determinado momento de sua vida. Considerando-se que o pensamento contemporâneo está inteiramente infectado pelas confusões criadas pelo pós-modernismo, convém esclarecer que quando nos referimos ao fato do indivíduo viver, por meio da obra de arte, o passado da humanidade como seu passado, não se trata de perda das distinções entre passado, presente e futuro. O passado continua a ser passado, mas por meio da arte ele é revivido pelo indivíduo com a mesma força com que são revividos em sua mente momentos importantes de sua infância.

Podemos compreender Homero, e refiro-me outra vez a uma formulação do próprio Marx, só como a infância da humanidade. Se procurássemos compreender os homens de Homero como homens de hoje, daí resultaria um total absurdo; mas nós sentimos Homero e os outros poetas antigos como o nosso passado. (LUKÁCS, 1969, p.29).

Temos aí inteiramente iluminada a especificidade da arte como forma de reflexo da realidade humana. É por essa razão que a arte é entendida por Lukács como memória e autoconsciência da humanidade.

Vejamos agora alguns aspectos do nascimento das formas primordiais do reflexo artístico.

1.4 A gênese das primeiras e abstratas formas de atividade estética

Lukács (1966a) analisa manifestações estéticas que se produziram a partir de fenômenos existentes na própria natureza, mas que ao serem incorporados à atividade social humana assumiram, aos poucos, finalidades estéticas. Formas de

reflexo da realidade que foram se constituindo nos germens da arte. Essas formas abstratas do reflexo artístico da realidade são analisadas minuciosamente pelo filósofo húngaro. Referindo-se a elas, escreve Kiralyfalvi (1975, p.44):

O primeiro estágio na longa história de desenvolvimento da peculiaridade do reflexo artístico consiste no desenvolvimento de certas formas abstratas preliminares que em si mesmas não constituem a arte por si só, mas transformam-se em componentes essenciais da arte em estágios posteriores. Essas formas abstratas são ritmo, simetria, proporção e ornamentística (arte decorativa).

O ritmo é a forma artística abstrata mais essencial, razão pela qual dedicaremos a ele uma atenção maior. O ritmo se encontra tanto na natureza como no próprio corpo humano e na vida cotidiana dos homens. Existe uma gama de recursos rítmicos que integram a natureza: o dia e a noite, as estações, os movimentos terrestres, o movimento de asas que possibilita o vôo dos pássaros. Além desses, existem os ritmos da própria fisiologia humana como a respiração e os batimentos cardíacos.

É sabido que o ritmo natural exerceu um papel influenciador na esfera do trabalho humano. Lukács (1966a, p.268) chega a afirmar que “[...] não há dúvidas de que a existência biológica dos homens (e dos animais) e os dados do mundo circundante apresentem numerosos fenômenos rítmicos.” Contudo, ele nos adverte que é preciso distinguir as duas espécies de fenômenos: os elementos rítmicos provenientes da natureza e os provenientes do trabalho humano. O que ocorreu foi a migração do ritmo, da natureza para o trabalho, e do trabalho para os domínios da arte, conferindo-lhe, assim, peculiaridade estética. O ritmo incorporou-se de início à atividade humana não para atender a necessidades estéticas, mas simplesmente por razões práticas, ou seja, para facilitar a atividade.

A atividade de trabalho produz a apropriação de elementos da natureza que são transformados e passam à condição de instrumentos humanos. O mesmo aconteceu com o ritmo:

No trabalho o homem toma um pedaço da natureza, o objeto do trabalho e o arranca de sua conexão natural, o submete a um tratamento pelo qual as leis naturais se aproveitam teleologicamente em uma humana posição de fins. Isso se intensifica ainda mais quando aparece na ferramenta uma “natureza” teleologicamente transformada desse modo. Assim se origina um processo, submetido

sem dúvida às leis naturais porém que, como tal processo, já não pertence à natureza e no qual todas as interações são naturais somente no sentido que parte do objeto do trabalho, porém sociais no sentido que arranca da ferramenta, do processo de trabalho. Essa característica ontológica impõe um selo ao ritmo que assim se origina. (LUKÁCS, 1966a, p.268).

A autonomia artística do ritmo se deu quando ele passou a existir fora da manifestação imediata do trabalho e da vida cotidiana para ser o reflexo desse momento. Embora Lukács mostre que o ritmo como fenômeno propriamente social surge na atividade de trabalho, de uma forma bastante objetiva e pragmática, como forma de reduzir o esforço necessário a essa atividade, esclarece que a passagem do ritmo à condição de um fenômeno estético está relacionada ao aspecto subjetivo da atividade de trabalho, ou seja, ao reflexo da realidade na consciência. O ser humano vai tomando consciência do caráter ritmado dos seus movimentos de trabalho e passa progressivamente a estender o ritmo, já agora como um fenômeno social, a outras atividades integrantes da vida cotidiana distintas da transformação direta da natureza pelo trabalho.

Por meio do trabalho, o ritmo surge como predicado ontológico do ser social. Toando a cadência e dando compasso aos movimentos do trabalho, o ritmo remonta suas raízes às origens do processo de humanização e segue diferenciando-se até atingir a beleza do corpo de uma bailarina em movimento.

Lukács rejeita a teoria idealista de que ritmo é uma característica humana dada pelos céus, bem como a assunção aristotélica d'*A Poética* de que o senso rítmico é natural para o homem. O nível no qual o ritmo é natural é comum ao homem e aos animais e nesse nível ele não é especificamente humano. O ritmo animal é espontâneo e inato, ao passo que o ritmo especificamente humano é desenvolvido e aperfeiçoado pelo homem por meio da prática consciente. As diferentes formas de ritmo entram em nossa consciência, como, por exemplo, os sons que se originam quando ferramentas entram em contato com os materiais. O ritmo torna o trabalho mais eficiente e mais fácil tanto física como psicologicamente e, por esses motivos, é cultivado com uma sensação de prazer. Neste ponto, porém, ritmo ainda é apenas um elemento da vida cotidiana e só mais tarde, através de danças rituais, cantos e música, que também são direcionados para necessidades práticas, ele se tornou um reflexo desses fatores da vida. (KIRALYFALVI, 1975, p.44).

Ao contrário do que apregoavam as teorias estéticas e filosóficas idealistas, o ritmo não tem como fundamento nenhuma origem mística. Para Lukács, o

fundamento do ritmo estético não é instintivo, involuntário e tampouco se trata de uma atividade inata. O surgimento do ritmo no domínio estético é produto da manifestação da autoconsciência e da criação humana, e não do universo delirante, fantasmal e imagístico da religião. Eis o caráter imanentista da arte, tão insistentemente defendido pelo filósofo marxista húngaro.

É somente no reflexo artístico que o ritmo gera seu fim evocador. Ele passa para o mundo simbólico humano, intensificando seu aspecto consciente, imprimindo significado e sentido peculiares ao universo artístico feito pelos seres humanos e para os seres humanos. “Se no trabalho o ritmo é um reflexo, na arte a autonomização destinada a evocar sentimentos humanos - a interioridade do homem-, produz um afastamento do mundo imediato que o trabalho não se pode permitir.” (FREDERICO, 2005, p.105).

Na poesia, considerada por muitos a arte rítmica da palavra, essa cadência ganhou novos contornos e direções. Em um poema seria impossível analisarmos seus elementos constitutivos isoladamente, pois todos tecem uma unidade poemática. Mas se quiséssemos buscar um elemento essencial para a caracterização de uma composição poética, de certo culminaríamos no ritmo, a alma do poema.

Conforme Antonio Candido (2006, p.69), os fragmentos sonoros estão intimamente ligados e ao mesmo tempo subordinados a um todo maior e dominante: o ritmo. Ele seria então “[...] uma alternância de sonoridades mais fracas e mais fortes, formando uma unidade configurada.”

Mas para que compreendamos o fenômeno do ritmo devemos, antes de tudo, admiti-lo como elemento indissociável ao tempo. Candido (2006, p.67-68) complementa:

Metaforicamente, podemos falar do ritmo de um quadro; mas no sentido próprio, só falamos do ritmo de um movimento. O encadeamento dos sons, a sucessão de gestos possuem ritmos. Por isso nós só podemos usar este conceito com precisão nas artes que lhe correspondem; música, poesia, dança. Isto, a despeito dos teóricos da Antiguidade já utilizarem a palavra ritmo para exprimir a simetria das artes plásticas, e a despeito do hábito ter-se enraizado definitivamente na linguagem estética.

Como já explicitado, o ritmo é a alma, o agente do movimento sonoro, o norte direcionador de todo significado do ser poema. Mesmo no domínio da teoria literária

existem posicionamentos colidentes a respeito da origem do ritmo poemático. Muitos chegaram à conclusão de que a gênese do ritmo na poesia seria puramente uma tradução, uma correspondência nas artes das realidades naturais e orgânicas da vida: o batimento cardíaco, a cadência de andar, a respiração. Tomando-se por base apenas essa premissa, o ritmo não teria outro argumento de origem além de sua manifestação puramente biológica.

Segundo Lukács, a origem do ritmo estético admite mais do que essa explicação. Sua manifestação sobrevém, eminentemente, da atividade social humana. Tendo em vista que o movimento produtivo é mais eficiente se regulado por uma marcha ritmada, quando o trabalho humano coletivo é marcado pelo ritmo cadenciado, gera-se, inclusive, uma economia notável de esforço e a maximização da produtividade.

Basta observarmos a cadência das foices no campo, dos martelos nas linhas de produção, de um grupo de homens erguendo uma pedra com a força mecânica de seus próprios braços. Seguramente, essas atividades não se efetivariam sem o arranjo e a coordenação rítmica dos movimentos. Com o ritmo, o cansaço físico é minimizado e a resistência majorada.

A questão que ora se apresenta é a distinção dessas duas concepções sobre a origem do ritmo artístico: a primeira delas afirma que ele precede a consciência humana e, a segunda, à qual se filia Lukács, afirma que ele é produto da atividade social, em sua essência. Se no primeiro caso a concepção de ritmo é transcendente, isto é, possui uma fonte apriorística e natural; no segundo caso, a natureza rítmica enraíza-se na realidade social objetiva.

Não se trata de negarmos as modulações rítmicas existentes na natureza. É possível observarmos casos bastante emblemáticos de pássaros que cantam ritmada e melodiosamente, o sabiá, canário da terra, por exemplo. Contudo, o ser humano aproveitando-se desse movimento da natureza, transforma-o dialeticamente em matéria de arte, transmutando, assim, sua própria natureza, seu sentido, sua especificidade. Trata-se, pois, de admitirmos o ritmo como uma realidade objetivamente compreensível, existente no mundo do trabalho e no mundo das artes:

Quando o homem imprime ritmo à sua palavra, para obter efeito estético, está criando um elemento que liga esta palavra ao mundo natural e social; está criando para esta palavra uma eficácia

equivalente à que o ritmo pode trazer ao gesto humano produtivo. Ritmo é, portanto, elemento essencial à expressão estética nas artes da palavra, sobretudo quando se trata de versos [...]. (CANDIDO, 2006, p.71-72).

Permitimo-nos aqui uma digressão, afastando-nos um tanto da questão da gênese do reflexo artístico, com a finalidade de ilustrar, por meio dessa questão específica do ritmo, as importantes implicações da análise genética lukacsiana para o tratamento de questões muito contemporâneas no campo da arte. Retomemos, porém, agora, o fio da meada.

Tecidas essas considerações sobre o ritmo, passemos a outras duas formas primordiais de reflexo artístico, analisadas por Lukács: a simetria e a proporção, sobre as quais o autor esclarece já de início:

Do ponto de vista filosófico, os problemas da simetria e da proporção oferecem menos dificuldades que os do ritmo. Antes de tudo porque ambas são, sem dúvida, reflexos também abstratos formais de determinados momentos, essenciais e recorrentes, da realidade objetiva, todavia, nunca podem apresentar-se na prática humana, e particularmente na artística, com aquela independência relativa que tivemos que registrar no ritmo. Sempre são meros momentos de um complexo cujos decisivos princípios de construção não são de natureza abstrata. Não se dá nelas, portanto, toda a complicada dialética do momento de ação – relativamente – independente e não se há que estudá-las a não ser como momentos em sentido restrito. (LUKÁCS, 1966a, p.297).

A simetria e a proporção podem ser encontradas na natureza muito mais facilmente do que o ritmo, o que pode levar ao equívoco de se pensar que sua presença na arte não fosse mais do que um reflexo imediato da natureza e não um reflexo do mundo propriamente humano. Lukács, porém, argumenta que, tal como o ritmo, também a simetria, a proporção e finalmente, a ornamentação, desenvolveram-se a partir do trabalho, como bem o sintetiza Kiralyfalvi (1977, p.45):

Proporção e simetria, características do mundo objetivo, também foram descobertas pelo homem por meio do trabalho como um resultado de ter ele criado instrumentos proporcionais e úteis, o que tornava o processo em si mesmo mais eficiente. Pode-se conjecturar que a ferramenta feita com sucesso teria proporcionado prazer ao seu criador e o prazer daí surgido já continha em si mesmo as sementes do prazer no sentido estético. Proporção, simetria e ritmo, compreendidos e dominados pelo ser humano, tornam-se as bases da ornamentação na próxima fase do desenvolvimento.

Lukács mostra que a ornamentação, diferentemente do que possa parecer à primeira vista, já era uma manifestação de uma visão de mundo, de uma concepção da realidade humana. O fato da ornamentação se apresentar mais imediatamente como pura forma fez com que teóricos do século XX interpretassem esse tipo de arte como algo desvinculado de qualquer concepção sobre as circunstâncias concretas da vida humana. Lukács mostra que esse tipo de interpretação é uma projeção, no passado, do caráter problemático da visão de mundo própria da época da decadência ideológica burguesa. Não podemos, porém, enveredar neste trabalho por esse tipo de questões, pois isso exigiria o tratamento de uma série de outros problemas que não teríamos condições de abordar de maneira adequada. Apenas registramos que, na concepção lukacsiana a arte, em suas formas mais primitivas e abstratas, já era um reflexo do mundo transformado pela prática social. Já se fazia presente na gênese o que foi se tornando mais nítido ao longo da história: a arte como reflexo do processo histórico de autocriação humana.

Esse processo não pode, entretanto, ser entendido em toda sua complexidade sem a contribuição da teoria marxista da alienação.

1.5 Arte e alienação

A teoria marxista da alienação exigiria no mínimo um capítulo à parte, para conseguirmos abordá-la de uma forma mais completa, mesmo que numa primeira aproximação. Não está, entretanto, ao alcance deste trabalho um estudo dessa natureza. Nossas considerações se limitam a alguns aspectos da teoria marxista da alienação que estejam mais imediatamente relacionados ao tema da arte na estética lukacsiana.

Considerando-se as polêmicas entre os próprios marxistas, tanto em torno à relevância ou irrelevância do conceito de alienação na obra da maturidade de Marx, como em torno à questão terminológica (alienação, estranhamento, exteriorização etc.), assinalamos que nos situamos exatamente na mesma perspectiva de tratamento dessa questão que vem sendo desenvolvida pelo professor Newton Duarte desde seu livro *A Individualidade Para-Si* (DUARTE, 1993). Para não deixar dúvidas quanto a esses aspectos aos leitores que não estejam familiarizados com os trabalhos desse autor, explicitaremos brevemente alguns desses pontos. Em

primeiro lugar, nessa perspectiva entende-se que a questão do uso maior ou menor do termo alienação (*Entfremdung*) nas obras de maturidade de Marx não reflete a importância maior ou menor desse conceito no pensamento de Marx. Concordamos com Duarte que a questão da alienação desempenha igual importância ao longo de toda a trajetória do pensamento de Marx desde os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* escritos em 1844 até *O Capital*, passando por *A Ideologia Alemã* e pelos *Grundrisse*. Igualmente concordamos com Duarte que os termos “alienação” e “estranhamento” são sinônimos, discordando, portanto, de alguns tradutores e estudiosos da obra de Marx que distinguem esses dois termos. O mais importante, porém, é estabelecer claramente, como o faz Duarte, a distinção entre objetivação e alienação. Como, aliás, foi feito por Lukács em seu famoso prefácio de 1967 à reedição da obra *História e Consciência de Classe*:

A objetificação³ é, de fato, um modo de exteriorização insuperável na vida social dos homens. Quando se considera que na práxis tudo é objetificação, principalmente o trabalho, que toda forma humana de expressão, inclusive a linguagem, objetiva os sentimentos e pensamentos humanos, torna-se evidente que lidamos aqui com uma forma universal de intercâmbio dos homens entre si. Enquanto tal, a objetificação não é, por certo, nem boa nem má: o correto é uma objetificação tanto quanto o incorreto; a liberdade tanto quanto a escravidão. Somente quando as formas objetificadas assumem tais funções na sociedade, que colocam a essência do homem em oposição ao seu ser, subjagam, deturpam e desfiguram a essência humana pelo ser social, surge a relação objetivamente social da alienação e, como consequência necessária, todos os sinais subjetivos de alienação interna. (LUKÁCS, 2003, p.27).

Essa passagem apresenta um esclarecimento fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento histórico do ser humano. O correto entendimento da alienação requer um correto entendimento da objetivação. Mas a recíproca também é verdadeira. Não se entende corretamente o processo histórico de objetivação do gênero humano a não ser na perspectiva mais ampla dessa objetivação realizando-se por meio de formas alienadas cuja superação é o desafio posto à humanidade e aponta em direção à imprescindibilidade do socialismo e, por meio dele, do comunismo.

³ O termo objetificação, empregado na edição citada, tem o mesmo significado que o termo objetivação, empregado por vários autores marxistas.

Se essas complexas relações entre humanização e alienação se fazem presentes em *O Capital* e também nos *Grundrisse* e n'*A Ideologia Alemã*, não é menos verdadeiro que é nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* que Marx desenvolveu mais detalhadamente a questão da alienação. E isso não apenas no famoso manuscrito sobre o trabalho alienado, mas também no manuscrito sobre propriedade privada e comunismo.

Encontramos nos *Manuscritos* algumas meditações estéticas que não são apenas máximas sobre arte disseminadas incidental e alheatoriamente. Nas reflexões de Marx que versam sobre a arte e a formação dos sentidos, de alguma forma, pode-se notar um duplo movimento. Suas notas trazem ementas essenciais para pensarmos criticamente a arte, a alienação dos sentidos e suas relações reificadas na atual sociedade capitalista, mas também promovem um movimento propositivo, uma vez que não se furtam a pensar o devir e a atuação da arte em uma sociedade livre e universal, isto é, no comunismo. Deve-se notar que para Marx a origem da unilateralidade humana é a propriedade privada, foi ela que nos fez brutos e unilaterais a ponto de pensarmos que um objeto só é, de fato, nosso quando o trazemos como privado. Sabemos que no capitalismo a produção artística torna-se, não raro, uma objetivação alienada, pois a arte passa a viver também sob a lei geral da produção. Dá-se aí a primazia do sentido do ter e “[...] no lugar de todos os sentidos espirituais e físicos, colocou-se a alienação simples de todos estes sentidos, o sentido do ter. O ser do homem teve que ser reduzido a esta pobreza absoluta a fim de que fizesse nascer de si a sua riqueza interior.” (MARX, 1989, p.174).

Por isso, o indivíduo alienado não reconhece sua própria humanidade genérica na beleza realista dos quadros de Millet, na meditação absorvente d'*O Pensador* de Rodin, na plasticidade das frases de Chopin, no herói epopéico de Homero, na tragédia de *Romeu e Julieta*.

A idéia de “homem rico” tratada nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* é fundamental para que entendamos a arte como necessidade humana ontologicamente condicionada. Para Marx (1989 p.178) “[...] o homem rico é simultaneamente o homem necessitado de uma totalidade da manifestação humana da vida. O homem no qual a sua própria realização efetiva existe como necessidade, como carência.” Por conseqüência, para que a realização humana plena se

consustanciaie, o ser humano deve ter autonomia e controle de sua existência. A passagem a seguir traz uma imagem bastante plástica sobre essa questão:

Um ser primeiro se considera como autônomo tão logo ande sobre os próprios pés, e só anda sobre os próprios pés tão logo deva sua existência a si mesmo. Um homem que vive das graças de um outro se considera como um ser dependente. Mas eu vivo completamente das graças de um outro quando lhe devo não só a manutenção de minha vida, mas quando ele, além disso, ainda criou a minha vida, quando é a fonte da minha vida, e a minha vida tem necessariamente uma razão fora dela, quando não é a minha própria criação. (MARX, 1989, p.179).

À medida que o ser humano se faz senhor de sua existência e necessita da totalidade das manifestações humanas da vida, ele aproxima-se da verdadeira essência humana, essência criada pela historicamente pela prática social. Conforme Marx, essa condição só seria atingida no comunismo, com a superação da propriedade privada e a apropriação efetiva da essência humana. O “homem rico”, portanto, é o ser “provido de todos os sentidos em profundidade” (MARX, 1989, p.175).

O indivíduo que não carrega necessidades de múltiplas e ricas relações não é, portanto, um ser humano rico nos termos de Marx. No conjunto das necessidades ontológicas, na seara das riquezas da sensibilidade humana, o conhecimento científico e a arte estão contidos “no mundo inteiro da cultura”. Marx (1989, p.175), nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, explicita sua concepção a respeito da “riqueza da sensibilidade humana subjetiva”. Esse é o ponto de partida para entendermos o processo de humanização por meio das artes:

Não só no pensar, por conseguinte, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo. Por outro lado, tomado subjetivamente: assim como primeiro a música desperta o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, [não] é objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas potências essenciais, portanto, só pode ser para mim da maneira como a minha potência essencial é para si como capacidade subjetiva porque o sentido de objeto para mim [...] vai exatamente até o ponto em que vai o meu sentido, é por isso que os sentidos do homem social são sentidos outros do que os do não-social. (MARX, 1989, p.175).

A formação dos sentidos, das sensibilidades humanas é um processo dialético desenvolvido ao longo da história social e subordinado às condições objetivas de cada momento histórico. A sensibilidade estética para a música como objetivação - para não fugir ao exemplo de Marx - repercutirá sobre a subjetividade de cada um na extensão e na profundidade do sentido e da sensibilidade social. Esses sentidos espirituais, na fruição estética, são sentidos que se confirmam como as legítimas potências essenciais humanas.

A passagem a seguir sintetiza a formação desses sentidos:

[...] é primeiro pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que é em parte cultivada e em parte engendrada (que) a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, um ouvido musical, um olho para a beleza da forma [...] são, em parte, cultivados e em parte engendrados, primeiramente sentidos capazes de fruições humanas, sentidos que se confirmam como potenciais essenciais humanos. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos vem primeiro a ser pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até agora. (MARX, 1989, p.176).

Entretanto, suprir a necessidade ontológica, apropriar-se das objetivações estéticas do patrimônio artístico humano-genérico é uma tarefa que é precedida por outro momento decisivo: a satisfação de necessidades básicas de sobrevivência. Para o homem carente e cheio de preocupações, como aponta Marx (1989, p.176) o mais belo espetáculo não tem sentido algum. Na sociedade capitalista a necessidade estética do indivíduo se faz muito rara e muito rasa. A maioria da população aliena-se de tal necessidade, pois vive em busca da satisfação de necessidades físicas imediatas na luta desigual pela sobrevivência humana. Nessa luta, é compreensível e até inevitável, que haja pouco ou nenhum espaço para a formação estética, limitando as possibilidades de apreciação, fruição ou catarse estética. Essa situação historicamente determinada e, portanto, superável por meio da transformação da sociedade, acaba, contudo, sendo interpretada como resultado de incapacidades naturais ou inclinações individuais que aproximariam ou afastariam as pessoas das objetivações artísticas. Marx, porém, via muito claramente as relações entre subjetividade e objetividade no campo das artes: “[...]”

se pretendemos apreciar a arte, teremos que ser pessoas artisticamente cultas.” (MARX, ENGELS, 1986, p.67).

A arte, necessidade ontológica que é, está umbilicalmente ligada ao processo histórico de autoformação da humanidade, e nos termos de uma estética marxista não pode ser vista como contemplação imparcial e desconectada do todo social, tampouco como puro entretenimento deleitável e deslumbrado.

Todas as objetivações humanas, e em especial as de natureza estética, aqui analisadas, humanizam também suas correspondentes apropriações em um processo dialético. Assim, a objetivação da essência é “[...] necessária para humanizar os sentidos do homem e a riqueza inteira do ser natural e humano.” (MARX, 1989, p.176).

De tal modo, a arte não será elemento constitutivo na realização dessa essência, se ela não existir como possibilidade produzida pelo processo histórico-social objetivo. Cumpre ressaltar que se entende por essência, a síntese das máximas possibilidades de desenvolvimento humano (DUARTE, 1994). Contudo, a essência ontológica não é autogerada em um processo *a priori*, mas se desenvolve historicamente, ao longo do processo de humanização do gênero humano no cerne de relações sociais contraditórias. Como sintetiza Gramsci (1978, p.47):

[...] a possibilidade não é a realidade mas é também ela uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer liberdade. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas - ou possibilidade, ou liberdade - ainda não é suficiente: é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las.

A passagem supracitada ajuda-nos a compreender o processo de alienação. A essência humana é constituída de possibilidades geradas e mantidas pela atividade do trabalho humano ao longo da história. Foi a atividade do trabalho que ampliou as possibilidades de existência humana por meio da relação dialética entre apropriação e objetivação. À medida que o ser humano se desenvolve, ele torna-se mais universal e livre em sua essência. Como se vê no excerto de Gramsci, a medida da liberdade está contida na definição de ser humano. Se existem possibilidades de desenvolvimento humano ou simplesmente de manutenção da

vida humana e essas possibilidades não são concretizadas, estamos diante de um processo de alienação.

Em extensão a essa premissa, infere-se que as possibilidades objetivas existentes são definidoras da valoração e caracterização das possibilidades máximas e essenciais da arte, de modo que ela não progredirá na realização dessa essência, se não se afigurar como uma possibilidade concreta, produzida, conhecida e utilizada pela humanidade. A alienação estética se dá quando a possibilidade de apropriação e objetivação da arte não é conhecida, tampouco utilizada pelos homens. Esse fenômeno aliena os indivíduos da essência humana, portanto da síntese de possibilidades humano-genéricas esteticamente produzidas ao longo da história.

György Markus (1974, p.99) afirma que a alienação nada mais é do que “a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem”. Duarte (1993) acrescenta ainda que a alienação do indivíduo deriva do fato de que ele não é o sujeito das relações sociais, pelo contrário, a elas se subjugava.

Retira-se o ser humano do centro das relações de objetivação e apropriação, fazendo com que ele não mais se sinta produtor de relações e mediações dialeticamente estabelecidas. Assim sendo, a mediação entre o indivíduo e o gênero humano torna-se problemática.

Conforme Leandro Konder (1983), a categoria de alienação, apreendida em Marx, é imprescindível para o entendimento da alienação do trabalho. No interior desse fenômeno, o trabalhador desenvolve sua atividade criadora em condições que lhe são impostas pela divisão da sociedade em classes, sacrificando assim, tanto o produto final de seu trabalho, como a própria atividade do sujeito. O capitalismo, como sociedade baseada na propriedade privada dos meios sociais de produção, faz dos seres humanos simples meios para a produção do dinheiro, representante universal da riqueza (KONDER, 1983). Sendo o trabalho, por sua vez, a atividade fundamental da livre criação do ser humano por si mesmo, é tão-somente pela via do trabalho que o homem pode se humanizar e, portanto, é natural que a degradação da atividade criadora acarrete efeitos que atinjam a todas as classes e todas as formas de atividade social.

Por meio da alienação, o trabalho na sociedade capitalista torna-se elemento esvaziador do homem, exaurindo ou extinguindo cabalmente a humanidade de sua essência. Pois “[...] quanto mais o trabalhador se gasta trabalhando, tão mais

poderoso se torna o mundo objetivo que ele cria frente a si, tão mais pobre se torna ele mesmo, o seu mundo interior.” (MARX, 1989, p.150). Dito com outras palavras, quanto mais enriquece o mundo material, tão mais pobre se torna seu mundo espiritual. Essa seria a grande moção contraditória que tem alavancado a história dos homens na sociedade capitalista: enriquecer o mundo depauperando o humano.

Mas não apenas aí repousa a teia de contradições na esfera do trabalho. Com a alienação do trabalho, o produto se apresenta como um ente alheio e estranho cujo poder lhe será autonomamente assegurado. Deriva-se dessa premissa objetiva básica o fenômeno do fetichismo da mercadoria⁴ a partir do qual o capital atribui vida, poder e faculdades próprias à mercadoria objetivada. Reside aí a grande contradição: o capital, criado pelo homem, aprisiona e amarra seu próprio criador. O produto torna-se senhor do trabalhador, gerando sujeição à mercadoria, um aprisionamento material e imaterial.

Para tanto, fazemos uso de uma metáfora gótico-literária de Frankenstein ou o Moderno Prometeu - de Mary Shelley a fim de entendermos melhor e ilustrarmos essa contradição. Na narrativa o monstro ou a criatura se volta contra seu criador de nome Frankenstein:

Vi, horrorizado, dirigir-se para mim o miserável que tinha criado [...] Maldito seja o dia em que viste a luz! Malditas sejam as mãos, as minhas, que te formaram! Tornaste-me mais infeliz do que pode exprimir-se. [...] Desaparece, livra-me da tua presença horrível! (SHELLEY, 2003, p.119-120).

Ao contrário, porém, das críticas românticas às ciências e ao desenvolvimento tecnológico, Marx não considerava que o ser humano devesse abdicar de sua capacidade criativa. Trata-se, isto sim, da questão do domínio das gigantescas forças sociais criadas na sociedade capitalista e, para isso, tornava-se necessário compreender os processos essenciais dessa sociedade, o que levou Marx ao estudo crítico aprofundado dos economistas burgueses por ele tão amplamente inspecionados e dissecados em suas análises. Para ele, as exegeses da economia política não transcendiam a aparência fenomênica, resguardando-se a mera constatação dos elementos formativos do modo de produção capitalista. Logo, Marx promove o desnudamento ou a desmistificação das relações sociais e considera que

⁴ Voltaremos à questão do fetichismo no item 1.6 desta seção.

os economistas burgueses ocultam a “[...] alienação na essência do trabalhador por não considerar a relação imediata entre o trabalhador, o trabalho e a produção.” (MARX, 1989, p.152).

De tal sorte, se o produto do trabalho é alienado, ou seja, se a síntese é alienada, então, a relação com a atividade do trabalho também o será, pois a alienação se funda na atividade produtiva em si. Sumariamente falando, poderíamos estabelecer dois solos vitais sobre os quais a alienação estabelece suas relações. O primeiro é a relação do trabalhador para com o produto de seu trabalho e o segundo, relação do trabalhador para com o próprio ato da produção. Na passagem que se segue, Marx põe em choque os vários registros de desigualdade que se consubstanciam a partir das relações alienadas na sociedade capitalista:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz desnudez para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas joga uma boa parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz idiotia, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 1989, p.152).

Leontiev (1978, p.283-284) apresenta-nos algumas reflexões sobre o processo de alienação tanto como fenômeno objetivo, representado pela escassez material, quanto como fenômeno subjetivo da consciência, derivado da não apropriação da riqueza intelectual e simbólica do patrimônio humano-genérico:

Para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação das aquisições só é possível dentro de limites miseráveis. [...] Isto é consequência do processo de alienação que intervém tanto na esfera econômica como na esfera intelectual da vida; a destruição das relações sociais assentes na exploração do homem pelo homem engendram este processo [...] O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana [...]. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tem a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso. Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material [...] criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana.

Dá-se aí a primazia do sentido do ter e, como afirma Marx (1989, p.174):

[...] no lugar de todos os sentidos espirituais e físicos, colocou-se a alienação simples de todos estes sentidos, o sentido do ter. O ser do homem teve que ser reduzido a esta pobreza absoluta a fim de que fizesse nascer de si a sua riqueza interior.

Não se trata de hierarquizar as diferentes objetivações humanas, hegemonizando a arte em detrimento de outras objetivações, mesmo porque todas elas partem de uma gênese histórica comum, o trabalho. Todavia, é preciso reiterar a atividade artística humana em sua dimensão insubstituível e que carrega peculiarmente suas várias formas de reflexo.

Sucedem que o mundo simbólico - representado sobremaneira pela cultura não material - também se subordina ao mesmo processo de alienação. Os expedientes simbólicos criados pelos seres humanos, tal qual o mundo material, lhes escapam ao controle e ganham substância de mercadoria fetichizada, estranha e hostil. Mas, assim como no trabalho material, também no caso da arte a objetivação é indispensável ao desenvolvimento humano. Sánchez Vázquez (1978, p.56) em sua obra *As idéias estéticas de Marx* afirma que:

A obra de arte é um objeto por meio da qual o sujeito se expressa, se exterioriza e reconhece a si mesmo. A esta concepção de arte só se pode chegar quando se viu na objetivação do ser humano uma necessidade que a arte, diferentemente do trabalho alienado, satisfaz positivamente. A devida apropriação do universo da arte faz com que o homem se auto-reconheça, cumprindo uma [...] alta função no processo de humanização do próprio homem.

Como assegura Sánchez Vázquez, a arte é promotora do autorreconhecimento humano e para aprofundarmos nesse tópico, uma análise sobre a origem da peculiaridade do fenômeno estético faz-se pertinente.

É preciso salientar que a arte não é um artifício automático de humanização do ser humano, mas pode ser um poderoso expediente simbólico no interior de um processo social contra a alienação e em benefício da humanização da sociedade. Nas palavras de Heller (1977, p. 203):

A arte por si só não pode humanizar a vida; porém quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e dos demais também em outros níveis – o nível político, moral etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação.

1.6 A arte contra o fetichismo

Para abordarmos a concepção lukacsiana da “missão desfetichizadora da arte”, traremos antes algumas reflexões apresentadas no texto *O Bezerro de Ouro, o Fetichismo da Mercadoria e o Fetichismo da Individualidade* (DUARTE, 2004).

Nesse texto, Duarte (2004, p.1) desenvolve uma reflexão sobre o significado desse fenômeno chamado fetichismo. Recorrendo de início a um dicionário da língua portuguesa chama a atenção para o seguinte fato “[...] é interessante notar que segundo a definição do dicionário trata-se da adoração de um objeto feito pelo homem ou pela natureza.”

Do dicionário o autor passa ao livro sagrado dos cristãos, a Bíblia: “[...] uma das mais antigas, senão a mais antiga referência à idéia de adoração de algo feito pelo ser humano encontra-se no Antigo Testamento, no livro do Êxodo.” (DUARTE, 2004, p.1). Então Duarte apresenta sua interpretação do famoso relato bíblico do episódio de adoração, pelo povo hebreu, de um bezerro de ouro, pelas costas, por assim dizer, de seu líder espiritual, político e militar, o temido Moisés, que subira ao monte Sinai para escrever um rígido código normativo das relações sociais de seu povo:

[...] os conflitos internos ao povo comandado por Moisés eram muitos e é claro que essa situação instável punha em questão o poder político de Moisés, poder esse legitimado pela força da espada e da religião, ambas intimamente ligadas. O acirramento dos conflitos internos provavelmente tinha como uma de suas origens a precariedade das condições materiais de sobrevivência, pois é mencionada na Bíblia a insatisfação generalizada do povo para com a falta de alimentos. É provável que existissem conflitos pela posse de alimentos e de outros bens materiais, pondo em risco a própria unidade do grupo. Então Moisés teve a idéia de elaborar um código com leis básicas, os dez mandamentos, como um instrumento de organização das relações sociais, de arbítrio diante dos conflitos e de legitimação das penas a serem aplicadas. Ele subiu ao Monte Sinai para elaborar esse código básico de leis ou, segundo a Bíblia, para receber os mandamentos diretamente da autoridade divina. O primeiro dos mandamentos diz respeito ao monoteísmo, o que faz todo sentido, pois a liderança de Moisés era legitimada por sua posição de representante direto do deus único. Sendo a cultura egípcia antiga uma cultura politeísta, era natural que o politeísmo se fizesse presente entre o povo hebreu e isso significava uma ameaça ao poder centralizado de Moisés. Estabelecido por lei que haveria um único deus, estava legitimada a centralização do comando em suas mãos. (DUARTE, 2004, p.4).

Mas a prova de que Moisés estava correto, do seu ponto de vista, ao se preocupar com a questão da manutenção da coesão ideológica e social do seu povo, foi o fato de que durante sua ausência o povo hebreu realizou uma festa para a qual construiu um bezerro de ouro e o celebrou e o adorou como uma divindade. Moisés não estava disposto a dividir seu poder e, portanto, seu deus não poderia dividir o poder com outros deuses. Ao descer do Monte Sinai e deparar-se com os festejos realizados por seu povo, Moisés se enfurece, quebra as tábuas com os dez Mandamentos e toma medidas drásticas:

Se, portanto, Moisés pretendia manter o controle de seu povo, sua resposta àquele incidente não poderia ser branda e de fato não o foi. Depois de quebrar as tábuas com os mandamentos, Moisés destruiu o bezerro de ouro: “e tomou o bezerro que tinham feito, e queimou-o no fogo, moendo-o até que se tornou em pó; e o espargiu sobre as águas, e deu-o a beber aos filhos de Israel” (Livro do Êxodo, cap. 32, vers. 20). Essa atitude tinha o efeito de mostrar que Moisés não temia o bezerro de ouro, que aquilo que os homens haviam feito os próprios homens poderiam destruir. Ao agir dessa forma, Moisés denunciava que o bezerro de ouro era um fetiche e que sua adoração era um fetichismo. Mas não bastava desafiar o poder do “falso deus”, era preciso mostrar o poder do “verdadeiro deus” e isso deveria ser feito pela espada. (DUARTE, 2004, p.5.)

Segundo a Bíblia, naquela tarde os aliados de Moisés teriam assassinado três mil pessoas para restabelecer o poder abalado. Como mostra Duarte, embora Moisés estivesse defendendo uma visão religiosa e, portanto, fetichista, sua atitude continha uma contradição, pois mostrou que os homens podem destruir aquilo que eles mesmos criaram.

No século XIX, o filósofo alemão Ludwigh Feuerbach (1804-1872) deu uma importante contribuição à caracterização do fenômeno do fetichismo, ao mostrar que o deus cristão havia sido criado pelos seres humanos para sintetizar os atributos do próprio gênero humano. Portanto, o ser humano não teria sido criado à imagem e semelhança do deus dos cristãos, mas sim o contrário, o ser humano criou o deus cristão à imagem e semelhança do gênero humano. Para Feuerbach era necessário, portanto, que os seres humanos se libertassem da religião e se reconhecessem como criadores de si mesmos. (DUARTE, 2004, p.6).

O passo seguinte foi dado por Marx, que mostrou que o fetichismo religioso não poderia ser superado por toda a humanidade enquanto não fosse superado o

modo de produção capitalista, cuja dinâmica essencial tem como um de seus componentes necessários o reflexo fetichista, na consciência das pessoas, das relações sociais mercantis:

É a atividade humana de trabalho que é trocada no mercado. Aquilo que aparece aos sentidos humanos como sendo uma relação física entre coisas é uma relação social, uma relação entre pessoas. Assim como o bezerro de ouro não tinha nenhum poder por si mesmo, pois quem tem o poder na verdade são os seres humanos, também as mercadorias não têm em si mesmas a capacidade de se trocarem umas pelas outras, o que possibilita essa troca são as relações sociais. É assim que surge o fetichismo da mercadoria. (DUARTE, 2004, p.10).

Lukács (1966b, p.381) considera que a linha divisória entre a arte progressista e a reacionária é o posicionamento perante o fetichismo. Ele afirma que setores importantes da arte burguesa do período imperialista renderam-se ao fetichismo e abdicaram da capacidade da arte fazer a crítica à vida. Como exemplo ele cita as palavras do poeta T. S. Eliot: “Se se trata da vida como totalidade...de cima a abaixo pode chamar-se ainda crítica algo que sejamos capazes de dizer sobre esse espantoso mistério por excelência?” E então Lukács (1966a, p.381) mostra as consequências dessa atitude:

O problema central dessa capitulação consiste que se imobiliza perante a imediatez das formas fetichizadas de vida e, inclusive, quando se faz totalmente evidente sua inumanidade, não se move para a essência para descobrir as conexões verdadeiras, mas sim aceita sem resistência, como verdade última, a superfície fetichizada.

Para Lukács (1966a, p.389), a eternização do que se apresenta fetichizado na sociedade é uma atitude antiartística. Ampliando o conceito de fetichismo para além do fenômeno historicamente delimitado do fetichismo da mercadoria e, por consequência, ampliando o conceito de desfetichização, Lukács coloca essa problemática no centro do papel histórico da arte:

[...] a fetichização consiste em que – por motivos histórico-sociais diversos em cada caso – põem-se objetividades independentes nas representações gerais, objetividades que nem em si mesmas nem em relação aos homens o são realmente [independentes]. [...] tentaremos mostrar que a arte autêntica tem uma tendência

desfetichizadora – no sentido anteriormente dito – ao qual não pode renunciar sob pena de dissolver-se. (LUKÁCS, 1966a, p.383).

Aqui se apresenta uma questão que não teremos condição de desenvolver em toda sua complexidade neste trabalho, mas que não podemos deixar ao menos de mencionar, dada sua importância para a argumentação de Lukács sobre o papel histórico da arte. Trata-se do fato de que essa tendência desfetichizadora da arte tem se realizado, ao longo da história, muitas vezes sem que os próprios artistas disso tenham consciência:

[...] acreditamos proceder no sentido do método de Marx ao elaborar a seguir sínteses análogas a respeito de importantes complexos categoriais da concepção de mundo alentada pelos homens, como problemas de sua fetichização e desfetichização, aludindo antes de tudo às tendências espontâneas, poucas vezes conscientes, do reflexo estético da realidade: trata-se de se dissolverem fetiches ou complexos fetichizados que aparecem no curso da evolução da humanidade e operam tanto na prática da cotidianidade, quanto na ciência e na filosofia, de devolver às relações objetivas o lugar que lhes corresponde na estampa cósmica dos seres humanos e de restabelecer assim a importância do ser humano, depauperada por aquelas formações. (LUKÁCS, 1966a, p.383).

Essa tendência histórica da arte desenvolve-se como tendência espontânea, isto é, na terminologia hegeliana, como tendência em-si, exatamente porque ela reflete as relações historicamente determinadas dos seres humanos para com sua própria condição de ser social. Ainda, porém, que dessa forma “inicialmente” (em escala histórica) espontânea, isto é, em-si, a ação desfetichizadora da arte é necessária ao processo social mais amplo de luta, pelos seres humanos, para eles se tornarem sujeitos da transformação da realidade social. Esse caráter espontâneo da tendência desfetichizadora da arte faz com que tal tendência se concretize de forma bastante contraditória, não havendo um posicionamento materialista coerente e, sem tal posicionamento, a crítica ao fetichismo não pode ser levadas às últimas consequências.

Trata-se simplesmente de que – dentro dos limites do que é histórica e socialmente possível em cada caso – na autêntica prática artística se expressa uma tendência espontânea desfetichizadora [...]. (LUKÁCS, 1966a, p.383).

A verdadeira arte tende, dessa maneira espontânea, a mostrar o mundo como obra humana mesmo que tantas vezes o tenha feito sob roupagens religiosas, como

é o caso de Dante Alighieri com *A Divina Comédia*. Lukács ressalta, ao longo de seu estudo, que essa é a razão pela qual, ao longo da história, vários defensores das visões de mundo religiosas mostraram-se hostis à arte, pois perceberam, por vezes mais claramente que os próprios artistas, que a arte tende a dissolver os mundos dos deuses e dos diabos nas terrenas relações entre os seres humanos.

A desfetichização realizada pela arte também se manifesta, segundo Lukács, como uma reprodução espontânea da dialética da realidade. A histórica dificuldade da filosofia e da ciência em refletirem, a seu modo, a dialética real, que passa pela questão do método, pelo movimento do abstrato ao concreto, apresenta-se na arte de outra maneira. Na arte o reflexo da realidade não ocorre por meio da elaboração das abstrações. A maneira especificamente artística de refletir a realidade torna possível que a dialética objetiva se transforme em dialética subjetiva mesmo que o próprio artista não tenha consciência disso:

Precisamente porque nessa esfera não se trata de transformar a dialética da realidade em uma dialética subjetiva de conceitos, juízos e inferências, mas “somente” de refigurar aquela do modo mais fiel e completo possível (inclusive quando o meio do reflexo é a linguagem) a obtida dialética da objetividade, das conexões etc., não é tanto método quanto resultado do esforço por refletir com veracidade a realidade. Precisamente por isso a arte pode ir muito mais além, pode ser muito mais radical que a ciência ou a filosofia contemporâneas na dissolução dos dados da vida fetichizados na objetividade ingênua. A criança do conto de Andersen que grita com ingênua surpresa “O rei está nu!” é, deste ponto de vista, um símbolo do modo de proceder artístico. No qual esse olhar da arte, espontaneamente desmascarador e desestruturador de fetiches ponha como valor positivo algo que no modo de consideração da vida cotidiana, cegado pela fetichização, considere um nada, ou até algo com um valor negativo. (LUKÁCS, 1966a, p.387).

Salientamos o comentário que Lukács faz entre parênteses, na passagem citada, sobre o reflexo artístico que tem por meio a linguagem, pois isso diz respeito diretamente ao tema da literatura. De maneira análoga ao que ocorre nas artes plásticas, unem-se na expressão literária, em especial em sua forma poética, a essência e a aparência, a substância e a forma fenomênica. A arte literária coloca, assim, o indivíduo receptor em súbito confronto com a substancialidade da realidade humana:

A força com qual a substancialidade específica se impõe em uma exposição poética – recordemos novamente as cenas iniciais de

Hamlet – sem fundamentação alguma ou, ao menos, com uma fundamentação de peso inessencial, tem uma profunda semelhança estética com os fenômenos pictóricos que acabamos de descrever. Também na literatura aparecem na forma da imediatez uma figura, uma situação, etc., em seu ser-assim e o efeito da entonação se baseia de modo direto em sua penetração substancial, na evocação de um ser qualitativamente determinado em sua peculiaridade. (LUKÁCS, 1966a, p.463).

Mas se há essa semelhança entre as artes literárias e as artes plásticas, há também uma diferença, pois na lírica a substancialidade do fenômeno refletido constitui-se na unidade entre o momento inicial e o momento final, que coroa a obra ao passo que nas artes plásticas esses dois momentos formam uma unidade imediata (LUKÁCS, 1966a, p.464). Na lírica esse percurso entre o ponto de partida e o ponto de chegada revela ao receptor um mundo invisível a olho nu:

O especificamente literário é a fundamentação a posteriori, a motivação do começo pelo final. Tampouco aqui se trata da vivência invertida de uma cadeia causal. Esta vivência está sem dúvida contida no fenômeno, porém não basta para a compreensão deste. Seria, antes de tudo, sumamente prosaica como compreensão da mera comprovação intelectual de uma conexão de causas. O que se produz é mais propriamente um assombro platônico que, diferentemente do que ocorre nas artes plásticas, não se põe simultaneamente com a obra, como reação subjetiva, podendo somente consumir-se ao final e que mostra seu objeto e a reação a ela de duas maneiras. Mostra-os como comoção pela imprevista riqueza, inacessível inclusive ao pressentimento e à fantasia, de um mundo que nasce das vinculações entre os seres humanos, de seus atos, dos acontecimentos que os afetam, e ao mesmo tempo como uma unidade indestrutível da substância na qual o final estava já contido desde o começo e segundo sua essência, mas que, ao concluir, se revela como uma novidade não pressentida. (LUKÁCS, 1966a, p.464).

Como explica Lukács, esse caráter duplo não é específico ao reflexo estético, o que é específico à arte é exatamente a maneira de refletir essa duplicidade entre o que está potencialmente contido no início e sua realização ao final. Esse assombro produzido pela arte literária mostra ao leitor que a realidade não está determinada de forma fatalista em decorrência de forças naturais ou divinas, sendo resultado de uma dinâmica posta em movimento pelas ações e decisões humanas. A dinâmica do movimento que a obra literária produz na subjetividade do leitor é uma dinâmica antifetichista, mesmo quando nem o artista nem o leitor disso tenham consciência. O grau maior ou menor em que a obra concretize essa dinâmica, ou seja, o grau em

que ela produza a desfetichização, é, como salientou Lukács, a linha divisória entre a literatura realmente progressista e a literatura reacionária.

1.7 A dialética entre singular, particular e universal na arte

Em busca da especificidade do reflexo artístico da realidade, Lukács define a categoria de particularidade como aquela que possibilita a compreensão dessa especificidade. Na obra *Estética: a peculiaridade do estético*, Lukács (1967b) dedica o décimo segundo capítulo à categoria de particularidade. Mas anteriormente à publicação dessa obra Lukács já havia publicado um livro especialmente dedicado a essa categoria, que no Brasil intitulou-se *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria estética* (Lukács, 1970). Não podemos expor aqui os detalhes de toda a argumentação de Lukács sobre a importância da categoria de particularidade, na dialética materialista, como mediação entre a singularidade e a universalidade. Apenas apresentaremos algumas considerações sobre a importância dessa questão para a compreensão da riqueza da objetivação artística em geral e mais especificamente para a literatura, que é o conteúdo escolar para o qual se voltam nossas reflexões.

A obra de arte não é apenas o singular nem apenas o universal, ela é o particular como o ponto médio e a síntese do singular e do universal. Assim como faz com todas as demais categorias de sua *Estética*, Lukács segue à risca o princípio da dialética materialista segundo o qual as categorias teóricas são sempre a expressão, no pensamento, das categoriais existentes antes de tudo no próprio movimento da realidade. O movimento entre singular, particular e universal na estética marxista não se coloca como algo absolutamente novo, mas sim como um desdobramento do que os clássicos do marxismo já mostraram em suas análises de questões sociais:

A análise mais profunda e refinada, que leva em conta todos os traços irrepetíveis da singularidade de uma situação política, social e econômica, é ligada inseparavelmente, nos clássicos do marxismo-leninismo, à descoberta e aplicação das leis mais universais do desenvolvimento histórico; basta pensar na exigência, continuamente colocada por Lênin, de analisar concretamente situações concretas. Se se consideram mais de perto estas análises dos clássicos do marxismo, tem-se sempre a impressão de que a unicidade (a

singularidade) de uma determinada situação pode ser elevada à clareza teórica, e tornar-se assim utilizável praticamente, tão somente quanto se indica como as leis universais se especificam (o particular) no caso em questão, de tal modo que essa situação característica, que por princípio jamais se repete desta forma pode ser compreendida na relação total recíproca de leis conhecidas, universais e particulares. (LUKÁCS, 1970, p.96-97).

A questão da particularidade é decisiva na estética lukacsiana porque ela indica o caminho para a superação de duas concepções igualmente unilaterais. De um lado, aquela para a qual o valor da obra de arte está limitado à subjetividade isolada do artista e à subjetividade igualmente isolada do sujeito receptor. Subjaz a essa concepção estética uma visão da individualidade humana como uma singularidade incomunicável, isolada, oposta à socialidade. Por outro lado, aquela visão para a qual a obra de arte é sempre a representação de universais humanos que não dependem da história, não dependem das condições sociais específicas. Nesse caso, os indivíduos são tão somente exemplos abstratos de uma universalidade também abstrata, sem história, sem concretude, sem movimento. Se ao primeiro caso subjaz uma individualidade atomizada, a este segundo caso subjaz uma “condição humana” idealizada, sendo secundário, neste momento, se tal idealização se fixa em aspectos positivos ou negativos do “humano”.

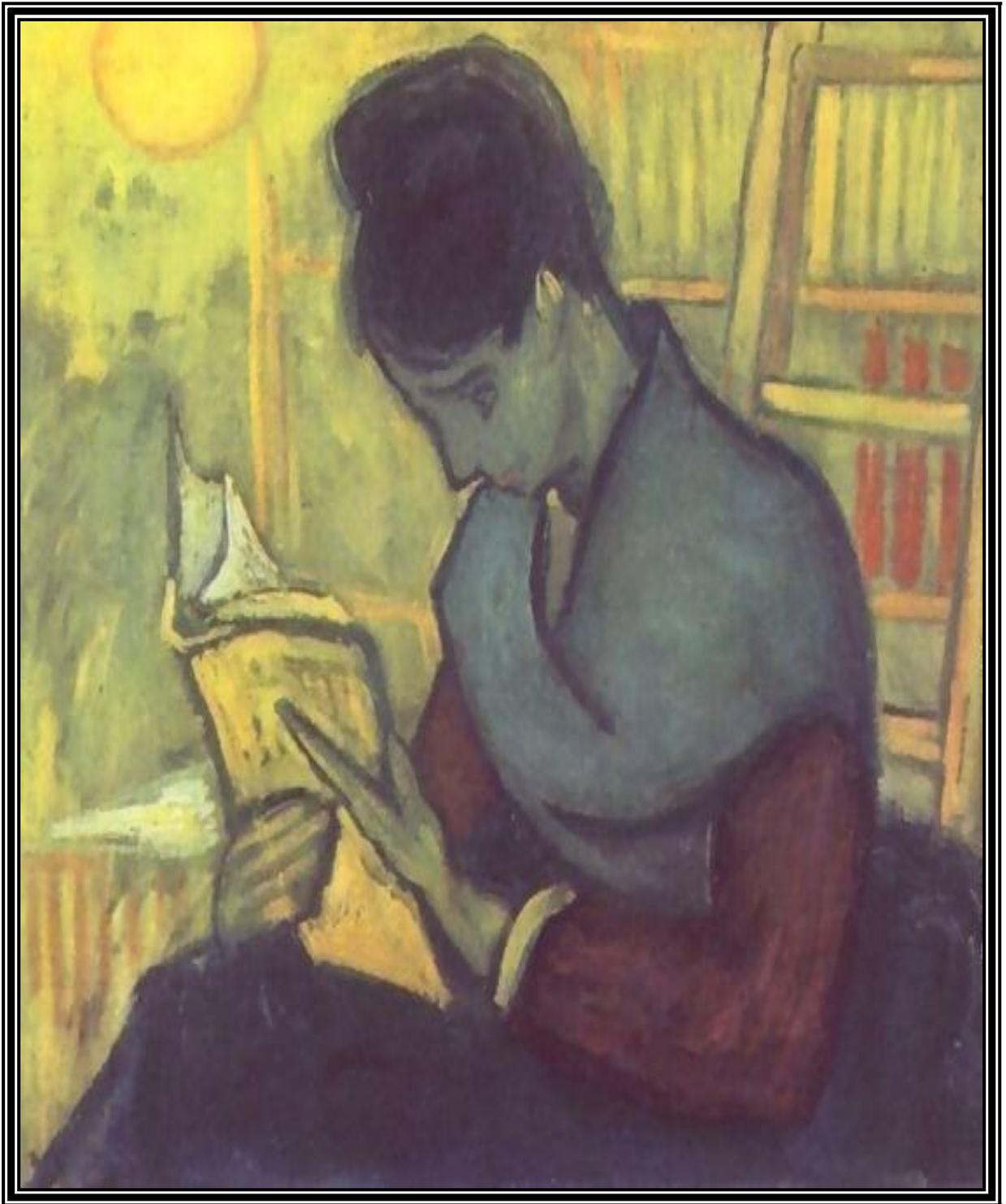
A partir da categoria de particularidade, Lukács vê a obra de arte como única, mas ligada ao desenvolvimento histórico da humanidade. Como afirma Duarte (2010, p.7): “Chegamos aqui a uma questão de grande importância para a teorização pedagógica marxista: a de que o valor universal das produções culturais não é invalidado pela luta de classes.”

Já tratamos anteriormente nesta seção do fato de que a riqueza de uma obra de arte será tão maior quanto mais ela se ligue aos grandes problemas da humanidade. Isso é que torna significativa para um indivíduo de hoje uma obra de arte escrita noutra momento histórico e noutras circunstâncias sociais. A categoria de particularidade permite compreender que a individualidade da obra literária, seja um poema, seja um conto ou um romance, não se isola do desenvolvimento da humanidade em sua universalidade, realizando isto sim uma síntese entre o singular e o universal. Como explica Duarte (2010, p.10):

Para Lukács, a fruição da obra de arte pelo indivíduo teria como efeito a subsunção das singularidades de sua personalidade ao

universo particular constituído pela obra de arte, universo esse que seria uma síntese mediadora entre as singularidades de um contexto sócio-histórico e a universalidade do gênero humano. Essa vivência estética receptiva teria um caráter formativo justamente por colocar a personalidade do indivíduo nesse movimento dialético que insere sua subjetividade no curso histórico objetivo da humanidade, por meio da subjetividade humana representada na obra artística.

É para nós especialmente importante que a obra de arte, em sua individualidade, seja uma totalidade que reflete a realidade social, mas o faz de uma forma intensificada, colocando os sujeitos em contato com a realidade de uma maneira que não acontece na vida cotidiana. Essa síntese entre o singular e o universal faz da obra de arte um recurso que permite às pessoas viverem intensificadamente aquilo que custou à humanidade muito tempo, muitas gerações, muitas vidas. Alegrias e sofrimentos mostram-se assim sintetizados e expressos de uma maneira tal que produzem no indivíduo uma luta, uma elevação, podemos dizer uma “purificação”. Mas isso já é tema da próxima seção, dedicado à categoria de catarse.



Uma mulher lendo. Van Gogh..

2 A CATARSE NA ESTÉTICA DE LUKÁCS E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

2 A CATARSE NA ESTÉTICA DE LUKÁCS E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Concluí a seção anterior apontando para a importância da categoria de particularidade na estética lukacsiana, por meio da qual se define a peculiaridade do reflexo artístico da realidade. Essa realidade é refletida pela obra de arte, na qual a dialética entre conteúdo e forma faz com que a singularidade e a universalidade sejam superadas pela particularidade:

No interior da comunidade de conteúdo e forma, são também comuns, como vimos, as categorias de singularidade, particularidade e universalidade. E não apenas em sua homogeneidade, em sua sucessão em série, mas também – para dizê-lo em forma bastante geral – no fato de que essas categorias estão entre si, objetivamente, numa constante relação dialética, convertendo-se constantemente uma na outra; e no fato de que, objetivamente, o movimento ininterrupto no processo do reflexo da realidade conduz de um extremo a outro. No interior deste último movimento é que consegue se expressar o caráter peculiar do reflexo estético. De fato, enquanto no conhecimento teórico esse movimento de dupla direção vai realmente de um extremo a outro, tendo o termo intermediário, a particularidade, uma função mediadora em ambos os casos, no reflexo estético o termo intermediário torna-se literalmente o ponto do meio, o ponto de recolhimento para o qual os movimentos convergem. Neste caso, portanto, existe um movimento da particularidade à universalidade (e vice-versa), bem como da particularidade à singularidade (e ainda vice-versa) e em ambos os casos o movimento para a particularidade é o conclusivo. Tal como o gnosiológico, o reflexo estético quer compreender, descobrir e reproduzir, com seus meios específicos, a totalidade da realidade em sua explicitada riqueza de conteúdos e formas. Modificando decisivamente, do modo acima indicado, o processo subjetivo, provoca modificações qualitativas na imagem reflexa do mundo. A particularidade é fixada de tal modo que não mais pode ser superada: sobre ela se funda o mundo formal das obras de arte. O processo pelo qual as categorias se resolvem e se transformam uma na outra sofre uma alteração: tanto a singularidade quanto a universalidade aparecem sempre superadas na particularidade. (LUKÁCS, 1970, p.149).

A obra de arte reflete a realidade humana de forma intensificada e transformada, constituindo uma totalidade que produz no sujeito receptor uma vivência que o eleva momentaneamente acima da vida cotidiana. Tal elevação nada tem de fuga da realidade, sendo, ao contrário, um deixar-se tomar mais intensivamente por essa realidade, um viver mais radicalmente suas contradições, numa transformação intensa da subjetividade. Trata-se aqui da questão dos efeitos

formativos e transformativos da arte sobre os seres humanos o que, na estética lukacsiana, se traduz pela categoria de catarse. A obra de arte retira o indivíduo momentaneamente da vida cotidiana para lançá-lo no mundo humano intensificado e representado de uma maneira impossível à cotidianidade, dadas suas características como dispersão, heterogeneidade, pragmatismo, imediatismo e superficialidade não raro fetichista.

Em que consiste esse efeito catártico da obra de arte e qual sua importância para o ensino de literatura na escola? Para avançar na busca de respostas a essa questão central para a presente tese, procurarei explorar o tratamento dado por Lukács a essa categoria e o lugar da mesma na pedagogia histórico-crítica. Antes, porém, abordarei de forma introdutória alguns aspectos das discussões em torno aos significados do termo catarse.

2.1 Sobre os significados do termo catarse

De acordo com o dicionário Houaiss *on-line* catarse é um substantivo feminino que “na religião, filosofia ou medicina da Antiguidade grega” significa “libertação, expulsão ou purgação daquilo que é estranho à essência ou à natureza de um ser e que, por esta razão, o corrrompe” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2008). Na rubrica filosofia esse mesmo dicionário afirma que no platonismo a catarse significava a “libertação da alma em relação ao corpo por meio da renúncia aos prazeres, desejos e paixões, iniciada ainda em vida mas só completada com a morte”. Na rubrica estética o dicionário afirma que para o aristotelismo, catarse significava uma “descarga de desordens emocionais ou afetos desmedidos a partir da experiência estética oferecida pelo teatro, música e poesia”. Ainda referindo-se ao aristotelismo, mas agora especificamente em relação ao teatro, o dicionário explica que catarse seria “purificação do espírito do espectador através da purgação de suas paixões, especialmente dos sentimentos de terror ou de piedade vivenciados na contemplação do espetáculo trágico”. O referido dicionário também apresenta que para a psicanálise, o significado de catarse seria a “operação de trazer à consciência estados afetivos e lembranças recalçadas no inconsciente, liberando o paciente de sintomas e neuroses associadas a este bloqueio”.

Em relação ao significado de catarse para a psicanálise, lê-se no Dicionário de Psicanálise o seguinte:

Catarse. Palavra grega utilizada por Aristóteles para designar o processo de purgação ou eliminação das paixões que se produz no espectador quando, no teatro, ele assiste à representação de uma tragédia. O termo foi retomado por Sigmund Freud e Josef Breuer, que nos *Estudos sobre a histeria*, chamam de método catártico o procedimento terapêutico pelo qual um sujeito consegue eliminar seus afetos patogênicos e então ab-reagi-los revivendo os acontecimentos traumáticos a que estão ligados. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.107).

Segundo esse mesmo dicionário, ab-reação seria:

Termo introduzido por Sigmund Freud e Josef Breuer em 1893, para definir um processo de descarga emocional que, liberando o afeto ligado à lembrança de um trauma, anula seus efeitos patogênicos. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.3).

Como já antecipei na apresentação desta tese, não trabalharei com a acepção psicanalítica de catarse. O que apresentei na primeira seção sobre alguns princípios basilares da estética lukacsiana indica porque o método catártico na psicanálise se distancia da linha de reflexão adotada nesta tese. Na psicanálise a catarse é um processo centrado no indivíduo com a finalidade de trazer à tona sentimentos e eventos recalcados no inconsciente. Sem entrar no mérito da validade ou não de tal método terapêutico, pois isso foge não só ao tema deste trabalho como à minha competência profissional, parece-me legítimo afirmar que a catarse assim entendida limita-se a aliviar o sofrimento do paciente produzindo mudanças na forma como sua subjetividade lida com um evento traumático ocorrido na vida do indivíduo. Não é essa a função da arte pois, nesse caso, a arte seria tão somente uma mediação na relação do indivíduo para com seu passado individual e não uma mediação que vincula sua vida pessoal (passado, presente e futuro) à vida da humanidade como um todo (presente, passado e futuro).

Em seu livro *Psicologia da Arte*, o psicólogo marxista Lev Vigotski critica a visão limitada que a psicanálise teria da arte:

O efeito da obra de arte e da criação poética é integralmente deduzido dos instintos mais antigos, que permanecem imutáveis ao longo de toda a história da cultura, e o efeito da arte se restringe integralmente a um campo estreito da consciência individual. É indispensável dizer que isso contraria fatalmente todos os fatos mais elementares da verdadeira condição da arte e do seu verdadeiro papel. [...] É por essa razão que, se considerarmos a arte do ponto

de vista da psicanálise, fica absolutamente incompreensível a sua evolução histórica, a mudança das suas funções sociais, porque desse ponto de vista a arte sempre foi, dos primórdios aos nossos dias, uma expressão permanente dos instintos mais antigos e conservadores. Se a arte se distingue do sonho e da neurose, distingue-se antes de tudo porque seus produtos são sociais, à diferença dos sonhos e dos sintomas de doenças [...]. (VIGOTSKI, 1998, p.91-92).

Parecem-me suficientemente explicadas as razões pelas quais a concepção psicanalítica tanto da arte como da catarse não encontra espaço no presente estudo.

Mas com isso não estão eliminadas todas as possibilidades de conflitos de significados no uso do termo catarse. Vejamos o que diz sobre esse conceito um dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2007, p.137). Esse dicionário afirma que esse termo em Platão “tem aceção moral e metafísica”. Esse conceito significaria em Platão um processo de libertação em dois sentidos: “libertação em relação aos prazeres” e “libertação da alma em relação ao corpo, no sentido de que a alma se separa ou se retira das atividades físicas e realiza, já em vida, a separação total, que é a morte”. Pode-se notar já nessa aceção, ainda de uma forma totalmente idealista (metafísica) e religiosa, a ideia de que a catarse significa ir além das limitações da vida puramente individual. Dado o caráter idealista do platonismo, a catarse se contrapõe à materialidade da vida individual, a começar pela materialidade do próprio corpo humano. Esse mesmo dicionário também se refere a Aristóteles, que teria utilizado “amplamente esse termo em seu significado médico nas obras sobre história natural, como purificação ou purgação”. Além disso, Aristóteles teria sido “[...] o primeiro que o usou para designar também um fenômeno estético, qual seja, uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música provocam no homem.” Em seguida o dicionário cita uma passagem da Poética de Aristóteles na qual o filósofo grego afirmou:

A tragédia é imitação elevada e completa da ação, que tem certa extensão, pela linguagem e diversas espécies de adornos distribuídos em suas várias partes: imitação realizada por atores e não em forma de narrativa e que, suscitando o terror e a piedade chega à purificação de tais afetos. (ABBAGNANO, 2007, p.137).

Há, porém, controvérsias em relação à catarse como categoria estética em Aristóteles. Alguns estudiosos afirmam que ele não teria realmente empregado de

maneira clara e precisa esse conceito em sua *Poética*. Em relação a essa polêmica, Mafra (1989) pondera que:

Apesar de não ser clara a ideia de catarse dramática na obra de Aristóteles, tal função parece tornar-se-nos evidente, a partir da leitura dos textos de tragédias e pode ser inferida por analogia com a catarse musical. Devemos lembrar que a música andava ligada à poesia e, especialmente, que a tragédia tinha partes cantadas. Se Aristóteles não atribuiu à tragédia função catártica, como querem alguns, assim o fizeram os divulgadores de sua obra, que, segundo Petrushevski, teriam substituído *pragmáton systasin* por *pathemáton kátharsin* (pela composição dos fatos — com a purificação das emoções).

Não me proponho a enveredar neste trabalho pelas infundáveis polêmicas que já se travaram no campo da estética em torno à interpretação da categoria de catarse. Menos ainda me proponho a apresentar uma solução para essas polêmicas. Minha intenção limita-se tão somente a defender a tese de que a catarse é um princípio teórico-metodológico central para o ensino de literatura.

2.2 A catarse como momento do processo de elevação acima da cotidianidade

Em seu livro *A Individualidade Para-Si*, Duarte (1993) apoia-se em Agnes Heller e em Georg Lukács para analisar a formação do indivíduo como um processo que se inicia na esfera da vida cotidiana e que se amplia para as esferas não cotidianas como a arte e a ciência. Em sua obra seguinte, cuja primeira edição ocorreu em 1996, intitulada *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski* (DUARTE, 2007), esse autor estabelece relações entre a catarse na teoria das esferas de objetivação do gênero humano de Lukács e Heller e a categoria de catarse em Gramsci e Saviani:

Um aspecto da teoria das objetivações do gênero humano que consideramos de particular interesse para a análise da prática pedagógica como mediadora entre o cotidiano o não cotidiano é a categoria do processo de homogeneização e, como parte desse processo, o momento da catarse. (DUARTE, 2007, p.61).

Duarte então expõe, com base em Heller e Lukács, as características do processo de homogeneização, como um processo de saída da vida cotidiana, ou de elevação acima dela. Em primeiro lugar, portanto, é preciso compreender que uma das características da vida cotidiana é a da heterogeneidade de suas atividades.

Recordemos aqui o conceito de vida cotidiana como o conjunto das atividades necessárias à reprodução do homem singular. O que dá unidade às heterogêneas atividades da vida cotidiana é o fato de que elas são necessárias à reprodução do homem singular. Não se trata de um conjunto de atividades que tenha uma unidade em si mesmo. Ao contrário, na ciência, por exemplo, as atividades que compõem essa esfera de objetivação possuem uma unidade objetivamente significativa, uma unidade com um significado homogêneo. Não é a referência imediata à reprodução do homem singular que dá o significado de uma esfera de objetivação genérica para-si, mas sim a referência à reprodução do gênero humano. Isso confere um significado relativamente autônomo, objetivo, às atividades científicas. Na medida em que uma determinada esfera de objetivação torna-se necessária à reprodução do gênero humano, ela tende a exigir cada vez mais o processo de homogeneização. [...] Sua origem não reside, portanto, na reprodução do indivíduo, ou seja, a existência ou não da homogeneização é algo que se define primeiramente pelas necessidades objetivas do gênero humano. (DUARTE, 2007, p.62).

Antes de prosseguir com a análise do processo de homogeneização, uma breve explicação sobre um conceito empregado na passagem citada: “objetivação genérica para-si”. O adjetivo “genérica” refere-se, é claro, ao gênero humano, são objetivações da humanidade como um todo, objetivações do gênero humano. No terceiro item do terceiro capítulo de *A Individualidade Para-Si*, Duarte (1993) analisa, com base em Agnes Heller, as objetivações do gênero humano, explicando que elas se estruturam em níveis diferentes. O primeiro nível é o das objetivações genéricas em-si que são as objetivações do gênero humano que se desenvolvem espontaneamente a partir da forma básica de trabalho, isto é, da produção dos meios de subsistência humana. As objetivações genéricas em-si são constituídas pelos objetos empregados na vida cotidiana, pela linguagem e pelos usos e costumes. O nível mais elevado de objetivação do gênero humano é constituído pelas objetivações genéricas para-si, que são assim denominadas por apresentarem a tendência histórica a produzirem uma relação não espontânea, isto é, uma relação consciente dos indivíduos para com sua condição de seres genéricos. A arte, a ciência e a filosofia estão nesse nível de objetivação. Entre esses dois níveis há uma série de objetivações que contém tanto o em-si como o para-si, como é o caso, por exemplo, do sistema legal. Mas Duarte não se detém nesses níveis intermediários, concentrando sua atenção na importância das objetivações genéricas para-si no processo de formação do indivíduo para-si, o que não ocorre sem a base constituída pela vida cotidiana, com seu heterogêneo conjunto de atividades.

Se a vida cotidiana é constituída por um conjunto heterogêneo de atividades, ela exige dos indivíduos um conjunto também heterogêneo de faculdades e sentimentos. O indivíduo, ao atuar na vida cotidiana, coloca-se nela por inteiro, mas o faz de forma dispersa e superficial enquanto não lhe for exigida a concentração para o alcance de determinado objetivo. Mas a atividade de trabalho, como atividade dirigida por um fim consciente, exige já, de certa maneira, um tipo de concentração e de atenção maiores do que em outras atividades. Juntamente com a atividade de trabalho, por ser ela uma atividade coletiva, desenvolve-se a comunicação pela linguagem e ela exige em certos momentos um tipo de atenção e de concentração que momentaneamente suspende a dispersão própria à vida cotidiana. Como explica Lukács (1966b, p.328):

“Sou todo ouvidos” ou “sou todo olhos”, dizemos não poucas vezes e queremos expressar com isso uma momentânea concentração do homem inteiro na recepção de impressões, sinais, signos etc., que não pode receber senão pela mediação de um único e específico sentido. Não há dúvida alguma que tal estreitamento [do foco] consciente e intencional, tal eliminação de todo o heterogêneo – especialmente quando se pratica de um modo sistemático – pode agudizar extraordinariamente a capacidade receptiva do sentido correspondente, fazendo-se visíveis objetos ou audíveis ruídos que não seriam notados de outro modo. Também o estreitamento [do foco] da consciência pode suscitar desde modo um reflexo da realidade superior aos que consegue o homem dirigindo-se, por assim dizer, a essa realidade com toda a superfície de sua receptividade.

Mas, ainda que se encontre aí um germen da superação da heterogeneidade, há diferenças qualitativas entre essa forma de fechamento do foco de atenção na vida cotidiana e o processo de homogeneização necessário à objetivação artística. Em primeiro lugar porque essa concentração é passageira; em segundo lugar porque ela é desencadeada por uma finalidade prática e em terceiro lugar porque essa finalidade prática, para ser alcançada exigirá a ação do “homem inteiro”, isto é, do indivíduo em toda sua extensão superficial. A situação na arte, e também na ciência, é qualitativamente distinta desse tipo de concentração que ocorre na vida cotidiana.

Em troca, para que surja um meio homogêneo no sentido da estética é necessário antes de tudo, imprescindivelmente, uma permanência relativa do comportamento humano e, por outra parte, tem que se produzir uma suspensão temporal de toda a finalidade prática. Aparentemente, este último momento somente apresenta uma

diferença quantitativa em relação aos fatos recém-descritos da vida cotidiana sendo, inclusive, possível, que em casos extremos, a observação concentrada descrita para a cotidianidade prolongue-se durante mais tempo, por exemplo, que o traçado de um esboço artístico. Porém a diferença quantitativa média presente nos casos normais é tão somente a maneira de manifestação de uma diferença qualitativa. Essa diferença qualitativa se apresenta na forma de suspensão da finalidade prática imediata. [...] Há, desse ponto de vista, uma semelhança em nada enganosa nem casual, entre o reflexo científico e o estético. Ambos se separam do pensamento e da prática cotidianos precisamente porque tal suspensão se apresenta neles [no reflexo científico e no artístico], como condição prévia imprescindível do reflexo diferenciado – e por isso eficaz – da realidade; ambos põem essa suspensão das finalidades práticas imediatas na base do próprio comportamento, ainda que o façam de acordo com suas próprias finalidades e, portanto, de maneiras diferentes. (LUKÁCS, 1966b, p.329-330).

Essa suspensão das finalidades práticas imediatas é o movimento de arranque do processo de homogeneização imprescindível à atividade nos campos da arte e da ciência. Essa superação da heterogeneidade própria à vida cotidiana é uma exigência objetiva do processo de desenvolvimento social. Duarte (2007) explica que essa exigência é posta pela própria necessidade que a sociedade passa a ter, a partir de certo estágio de desenvolvimento histórico, de produção e reprodução da arte, da ciência e da filosofia. Mas o próprio processo de homogeneização precisa ser formado nos indivíduos, ou seja, ele requer a mediação da educação que, a partir da sociedade capitalista, assume a forma institucionalizada de educação escolar. Duarte mostra que a educação escolar precisa produzir nos indivíduos esse processo de homogeneização por duas razões. Uma é a de que a sociedade precisa de pessoas que possam dar continuidade à arte, à ciência e à filosofia. Outra é que as pessoas precisam, para se desenvolverem plenamente, aprender a se relacionarem com a arte, a ciência e a filosofia, de uma maneira diferente daquelas pelas quais elas se relacionam com as atividades da vida cotidiana. Duarte exemplifica essa questão com a formação, pela escola, de relações não cotidianas do indivíduo para com a ciência:

Por que as pessoas precisam aprender ciência? Por duas razões: porque a ciência se incorpora cada vez mais à vida cotidiana e porque a ciência é cada vez mais necessária à reprodução da sociedade como um todo. Nem todos os indivíduos serão cientistas, isto é, somente alguns se dedicarão diretamente à produção e reprodução da ciência, mas o trabalho nos mais variados campos da vida social exige cada vez mais, para sua realização, o domínio de

conhecimentos científicos. Não se trata apenas de incorporar à atividade os produtos finais da ciência, pois isso a vida cotidiana também o faz, quando, por exemplo, os indivíduos utilizam, de forma inteiramente pragmática, em sua vida cotidiana, a eletricidade, o automóvel, bem como as informações fornecidas pelos meios de comunicação sobre o clima ou sobre determinados aspectos da economia que afetam a vida diária (taxa de juros, inflação etc). A escola não visa apenas essa utilização pragmática de produtos da ciência. Ela visa que o indivíduo possa fundamentar na ciência o pensamento e a ação em vários momentos da vida social. São momentos nos quais o indivíduo supera (ainda que parcialmente) a heterogeneidade e o pragmatismo da vida cotidiana e se dirige por uma relação homogênea com a ciência. (DUARTE, 2007, p.64).

O processo de homogeneização é necessário para que a ciência, a arte e a filosofia se desenvolvam e se façam cada vez mais presentes na vida das pessoas. Por outro lado, sendo essas objetivações diferentes formas de reflexo da realidade, são também diferentes as características concretas do tipo de atividade homogênea que as pessoas devem realizar para chegarem a se objetivar mediadas pela arte ou pela ciência ou pela filosofia. Ultrapassa, porém, os limites deste trabalho, a análise dos aspectos comuns e das especificidades do processo de homogeneização na ciência, na arte e na filosofia. O mais importante é destacar que esse processo é parte do movimento que vai do em-si ao para-si, que eleva o indivíduo acima da vida cotidiana. Duarte (2007, p.69-70) situa a catarse como um momento desse processo:

Entendemos que a categoria de catarse expressa o momento no qual a homogeneização da relação entre o indivíduo e uma objetivação genérica eleva a consciência do indivíduo ao nível de uma consciência para-si. Por essa razão não classificamos a catarse como uma categoria somente da ética, ou da arte, ou da política ou da educação. Ela aparece em todos os campos da atuação humana. A catarse, assim como o processo de homogeneização do qual ela é parte, consiste numa relação entre o indivíduo e as objetivações genéricas, especialmente as objetivações genéricas para-si. Assim, a catarse aparece na relação entre o indivíduo e obra de arte, entre o indivíduo e a ciência, entre o indivíduo e os valores morais, entre o indivíduo e a práxis político-social.

Duarte enfatiza que a catarse se caracteriza por uma mudança qualitativa em direção a uma relação consciente com o gênero humano. Mas também esclarece que há gradações e diferenciações nessa mudança qualitativa. Na sua forma mais extrema e pura a catarse é um momento de superação radical da visão de mundo que o sujeito antes possuía, com consequências tanto para sua subjetividade como

para suas ações concretas. Um dos exemplos literários mais ilustrativos da catarse é o romance *A Mãe* de Máximo Gorki. A heroína do romance passa por um processo no qual, de início, ela se viu impelida a agir para tentar tirar seu filho da prisão. Para tanto, acompanha pela Rússia os integrantes do grupo político do qual seu filho participava e, aos poucos, ela vai entendendo porque seu filho fora preso, o que significava a causa socialista por ele defendida. Assim a mãe vai tomando consciência tanto da situação de exploração dos trabalhadores como de sua própria vida como uma parte dessa realidade social. Numa certa noite, estando com essas pessoas que eram companheiras e amigas de seu filho, a heroína ouve uma música tocada ao piano por uma moça integrante do grupo e essa música aos poucos age sobre seus sentimentos:

No início esses sons não emocionavam a mãe; em sua melodia ela só percebia um caos ruidoso. Sua audição não podia captar a melodia no complicado frêmito de um conjunto de notas. [...] A música invadia o quarto e despertava o coração da mãe, imperceptivelmente. Sem saber por que, erguia-se de dentro dela o fosso do antigo sofrimento, há muito esquecido, mas que agora renascia com amarga clareza. [...] O eco das recordações cantava e vibrava no coração da mãe. E, paralelamente, evoluía o pensamento: “Eis aqui: pessoas vivem em paz e amizade. Não brigam, não tomam cachaça, não discutem por causa de um pedaço [...] Sofia jogou fora o cigarro recém-aceso, virou-se em direção à mãe e perguntou: - Não a incomoda o meu barulho, não? A mãe respondeu com irritação que não conseguia conter: - A senhora não me pergunte, eu não entendo nada. Fico sentada ouvindo, pensando... - Não, a senhora deve compreender – disse Sofia – Uma mulher não pode deixar de compreender a música, sobretudo se estiver triste... Ela bateu com força no teclado, e ouviu-se um grito alto, como se alguém tivesse recebido terrível notícia: ela atingiu-o no coração e arrancou aquele som emocionante. Vozes jovens trepidaram assustadas, correndo apressadas e desnorteadas para um ponto qualquer: ressoou, novamente, a voz terrível que a tudo ensurdecia. Era como se tivesse havido uma desgraça que não provocava pena pela vida, mas o ódio. A seguir, surgiu alguém carinhoso e forte e entoou uma canção simples e bela, persuasiva e sedutora. O coração da mãe inundou-se pelo desejo de dizer algo de bom àquelas pessoas. (GORKI, 1979, p.384-387).

A música era, para a mãe, algo diferente do que ela estava habituada a ouvir o que produziu, de início, uma sensação de estranheza e desconforto. Mexeu com sentimentos e recordações de mulher sofrida, produziu efeitos que a incomodaram, fez com que ela sentisse necessidade de falar de sua vida, mas como quem fala em nome da vida da maior parte da humanidade:

Ela não conseguia saciar seu desejo e voltou a dizer-lhes algo que lhe era novo e que lhe parecia incalculavelmente importante. Começou a falar de sua vida e dores, e o sofrimento resignado. Falava sem raiva, com um sorriso de amarga ironia nos lábios, desafiando o escuro novelo dos dias infelizes, enumerando as torturas impostas pelo marido, ela própria surpreendia-se com a mesquinha dos motivos daquelas torturas, espantando-se com sua própria inabilidade de revidá-los... Eles ouviam-na em silêncio, perplexos com o sentido profundo da simples história de um ser humano a quem consideravam uma besta, e que assim se sentia por muito tempo e sem queixas. Parecia que milhares de vidas falavam por sua boca: era uma vida simples e corriqueira, contudo é essa vida que uma infinidade de homens levavam sobre a face da terra, e sua história adquiria sentido simbólico. (GORKI, 1979, p.387-389).

Esse romance é também importante para o esclarecimento da catarse porque nele se integram de forma particularmente clara as experiências pelas quais vai passando a heroína – no contato com a luta política e nos contatos com pessoas que, como ela, eram da classe trabalhadora e viviam uma vida sofrida – e o conhecimento que vem dos livros. Ao mesmo tempo que ela aprendia com as pessoas que tinham acesso aos livros, os conhecimentos assim adquiridos possuíam para ela um sentido profundo, dado por sua experiência de vida. Mesmo lendo com dificuldade ela se aproximou dos livros, antes objetos estranhos e distantes. Essa aproximação descortinou um mundo que ia muito além do seu cotidiano e ela percebeu o quanto isso fazia falta à vida das pessoas:

Ela já aprendera a ler, contudo isso sempre exigia esforço e quando lia cansava-se depressa, perdendo o fio da meada. As figuras no livro absorviam-na como uma criança: descortinavam diante dela um mundo compreensível, quase palpável, novo e maravilhoso. Erguiam-se cidades imensas, prédios maravilhosos, máquinas, navios, monumentos, riquezas incalculáveis, criadas pelos homens, e dádivas espantosas da natureza. A vida alargava-se, desvendando maravilhas, e excitando a alma faminta e desperta da mulher com suas riquezas e infindáveis belezas. Ela gostava especialmente de examinar as gravuras do atlas zoológico e, embora seu texto fosse impresso em língua estrangeira, dava-lhe nítida ideia da beleza, riqueza e amplitude da terra. – Como é grande o mundo! – dizia ela a Nicolai. Vibrava com os insetos e, principalmente, com as borboletas; examinava, maravilhada, os desenhos e comentava: – Que beleza, Nicolai Ivanovitch, hein? E quanta beleza em toda a parte, e tudo isso nos é vedado, a gente não vê nada. As pessoas ficam correndo: não sabem de nada, não apreciam nada, não gozam a vida, não tem tempo para isso, nem vontade. Quanto prazer e alegria poderiam obter, se soubessem como a terra é rica. E tudo para todos e cada um para tudo, está certo? (GORKI, 1979, p.409-410).

O processo de transformação da mãe prossegue enquanto ela aguarda o julgamento do filho. No dia do julgamento, Pavel, seu filho, faz um discurso que sintetiza a causa pela qual eles lutavam:

– Nós somos revolucionários, e continuaremos sendo assim, enquanto um só estiver comandando, enquanto que os outros apenas trabalham. Somos contra a sociedade cujos interesses vocês têm ordem de defender, como inimigos ferrenhos seus e dela, e a reconciliação entre nós só será possível quando for nossa a vitória. Nós venceremos, operários! Os chefes de vocês não são tão fortes quanto pensam. Aquela mesma propriedade em cuja defesa e conservação eles sacrificam milhões de homens por eles escravizados; aquela mesma força que lhes dá poderes sobre nós, cria no meio deles um desgaste violento, destruindo-os física e moralmente. A propriedade exige demasiado esforço e tensão para sua defesa e, na realidade, todos vocês, nossos senhores, são mais escravos do que nós: vocês são espiritualmente escravizados, ao passo que nós, apenas fisicamente. Vocês não podem renunciar à prisão do preconceito e do hábito, esta que os amortizou espiritualmente, ao passo que nada nos impede de sermos interiormente livres; os venenos com que nos atacam são mais fracos que os antídotos que, sem querer, derramam em nossa consciência. Ele cresce, ele evolui incessantemente, a chama cresce cada vez mais, levando consigo o que há de melhor e mais saudável espiritualmente, até no meio de vocês mesmos. Vejam: vocês já não contam mais com homens que possam defender, com ideias, o seu poder; vocês já esgotaram todos os argumentos capazes de defende-lo da pressão da justiça histórica: vocês já não podem criar nada de novo no campo das ideias, vocês estão espiritualmente estéreis. Nossas ideias crescem, espalhando-se por todos os lados, sua chama aumenta, elas empolgam as massas, organizando-as para a luta pela liberdade. A consciência do papel grandioso do operário une todos os operários do mundo numa só alma; vocês não poderão deter esse processo da renovação do mundo, a não ser com cinismo e crueldade. Mas o cinismo e, é lógico, a crueldade irritam, exaltam. E os braços que hoje nos estrangulam logo estarão apertando nossas mãos, amigavelmente. A energia de vocês é a energia mecânica do valor do ouro, ela une vocês em grupos que se devoram entre si, ao passo que a nossa energia é a força viva da sempre ascendente consciência da solidariedade de todos os operários. Tudo o que vocês desejam é criminoso, pois está voltado para a escravidão dos homens, mas o nosso trabalho liberta o mundo dos monstros e fantasmas criados pela mentira, ódio, avidez dos monstros que atemorizam o povo. Vocês arrancaram o homem da vida e destruíram-no; o socialismo une o mundo destruído por vocês num só mundo grandioso e harmonioso, e isso há de acontecer! (GORKI, 1979, p.508-509).

A mãe de Pavel já sabia das ideias de seu filho, já o tinha ouvido em outras situações, mas nesse momento suas palavras fizeram com que ela sentisse toda a

força que o movia. Antes ela compreendia as ideias defendidas pelo filho, mas o que a movia em termos de sentimento era o amor pelo filho e os padecimentos pelos quais ela passara. Ao ouvir o discurso do filho durante o julgamento unem-se nela a compreensão e o sentimento, passando a causa defendida por Pavel a ser também o motor de seus sentimentos.

– Por que julgaram o meu filho e todos que estão com ele? Vocês sabem? Eu lhes direi e vocês acreditarão no coração materno, em meus cabelos brancos. Ontem, aquelas pessoas foram julgadas, porque levam a verdade a todos vocês. Ontem, eu descobri que com essa verdade ninguém pode discutir, ninguém!

A multidão ficou silenciosa e crescia, tornando-se cada vez mais densa, cercando a mulher com um anel de corpos vivos.

– A miséria, a fome e a doença, eis o que o trabalho deles traz aos homens. Tudo está contra nós: esgotamos toda a nossa vida num trabalho diário, sempre na sujeira, na mentira. O nosso trabalho enriquece aos outros que nos mantém, como cães na corrente, na ignorância – nós não sabemos de nada – e no medo – temos pavor de tudo! Nossa vida é uma noite, uma noite escura!

[...] Parecia-lhe que todos estavam prontos a compreendê-la, a acreditar nela, e ela desejava, apressava-se a dizer-lhes tudo que sabia, todas as ideias cuja força ela sentia. Emergiam com facilidade do fundo de seu coração e formavam uma canção, mas ela sentia, com amargura, que faltava-lhe voz, que estremecia e se partia.

– A palavra de meu filho é a palavra honesta do operário, da alma incorruptível! Reconheçam a autenticidade pela coragem!

Dois olhos jovens fitavam-na com entusiasmo e medo. (GORKI, 1979, p.534-535).

Mas essa forma de catarse, tão vivamente retratada nessa obra literária, é rara, sendo mais comum que ela se mostre na forma de pequenos saltos que se vão produzindo nas relações do indivíduo com a vida social. Como esclarece (DUARTE, 2007, p.70-71),

É claro que a catarse, assim como todo o processo de homogeneização, apresenta intensidade e conteúdos distintos, na medida em que são distintas as relações entre o indivíduo e as objetivações do gênero humano. É mais comum que ela seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação.

Se a catarse apresenta características distintas segundo o tipo de atividade da qual o indivíduo esteja participando, cabe agora indagar sobre as especificidades da catarse na esfera da arte.

2.3 A catarse na estética de Lukács e o ensino de literatura na escola

Lukács (1966b, p.492) trata da catarse ao abordar os efeitos da obra de arte. Assinala, porém, o autor, que um tratamento mais detalhado dessa recepção seria apresentado na segunda parte da obra, que nunca chegou a ser escrita.

Nas considerações a seguir se falará, pois, somente do efeito modestamente imediato da obra [de arte]. Todos os desenvolvimentos que se seguem disso todas as complicações resultantes, tem que ser reservadas para uma análise posterior.

Feita essa observação pelo próprio Lukács, sobre o caráter introdutório da sua análise do processo de recepção da obra de arte, ele começa suas considerações assinalando um aspecto da relação entre conteúdo e forma. No processo criativo o artista trabalha um determinado conteúdo até que este atinja a forma pretendida, alcançando a perfeita fusão de forma e conteúdo, a transformação de um em outro. A forma faz-se conteúdo e vice-versa. No caso da vivência receptiva, o caminho é inverso, ou seja, a forma conduz o sujeito receptor a um determinado tipo de encontro com o conteúdo da obra, sem que o sujeito receptor tenha consciência dessa ação da forma. Assim, a receptividade da obra de arte possui uma dupla determinação. Por um lado a vivência estética é predominantemente uma vivência do conteúdo da obra.

Trate-se de poesia ou de pintura, de arquitetura ou de música, o receptor é introduzido em um mundo novo para ele e, ao mesmo tempo, que se torna rapidamente familiar. Quando essa familiaridade com o mundo da obra deixa de ser produzida, falta também todo efeito autenticamente estético [...] Esteticamente não se pode passar ao largo dessas vivências de um mundo novo evocadas pela obra e cujo elemento capital é a apropriação de um determinado conteúdo. (LUKÁCS, 1996b, p.492).

Por outro lado a vivência estética é produzida pela forma. Se o artista não consegue encontrar a forma adequada, a relação entre o receptor e o conteúdo da obra perde as características de uma vivência estética.

A mera comunicação de um conteúdo, por carregada que seja emotivamente, sem que se exerça o papel mediador e evocador da forma, continua a ser transmissão de um conteúdo vital, a qual, naturalmente, pode suscitar, como na vida, emoções, ideias etc., mas sem a duplicidade específica do estético: esta duplicidade é

uma ascensão acima da vida cotidiana e uma separação desta, que não perde, todavia, o contato com a realidade; o que temos chamado o caráter mundanal das obras de arte consiste precisamente em tal confrontação do sujeito receptor com a essência da própria realidade, a qual, por isso, não pode ser a própria vida imediata, mas “somente” seu reflexo estético. (LUKÁCS, 1996b, p.492-493).

Já podem ser aqui analisadas algumas consequências para o ensino de literatura na escola. Mudanças bastante significativas podem ocorrer nesse ensino se o mesmo for orientado pela perspectiva de produção dessa elevação e desse distanciamento da vida cotidiana como um caminho para que a consciência do aluno seja confrontada com a realidade de forma mais profunda, superando o fetichismo que prevalece na cotidianidade.

Não é raro que o ensino de literatura na escola oscile entre duas posições. A primeira seria aquela que o reduz ao conhecimento das características das várias fases e tendências da literatura ao longo da história e, dentro dessas fases e tendências, aquisição de informações sobre os mais importantes escritores. Esse conhecimento é, sem dúvida, importante, mas ele deveria constituir apenas uma parte do currículo de literatura na escola. Reduzir todo o currículo a esse conhecimento das características das correntes literárias e dos principais autores significa deixar de fora da escola o principal: a aprendizagem da relação com as obras literárias.

A outra posição presente no ensino de literatura é a que considera importante incentivar o hábito de leitura e promover o prazer da leitura. Também nesse caso não desconsidero a importância tanto da criação do hábito da leitura quanto do cultivo do prazer gerado pela mesma. Mas novamente o problema se coloca em termos da parcialidade desse aspecto. Especialmente quando o cultivo do prazer torna-se um fim em si mesmo que é perseguido pelo caminho da ligação direta entre os interesses imediatos dos alunos e o que é lido na escola. Isso acarreta a limitação do universo literário com o qual se relaciona o aluno a obras que pouco ou nada se distanciem das referências culturais postas no cotidiano desse aluno. Essa concepção puramente hedonista do ensino de literatura corre frequentemente o risco de se reduzir a uma única referência: a boa obra será aquela que não entedie o aluno. O critério central ou único passa a ser, em linguagem coloquial, a distinção entre o que é e o que não é “chato”. Assim como na primeira posição no ensino de literatura, também esta segunda tem por consequência a abdicação do ensino

intencional da relação estética com a obra literária. Neste caso, isso ocorre porque o prazer gerado pela leitura é visto de forma fetichizada, como algo que existisse em si e por si mesmo, restando apenas a alternativa de se encontrarem os tipos de leitura que seriam prazerosos para cada aluno.

Mesmo reconhecendo que essas duas posições tem, cada qual, sua dose de razão, defendo que a parcialidade delas não será superada pela mera junção de ambas, realizada por meio da divisão do tempo dedicado ao ensino de literatura em uma parte informativa e outra parte prazerosa. É preciso ir além. Seria descabida a pretensão de apresentar nesta tese uma proposta completa para o ensino de literatura. Mas não posso me furtar a, ao menos, explicitar alguns aspectos da direção na qual me parece que tal proposta pode vir a ser elaborada. Nesse sentido, parece-me de grande valor heurístico a reflexão, na passagem de Lukács acima citada, sobre as relações entre conteúdo e forma no processo criativo e no processo receptivo. Mas a pergunta que aqui se coloca é a de se é possível ensinar intencionalmente aquela vivência estética predominantemente de conteúdo, porém guiada pela forma da obra literária. Para responder a essa pergunta faz-se necessário enfrentar uma dificuldade que não é pequena. Trata-se de que, no ensino da literatura, a relação entre forma e conteúdo da obra literária chega ao aluno pela mediação da relação entre forma e conteúdo do trabalho educativo. Embora eu não tenha condições de desenvolver plenamente essa questão nesta tese, assinalo que considero possível que a forma intencionalmente organizada pelo professor de colocar o aluno em contato com a obra literária (o conteúdo do ensino) produza a vivência estética da dialética entre conteúdo e forma da obra. Em outras palavras, o professor pode produzir intencionalmente a vivência estética “espontânea”. As aspas são mais do que necessárias, pois esse adjetivo está sendo usado nesse contexto com um significado extremamente delimitado: refere-se ao fato de que o aluno receptor da obra literária é levado pelo professor a se relacionar com ela da maneira que Lukács chama de vivência ingenuamente receptiva:

Do mesmo modo que no processo de criação o conteúdo se satura cada vez mais de forma até realizar a identidade da forma e do conteúdo como estrutura da obra, assim também é o conteúdo o “mundo” que constitui o objeto da vivência puramente receptiva, desde o primeiro momento e em todos os seus poros, produto da forma particular que cunhou o conteúdo concreto da obra em questão. A determinação formal da vivência que, por sua essência, é de conteúdo, “ingenuamente” receptiva, se explica pela estrutura do reflexo estético da realidade [...]. (LUKÁCS, 1966b, p.493).

Com isso estou tentando demarcar a diferença entre, por um lado, as informações, explicações, críticas literárias etc. que o professor possa apresentar aos alunos no que se refere a uma determinada obra e, por outro lado, a vivência estética dessa obra pelo aluno. Essa vivência não é nenhum tipo de processo místico insondável, intocável e irracional. Ela não se iguala ao êxtase que uma pessoa religiosa experimenta no momento da adoração de seres imaginários. A vivência artística é uma forma de apropriação da realidade humana e, como tal, é também ela um produto da atividade humana. Ela pode, portanto, ser objeto da atividade de ensino. Não estou, com isso, afirmando que seja fácil e simples a proposição das maneiras concretas de se realizar esse ensino. Mas ela é possível e necessária. Seu alcance, porém, depende de sermos, como educadores, capazes de trabalhar dialeticamente com as questões envolvidas nesse processo. Um exemplo disso é a relação entre passividade e atividade. A arte em geral não pode influenciar a vida dos indivíduos, a não ser por um processo que momentaneamente os afasta dela, ou seja, não pode produzir mudanças nas atitudes efetivas dos indivíduos, a não ser por um caminho que momentaneamente suspende toda ação concreta. Segundo Lukács (1966b, p.495), na fruição estética da obra o predomínio é do caráter puramente receptivo:

Ainda que a fantasia possa intervir ativamente, complementarmente, por via da interpretação, isto não elimina a atitude básica de recepção; pode inclusive se dizer que nesse papel auxiliar de toda atividade anímica se expressa puramente o primado da contemplação.

Esse é mais um ponto de grande importância para o ensino de literatura. As pedagogias do aprender a aprender, desde o escolanovismo até o construtivismo, têm produzido, entre outras coisas, uma ênfase unilateral na atividade criativa, opondo-a à atividade receptiva. Isso tem efeitos diretos no ensino de literatura, pois o aspecto predominante desse ensino é o da recepção das grandes obras literárias. Receio não ser capaz de enfatizar tanto quanto seria necessário a positividade desse processo receptivo na formação do indivíduo, sem qualquer oposição com o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico. Deixo, entretanto, assinalado, que considero ser um dos objetivos do ensino de literatura, o de fazer com que o aluno aprenda a se deixar absorver pelo “mundo” criado pela singularidade de cada

obra literária. Nesse “deixar-se absorver” há uma profunda dialética entre passividade e atividade, entre razão e emoção e também entre conservação e transformação.

Lukács então explica que, tanto na vida cotidiana como na ciência, se faz necessária a suspensão da atividade direcionada a um fim prático. No caso da vida cotidiana, entre o estabelecimento de objetivos para uma ação e a concretização da mesma, com frequência se faz necessário um momento de planejamento do que será necessário fazer para se alcançarem os objetivos estabelecidos. No caso da ciência, ainda mais necessário se faz o momento de suspensão de qualquer finalidade prática para alcançarem-se as elaborações teóricas necessárias ao conhecimento das leis e da dinâmica essencial da realidade em movimento. Porém, como esclarece o filósofo, a suspensão realizada pela arte difere tanto daquela ocorrida na vida cotidiana quanto da ocorrida na ciência.

Porém a receptividade estética se diferencia qualitativamente desses dois esquemas receptivos da vida cotidiana e da ciência. Diferencia-se do primeiro, antes de tudo, porque falta nela a finalidade autônoma e concretamente determinada como motivo de suspensão da atividade. E também porque a suspensão das atividades concretas na vida não suprime, pelos motivos ditos, a intenção da atividade; não é mais do que um recuo para saltar melhor, de tal modo que o sujeito, o homem inteiro, segue sem modificar-se, antes, durante e depois dessa suspensão. (Não é necessário detalhar a diferença em relação à situação no reflexo científico; essa diferença está determinada pela contraposição entre as tendências desantropomorfizadoras e as antropomorfizadoras). (LUKÁCS, 1966b, p.495-496).

Talvez não seja assim tão óbvia a diferença entre a suspensão das finalidades práticas na ciência e na arte. Se a ciência, segundo Lukács, tem uma tendência desantropomorfizadora, a suspensão das finalidades práticas visa produzir um conhecimento da realidade objetiva do qual tenham sido eliminadas, ao máximo possível, todas as interferências das formas especificamente humanas de relacionamento com a realidade.

Mas e no caso da vivência estética receptiva, como se caracteriza nela a suspensão das finalidades práticas?

O poder orientador e evocador do meio homogêneo [da obra de arte] penetra na vida anímica do receptor, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo, lhe impõe antes de tudo um “mundo” novo, lhe

preenche com conteúdos novos ou vistos de um modo novo e lhe move assim a receber esse “mundo” com sentidos e pensamentos rejuvenescidos, renovados. A transformação do homem inteiro em homem inteiramente produz aqui uma ampliação e um enriquecimento de conteúdo e formas, efetivos e potenciais, de sua psique. Se lhes apresentam novos conteúdos que aumentam seu tesouro vivencial. O meio homogêneo o orienta a recebê-los, a apropriar-se do novo do ponto de vista do conteúdo e assim se desenvolve simultaneamente sua capacidade perceptiva, sua capacidade de reconhecer e gozar como tais novas forças objetivas, novas relações etc. (LUKÁCS, 1966b, p.496).

Assim, a suspensão das finalidades práticas na recepção da obra de arte visa a transformação da subjetividade. Recordando o exemplo anteriormente apresentado, do romance *A Mãe*, a heroína, ao vivenciar o novo que lhe foi trazido pela música tocada ao piano, viu e sentiu de maneira diferente suas experiências de sofrimento, enxergou-as como parte de um todo maior, o sofrimento da classe trabalhadora. Esse acontecimento, dentro do contexto dos eventos que a heroína vinha vivendo, produziu-lhe um salto qualitativo na maneira de ver a si mesma e à vida.

Exatamente o exemplo do romance de Gorki ajuda a esclarecer um ponto ressaltado por Lukács. A música produziu um determinado efeito sobre a heroína, mas esse efeito só pode ser compreendido quando situado em um processo que tem um antes e um depois. Lukács insiste que o efeito catártico da obra de arte não existe a não ser como uma relação. Ele não existe em si mesmo, não está dado magicamente. Trata-se de uma relação entre as características objetivas da obra e a subjetividade em processo do sujeito receptor.

O receptor, inclusive quando é uma criança, chega sempre da vida, carregado de impressões, vivências, pensamentos e experiências que se arraigaram mais ou menos firmemente nele em consequência dos efeitos do tempo, da natureza, da classe etc., e que por vezes podem encontrar-se em um estado crítico de transição individual e social. Pensamos ser correta nossa anterior expressão segundo a qual o meio homogêneo irrompe na vida anímica do homem inteiro situado como receptor e que essa irrupção é necessária, para que esse homem se converta realmente em um receptor estético, em um homem que, suspenso todo outro esforço concreto, se entrega totalmente ao efeito da obra. Os conflitos que se produzem nesse ponto são tão múltiplos – tanto no sentido pessoal como no âmbito diretamente social, determinado de maneira classista – que não podemos entrar aqui nem por via de ensaio em uma tipificação provisória. Observemos simplesmente que seria trivial e desorientada uma limitação social absoluta das possibilidades de eficácia das obras de arte, como, por exemplo, uma limitação segundo a qual

uma obra nascida sobre a base da classe proletária não pudesse ter eficácia alguma na burguesia e vice-versa [...]. (LUKÁCS, 1966b, p.497).

Em relação ao “depois” da vivência estética, Lukács argumenta que as relações entre a vivência estética e a vida concreta do indivíduo são, com frequência, interpretadas segundo duas perspectivas igualmente insatisfatórias. A primeira delas é a que parte da correta constatação de que não há uma relação direta entre a vivência estética e as necessidades práticas, mas deriva dessa correta constatação uma conclusão equivocada: a de que a arte existe em si e por si mesma, não mantendo nenhuma relação com as questões que afetam à prática social. A arte, nessa perspectiva, não passa de mero diletantismo, de mero exercício de prazer hedonista, sem qualquer tipo de posicionamento em relação aos problemas fundamentais que os seres humanos enfrentam na concretude da vida. A segunda perspectiva é a que interpreta a função social da arte de maneira puramente pragmática, como se a arte estivesse a serviço de objetivos sociais imediatos.

Frente a esses dois falsos extremos, a estética da Antiguidade (e suas dignas sucessoras modernas) adotam uma posição que dá amplamente conta do real papel social da arte. Essa posição reconhece o poder das vivências estéticas, que influem intensamente no homem e podem inclusive transforma-lo; nesse sentido rechaça por antecipação toda teoria que tente isolar o estético da vida social. Porém a estética da Antiguidade não contempla essa função social como uma prestação de serviços a tal ou qual finalidade atual e concreta, mas sim descobre sua significação no fato de que um determinado exercício de determinadas artes é parte das forças formadoras da vida humana e, portanto, da vida social; que a arte é capaz de influir sobre os homens na direção do efeito promotor ou inibidor da formação de determinados tipos humanos. Por isso Aristóteles distingue o efeito musical que se limita ao gozo sensitivo do outro efeito da música – sem dúvida enlaçado ao primeiro – que é ético e pelo qual essa arte “influi sobre o caráter e a alma”. (LUKÁCS, 1966b, p.499).

A análise da catarse em Lukács chega aqui a um ponto decisivo para o tema desta tese. A maneira pela qual a arte exerce influências sobre a prática social é realizando um processo formativo dos indivíduos. A arte tem, portanto, uma função educativa, no sentido amplo da palavra. Não no sentido de que o artista produza uma obra com objetivos pedagógicos, mas no sentido de que a obra produz efeitos

transformadores, em maior ou menor grau, da subjetividade dos indivíduos. A arte age sobre a personalidade⁵.

Nesse ponto Lukács recorre à concepção defendida por Lessing, que interpretando a catarse a partir de Aristóteles (apud LUKÁCS, 1966b, p.500), a define como “transformação das paixões em disposições virtuosas”. Lukács concorda com essa definição e afirma que a catarse não deve ser reduzida a efeitos especificamente produzidos pela tragédia, como muitos afirmam a partir de determinadas interpretações da obra de Aristóteles:

Nós acreditamos que o conceito de catarse é muito mais amplo. Como em todas as categorias importantes da estética, também na catarse se comprova que sua origem primária está na vida, não na arte, à qual chegou a partir daquela. Como a catarse foi e é um momento constante e significativo da vida social, seu reflexo tem que ser forçosamente um motivo sempre colhido pela conformação estética e, além disso, um elemento já presente entre as forças formadoras do redesenho estético da realidade. (LUKÁCS, 1966b, p.500-501).

Não é casual que exatamente nesse momento de sua análise Lukács faça referência a um texto seu sobre Makarenko. Diz Lukács (1966b, p.501) que nesse seu texto ele analisou, a propósito da pedagogia de Makarenko, “essa inter-relação entre o fato da vida, a refiguração e a aplicação consciente à vida”.

Lukács (1966b, p.501) então explica que naquele texto procurou mostrar que “[...] ainda que o fenômeno mostre já na vida uma certa afinidade com o trágico, razão pela qual se objetiva esteticamente de modo mais rico nesse domínio, abarca, contudo, por seu conteúdo, outro domínio muito mais amplo.” Esse efeito catártico da obra de arte não está ligado a esta ou aquela técnica artística específica, a este ou aquele conteúdo de uma determinada obra de arte. Tal efeito decorre de algo mais essencial. Segundo Lukács, toda autêntica obra de arte dirige-se ao núcleo humano de cada indivíduo, dirige-se à sua condição de ser humano, questiona sobre o quão sua personalidade tenha se desenvolvido plenamente ou quanto o indivíduo se encontre fragmentado em papéis sociais alienados. Mas a obra de arte não dirige seus questionamentos, segundo Lukács (1966b, p.501), apenas à personalidade do sujeito receptor, ela também questiona a vida, ela também é uma “crítica da vida”. O autor, porém, esclarece que esse efeito desfetichizador da obra de arte não se

⁵ Sobre a questão da formação da personalidade na perspectiva da psicologia histórico-cultural, veja-se Martins (2007).

mostra nitidamente na maior parte dos casos, pois a relação com uma determinada obra de arte se apresenta ao indivíduo receptor “como individualidade (de obra) única, com conteúdo concreto único”. Esse efeito desfetichizador, embora “invisível, está sempre presente”. A catarse, nesse sentido, não é efeito de um só gênero artístico ou de uma obra em particular, mas sim decorre da própria dialética entre conteúdo e forma na arte:

O modo como a forma estética elabora seu conteúdo, como o faz eficaz em e pelo meio homogêneo, indica este conteúdo sumamente geral de todas as autênticas obras de arte e cria na força das formas, orientadoras das vivências do receptor, uma intenção orientada a esse centro. A transformação do homem inteiro da cotidianidade em homem inteiramente tomado que é o receptor em cada caso, perante cada concreta obra de arte, move-se precisamente na direção de uma tal catarse, extremamente individualizada e, ao mesmo tempo, de suma generalidade. (LUKÁCS, 1966b, p.501).

Uma correta compreensão dessa generalização da catarse para todos campos artísticos, indo além da tradicional associação desse conceito à tragédia grega, só pode ser aceita se compreendermos que a obra de arte carrega uma relação dupla com a realidade histórica e com a subjetividade do sujeito receptor:

A obra de arte concentra em sua identidade de conteúdo e forma dois importantes complexos relacionais: dela mesma com a realidade objetiva como totalidade à qual deve seu próprio nascimento e o de uma possibilidade de exercer alguma influência sobre a alma do receptor. Quanto mais amplos e profundos são os conteúdos que a forma artística põe em identidade consigo mesma, tanto mais amplos e de profundo alcance são esses ciclos referenciais. (LUKÁCS, 1966b, p.502).

Explica, porém, Lukács, que a capacidade da obra de arte se relacionar tão profundamente com a realidade e com a subjetividade do receptor está intrinsecamente conectada à crítica que essa obra dirige à vida. Mas por que crítica da vida e não crítica da sociedade? Tal pergunta se faz ainda mais necessária em se tratando de um teórico marxista. Lukács (1966b, p.502) esclarece essa questão:

A substituição da palavra sociedade pela palavra vida não pretende negar essa vinculação nem sua plena fundamentação. Trata, simplesmente, de dirigir a atenção para o fato de que o que se manifesta imediatamente na obra de arte o faz pela forma de vida; o condicionamento social de uma paisagem, por exemplo, ou de um sentimento amoroso, de uma melodia ou de uma cúpula, em muitos

casos só pode ser descoberto por meio de uma análise frequentemente muito mediada e complicada, ao passo que seu efeito artístico acontece por si mesmo, sem consciência da mediação das determinações sociais que na realidade o fundamentam. Por isso é possível descrever-se, de um modo mais compreensível e – depois desta explicação – livre de equívocos, com a expressão vida, a universalidade dos conteúdos evocados pela arte.

Esse efeito humanizador que a arte pode exercer sobre a subjetividade dos indivíduos assume um caráter especialmente importante quando se considera a contradição entre o desenvolvimento histórico de possibilidades dos seres humanos formarem-se multilateralmente e a unilateralidade à qual estão submetidos pela mesma sociedade que cria aquelas possibilidades, a sociedade capitalista.

Na pluralidade das artes e das obras individuais se objetivam a unidade e a totalidade verdadeiras do ser humano em todos seus aspectos: sua existência e seu efeito, sempre dado ao menos potencialmente, mostram que esse ideal não se realizou nunca totalmente, mas não contém nada transcendente (tampouco um dever-ser transcendente), mas sim é reflexo da existência real, da real evolução da humanidade. (LUKÁCS, 1966b, p.503).

Dois pontos desse argumento precisam ser aqui comentados: o da pluralidade da esfera artística e o do ideal como reflexo de possibilidades objetivas.

Em relação ao primeiro ponto, devo fazer uma observação sobre a relação entre a literatura e outros conteúdos artísticos na formação do indivíduo e, particularmente, na educação escolar. A literatura é uma das formas de objetivação artística do ser humano. Ela precisa, portanto, ser vista como parte de um conjunto maior, que engloba as artes cênicas, as artes plásticas, a música, a dança, a arquitetura etc. A precariedade da educação artística em nossas escolas é tão grande que soa quixotesca a ideia de que essas várias formas de arte possam estar presentes, de forma conscientemente articulada, no currículo escolar. Mas é preciso registrar que, sem perder de vista as especificidades das objetivações literárias, elas deveriam ser trabalhadas na escola em suas relações com as outras formas de arte. Não estou, com isso, fazendo coro àqueles que preconizam a eliminação das disciplinas escolares e sua substituição pelo ensino por projetos ou por áreas, numa equivocada concepção do que seja a superação da fragmentação do conhecimento. Essa equivocada concepção parte do pressuposto de que a escola esteja acima e à parte da prática social e da divisão social do trabalho, pretendendo, dessa forma, superar idealisticamente uma diferenciação e uma

especialização que tem bases sociais objetivas, não sendo mero fruto de educadores que defendam uma visão estática e estanque do conhecimento. O que aqui estou defendendo é tão somente o princípio de que a literatura desenvolve uma parte da subjetividade humana e, para que tal desenvolvimento ocorra em sua plenitude, é necessária a participação das outras formas de arte, bem como da ciência e da filosofia.

O segundo ponto a ser comentado é o do ideal de formação omnilateral. Como esclarece Lukács na passagem anteriormente citada, não se trata de um dever-ser transcendente, mas de uma possibilidade objetivamente criada pelo processo histórico que, entretanto, ainda não se concretizou em sua plenitude. Na primeira seção já tive a oportunidade de citar Gramsci quando este esclarece que a possibilidade é algo real, não bastando, porém, que ela exista, sendo necessário conhecê-la, saber utilizá-la e querer utilizá-la. A arte, em suas melhores expressões, carrega esse ideal da formação omnilateral, do desenvolvimento da individualidade livre e universal. Seria idealismo inócuo e ilusório acreditar que a arte possa, por si mesma, concretizar esse ideal. Tal concretização deve ser obra da vida como um todo, ou seja, da prática social, o que significa, no atual momento histórico, a luta revolucionária pela superação do capitalismo em direção ao comunismo. Mas a arte pode e deve tornar esse ideal um fato para a subjetividade, pode promover, no plano do psiquismo, o saber e principalmente o querer aos quais se referiu Gramsci.

O questionamento que a obra de arte dirige à personalidade do sujeito receptor é sintetizado por Lukács com auxílio de uma pergunta dirigida ao indivíduo, que surge numa obra de Goethe e que poderia ser traduzida aproximadamente da seguinte maneira: você é um núcleo ou apenas uma casca? Entretanto, a resposta a essa pergunta só pode ser alcançada na perspectiva do caráter fundamentalmente social do ser humano. Em outras palavras, o questionamento que se dirige à personalidade, também se dirige à vida, ou seja, à sociedade.

O fato social, filosófico ou antropológico que subjaz a essa situação só pode surpreender às tendências modernas que veem na essência do ser humano um solitário e absoluto isolamento. Se, pelo contrário, o ser humano é concebido como social, segundo sua essência humana, ao modo como sempre temos feito aqui, então é inteiramente claro que o dilema goetheano sobre o ser pessoal como núcleo ou casca está vinculado do modo mais íntimo à conduta social do homem, à presença de uma crítica da vida, à direção e à força dessa crítica. Pode-se dizer que a própria vida formula

constantemente essa questão, em cada momento da ação ou da reflexão sobre ela, antes ou depois de realizá-la. O conteúdo essencial das interações resultantes pode ser resumido do melhor modo dizendo que o caráter nuclear do indivíduo somente pode nascer de relações subjetivamente autênticas com a realidade; se essas relações não são verazes o próprio homem inclusive tem que se rebaixar a ser uma mera soma de cascas. (LUKÁCS, 1966b, p.504).

Todas essas considerações formuladas por Lukács (1966b, p.505) em relação à catarse são, como ele próprio explicita, apenas aproximações teóricas a um processo real complexo e variado que “em realidade é de caráter mais ético do que estético”. A obra de arte é um reflexo da realidade humana, mas na própria maneira de refletir essa realidade está contida, ao menos tendencialmente, uma atitude perante a mesma e perante as relações entre os seres humanos e seu mundo. É nesse sentido que se pode dizer que o efeito estético é também um efeito ético. Não se trata de uma subordinação direta da arte a propósitos morais, mas sim que a arte carrega uma valorização do humano, mesmo quando seu objeto é a natureza. Na verdade, quando a arte retrata a natureza, por exemplo, num quadro, está retratando as relações entre os seres humanos e a natureza, isto é, os sentidos que esta adquire para aqueles. A natureza em si mesma não é produção humana, mas passa a sê-lo quando é transformada pela intervenção humana ou quando se torna objeto de representação de sentimentos e pensamentos. Ao construir uma imagem do mundo como criação humana, a arte aponta, em última instância, para uma visão desfetichizadora, o que contém, mesmo que de forma latente, uma ética não transcendente. O sujeito receptor vivencia isso na relação com a obra de arte:

A comoção pelo novo que cada obra individual desencadeia no receptor mescla-se a um sentimento concomitantemente negativo, um pesar, uma espécie de vergonha por não haver percebido nunca na realidade, na própria vida, o que tão “naturalmente” se oferece na conformação artística. Cremos que não será necessário explicar como nesse contraste e nessa comoção estão contidas tanto uma anterior contemplação fetichizadora do mundo, quanto sua destruição pela própria imagem desfetichizada na obra de arte e a autocrítica da subjetividade. Rilke fez certa vez uma descrição poética do torso arcaico de Apolo. O poema culmina – precisamente no sentido de nossas anteriores considerações – com uma exortação da estátua que está sendo contemplada: “Tens que mudar de vida!”. (LUKÁCS, 1966b, p.507-508).

Como no caso do exemplo do romance de Gorki, temos dois exemplos da comoção catártica que se relaciona ao antes e ao depois. Um foi o momento em que

a heroína ouviu a música e outro em que ela ouviu o discurso de seu filho. Ambos tiveram um efeito catártico. No primeiro caso foi um efeito ético-estético, no segundo caso, um efeito ético-político. Ambos questionaram o mundo subjetivo e o mundo objetivo.

A crítica ao antes, a exigência para o depois, ainda que ambas apareçam quase apagadas na imediatez da vivência, constituem um conteúdo essencial do que antes chamamos de forma maximamente geral da catarse: uma sacudida da subjetividade do receptor de tal maneira que suas paixões vitalmente ativas adquiram novos conteúdos, nova direção e, assim purificadas, convertam-se em embasamento anímico de “disposições virtuosas”. (LUKÁCS, 1966b, p.508).

Explica então o filósofo quais características da tragédia fizeram com que nela a catarse se mostrasse artisticamente de forma mais visível e pura. Na tragédia as relações entre o indivíduo e o mundo no qual vive são levadas a uma situação de contradição extrema e isso atua sobre a autoconsciência de maneira particularmente intensa, imperativa. Na tragédia a relação entre o interno e o externo ganha um relevo que se impõe ao sujeito receptor. As condições objetivas que se criam na tragédia colocam ao herói a necessidade dele assumir subjetivamente o destino que se coloca diante dele. Não se trata simplesmente de um acontecimento acidental que se abate sobre o sujeito, mas de decisões que ele sabe que tem que tomar sob pena de se dissolver seu núcleo, de se anular o que haja de mais essencial em sua personalidade. Heitor sabia que tinha que enfrentar Aquiles mesmo não podendo vencê-lo.

Se não se produz essa íntima afinidade entre o herói e o destino deixará também de se produzir a profunda comoção trágica; o trágico então, como tantas vezes acontece no curso da história, se deforma dando lugar ao absurdo e ao terror ou então se trivializa em sentimentalismo cotidiano. E é claro que a significação estética da tragédia – e inseparavelmente dela suas significações éticas e sociais – reside precisamente nisso, na verdade da vida que a arte reflete de maneira purificada e intensificada. (LUKÁCS, 1966b, p.509).

Mas, como já foi aqui mostrado, o fato da catarse mostrar-se de forma mais pura na tragédia não significa que em situações não trágicas, na vida ou na arte, ela não se apresente. O essencial é esse processo que produz o efeito subjetivo em direção ao tomar nosso destino, individual e coletivamente, em nossas mãos,

assumindo todas as consequências daí advindas. No romance *A Mãe*, ao seu final, a heroína, mais consciente do que nunca das forças repressivas que a classe dominante tem a seu serviço, assume para si a causa que até então era do seu filho, toma-a como sua causa e assume as consequências dessa decisão. Não é uma desgraça que se abate sobre ela, não é uma decisão de algum ser superior a ela, é uma atitude de quem sabe que não pode voltar atrás no processo de humanização.

Mas esse vínculo entre a catarse estética e as decisões éticas tomadas na vida real precisa ser abordado com os devidos cuidados, como alerta Lukács. Como já mostrei, momentos de grandes rupturas são raros na vida, especialmente grandes rupturas acompanhadas de intensa vivência emocional. Essas sacudidas que a catarse estética provoca na subjetividade não são comuns na vida real. Nem por isso esta deixa de conter importantes decisões que geram não menos importantes mudanças na vida dos indivíduos.

[...] na regulação da vida humana pela ética a conversão catártica não constitui mais que um específico caso limite no sistema das decisões éticas possíveis; junto a ela – para não destacar mais que uma questão importante – são possíveis resoluções sem emotividade que produzem atitudes éticas tão fortes, duradouras e firmes, como as comoções catárticas e em muitos casos mais que estas. É essencial ao ético que a tenacidade consequente seja hierarquicamente superior a todo entusiasmo, por apaixonada, sincera e profundamente que este seja sentido. (LUKÁCS, 1966b, p.510).

Lukács diz que a própria literatura tem muitos exemplos de “desconfiança crítica” em relação às decisões tomadas com base no entusiasmo. Essas ressalvas são importantes tanto para não se estabelecerem relações imediatas e simplistas entre a catarse estética e as efetivas mudanças éticas na vida, como também para a reflexão sobre a literatura na educação escolar. Não é minha intenção defender neste trabalho uma concepção que hiperdimensione os impactos da literatura no desenvolvimento da concepção de mundo e da subjetividade como um todo do indivíduo. A literatura não tem o poder de ser um antídoto à alienação. Ela é tão somente um dos recursos socialmente existentes para a luta contra os efeitos da alienação na subjetividade dos indivíduos e, como qualquer recurso, tem limites que não podem ser ignorados.

Antes de passar à análise da catarse na pedagogia histórico-crítica, há necessidade de uma última observação sobre a catarse na arte. O que caracteriza

esse momento do processo de homogeneização no caso da arte é esse confronto entre o mundo objetivo representado na obra de arte e a subjetividade cotidiana. Isso é importante por dois motivos. Um deles é o de que a comoção catártica não é uma fuga da realidade, mas uma forma de se encará-la mais intensa e ricamente do que acontece na cotidianidade. Nesse sentido Lukács (1966b, p.517) critica a teoria segundo a qual a arte seria uma ilusão consciente:

A chamada ilusão consciente rebaixa a arte ao nível de um sonho diurno e elimina da série de suas possibilidades de influência precisamente aquelas cuja forma mais rica é a descrita catarse, a saber, o efeito que desencadeia o choque do mundo objetivo esteticamente refletido com a mera subjetividade cotidiana.

O outro sentido da importância dessa relação entre a arte como reflexo da realidade e a subjetividade do sujeito receptor é o de que não é a intensidade emocional que caracteriza a catarse estética. O uso da forma de expressão com a finalidade de produzir intensas reações emocionais se faz presente em práticas sociais que nada tem de desfetichizadoras como, por exemplo, o êxtase místico que certas práticas religiosas produzem nas pessoas.

2.4 A catarse na pedagogia histórico-crítica

A catarse incorporou-se à teoria da pedagogia histórico-crítica a partir do texto de Dermeval Saviani intitulado “Escola e Democracia II – para além da teoria da curvatura da vara”, que constitui o terceiro capítulo do livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2007a). Desde o início devo explicitar que considero incompatível com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica qualquer tentativa que tome desse texto, isoladamente, a famosa questão dos “cinco passos” do método da pedagogia histórico-crítica⁶, perdendo-se de vista o conjunto das elaborações de Dermeval Saviani. Como assinala Martins (2012, p.230):

[...] consideramos que os referidos passos superam em muito uma sequenciação didática, balizando metodologicamente a análise das funções sociais da educação escolar, da formação de professores, da proposição de projetos político-pedagógicos e, também, dos aspectos didáticos da prática docente.

⁶ 1. Prática social inicial (ponto de partida), 2. Problematização, 3. Instrumentalização, 4. Catarse, 5. Prática social final.

O método da pedagogia histórico-crítica tem por referência explícita o método materialista histórico e dialético e, portanto, situa-se na perspectiva política de luta pela superação do capitalismo e construção do socialismo como uma etapa do desenvolvimento social em direção ao comunismo.

Esses alertas iniciais se fazem necessários exatamente em razão do tema da catarse, pois a mesma pode ser entendida de uma maneira quase inteiramente descaracterizada se os pequenos momentos de ruptura e superação que ela instaura não forem vistos pelo professor como parte de um processo de socialização da riqueza humana. E é decisivo para a pedagogia histórico-crítica o fato de que essa socialização só possa ser plenamente alcançada no comunismo. Farei aqui um paralelo com as análises estéticas de Lukács. Se ele não tivesse essa perspectiva da totalidade do processo histórico não conseguiria captar, na heterogeneidade dos vários gêneros artísticos e das fases históricas, aquilo que chamou de missão desfetichizadora da arte. Por consequência, tornar-se-ia totalmente sem sentido sua proposição de não limitar a catarse ao gênero da tragédia e generalizá-la para toda a arte. Mas essa perspectiva de totalidade do processo histórico é também dialética e materialista, o que possibilita a Lukács entender as complexas contradições históricas do processo que separa e opõe arte e religião. Sem a categoria dialética de contradição seria impossível entender como podem ter um efeito desfetichizador e antropomórfico obras de arte que foram produzidas a partir de temas religiosos. Também seria impossível entender a dialética entre conteúdo e forma da obra de arte, na qual a prioridade é do conteúdo, mas a efetivação dessa prioridade é alcançada pela forma:

Aludimos várias vezes à prioridade do conteúdo em relação à forma. Ainda que nos atenhamos ao básico e ao principal, mostra-se em grandes traços que essa prioridade do conteúdo não diminui a importância das formas, mas sim, ao contrário, acentua-a ainda mais do que possa fazê-lo o formalismo unilateral. Pois somente do ponto de vista daquela prioridade podem ser apreciados adequadamente as específicas funções da forma e distinguir seus reais mestres das meras virtuosas. Estas funções específicas da forma se concentram na tarefa de fazer universalmente vivenciável um conteúdo relevante para a humanidade. (LUKÁCS, 1966b, p.518).

Essa dialética da forma e do conteúdo torna-se incompreensível fora da perspectiva do contraditório processo de desenvolvimento histórico do gênero

humano. O mesmo ocorre com os cinco passos do método da pedagogia histórico-crítica, que se descaracterizam por completo se não forem abordados na perspectiva da socialização do conhecimento como parte da socialização da riqueza humana em seu todo. Se a discussão sobre o método da pedagogia histórico-crítica for destacada da perspectiva do socialismo, estão abertas as portas para todo tipo de distorção como, por exemplo, a aproximação desse método ao ensino por projetos ou ao método de resolução de problemas. Foge, porém, inteiramente ao tema desta tese a análise crítica dessas distorções. Se as menciono é tão somente com o objetivo de deixar inteiramente esclarecido que o fato de tratar, neste item, da questão da catarse na pedagogia histórico-crítica não endossa qualquer interpretação que destaque a catarse ou o método do todo que lhes dá sentido.

Feitas as necessárias ressalvas passarei agora à análise da catarse no trabalho educativo, tal como ela é entendida por Dermeval Saviani. Sua abordagem dessa questão é assim sintetizada por ele próprio:

O quarto passo não será a *generalização* (pedagogia tradicional) nem a *hipótese* (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamamos esse quarto passo de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” [...]. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2009c, p.64).

A catarse é, portanto, entendida por Saviani como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo-se uma mudança. O aluno passa então, em termos relativos, a ser capaz de compreender o mundo de forma mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (SAVIANI, 2009b). Ressalte-se que os conhecimentos adquiridos pelo aluno são entendidos como “elementos ativos de transformação social”. Não se trata de adaptação social, mas sim de transformação. E também não se trata de qualquer tipo de transformação, mas de uma transformação radical da sociedade, abolindo-se a propriedade privada dos meios de produção, ou seja, trata-

se da revolução. Não é mero detalhe que nesse livro Saviani tenha chamado a pedagogia por ele preconizada de “pedagogia revolucionária”. Mas entre a revolução e o processo escolar de aquisição do conhecimento não se estabelece uma relação direta. A prática pedagógica não revoluciona a sociedade, como é claramente explicado por Saviani em sua obra. A forma específica pela qual a educação escolar se insere na luta de classes passa pela disputa em torno à posse do conhecimento em suas expressões mais desenvolvidas. A prática pedagógica age sobre a consciência dos sujeitos. A transformação revolucionária da sociedade é resultante da ação coletiva organizada desses sujeitos no campo das estruturas econômicas e políticas. Essas considerações sobre o caráter extremamente mediado das relações entre a prática pedagógica escolar e a transformação revolucionária da sociedade são necessárias para que sejam superadas duas concepções igualmente unilaterais. A primeira é a que desvincula a prática pedagógica da perspectiva revolucionária porque só consegue visualizar as relações meramente adaptativas entre a prática pedagógica e a prática social imediata, dominada pela lógica do capital. A segunda é a que tenta vincular a prática pedagógica à perspectiva revolucionária de forma direta, sem compreender a dialética das mediações, o que conduz a equívocos graves como, por exemplo, o de considerar que só são conhecimentos relevantes numa perspectiva socialista, aqueles que abordem diretamente o tema da luta de classes. Certa feita, ouvimos um estudante indagar porque Che Guevara tinha a obra *Don Quixote* em sua biblioteca, qual a relação dessa obra com a exploração dos trabalhadores. Trata-se, é claro, de um exemplo extremo que pode ser atribuído a uma carência de fundamentação teórica. Mas por se apresentar nessa forma extrema, exemplifica bem algo que aparece em outras circunstâncias de forma menos visível, mas que tem a mesma essência, isto é, uma visão estreita segundo a qual uma perspectiva socialista em educação rejeita tudo aquilo que não se refira de maneira imediata à luta de classes.

Considerando-se que Saviani toma explicitamente Gramsci como referência para sua conceituação da catarse, convém analisar um pouco mais detidamente o que o comunista italiano escreveu sobre isso:

Pode-se empregar a expressão catarse para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa também a

passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. (GRAMSCI, 1978, p.53).

Acredito não estar distorcendo o sentido das palavras de Gramsci ao ver nelas uma grande proximidade com o que Lukács chamou de desfetichização. Afinal Gramsci faz referência a forças externas que subjugam aos seres humanos, que os tornam passivos. A menção que ele faz ao “momento puramente econômico” indica que se trata da lógica do capital que domina os seres humanos e os mantém no plano da luta pela sobrevivência dentro dessa realidade de exploração e alienação. A catarse significa, nesse contexto, tanto a tomada de consciência dessa situação, como a apropriação dos meios necessários à superação da mesma.

Duarte (2007, p.73), apoiando-se em Saviani, Gramsci, Lukács e Heller, destaca o fato da catarse no trabalho educativo alterar as relações entre o aluno e a prática social por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Mas Duarte ressalta que para acontecer a catarse, como esse salto qualitativo na consciência do aluno, faz-se imprescindível que o professor compreenda as mediações entre a aquisição desses conhecimentos e a prática social. Caso contrário, alerta o autor, podem produzir-se alterações puramente superficiais, como mudanças no discurso dos alunos sem que, entretanto, isso seja consequência da efetiva apropriação de um conhecimento mais profundo da realidade.

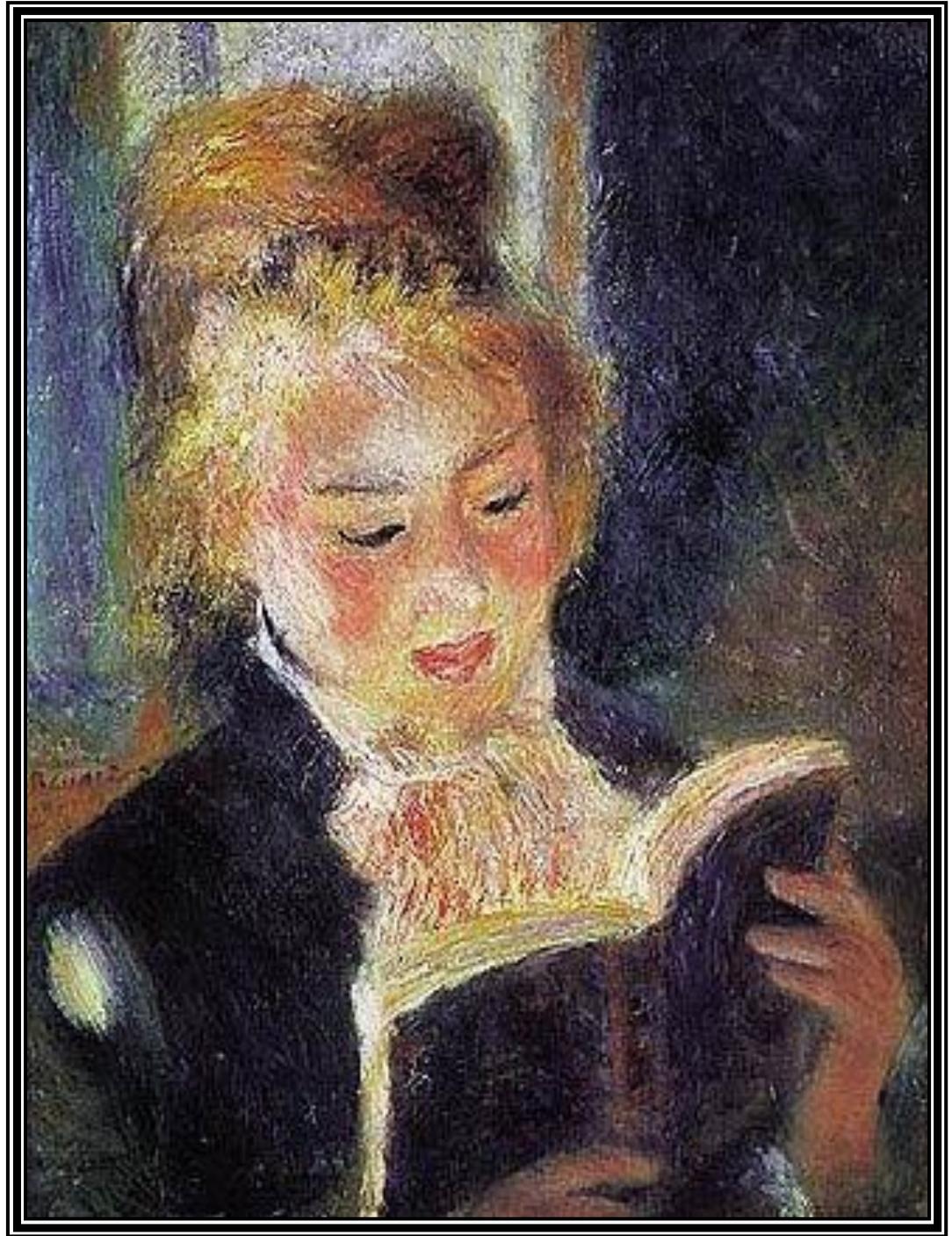
Mas é inevitável a pergunta sobre o tipo de ensino que pode produzir a catarse. Essa questão foi assim formulada por Martins (2012, p.231):

Eis, pois, o ponto nodal de uma primeira problematização: qual o curso lógico do processo de ensino que, respeitando o percurso lógico da aprendizagem possa, de fato, conduzir à catarse. Ou seja, a ação pedagógica, isto é, o tratamento dispensado pelo professor aos conteúdos de ensino, pode ou deve ser guiado pela lógica interna da aprendizagem do aluno? Instrumentalizados pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico crítica, seguramente, não. O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve seguir o trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síntese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima” a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se,

portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem produzidas pela aprendizagem.

Não é, portanto, a lógica da espontaneidade e do pragmatismo da vida cotidiana que devem guiar o ensino de literatura nas escolas. Ao se colocar o aluno em contato com as grandes obras literárias o objetivo é, em concordância com a estética lukacsiana, produzir o efeito da elevação acima da vida cotidiana, da ampliação da experiência vivencial, da ruptura com o fetichismo, enfim da catarse.

Para se alcançar esse objetivo faz-se necessário o trabalho com os clássicos, tema da próxima seção.



La Liseuse. Pierre-Auguste Renoir . Musée d'Orsay, Paris. (1875/6).

3 A IMPORTÂNCIA DOS CLÁSSICOS PARA O ENSINO DE LITERATURA

3 A IMPORTÂNCIA DOS CLÁSSICOS PARA O ENSINO DE LITERATURA

3.1 Sobre o conceito de clássico

A origem do termo “clássico” é assim esclarecida por Saviani e Duarte (2010, p.430):

O termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra “classe”, significou inicialmente “de primeira ordem”, “de primeira classe”. Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei Sêrvio Túlio, que governou Roma entre 578 e 535 a.C. Na divisão da população de Roma em cinco classes de renda foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos, que, por isso, integravam a primeira classe. Mas já no século II d.C. o gramático latino Aulo Gêlio passou a designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí, se incorporou à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino.

Na pedagogia histórico-crítica, a incorporação da noção de clássico foi proposta por Saviani desde a década de 1980 em seu já clássico texto “Sobre a natureza e especificidade da educação” (1984) que depois foi incorporado como capítulo do livro *Pedagogia Histórico-Crítica*. Naquele texto o autor, analisando a questão dos conteúdos escolares, assim aborda a questão dos clássicos:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2008, p.13).

Nessas duas citações são apresentados esclarecimentos importantes para as finalidades deste estudo. Clássico é aquilo que se tornou um modelo, que se firmou como fundamental, que se incorporou às produções humanas essenciais. O que faz de uma obra um clássico não é, portanto, o tempo de sua existência, embora o tempo não deixe de ser um aspecto relevante. Pode acontecer, com o passar do

tempo, que obras inicialmente de grande sucesso, caiam no completo esquecimento. Nesse caso seu êxito inicial terá ocorrido por razões passageiras, circunstanciais e não por um vínculo com questões essenciais do desenvolvimento histórico do gênero humano. Pode acontecer o contrário, isto é, com o passar do tempo, uma obra que pouca ou nenhuma atenção despertou quando de seu surgimento, vir a ser muito valorizada e de maneira duradoura. Nesse caso a obra tem vínculos fortes com questões essenciais do desenvolvimento da humanidade, mas as circunstâncias do momento em que ela surgiu não foram propícias ao reconhecimento do seu valor. Mas também não está descartada uma terceira hipótese, a de que uma obra de valor não receba a justa apreciação quando de sua criação e acabe se perdendo, sendo destruída, não se incorporando ao patrimônio da humanidade. A história não se faz só de conquistas e avanços, nela também existem as perdas, algumas irreversíveis. De qualquer maneira, porém, não é o tempo que transforma uma obra em clássico, pois se assim fosse todas as obras antigas seriam clássicos. No caso das artes, Lukács (KOFLER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p.31-32, grifo do autor) esclarece o que constitui o critério social e histórico que define o valor passageiro ou perene de uma obra:

[...] só podem ser conservadas as obras de arte que, num sentido amplo e profundo, se relacionam com o desenvolvimento da humanidade como tal e, por esta razão, podem resultar eficazes sob os mais variados ângulos interpretativos. Se o senhor estuda o destino das obras de Homero, Shakespeare ou Goethe, verá que nele se reflete o desenvolvimento total da consciência das épocas posteriores, e isto tanto quando essas épocas os aceitaram como quando os recusaram⁷. As obras de arte (ou consideradas como tais) que, embora reajam de maneira viva a certos problemas cotidianos, não estão, por outro lado, em condições de desenvolvê-los até tocar nos problemas decisivos do desenvolvimento da humanidade (quer em sentido positivo, quer em sentido negativo), são obras que *envelhecem num tempo relativamente breve*.

Destaco essa importantíssima relação que a obra de arte que se torna um clássico estabelece entre a vida cotidiana e os grandes problemas do desenvolvimento da humanidade. Isso explica porque não se pode confundir o que é

⁷ Na edição dessa obra em inglês, esse trecho foi assim traduzido: “If you follow up the history of the effects of Homer or Shakespeare or Goethe, you will find that the whole development of consciousness of the later age is reflected there in pro or contra.” (LUKÁCS apud HOLZ; KOFLER; ABENDROTH, 1975, p.34) (“Se você recuperar a história dos efeitos de Homero, Shakespeare ou Goethe, verá que todo o desenvolvimento da consciência das épocas posteriores ali se reflete em posições favoráveis ou contras”).

clássico com o que é tradicional, ou antigo, muito menos com o elitizado. Aliás, considerando-se que a pedagogia histórico-crítica preconiza que a escola socialize os conhecimentos clássicos, evidentemente seu objetivo é a popularização do clássico, não por meio de sua deturpação, mas por meio de sua transformação em propriedade de todos, em elemento integrante da vida de todos.

Outro aspecto da importância do clássico é o de que, sendo ele representante da fase mais desenvolvida de um determinado fenômeno da realidade humana, sua apropriação lança luzes que permitem compreender toda uma classe de fenômenos da mesma espécie, mas que se apresentem em fases menos desenvolvidas. Esse aspecto foi explorado detalhadamente por Duarte (2000) num texto intitulado *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*. O fundamento dessa perspectiva metodológica encontra-se na introdução que Marx escrevera para o livro *Contribuição à Crítica da Economia Política*, mas que depois ele decidiu não incluir no livro para não antecipar resultados a que o leitor deveria chegar seguindo o raciocínio desenvolvido no livro. Essa introdução veio a ser publicada no século XX na obra que se tornou conhecida pela palavra alemã *Grundrisse*. Num dos seus itens Marx trata do método da economia política. Duarte (2000) analisa detalhadamente esse item, explorando por diversos ângulos a questão do método dialético em Marx. Não é o caso aqui de discutir todos os aspectos dessa análise epistemológica. Limitarei minhas considerações à questão que dá título ao artigo, porque ela está diretamente relacionada às implicações metodológicas do conceito de clássico. A famosa passagem na qual Marx formula essa tese é a seguinte:

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada. As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua própria organização a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios não ultrapassados ainda, leva arrastando, enquanto que tudo o que fora antes apenas indicado se desenvolveu, tomando toda sua significação etc. A anatomia do homem é chave da anatomia do macaco. (MARX, 2008, p.264).

Marx, entretanto, não defendia uma visão ingênua de progresso histórico, muito menos desconsiderava as contradições da sociedade capitalista. Quando afirmava que a sociedade burguesa era a sociedade mais desenvolvida que até então havia surgido, fazia tal afirmação num sentido histórico, considerando tanto as

características das sociedades precedentes quanto a criação de possibilidades de superação da própria sociedade capitalista. As consequências metodológicas da formulação marxiana dessa questão são assim explicadas por Duarte (2000, p.102-103):

Em termos metodológicos a afirmação de que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” significa que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica. Mas essa análise apoiada na dialética entre o lógico e o histórico só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida. Se não houver essa perspectiva crítica, a análise histórica torna-se apenas um recurso de legitimação da situação atual e não em uma forma de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação.

Nesse mesmo texto Duarte (2000, p.84) cita Vigotski quando este explica que adotou esse método de Marx em seus estudos no campo da psicologia da arte: “[...] parti para isso da ideia de que as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas mais atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos e não o contrário.”

Lukács (1966a, p.37) escreveu no primeiro capítulo de sua *Estética* que “também em nosso terreno é a anatomia do homem uma chave para a do macaco”.

Retornando agora a Saviani (2009a, p.21), ele também emprega esse método no estudo da educação, afirmando que

[...] embora a escola tenha surgido depois das formas espontâneas de educação, hoje é possível compreender as outras formas de educação a partir da escola, mas não é possível compreender a escola a partir das outras formas de educação. Isso porque é sempre a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido, e não o contrário, como se depreende da fórmula expressa na metáfora “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, a qual nós poderíamos transpor para a educação nos seguintes termos: “a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação”.

Sendo a escola a forma clássica de educação, Saviani (2008, p.18) também esclarece o que é clássico no trabalho educativo: “clássico na escola é a

transmissão-assimilação do saber sistematizado”. Dessa maneira Saviani rebate aqueles que consideram a transmissão do conhecimento como algo próprio à escola tradicional e que, portanto não deveria ser adotado pela pedagogia histórico-crítica.

Nenhum desses autores, Marx, Lukács, Vigotski ou Saviani, ao afirmar que se pode compreender o menos desenvolvido a partir do mais desenvolvido, adota uma posição ingênua ou acrítica em relação às contradições do processo de desenvolvimento em cada uma de suas fases. Duarte (2000, p.101-102) explicita o que está em jogo nas críticas relativistas à concepção de desenvolvimento:

O fato de Marx empregar uma metáfora biológica, a qual faz referência à evolução das espécies, do macaco ao homem, não significa que Marx analisasse o processo histórico numa perspectiva evolucionista linear nem mesmo numa perspectiva teleológica da história. A história para Marx não persegue uma meta estabelecida previamente por alguém ou por algo. [...] Mas também fica evidente nas palavras de Marx que, mesmo sem adotar uma posição evolucionista ingênua, ele via a história como um processo de desenvolvimento. Essa é uma ideia atualmente muito contestada pelos pós-modernos e mesmo por certos neomarxistas. Embora não haja aqui espaço para entrar em detalhes sobre a questão da ideia de desenvolvimento e de progresso na perspectiva dialética do materialismo histórico de Marx, assinalamos que consideramos um grande equívoco contrapor a ideia de desenvolvimento a uma visão crítica da história, como se esta tivesse que necessariamente negar o desenvolvimento e o progresso. Esse equívoco decorre de um tipo de relativismo que produz consequências fortemente reacionárias.

Parece-me, portanto, suficientemente esclarecido que a adoção da noção de clássico pelos citados autores marxistas nada tem de herança ingenuamente adotada de alguma mentalidade evolucionista positivista.

3.2 O clássico na formação literária

Apoiando-me na mesma perspectiva adotada por esses autores é que esta tese defende que os clássicos são de fundamental importância para o ensino de literatura na escola.

Pensem em um exemplo bastante conhecido na paisagem literária: Joaquim Maria de Machado de Assis (1839-1908), considerado o maior nome da literatura brasileira acompanhado de Guimarães Rosa. Machado era filho de um pintor de paredes descendente de escravos alforriados. Sua mãe, Maria Leopoldina Machado era uma lavadeira açoriana. Sua saúde era muito debilitada, além de gago,

era epiléptico. Machado não frequentou a escola regular e, em 1851, com a morte do pai, emprega-se como vendedor de doces em um colégio do bairro. No colégio, Machadinho, como era chamado, toma contato com professores e alunos, e provavelmente chegou a assistir às aulas quando não estava trabalhando. Mas a interrogativa que nos salta aos olhos é: como foi possível que um mulato, vítima de todos os preconceitos caros à sua época, viesse a se tornar um dos maiores escritores da literatura mundial, dadas as situações tão adversas a que fora submetido?

É possível intuímos as justificativas daqueles adeptos das concepções inatistas ou espiritualistas. Esses preterem a atividade social de transmissão cultural, legitimando a base biológica e, por consequência a ideia de dom, de talento divinamente atribuído ou de dote natural de genialidade.

Mas enganam-se completamente aqueles que pensam que a vida de Machado de Assis fora privada do contato com as maiores riquezas culturais do patrimônio humano-genérico. Muito jovem, morando em São Cristóvão, Machado conhece uma mulher francesa, dona de uma padaria, e lá passa a receber as primeiras lições de francês. Machado acabou por falar o idioma com fluência, tendo traduzido o romance *Os Trabalhadores do Mar*, de Victor Hugo, ainda muito jovem. Também aprendeu inglês, tomando contato direto com as obras de Shakespeare no original e chegando a traduzir poemas deste idioma com maestria poética, como *O Corvo*, de Allan Poe. Aos 40 anos passa a aprender alemão autodidaticamente.

O fato é que Machado cita ou menciona ao longo de sua obra nomes já canonizados na literatura universal, autores da Antiguidade, franceses, espanhóis, portugueses, italianos. Dentre eles: Homero, Sófocles, Ésquilo, Montaigne, Molière, Xavier de Maistre, Balzac, Stendhal, Georg Sand, Flaubert, Shakespeare, Shelley, Poe, Dickens, Dante, Boccaccio, Petrarca, Gil Vicente, Camões, Teófilo Braga etc. Além das referências expressamente mencionadas, Machado trabalhou com as literaturas que analisou como crítico literário e como tradutor. As fontes explicitadas em sua obra expressam sua inalienável grandeza e não sua fragilidade, pois, Machado de Assis aproveita os modelos literários universais e deles vai além. O que vale ressaltar é que o campo de estudos de Machado perpassou inúmeras possibilidades oferecidas.

No prefácio de seu romance *Ressurreição*, Machado sinaliza que o depuramento da atividade de reflexão só se dá pela condição do estudo, da apropriação dos modelos:

Mas o tempo, que é bom mestre, vem diminuir tamanha confiança, deixando-nos apenas a que é indispensável a todo homem, e dissipando a outra, a confiança pérfida e cega. Com o tempo, adquire a reflexão o seu império, e eu incluo no tempo a condição do estudo, sem o qual o espírito fica em perpétua infância. Dá-se então o contrário do que era dantes. Quanto mais versamos os modelos, penetramos as leis do gosto e da arte, compreendemos a extensão da responsabilidade, tanto mais se nos acanham as mãos e o espírito, posto que isso mesmo nos esperte ambição, não já presunçosa, senão refletida. (ASSIS, 1983, p.12).

O exemplo de Machado nos é bastante elucidativo por dois motivos centrais. O primeiro porque desmistifica a falsa ilusão do dom e da genialidade inata e o segundo porque reitera a indissociabilidade dialética de apropriação e objetivação na formação do indivíduo. Ora, Machado de Assis só tornou-se um clássico da literatura porque se apropriou em larga medida dos clássicos que o precederam. Como afirma Duarte (2004, p.7): “O processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos.”

Duarte (2004, p.17) sintetiza também as ideias de Leontiev quando este estuda o desenvolvimento do psiquismo humano:

Leontiev afirmava que não existem indivíduos biologicamente predispostos ou não predispostos à atividade artística ou científica ou outra qualquer, mas sim o contrário, que a apropriação das obras artísticas, científicas etc. é que cria nos indivíduos o talento correspondente àquele campo da atividade humana.

Chamo a atenção particularmente ao fato de Machado de Assis ter tido a oportunidade de receber esses clássicos da literatura fora da educação escolar propriamente dita, pois, se assim não fosse, jamais teria desenvolvido em si a faculdade da escrita narrativa e poética. Porém, é preciso não ratificar a informalidade educativa. Nem todos os indivíduos teriam a oportunidade, por mero acaso fortuito e acidental, de aprender literatura fora da escola. Daí a necessidade da educação escolar assegurar esses conteúdos de modo diretivo.

Sánchez Vázquez (1978, p.316) escreve que tanto Marx, quanto Engels sempre demonstraram altas reverências pela arte como “criação culta, individual e profissional” e revelaram grande entusiasmo pelos mais altos expoentes de tal arte (Ésquilo, Cervantes, Shakespeare, Dante, Goethe, Heine, Balzac etc.).

Vale dizer que Marx e Engels, mesmo ressaltando “[...] a importância primordial desses cumes individuais da criação artística, desciam deles para olhar e admirar os frutos da criação coletiva do povo.” (idem). Obviamente, não lhes seduzia “[...] a cor local ou seu caráter pitoresco da criação popular [...] tampouco lhes interessava, pura e simplesmente, como monumentos do passado nos quais podiam investigar as ideias, ilusões, esperanças, conceitos e pré-conceitos do povo em outras épocas, ou como testemunhos de um mundo já extinto.” (idem). Marx e Engels interessavam-se pela criação popular, antes de tudo, “[...] como expressão da capacidade criadora do homem, não como simples matéria de investigação folclórica.” (idem).

O fato é que, atualmente, os conteúdos clássicos passam a assumir um segundo plano de interesses na educação, e, não raro, dissolvem-se no currículo até descaracterizarem-se por completo. Um exemplo bastante comum é o da retórica da pedagogia das competências, que inclui a necessidade da chamada competência literária. Nesse argumento a literatura erudita não é considerada fundamental para o desenvolvimento do aluno.

O discurso pedagógico hegemônico na atualidade privilegia, porém, a chamada contextualização dos conteúdos escolares, incluindo-se os conteúdos literários. As orientações curriculares oficiais, em última instância, estimulam apenas a contextualização sócio-cultural dos conteúdos literários. Para quê estudar, então, os autores clássicos se estão afastados no tempo e da realidade cotidiana dos alunos? Nessa mesma linha de entendimento, aprender poesia seria algo totalmente dispensável visto que ela não tem qualquer utilidade imediata.

A literatura, como qualquer outro expediente simbólico de uma sociedade, está ligada a muitos outros fatores. Todo discurso sobre literatura inicia-se com uma pergunta de alta complexidade, tanto para os estudiosos de teoria literária, como para aqueles que com literatura trabalham na educação escolar. A questão que se nos apresenta é: quais são os reais limites de sua extensão?

São inúmeras as tentativas históricas de se definir literatura. Tal debate perpassa as teorias da recepção, o estruturalismo, a semiótica, o pós-estruturalismo

e até a psicanálise, como já discorre Terry Eagleton (2006, p.24), em *Teoria da Literatura*. Segundo o teórico inglês: “[...] se não é possível ver a literatura como uma categoria “objetiva”, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura.”

Sabemos que a grande obra poética revela-nos novas variações de sensibilidade que, ao serem lidas, poderão ser apropriadas e incorporadas por outrem. Ao concretizá-las por meio da língua, patrimônio cultural da humanidade, o poeta ou prosador a estará desenvolvendo e a enriquecendo em sua maior expressividade.

A arte literária não é mero fruto do emprego de elementos linguísticos, mas de uma nova organização destes em um nível mais complexo que extrapola o cotidiano. O emprego de recursos linguísticos ou estilísticos que promovam determinadas reações emocionais não caracteriza por si mesmo a literatura em prosa ou em poesia. Isso pode acontecer também com a linguagem em atividades pragmaticamente direcionadas como, por exemplo, na propaganda.

A mensagem poética é, *a priori*, autocentrada, valendo-se de recursos múltiplos como ritmos, sonoridades, distribuição das sequências por oposição ou simetria, repetição de palavras ou sons, de situações ou descrições, de proporções espaço-temporais, de figuras da palavra, de imagens. No uso estético da linguagem procura-se desautomatizá-la, otimizando seus recursos conotativos e plurissignificativos, mas não apenas isso. Há, sobretudo, relevância no plano da expressão e da intangibilidade. A intangibilidade, isto é, o caráter intocável do texto literário, faz com que o leitor seja transportado a um plano de abstração que escapa da cotidianidade imediata.

3.3 A catarse e os clássicos no ensino de literatura

É possível ensinar literatura, a partir dos clássicos, de maneira que se alcance a catarse, a elevação acima da cotidianidade?

Das reflexões que apresentei até aqui nesta tese, o que pode ser extraído para o ensino de literatura? Pode-se produzir intencionalmente a catarse literária pelo trabalho educativo?

Sim, isso não só é possível como é absolutamente necessário se pretendermos realmente fazer do ensino de literatura um processo de

desenvolvimento da individualidade para-si. Entretanto, como já afirmei anteriormente, não me proponho a apresentar nesta tese uma proposta sistematizada de ensino de literatura na educação básica. Para isso seria necessária a análise crítica das propostas existentes, de materiais didáticos e a realização de experiências de ensino. Por outro lado, não quero me furtar a fazer um esforço por explicitar como vejo o trabalho com um texto literário adotando-se o princípio da catarse como elevação acima do fetichismo da cotidianidade. Nesse sentido, apresentarei um exercício de reflexão sobre um texto literário.

Para tanto, escolhi a obra *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, de José Saramago (1995), que teve sua primeira edição em 1991. Destaquei dessa obra aquilo que poderíamos chamar seu prelúdio⁸. Antecipo-me às críticas que podem advir desse ato um tanto arbitrário de destacar uma parte da obra, especialmente considerando-se aquilo que Lukács enfatiza tantas vezes, o caráter de totalidade da obra de arte, na qual cada elemento encontra seu sentido nas relações que compõem o todo. A justificativa para esse procedimento é que considero que essas páginas iniciais desse romance têm características semelhantes às de um prelúdio musical, como define o dicionário *Aulete on line*: “peça musical, dotada de certa autonomia formal, que serve como introdução a uma obra, cena ou ato, podendo também ser executada isoladamente” (PRELÚDIO, 2011).

Outro esclarecimento que se faz necessário é que o exercício aqui apresentado não se constitui em crítica literária, mas sim em um exercício ilustrativo de como o professor pode fazer a mediação entre o aluno e a obra literária⁹. O professor não poderá ensinar aos seus alunos a se relacionarem com os clássicos da literatura se ele próprio não for um leitor desses clássicos. E, ao contrário dos postulados das pedagogias do aprender a aprender, defendo que o desenvolvimento da autonomia do aluno na leitura dos clássicos da literatura não ocorre pela saída de cena do professor. Entendo que o aluno aprenderá a ler os clássicos num processo que, de início, terá como apoio a forma como o professor lê essas obras. Não se trata, de maneira alguma, do professor impor aos alunos suas interpretações da

⁸ Tanto na escolha dessa obra literária como na análise da mesma apoiei-me em grande medida na interpretação da mesma que o professor Newton Duarte comigo compartilhou. O mesmo, aliás, ocorreu em relação ao romance *A Mãe*, de Máximo Gorki.

⁹ Não me proponho aqui a discutir as análises literárias da obra de Saramago. Em relação a esse prelúdio de *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* existem estudos com os quais também não debatorei aqui, como é o caso, por exemplo, do artigo de Odete Jubilado (2008) intitulado “Da descrição à estratégia de inclusão narrativa da gravura de Albrecht Dürer em *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*”. (Vide a mencionada gravura no anexo a esta tese)

obra, mas de compartilhar com eles a maneira pela qual ele se aproxima das mesmas. Em *A Divina Comédia*¹⁰, Dante é guiado pelo poeta romano Virgílio em sua jornada pelo Inferno e pelo Purgatório. Mas por ser “pagão” o poeta não pode acompanhar Dante no céu dos cristãos. Digamos que o professor guia o aluno até um ponto da jornada. A partir dali o aluno deverá prosseguir com outras pessoas, como Dante que foi guiado no céu por Beatriz, sua musa inspiradora.

Mas falta ainda esclarecer porque José Saramago e porque esse prelúdio do romance *O Evangelho segundo Jesus Cristo*. Saramago, nessa e em outras de suas obras, consegue, com maestria, conduzir o leitor à desfetichização, à desnaturalização da realidade, ao questionamento de visões cristalizadas do mundo. Ele produz no leitor aquele efeito descrito por Lukács, quando este comentou sobre a catarse, que é um sentimento quase de vergonha por não ter percebido antes contradições que nas obras de Saramago são mostradas de uma maneira particularmente visível. O romance *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* já pode ser considerado um clássico da literatura mundial, embora seja um livro lançado há apenas duas décadas. Aquilo que Saramago faz com o leitor é um exemplo do que penso que o professor pode fazer para ensinar o aluno a ler obras literárias e por meio delas, desenvolver uma visão desfetichizadora da realidade humana. Nesse sentido, estou tomando o mais desenvolvido como modelo. Não quero com isso dizer, de maneira nenhuma, que o exercício que aqui farei seja a única ou a melhor forma de se ler Saramago ou qualquer outra obra literária. Quero apenas exemplificar a possibilidade e a necessidade do professor fazer da leitura de uma obra um ato de ensinar.

Como todos sabem, Saramago era um escritor comunista e ateu. O fato dele ter tomado a vida de Jesus Cristo como tema de um romance sugere, antes mesmo da leitura da obra, que não se trata de uma visão cristã dessa história. O título do romance *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* já remete à questão do ponto de vista a partir do qual a história é contada. O que, aliás, está na própria estruturação do Novo Testamento, que contém quatro evangelhos, escritos por Mateus, Lucas, Marcos e João. Cada um dos quatro evangelistas narra a história de Jesus ao seu modo. O título do romance indica outra perspectiva a da pessoa de Jesus. Indica a tentativa de nos colocarmos no lugar de Jesus para sentirmos o que ele teria sentido

¹⁰ Confira Alighieri (2003).

como pessoa. Essa questão da perspectiva a partir da qual é narrada uma história, que é indicada pelo título do romance, é reforçada pelas duas epígrafes. A primeira, do evangelho segundo Lucas, capítulo 1, versículos 1-4:

Já que muitos empreenderam compor uma narração dos factos que entre nós se consumaram, como no-los transmitiram os que desde o princípio foram testemunhas oculares e se tornaram servidores da Palavra, resolvi eu também, depois de tudo ter investigado cuidadosamente desde a origem, expor-tos por escrito e pela sua ordem, ilustre Teófilo, a fim de que reconheças a solidez da doutrina em que foste instruído¹¹. (SARAMAGO, 1995, Epígrafe).

Apresentar esse trecho como epígrafe é já um argumento aos que possam contestar o direito do escritor recontar essa história. O próprio evangelista usa o argumento de se muitos contaram essa história, ele também tinha o direito de conta-la da maneira que lhe parecia correta. A frase final da epígrafe, isto é, “a fim de que reconheças a solidez da doutrina em que foste instruído” aponta para o questionamento da concepção de mundo. O leitor desse romance provavelmente cresceu numa sociedade na qual o cristianismo tem uma presença forte. A doutrina cristã faz parte da formação de quase todas as pessoas em Portugal e no Brasil. Essa doutrina possui, porém, solidez? Será a essa conclusão que chegará o leitor após ler esse evangelho?

A segunda epígrafe é a frase de Pilatos: “*Quod scripsi, scripsi*” (“O que escrevi, escrevi”). Essa frase de Pilatos encontra-se no Evangelho segundo João, capítulo 19, versículo 22. Pilatos havia escrito num cartaz: “Jesus nazareno, rei dos judeus”. Os sacerdotes queriam que ele mudasse e escrevesse “Eu sou o rei dos Judeus”. E então Pilatos responde: “O que escrevi, escrevi”. Com essa epígrafe Saramago antecipou-se às críticas que com certeza viriam, e vieram, da parte das autoridades religiosas, desta feita porém, no sentido inverso, ou seja, se no evangelho os sacerdotes não aceitavam que Cristo fosse anunciado como o rei dos Judeus, agora os sacerdotes cristãos não aceitariam que sua divindade fosse questionada. Saramago deixa já anunciado na epígrafe que não se retrataria perante nenhum tribunal inquisitório.

Passemos então ao prelúdio de *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*.

Vejamos como ele começa:

¹¹ Era uma exigência de José Saramago que as edições brasileiras de seus romances mantivessem a ortografia original, razão pela qual farei o mesmo com as citações.

O sol mostra-se num dos cantos superiores do rectângulo, o que se encontra à esquerda de quem olha, representando, o astro-rei, uma cabeça de homem donde jorram raios de aguda luz e sinuosas labaredas, tal uma rosa-dos-ventos indecisa sobre a direcção dos lugares para onde quer apontar, e essa cabeça tem um rosto que chora, crispado de uma dor que não remite, lançando pela boca aberta um grito que não poderemos ouvir, pois nenhuma destas coisas é real, o que temos diante de nós é papel e tinta, mais nada. (SARAMAGO, 1995, p.13).

O leitor é, dessa forma, alertado logo de início que não está sendo descrita uma situação real, mas sim uma representação, uma gravura, pois “é papel e tinta, nada mais”. A gravura está enquadrada num retângulo. Isso desnaturaliza a cena, chama a atenção para o fato de que se trata de uma cena construída por alguém. O Sol é representado, no canto superior esquerdo da gravura, um rosto humano que chora. Não é, portanto, uma representação realista de um fato, pois o Sol não chora e também não é rei. O choro do Sol é uma representação simbólica de que teria ocorrido algo tão gravemente triste que todo o universo estaria em prantos numa dor infinita.

Sabemos, portanto, que se trata de cena de tristeza. Mais do que isso: a imagem de uma rosa dos ventos indecisa sobre a direcção para a qual quer apontar denota desconcerto. Como o título do romance remete à vida de Jesus Cristo, não é difícil imaginar desde já qual seria a situação retratada nessa gravura, o que é confirmado logo a seguir:

Por baixo do sol vemos um homem nu atado a um tronco de árvore, cingidos os rins por um pano que lhe cobre as partes a que chamamos pudendas ou vergonhosas, e os pés tem-nos assentes no que resta de um ramo lateral cortado, porém, por maior firmeza, para que não resvalem desse suporte natural, dois pregos os mantêm, cravados fundo. (SARAMAGO, 1995, p.13).

Confirmada nossa suposição. Trata-se da cena da crucificação de Cristo. Algo, porém, causa estranheza, pois só foram mencionados os pregos nos pés. Na clássica representação de Cristo crucificado suas mãos também estão pregadas. Mas a descrição da cena prossegue:

Pela expressão da cara, que é de inspirado sofrimento, e pela direcção do olhar, erguido para o alto, deve de ser o Bom Ladrão. O cabelo, todo aos caracóis, é outro indício que não engana, sabendo-

se que anjos e arcanjos assim o usam, e o criminoso arrependido, pelas mostras, já está no caminho de ascender ao mundo das celestiais criaturas. (SARAMAGO, 1995, p.13).

Esclarecida nossa estranheza. Quem está abaixo do sol na gravura não é Jesus, mas sim um dos dois ladrões que com ele foram crucificados. O narrador infere, pela aparência, que se trata do Bom Ladrão. Os indícios nos quais ele se apoia para tal conclusão são, porém, quase motivadores de riso, pois revelam aquela ingenuidade e segurança de quem não questiona as aparências e os estereótipos herdados da tradição, como os anjos com cabelos em caracóis. A afirmação “é outro indício que não engana” mostra a ingênua confiança nas aparências. De qualquer maneira, esse comentário sobre os cabelos do Bom Ladrão, chama a atenção para o fato de que o artista que compôs a gravura usou convenções históricas como a de que anjos tem cabelos encaracolados. Aqui já é usado pelo escritor um recurso que se fará presente ao longo de todo o romance. O narrador parece concordar com a forma natural como são encaradas certas convenções sociais, mas ao fazer isso ele chama a atenção exatamente para o fato de que elas são convenções, o que inocula no leitor uma dose do antídoto à naturalização e ao fetichismo. Prossigamos com a leitura.

Não será possível averiguar se este tronco ainda é uma árvore, apenas adaptada, por mutilação selectiva, a instrumento de suplício, mas continuando a alimentar-se da terra pelas raízes, porquanto toda a parte inferior dela está tapada por um homem de barba comprida, vestido de ricas, folgadas e abundantes roupas, que, tendo embora levantada a cabeça, não é para o céu que olha. Esta postura solene, este triste semblante, só podem ser de José de Arimateia, que Simão de Cirene, sem dúvida outra hipótese possível, após o trabalho a que o tinham forçado, ajudando o condenado no transporte do patíbulo, conforme os protocolos destas execuções, fora à sua vida, muito mais preocupado com as consequências do atraso para um negócio que trazia apazado do que com as mortais aflições do infeliz que iam crucificar. Ora, este José de Arimateia é aquele bondoso e abastado homem que ofereceu os préstimos de um túmulo seu para nele ser depositado o corpo principal, mas a generosidade não lhe servirá de muito na hora das santificações, sequer das beatificações, pois não tem, a envolver-lhe a cabeça, mais do que o turbante com que sai à rua todos os dias, ao contrário desta mulher que aqui vemos em plano próximo, de cabelos soltos sobre o dorso curvo e dobrado, mas toucada com a glória suprema duma auréola, no seu caso recortada como um bordado doméstico. (SARAMAGO, 1995, p.13-14).

O narrador dirige a atenção do leitor para os detalhes e instiga sua curiosidade. O tronco de árvore na qual está pregado o bom ladrão estaria morto, isto é, teria já sido arrancado ao solo ou seria ainda uma árvore viva, alimentando-se por suas raízes, que estaria sendo empregada como um terrível instrumento de suplício? Essa curiosidade quase mórbida aumenta a sensação de sofrimento e dor. Ao mesmo tempo, chamar a atenção para a cruz é chamar a atenção para a materialidade da vida, como aconteceu na referência ao pano que cobria as partes “pudendas ou vergonhosas” do bom ladrão. Mas a curiosidade do narrador, que agora passou a ser também do leitor, não será satisfeita em razão do pé da cruz estar escondido por detrás do homem que desperta uma nova curiosidade, a de saber quem ele é. Novamente o narrador faz menções aos símbolos sociais, neste caso, às abundantes vestes que indicam se tratar de pessoa de classe social abastada. É um homem com semblante triste e postura solene que olha para cima, mas não para o céu. Isso nos leva a supor que está olhando para Jesus, pregado à cruz. Esse Jesus ainda está na terra, ainda não subiu aos céus. O narrador levanta e já descarta a hipótese de que o homem de ricas vestes seja Simão, aquele que ajudou Cristo a carregar a cruz. Mas ele não fez isso por generosidade e sim por ter sido obrigado pelos soldados. Do fato dele não ter ajudado espontaneamente leva o narrador a inferir que Simão estivesse com a cabeça demasiadamente ocupada com seus próprios problemas cotidianos, o que não o faria inclinado, ao menos nesse momento, à compaixão e à generosidade. E se o recriminarmos por esse egoísmo talvez seja por nos esquecermos que todos os dias seres humanos são condenados aos mais terríveis sofrimentos e as pessoas, mesmo quando suas vidas se cruzam com essas situações de grande sofrimento alheio, não costumam interromper ou alterar sua rotina, principalmente quando se trata de atividades que envolvam dinheiro.

Descartada a hipótese de ser Simão o homem que olha para Jesus, o narrador assume que seria José de Arimateia que, sendo abastado, podia voltar suas atenções para aquele ser humano agonizante e até doar-lhe um túmulo. Claro está que tal generosidade resulta, na tradição cristã, do mais puro egoísmo, pois o cristão visa, em última instância, a salvação de sua alma. Como a decisão final sobre a salvação ou não de uma alma depende inteiramente da arbitrariedade do deus dos cristãos, fica a dúvida se a alma desse José teria sido salva, mas o narrador novamente chama nossa atenção para um detalhe, o de que na gravura

José de Arimateia não é representado com nenhuma auréola, símbolo tradicionalmente empregado para indicar santidade. Novamente, porém, o narrador move o leitor do céu para a terra, ao mencionar as “santificações” e as “beatificações” que são processos institucionais da igreja católica. A decisão pela santidade ou não de uma alma cabe a uma instituição dos homens, é um ato terreno. Mas a menção à ausência de auréola em José decorre da constatação de que em frente a ele encontra-se uma mulher que apresenta tal honraria. Novamente instigado pelo narrador à curiosidade, pergunta-se o leitor: quem seria essa mulher?

De certeza que a mulher ajoelhada se chama Maria, pois de antemão sabíamos que todas quantas aqui vieram juntar-se usam esse nome, apenas uma delas, por ser ademais Madalena, se distingue onomasticamente das outras, ora, qualquer observador, se conhecedor bastante dos factos elementares da vida, jurará, à primeira vista, que a mencionada Madalena é esta precisamente, porquanto só uma pessoa como ela, de dissoluto passado, teria ousado apresentar-se, na hora trágica, com um decote tão aberto, e um corpete de tal maneira justo que lhe faz subir e altear a redondez dos seios, razão por que, inevitavelmente, está atraindo e retendo a mirada sôfrega dos homens que passam, com grave dano das almas, assim arrastadas à perdição pelo infame corpo. (SARAMAGO, 1995, p.14-15).

Novamente a questão do julgamento pelos indícios que se apresentam “à primeira vista”. A despeito da auréola de santidade, essa Maria apresenta-se vestida de maneira que se lhe ressalta a sensualidade dos seios, expostos por um decote que não contribui para a santidade das almas, ao menos não para a dos homens. Assim como Eva, na tradição cristã, é acusada de ter atraído Adão para o pecado original, também na cena descrita a mulher é causadora da perdição. Também segundo a tradição cristã, a origem dos pecados está na materialidade a começar da materialidade do corpo humano. Na passagem citada o corpo da mulher é adjetivado como “infame”.

Segundo a tradição cristã foi exatamente por causa dos pecados dos seres humanos que Jesus, filho de Deus, teve que ser sacrificado. Na passagem citada o pecado carnal mostra sua força, pois mesmo diante do sacrifício do próprio filho de Deus a carne se faz mais forte do que a alma e um decote que põe à mostra seios fartos e generosos se faz suficiente para pôr tudo a perder.

Note-se, porém, que a conclusão de que se trata de Maria Madalena é baseada no senso comum e no preconceito. Mais do que isso, na descrença em

relação ao arrependimento. Pois se nos Evangelhos é narrado que Jesus teria dito a ela que não voltasse a pecar, atribuir a ela a incitação ao pecado em plena crucificação da pessoa que a salvou do apedrejamento significa não acreditar que ela tenha mudado, o que estaria em contradição com a auréola com que essa Maria foi agraciada pelo autor da gravura.

Mas eis que depois de ter dirigido a atenção para os seios da mulher, o que pode até desencadear pensamentos pecaminosos no leitor, o narrador mostra um surpreendente respeito pelos sentimentos dela:

É, porém, de compungida tristeza a expressão do seu rosto, e o abandono do corpo não exprime senão a dor de uma alma, é certo que escondida por carnes tentadoras, mas que é nosso dever ter em conta, falamos da alma, claro está, esta mulher poderia até estar inteiramente nua, se em tal preparo tivessem escolhido representá-la, que ainda assim haveríamos de demonstrar-lhe respeito e homenagem. (SARAMAGO, 1995, p.15).

É certo que o respeito é apresentado de forma ambígua diante das insistentes referências ao corpo da mulher, insistência essa que chega ao ponto de sugerir ao leitor a imagem dessa mulher de carnes tentadoras totalmente nua, como se estivesse sendo travada uma luta intensa entre o desejo carnal e o respeito pela compungida tristeza. Mas ao proceder dessa maneira o narrador mostra um esforço para ir além do seu indisfarçável desejo e também para ir além das aparências, tentando compreender e respeitar o que exista de mais profundo e humano na alma de uma pessoa.

Maria Madalena, se ela é, ampara, e parece que vai beijar, num gesto de compaixão intraduzível por palavras, a mão doutra mulher, esta sim, caída por terra, como desamparada de forças ou ferida de morte. (SARAMAGO, 1995, p.15).

Permanece ainda a hipótese de que se trata de Maria Madalena, mas é lançada uma semente de dúvida com o acréscimo “se ela é”. Sendo ou não Maria Madalena, essa mulher que usa tão tentador decote apresenta-se numa atitude comovedora, mostrando uma “compaixão intraduzível por palavras”. Ela ampara e parece que vai beijar a mão de outra mulher que, num extremo de sofrimento, está prostrada, praticamente desfalecida. Sabe-se que ela é uma Maria, pois pelo narrador já foi dito que todas que ali estão levam esse nome. Mas qual delas?

O seu nome também é Maria, segunda na ordem de apresentação, mas, sem dúvida, primeiríssima na importância, se algo significa o lugar central que ocupa na região inferior da composição. Tirando o rosto lacrimoso e as mãos desfalecidas, nada se lhe alcança a ver do corpo, coberto pelas pregas múltiplas do manto e da túnica, cingida na cintura por um cordão cuja aspereza se adivinha. É mais idosa do que a outra Maria, e esta é uma boa razão, provavelmente, mas não a única, para que a sua auréola tenha um desenho mais complexo, assim, pelo menos, se acharia autorizado a pensar quem, não dispondo de informações precisas acerca das precedências, patentes e hierarquias em vigor neste mundo, estivesse obrigado a formular uma opinião. Porém, tendo em conta o grau de divulgação, operada por artes maiores e menores, destas iconografias, só um habitante doutro planeta, supondo que nele não se houvesse repetido alguma vez, ou mesmo estreado, este drama, só esse em verdade inimaginável ser ignoraria que a afligida mulher é a viúva de um carpinteiro chamado José e mãe de numerosos filhos e filhas, embora só um deles, por imperativos do destino ou de quem o governa, tenha vindo a prosperar, em vida mediocrementemente, mas maiormente depois da morte. (SARAMAGO, 1995, p.15).

Sabe agora o leitor que a mulher desfalecida é a mãe de Jesus. Em sua representação o artista não se atreveu a nenhuma licenciosidade, pois ela usa vestes que lhe cobrem todo o corpo, à exceção das mãos e do rosto. Mas a descrição da figura conduz o pensamento do leitor para direções opostas, desestabiliza, desnaturaliza, inquieta. Primeiramente é afirmado que o fato da auréola dessa Maria ter um desenho mais complexo que a da primeira, seria, entre outras coisas, em razão de ser ela mais velha. Mas em seguida é afirmado que suposições dessa natureza só seriam feitas por pessoas que desconhecem totalmente a história dramática de Jesus e as imagens que representaram, ao longo dos séculos, essa história. Com um súbito e, poderíamos dizer, quase violento movimento de dessacralização das referências religiosas cristãs, é feito o comentário de que o desconhecimento das formas tradicionalmente empregadas para a representação da vida e paixão de Jesus Cristo, só seria possível por parte de um habitante de outro planeta e mesmo assim, se nesse hipotético planeta não tivesse se repetido “ou até estreado” esse drama. A crucificação de Cristo é tratada quase como uma peça de teatro que possa ser apresentada nos mais diversos lugares. E para realçar a dessacralização da história de Jesus, é acrescentado o comentário de que, entre todos os filhos de Maria, o único que teria prosperado seria

Jesus e, mesmo assim, ele teria obtido mais reconhecimento depois de morto do que quando vivo, o que não é raro de acontecer com os mortais seres humanos.

Reclinada sobre o seu lado esquerdo, Maria, mãe de Jesus, esse mesmo a quem acabamos de aludir, apoia o antebraço na coxa de uma outra mulher, também ajoelhada, também Maria de seu nome, e afinal, apesar de não lhe podermos ver nem fantasiar o decote, talvez verdadeira Madalena. Tal como a primeira desta trindade de mulheres, mostra os longos cabelos soltos, caídos pelas costas, mas estes têm todo o ar de serem louros, se não foi pura casualidade a diferença do traço, mais leve neste caso e deixando espaços vazios no sentido das madeixas, o que, obviamente, serviu ao gravador para aclarar o tom geral da cabeleira representada. (SARAMAGO, 1995, p.15-16).

Antes fora lançada a semente de dúvida sobre a identidade da primeira Maria, apesar da insistência no indício fornecido pelo decote. A dúvida agora transforma-se em mudança de opinião, não baseada, porém, em algum decote mais insinuante pois a figura não mostra esse detalhe. Em que então se baseia essa nova opinião? O narrador, que já demonstrou estar atento aos símbolos e às convenções sociais, supõe, induzido por um traço mais leve e claro, que a mulher retratada seja loira. Isso nos dá outra informação, de que não se trata de uma gravura colorida, mas sim em preto em branco. Se fosse colorida e estando expostos os cabelos da mulher, não haveria dúvida quando a ela ser ou não loira. Sendo a gravura pintada em preto e branco, a hipótese de que a mulher seja loira apenas pelo tom levemente mais claro de seus cabelos é realmente algo difícil de aceitar. É como se o narrador estivesse fazendo de tudo para o leitor perceber que se trata de uma ideia preconcebida que está mais na imaginação do narrador do que na figura propriamente dita. Mas essa ideia preconcebida tem origens sociais:

Com tais razões não pretendemos afirmar que Maria Madalena tivesse sido, de facto, loura, apenas nos estamos conformando com a corrente de opinião maioritária que insiste em ver nas louras, tanto as de natureza como as de tinta, os mais eficazes instrumentos de pecado e perdição. Tendo sido Maria Madalena, como é geralmente sabido, tão pecadora mulher, perdida como as que mais o foram, teria também de ser loura para não desmentir as convicções, em bem e em mal adquiridas, de metade do género humano. (SARAMAGO, 1995, p.16).

Escancara-se, agora, o caráter preconcebido dos juízos e das percepções do narrador. Ele assume que não tem dados objetivos para afirmar que Maria Madalena tivesse sido loira. Mas que assim o supõe única e exclusivamente pautado no senso comum que atribui às loiras, naturais ou não, o poder de sedução dos homens e, portanto, o poder de levar ao pecado e à perdição. Mas novamente a atitude do narrador é ambígua, pois ele parece concordar com esse preconceito, mas ao fazê-lo mostra esse tipo de mentalidade de maneira tão exposta, tão escancarada, tão ingenuamente desprevenida, que praticamente incita o leitor a não se identificar com tal visão. E isso é uma preparação para a guinada que o narrador dará, a seguir, no seu argumento:

Não é, porém, por parecer esta terceira Maria, em comparação com a outra, mais clara na tez e no tom do cabelo, que insinuamos e propomos, contra as arrasadoras evidências de um decote profundo e de um peito que se exhibe, ser ela a Madalena. Outra prova, esta fortíssima, robustece e afirma a identificação, e vem a ser que a dita mulher, ainda que um pouco amparado, com distraída mão, a extenuada mãe de Jesus, levanta, sim, para o alto o olhar, e este olhar, que é de autêntico e arrebatado amor, ascende com tal força que parece levar consigo o corpo todo, todo o seu ser carnal, como uma irradiante auréola capaz de fazer empalidecer o halo que já lhe está rodeando a cabeça e reduzindo pensamentos e emoções. Apenas uma mulher que tivesse amado tanto quanto imaginamos que Maria Madalena amou poderia olhar desta maneira, com o que, derradeiramente, fica feita a prova de ser ela esta, só esta, e nenhuma outra [...]. (SARAMAGO, 1995, p.16-17).

Os cabelos supostamente louros eram apenas uma falsa pista sobre a direção dos argumentos do narrador. Ele mostra que não é nesse nível que sustentará sua posição de ser esta terceira Maria a verdadeira Madalena. Seios abundantes e expostos, cabelos supostamente louros são indícios para quem esteja impregnado de preconceitos sobre as mulheres em geral e, mais do que isso, sobre as relações entre um homem e uma mulher. Preconceitos nascidos da distorcida visão cristã que vê na relação amorosa entre homem e mulher uma fonte de pecado. Se o leitor até este momento não tivesse questionado esses preconceitos, agora se viu surpreendido com a superioridade da visão que o narrador tem de Maria Madalena. De mulher pecadora ela passa a ser vista como mulher que amou a Jesus com toda a intensidade e elevação que o amor pode produzir numa mulher. E esse amor, inteiramente humano, inteiramente terreno, é representado pelo narrador

como muito mais sublime do que qualquer noção de santidade. Esse amor, autêntico e arrebatado, é revelado pelo olhar que Madalena dirige a Jesus. A força desse olhar de quem ama é tanta que parece que vai ascender não uma suposta alma, mas o corpo, o ser carnal com o qual os seres humanos amam e vivem. O corpo de Madalena parece querer se unir, uma última vez, ao de seu amado, Jesus. A força desse desejo sublime do corpo de uma mulher que ama é tão grande que parece produzir uma auréola irradiante diante da qual perde todo o brilho o halo de santidade que lhe rodeia a cabeça e que, numa menção à alienação religiosa, o narrador afirma que reduz pensamentos e emoções. Em total contraste com os preconceitos cristãos que até agora vinham sendo exibidos, é apresentada uma visão do caráter sublime, superior, do amor humano e carnal entre uma mulher e um homem.

Como já foi possível perceber, nesse prelúdio a descrição que Saramago faz da gravura é desenvolvida de tal maneira que um detalhe de uma pessoa leva ao comentário sobre outra pessoa o que praticamente obriga o leitor a não interromper a leitura. O que estou fazendo aqui, apresentando esse prelúdio por trechos, é uma artificialidade que não deixa de violentar o fluxo da descrição. Faço isso tão somente na tentativa de explicitar os efeitos que penso que possam ser produzidos pelo texto. Suponho, entretanto, que num primeiro momento esse prelúdio deva ser lido sem interrupções e sem intervenções externas. Somente depois dessa primeira leitura é que faz sentido um trabalho que, como o que aqui está sendo feito, chame a atenção para os vários detalhes do texto, tal como Saramago chama a atenção para os vários detalhes da figura.

Como assinali, Saramago emenda o comentário sobre um detalhe de uma pessoa da figura ao comentário sobre um detalhe de outra das pessoas. No trecho citado, interrompi a citação no momento em que ele afirmava que aquela mulher com olhar apaixonado só poderia ser Maria Madalena:

[...] excluída portanto a que ao lado se encontra, Maria quarta, de pé, meio levantadas as mãos, em piedosa demonstração, mas de olhar vago, fazendo companhia, neste lado da gravura, a um homem novo, pouco mais que adolescente, que de modo amaneirado a perna esquerda flecte, assim, pelo joelho, enquanto a mão direita, aberta, exhibe, numa atitude afectada e teatral, o grupo de mulheres a quem coube representar, no chão, a acção dramática. Este personagem, tão novinho, com o seu cabelo aos cachos e o lábio trémulo, é João. (SARAMAGO, 1995, p.17).

Essa quarta Maria não recebe uma atenção maior a não ser pelo comentário de que seu olhar é vago, ou seja, nem olha para os céus, nem para Jesus. Dela passa-se rapidamente a João em referência a quem é destacada a atitude afetada e teatral o que tem o efeito de destacar o fato de não se tratar de uma situação real, mas uma representação.

Tal como José de Arimateia, também esconde com o corpo o pé desta outra árvore que, lá em cima, no lugar dos ninhos, levanta ao ar um segundo homem nu, atado e pregado como o primeiro, mas este é de cabelos lisos, deixa pender a cabeça para olhar, se ainda pode, o chão, e a sua cara, magra e esquelética, dá pena, ao contrário do ladrão do outro lado, que mesmo no transe final, de sofrimento agónico, ainda tem valor para mostrar-nos um rosto que facilmente imaginamos rubicundo, corria-lhe bem a vida quando roubava, não obstante a falta que fazem as cores aqui. Magro, de cabelos lisos, de cabeça caída para a terra que o há-de comer, duas vezes condenado, à morte e ao inferno, este mísero despojo só pode ser o Mau Ladrão, rectíssimo homem afinal, a quem sobrou consciência para não fingir acreditar, a coberto de leis divinas e humanas, que um minuto de arrependimento basta para resgatar uma vida inteira de maldade ou uma simples hora de fraqueza. (SARAMAGO, 1995, p.17).

A menção rápida a João leva à menção de que ele esconde o pé da terceira cruz onde está o chamado mau ladrão. O primeiro ladrão, como descreve o trecho citado, teria sido representado na gravura com uma aparência bastante saudável para quem estava morrendo na cruz. O artista foi generoso ao pintá-lo provavelmente por pretender passar uma boa imagem do ladrão que se arrependeu dos seus pecados perante Jesus. Mas o narrador levanta outra hipótese, a de que tão bom aspecto deveria ser decorrente da vida boa que o sujeito levava com o que havia roubado. Ou seja, a boa aparência não vinha de um espírito elevado, mas sim de uma vida da qual no último instante ele afirmou se arrepender. Ao contrário, a aparência do outro ladrão não parece ser nada boa. Não tem os cabelos encaracolados dos anjos, não olha para o céu, mas sim para a terra que é o destino de seu corpo condenado à crucificação enquanto que sua alma foi condenada à danação. A descrição do aspecto lamentável desse condenado contrasta com o juízo elevado que o narrador faz do seu carácter, discordando, portanto, da própria alcunha de mau ladrão e afirmando se tratar de pessoa moralmente exemplar, pois não foi fraco ou hipócrita para, nos momentos finais de vida, acreditar que um

minuto de arrependimento possa mudar o significado das atitudes tomadas ao longo da vida. A menção às leis divinas e humanas também coloca em questão a ideia de que o bom ladrão tivesse sua alma salva pelo arrependimento nos últimos instantes da vida. No caso das leis divinas, é um contrassenso que uma pessoa possa passar a vida toda a pecar e que o arrependimento no momento da morte possa ser aceito por Deus. Isso é a própria negação de toda a pregação em favor de uma vida virtuosa e contra uma vida pecaminosa. No caso dos tribunais humanos, o fato dum criminoso declarar-se arrependido do que fez não lhe evitará a aplicação das penas previstas em lei. Chamo aqui a atenção para aquilo que foi comentado a propósito da catarse e do questionamento goethiano que ela dirigiria ao sujeito receptor, indagando-lhe se ele é núcleo ou casca. O “mau ladrão” mostra, por sua atitude, que é núcleo, ao passo que o “bom ladrão” que ostenta os cachos dos anjos, mostrou-se um oportunista que troca de casca de acordo com a situação.

Por cima dele, também chorando e clamando como o sol que em frente está, vemos a lua em figura de mulher, com uma incongruente argola a enfeitar-lhe a orelha, licença que nenhum artista ou poeta se terá permitido antes e é duvidoso que se tenha permitido depois, apesar do exemplo. Este sol e esta lua iluminam por igual a terra, mas a luz ambiente é circular, sem sombras, por isso pode ser tão nitidamente visto o que está no horizonte, ao fundo, torres e muralhas, uma ponte levadiça sobre um fosso onde brilha água, umas empenas góticas, e lá por trás, no testro duma última colina, as asas paradas de um moinho. (SARAMAGO, 1995, p.17-18).

A descrição da gravura mostra, assim, o quanto a imagem passada pela obra representa mais o universo cultural da época do artista do que a realidade da época em que Jesus teria sido crucificado. Se no caso do sol o artista já usara recurso de representá-lo como uma face humana chorando, no caso da lua o artista considerou que para destacar seus atributos femininos deveria meter-lhe uma argola na orelha o que é ironizado pelo narrador. Também o narrador mostra os limites da técnica do artista que compôs a gravura, ao mencionar que a luz é circular e que não há sombras. Mas o que mais se ressalta é o fato de que ao fundo da cena da crucificação há torres, moinhos, telhados de arquitetura gótica, enfim, construções que não existiam à época na qual se afirma que teria vivido Jesus Cristo. Isso mostra que não houve, da parte do artista, nenhuma preocupação com a veracidade

histórica. Com a mesma liberdade com que colocou uma orelha na lua e uma argola nessa orelha, colocou na cena da crucificação de Cristo uma paisagem medieval.

Cá mais perto, pela ilusão da perspectiva, quatro cavaleiros de elmo, lança e armadura fazem voltear as montadas em alardes de alta escola, mas os seus gestos sugerem que chegaram ao fim da exibição, estão saudando, por assim dizer, um público invisível. A mesma impressão de final de festa é dada por aquele soldado de infantaria que já dá um passo para retirar-se, levando, suspenso da mão direita, o que, a esta distância, parece um pano, mas que também pode ser manto ou túnica, enquanto dois outros militares dão sinais de irritação e despeito, se é possível, de tão longe, decifrar nos minúsculos rostos um sentimento, como de quem jogou e perdeu. (SARAMAGO, 1995, p.18).

O sol e a lua podem estar chorando pela morte de Jesus, mas os soldados medievais mostram-se indiferentes ao fato, dedicando seu tempo de descanso a exhibições e jogatinas, alheios ao drama vivido pelos três condenados à morte.

Por cima destas vulgaridades de milícia e de cidade muralhada pairam quatro anjos, sendo dois dos de corpo inteiro, que choram, e protestam, e se lastimam, não assim um deles, de perfil grave, absorto no trabalho de recolher numa taça, até à última gota, o jorro de sangue que sai do lado direito do Crucificado. Neste lugar, a que chamam Gólgota, muitos são os que tiveram o mesmo destino fatal e outros muitos o virão a ter, mas este homem, nu, cravado de pés e mãos numa cruz, filho de José e de Maria, Jesus de seu nome, é o único a quem o futuro concederá a honra da maiúscula inicial, os mais nunca passarão de crucificados menores. (SARAMAGO, 1995, p.18).

Os soldados estão indiferentes, mas tal como o céu e a lua, também os anjos choram, menos um deles que recolhe numa taça o sangue sagrado de Jesus que depois será bebido simbolicamente pelos católicos na celebração da missa. Quanto ao sangue derramado dos muitos outros homens que foram mortos no Gólgota, esse escorreu para a terra e nela ficou, não merecendo a mesma consideração. Jesus afinal não veio ao mundo para que todas as pessoas fossem tratadas com o mesmo respeito, como se evidencia pelo que vem a seguir:

É ele, finalmente, este para quem apenas olham José de Arimateia e Maria Madalena, este que faz chorar o sol e a lua, este que ainda agora louvou o Bom Ladrão e desprezou o Mau, por não compreender que não há nenhuma diferença entre um e outro, ou, se diferença há, não é essa, pois o Bem e o Mal não existem em si mesmos, cada um deles é somente a ausência do outro. Tem por cima da cabeça, resplandecente de mil raios, mais do que, juntos, o sol e a lua, um cartaz escrito em romanas letras que o proclamam

Rei dos Judeus, e, cingindo-a, uma dolorosa coroa de espinhos, como a levam, e não sabem, mesmo quando não sangram para fora do corpo, aqueles homens a quem não se permite que sejam reis em suas próprias pessoas. (SARAMAGO, 1995, p.18-19).

Jesus, mesmo compartilhando a crucificação com dois outros condenados, não abre mão da sua posição de rei que julga e condena. Se antes os comentários feitos em relação a Jesus já indicavam que ele seria tratado não como um deus, mas como um ser humano, agora esse encaminhamento se radicaliza, não deixando qualquer dúvida quanto a isso. Como qualquer ser humano, Jesus está sujeito a cometer erros de julgamento e injustiças. Está também sujeito a encarar as coisas de maneira simplista e equivocada. E assim o fez em relação ao “mau ladrão”. Aproveita Saramago essa situação para abordar um tema que perpassará todo o romance, o da unidade dos polos opostos do bem e do mal. Mais do que unidade, transformação de cada um no seu oposto. O bem se transforma no mal e vice-versa.

A ironia e provocação do cartaz anunciando se tratar do rei dos Judeus, rei que traz uma coroa de espinhos é usada pelo narrador novamente para abordar os problemas humanos, lembrando que boa parte das pessoas carrega, sem o saber, uma também dolorosa coroa de espinhos por não poderem ser reis de suas próprias pessoas. Assim como Jesus que pediu a Deus que afastasse dele aquele cálice de sofrimento, sem ter seu pedido atendido, a grande maioria da humanidade não consegue ser realmente sujeito de sua própria vida, de seu ser como pessoa, de seu destino. E além de sofrerem, as pessoas não chegam a tomar consciência da coroa de espinhos que lhes foi colocada sobre as cabeças.

Jesus, assim como os dois outros crucificados, não tardará a morrer:

Não goza Jesus de um descanso para os pés, como o têm os ladrões, todo o peso do seu corpo estaria suspenso das mãos pregadas no madeiro se não fosse restar-lhe ainda alguma vida, a bastante para o manter erecto sobre os joelhos retesados, mas que cedo se lhe acabará, a vida, continuando o sangue a saltar-lhe da ferida do peito, como já foi dito. (SARAMAGO, 1995, p.19).

A morte é inevitável para Jesus como o é para qualquer ser humano. E como qualquer ser humano ele luta para se manter vivo, mas não está ao seu alcance reverter a situação. Aliás, o tema da mortalidade do ser humano é também lembrado por outros detalhes da gravura:

Entre as duas cunhas que firmam a cruz a prumo, como ela introduzidas numa escura fenda do chão, ferida da terra não mais incurável que qualquer sepultura de homem, está um crânio, e também uma tíbia e uma omoplata, mas o crânio é que nos importa, porque é isso o que Gólgota significa, crânio, não parece ser uma palavra o mesmo que a outra, mas alguma diferença lhes notaríamos se em vez de escrever crânio e Gólgota escrevêssemos gólgota e Crânio. Não se sabe quem aqui pôs estes restos e com que fim o teria feito, se é apenas um irónico e macabro aviso aos infelizes supliciados sobre o seu estado futuro, antes de se tornarem em terra, pó e coisa nenhuma. Mas também há quem afirme que este é o próprio crânio de Adão, subido do negrume profundo das camadas geológicas arcaicas, e agora, porque a elas não pode voltar, condenado eternamente a ter diante dos olhos a terra, seu único paraíso possível e para sempre perdido. (SARAMAGO, 1995, p.19).

A ferida na terra feita pelo fincamento da cruz de Cristo é incurável, tanto quanto a ferida feita pela abertura da cova para se enterrar qualquer ser humano. A morte não tem retorno. Dentro da tradição cristã, Jesus teria ressuscitado no terceiro dia de sua morte. E também dentro dessa tradição os que forem eleitos por Deus, no dia do Juízo Final, viverão para sempre no paraíso. Ao enfatizar o caráter incurável da morte por meio da metáfora da cova como uma ferida incurável, Saramago confronta o dogma da ressurreição e da vida eterna. Restos de ossada humana estão ao pé da cruz de Cristo. Entre esses restos há um crânio, o que coincide com o nome do lugar, isto é, Gólgota, que em hebraico significa lugar do crânio. Saramago então brinca com as palavras, trocando sua ordem e mudando a primeira letra de maiúscula para minúscula e vice-versa. Com isso chama a atenção de que o sentido das palavras pode mudar de acordo com a posição em que elas se encontrem. É questionado o estranho fato de terem sido postos aqueles ossos ao pé da cruz de Cristo. Talvez tenha sido por ironia macabra para com os condenados. Mas “há quem afirme” que seria o crânio de Adão¹², aquele que, segundo a tradição judaico-cristã teria sido o primeiro ser humano criado por Deus e teria sido expulso do jardim do Éden após ter sido induzido por Eva a comer o fruto da árvore do bem e do mal. Daí surge o mito do paraíso perdido. Mas ao levantar a hipótese de que o crânio que na gravura encontra-se ao pé da cruz de Cristo seria o crânio de Adão, o

¹² “Existe uma tradição hebraica, contada por Orígenes (século III), que diz que Adão teria sido sepultado no Lugar da Caveira ou Gólgota, o mesmo local onde Jesus Cristo foi crucificado, seguindo a profecia: se a humanidade morria com Adão, ela poderia ressuscitar com Cristo. A caveira de Adão teria sido lavada pelo sangue de Cristo para que todos os filhos de Adão fossem remidos pelo ‘segundo Adão’. Um templo, que consiste numa pequena ábside, chamado Capela de Adão, junto ao Calvário, assinala a tradição simbólica.” (LUGAR..., 2012).

narrador afirma que o paraíso perdido outra coisa não é senão a terra, a vida terrena, que Adão na verdade perdeu irremediavelmente ao morrer, assim como acontece com todos os seres humanos.

O prelúdio caminha para sua finalização. Há, entretanto, uma última pessoa a ser mencionada:

Lá atrás, no mesmo campo onde os cavaleiros executam um último volteio, um homem afasta-se, virando ainda a cabeça para este lado. Leva na mão esquerda um balde e uma cana na mão direita. Na extremidade da cana deve haver uma esponja, é difícil ver daqui, e o balde, quase apostaríamos, contém água com vinagre. Este homem, um dia, e depois para sempre, será vítima de uma calúnia, a de, por malícia ou escárnio, ter dado vinagre a Jesus ao pedir ele água, quando o certo foi ter-lhe dado da mistura que traz, vinagre e água, refresco dos mais soberanos para matar a sede, como ao tempo se sabia e praticava. Vai-se embora, não fica até ao fim, fez o que podia para aliviar as securas mortais dos três condenados, e não fez diferença entre Jesus e os Ladrões, pela simples razão de que tudo isto são coisas da terra, que vão ficar na terra, e delas se faz a única história possível. (SARAMAGO, 1995, p.19-20).

Mais uma vez Saramago questiona as visões distorcidas e preconceituosas difundidas pela tradição cristã como o fizera em relação à Maria Madalena e ao Mau Ladrão. Desta feita o caluniado foi um homem de bom coração que, com auxílio de uma esponja, umedeceu a boca dos condenados com uma mistura reidratante de água e vinagre. Esse homem, segundo o narrador, não teria feito distinção entre os condenados por uma razão: todos eram seres humanos, trata-se de vidas, de sofrimentos e da morte de seres humanos. Trata-se da história da humanidade, uma história terrena, a única possível.

Fecha-se assim o prelúdio e o leitor já sabe o que o aguarda no restante do romance. Não uma história sobre um ser divino, mas sobre um ser humano. Uma história que desfetichiza a vida das pessoas e a vida da humanidade.

3.4 Sobre o ensino de literatura em situação escolar

A análise do “prelúdio” de *O evangelho segundo Jesus Cristo*, de José Saramago, justifica-se, entre outras razões, por se tratar de uma obra que questiona um dos mais poderosos fetiches já criados na história da humanidade. Claro que isso não acontece com a maioria das obras literárias. Como afirmei na seção anterior, ao tratar da catarse, ela não se apresenta sempre na forma de uma ruptura

radical. Pode se apresentar como pequenos saltos que podem vir a gerar mudanças maiores. Mas aqui foi escolhido um caso extremo, para mostrar de forma intensa e vívida como a literatura pode contribuir para a emancipação humana.

Considerando-se, porém, que a questão central deste estudo é a do ensino de literatura em situação escolar, cabe questionar sobre o procedimento adotado neste item, pois nele não foi apresentada uma aula ou uma unidade de ensino, não foram sugeridas atividades com os alunos etc. Foi apenas apresentada uma leitura de um texto literário. De que forma isso dá sustentação à tese de que o trabalho educativo pode produzir direta e intencionalmente a aprendizagem da relação catártica com a obra literária?

Para responder a essa pergunta partirei de um importante esclarecimento feito por Martins (2012, p.232) sobre as relações entre o psiquismo do professor e o psiquismo do aluno no trabalho educativo:

Dessa forma, a instrumentalização do trabalho pedagógico pressupõe as condições teórico-metodológicas para a operacionalização do “duplo trânsito” requerido ao “bom ensino”: do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, isto é, “de cima para baixo” e “de baixo para cima”. Defendemos, então, que o percurso lógico do trabalho do professor não reproduza o percurso lógico do pensamento infantil, do pensamento primário, mas que encerre um profundo conhecimento sobre ele para poder transformá-lo, isto é, alçar uma “prática social qualitativamente superior no ponto de chegada”. Sob tais condições, nas quais o professor “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos –, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. Trata-se, portanto, de promover a catarse.

O percurso lógico do trabalho do professor deve se orientar pelo conteúdo a ser ensinado e não pela reprodução da lógica do pensamento do aluno. Como Martins esclarece em sua tese, não se trata, em absoluto de se desconsiderar, em nenhum momento, as características concretas dos alunos, entre as quais se inclui seu psiquismo. Trata-se, isto sim, de promover o desenvolvimento psíquico do aluno levando-o a interiorizar o que poderíamos chamar de psiquismo objetivado nos produtos mais elevados da cultura. Mas também como ressalta Martins, tal interiorização não ocorrerá por contato espontâneo com tais produtos culturais. Há necessidade de mediações e estas devem ser intencionalmente construídas. Ao analisar, nesse mesmo capítulo de sua tese de livre-docência, as implicações

pedagógicas do conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento iminente (também chamado, em outros trabalhos, de zona de desenvolvimento próximo ou proximal), Martins (2012) critica a impropriedade de se igualarem, em termos de promoção do desenvolvimento psíquico, as interações entre professor e aluno e as interações dos alunos entre si. Tal nivelamento, realizado por certas interpretações construtivistas da teoria vigotskiana, perde de vista, como esclarece Martins, a relação intencional que o professor deve manter para com seu próprio psiquismo e para com o processo pelo qual ele “emprestará” esse psiquismo aos seus alunos. Tal nível de intencionalidade, porém, não é algo esperado no que diz respeito às relações dos alunos entre si. Ora, como mostrei na seção 2, a catarse, na acepção gramsciana adotada por Saviani, caracteriza-se pelo processo de apropriação de forças objetivas transformando-as em forças subjetivas. Como poderá o professor dirigir a apropriação, pelos alunos, das forças objetivas contidas na obra literária, se ele próprio não tiver clareza quanto ao seu processo de apropriação dessas mesmas forças? A consciência, por parte do professor, de seu próprio processo de homogeneização e catarse na relação com as obras literárias é condição necessária (embora não suficiente) para que o ensino de literatura seja um “[...] ato de produzir direta e intencionalmente no indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2008, p.13).

A análise dos efeitos que o prelúdio de *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* pode produzir no leitor é tão somente um exemplo de um primeiro momento do trabalho que o professor precisa realizar para preparar as atividades que ele desenvolverá com seus alunos em relação a uma obra literária. Como disse acima, trata-se de um processo no qual o professor procura, antes de tudo, desenvolver a consciência sobre a forma como ele se relaciona com determinado conteúdo literário.

É claro que a passagem desse momento para o do planejamento didático exige o adequado manejo de recursos pedagógicos, do tempo disponível para a realização da atividade de ensino, da análise realista das condições nas quais será realizado o trabalho educativo, considerando-se que uma parte importante dessas condições é constituída pelo que Lukács chamou de o “antes” da vivência estética.

Nesse sentido, e antecipando-me a críticas que possam ser feitas à escolha dessa obra de José Saramago, esclareço que não estou desconsiderando a necessidade de avaliação das dificuldades cognitivas, emocionais e ideológicas que

possam ser encontradas no trabalho com qualquer texto literário. Sem ceder, de forma alguma, aos argumentos do relativismo cultural, considero sim relevante a necessidade do professor de literatura saber “dosar” o questionamento catártico que o texto literário produzirá nos alunos.

Não nos esqueçamos de que a consciência fetichista é resistente a mudanças e que o enraizamento afetivo das representações fetichistas da realidade, em especial aquelas de base religiosa, pode se tornar fator desencadeador de reações defensivas com elevado teor agressivo e reacionário. Repito que não se trata de ceder ao relativismo cultural muito menos se trata de se considerar intocáveis as formas religiosas de consciência alienada¹³. Estou apenas esclarecendo que não ignoro as enormes dificuldades que serão, com certeza, encontradas na concretização de propostas de ensino de literatura orientadas pelo objetivo de produção da catarse.

No caso do texto de Saramago o conflito ideológico está posto de forma aberta, assumida e escancarada. Trata-se, como já foi aqui afirmado, de um caso extremo. Mas isso não quer dizer que o conflito não esteja presente, implicitamente, em toda grande obra literária. A análise apresentada na primeira e segunda seções desta tese, pautada na estética lukacsiana, mostra que a tendência histórica da arte é a da desfetichização da realidade humana. Lukács mostrou em seus estudos que ao longo da história intelectuais representantes de visões religiosas do mundo tiveram por vezes consciência mais clara do que os próprios artistas, que a arte atenta, em última instância, contra a religião. Mais amplamente, a arte atenta contra a alienação.

Essas considerações mostram o quão equivocados estão aqueles que acreditam que a base da relação com a literatura e, portanto, a base do ensino de literatura esteja na sensação de prazer. Marx conclui o prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política* alertando para as inevitáveis dificuldades com as quais se deparará qualquer pessoa que queira alcançar a compreensão científica da realidade. Para ilustrar o caráter inevitável dessas dificuldades ele diz que à porta de entrada da ciência deveriam ser colocados os mesmos dizeres que se encontram à porta do Inferno em *A Divina Comédia*. Mas a verdade é que Dante, ao chegar à

¹³ Sobre as relações entre o relativismo cultural e a presença do discurso religioso no interior da escola pública, recomendamos a leitura da tese de doutorado de Derisso (2012) intitulada *O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação do ensino religioso na escola pública*.

porta do Inferno, não compreendeu ou não queria compreender os dizeres que ali estavam escritos. E o poeta Virgílio explicou a Dante o significado desses dizeres. Acredito que esse ato simbolize o papel do professor de literatura, razão pela qual concluo esta seção com a citação dessa passagem de *A Divina Comédia* (ALIGHIERI, 2003, *Inferno*, canto 3, grifo nosso):

Por mim se vai das dores à morada,
 Por mim se vai ao padecer eterno,
 Por mim se vai à gente condenada.

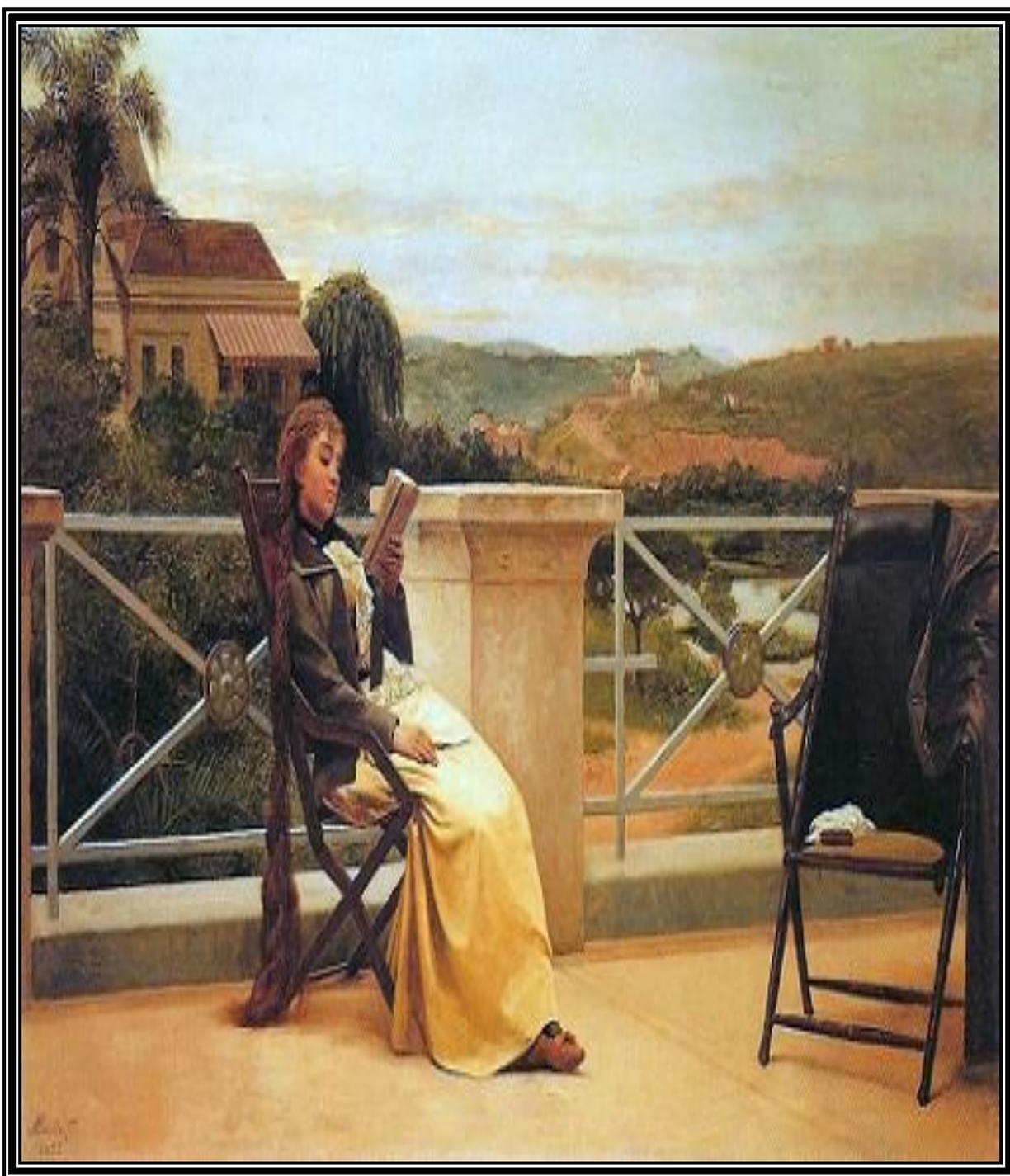
Moveu Justiça o Autor meu sempiterno,
 Formado fui por divinal possança,
 Sabedoria suma e amor supremo.

No existir, ser nenhum a mim se avança,
 Não sendo eterno e eu eternal perduro:
 “Deixai, o vós que entraís, toda esperança!”

Estas palavras em letreiro escuro,
 Eu vi, por cima de uma porta escrito.
 “Seu sentido” – disse eu – “Mestre me é duro”.

Tornou Virgílio, no lugar perito:
 - “Aqui deixar convém toda suspeita;
 Todo ignóbil sentir seja proscrito.”¹⁴

¹⁴ "Per me si va ne la città dolente,/ per me si va ne l'eterno dolore,/ per me si va tra la perduta gente.// Giustizia mosse il mio alto fattore:/ fecemi la divina potestate,/ La somma sapienza e 'l primo amore.)// Dinanzi a me non fuor cose create/se non etterne, e io eterna duro./ Lasciate ogni speranza, voi ch' entrate.// Queste parole di colore oscuro/vid' io scritte al sommo d'una porta;/ per ch'io: "Maestro, il senso lor m'è duro.// Ed elli a me, come persona accorta:/ Qui si convien lasciare ogni sospetto;/ogni viltà convien che qui sia morta. (ALIGHIERI, 1997, *Inferno*, Canto 3).



Leitura (1892). Almeida Júnior. Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão deste trabalho retomarei uma questão que esteve nele presente desde o início, a das relações entre o ensino de literatura e a prática social. Ficou claro, ao menos assim o espero, que vejo as relações entre a literatura e a realidade social como indiretas e dialeticamente contraditórias. Indiretas, portanto, também são as relações entre o ensino desse conteúdo escolar e a prática social.

Saviani (2009b, p.65) mostra que a prática pedagógica transforma indiretamente a prática social:

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Alteram-se os sujeitos da prática pedagógica, ou seja, o professor e os alunos. O primeiro passa da síntese precária à síntese propriamente dita e os segundos passam da síncrese a uma síntese provisória. O professor se engajará na formação de outros alunos perante os quais novamente sua visão é de síntese precária. Os alunos que atingiram a síntese provisória também continuarão seu processo formativo, dentro ou fora da escola e atingirão novos níveis de síntese. Teria, porém, esse processo, especificidades próprias aos diferentes conteúdos escolares? No caso do tema deste estudo, a mediação que o ensino de literatura estabeleceria entre a prática social no ponto de partida e a prática social no ponto de chegada seria do mesmo tipo que a mediação estabelecida pelo ensino de matemática, biologia, física, química, história e geografia? Formulando de outra maneira, o mesmo tipo de questionamento: a catarse no ensino de literatura é a mesma que no ensino daqueles outros conteúdos escolares? A resposta é: sim e não.

Primeiramente o sim. Os conteúdos escolares sintetizam conhecimento da realidade natural e social. Os seres humanos buscam o conhecimento da realidade para dominá-la. Como os seres humanos fazem parte dessa mesma realidade, uma

parte desse conhecimento é autoconhecimento e uma parte desse domínio é autodomínio. Conhecimento e autoconhecimento, transformação do objeto e do próprio sujeito são faces de um mesmo processo. O pressuposto materialista de que o ser pode existir sem a consciência, mas esta não pode existir sem o ser, opõe-se às visões idealistas para as quais o mundo só existe quando um ser com consciência e linguagem declara a existência desse mundo. Esse pressuposto materialista afirma tanto a existência objetiva do mundo como a necessidade de conhecimento objetivo desse mundo. Mas exatamente para que alcancemos o conhecimento objetivo, precisamos desenvolver o autoconhecimento. Não numa sequência linear, mas num processo dialético que une conhecimento e autoconhecimento, transformação da realidade e transformação dos sujeitos que transformam a realidade. Nesse sentido, defender o ensino da literatura em nada se aproxima das críticas irracionistas a um suposto excesso de racionalidade ou a um suposto cientificismo frio e objetivo. O marxismo não opõe as ciências às artes. Explicar suas especificidades não implica colocá-las em posições antagônicas. As artes não são uma fuga à realidade nem uma deliberada auto-ilusão. Elas não são uma entrega ao reino da irracionalidade e da subjetividade reclusa em si mesma. Elas são uma forma pela qual indivíduo conhece a si mesmo como um ser social inserido na história do gênero humano. Como mostrou Martins (2012), com base no estudo da psicologia histórico-cultural, no psiquismo humano não existe de um lado a razão e de outro a emoção. O psiquismo humano é uma unidade de cognição e afeto, de pensamento e de sentimento. Nesse sentido, a catarse no ensino de literatura é a mesma que ocorre no ensino dos outros conteúdos escolares. É o mesmo processo de formação da individualidade para-si (DUARTE, 1993).

Gramsci (1978, p.133) dá um exemplo dessa unidade entre aprendizagem de conteúdos escolares e desenvolvimento da autoconsciência, ao analisar a função que tinha na escola tradicional o ensino de latim e grego:

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Inclusive a mecanicidade do estudo gramatical era vivificada pela perspectiva cultural. As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: esta finalidade não se revelava, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da

assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para saber falar estas línguas, para servir de camareiro, de intérprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo.

A análise marxista de Gramsci é historicizadora, ou seja, ele não estava afirmando que esse tipo de ensino teria o mesmo valor para qualquer época, apenas estava mostrando como, no contexto histórico-social no qual se configurou a pedagogia tradicional, o ensino da gramática do grego e do latim não se opunha, como muitos afirmaram, ao processo de formação da pessoa. É nessa perspectiva que não separa ensino dos conteúdos escolares e formação humana que respondo afirmativamente à pergunta sobre a catarse ser ou não a mesma para o ensino de todos eles.

Mas respondi que a catarse é e não é a mesma. Por que não? A resposta está nas características específicas ao reflexo artístico da realidade. Ao analisar a dialética entre o abstrato e concreto no método científico, Marx mostrou que o concreto do ponto de partida do pensamento é uma representação caótica do todo, a qual precisa ser superada pelo trabalho com as abstrações, por meio das quais o pensamento ascende ao concreto como uma síntese de múltiplas relações e determinações. Isso quer dizer que a realidade não é dominada pelo pensamento científico a não ser pela mediação das abstrações. O concreto no pensamento é um resultado de um processo de elaboração bastante abstrato e, não raro, longo e penoso. E mesmo depois do conhecimento produzido, sua compreensão pelas pessoas exigirá o domínio dessas abstrações. Sem isso o pensamento torna-se prisioneiro do imediato, das aparências fetichistas da realidade.

A arte, entretanto, reflete a realidade de outra maneira. Para não haver dúvidas, não estou afirmando que existam tantas realidades quantas forem as formas de representá-la. Esse cuidado é necessário diante das concepções idealistas para as quais as formas de representação constroem realidades. Quando Lukács se refere ao “mundo” da obra de arte deixa sempre muito claro que está se referindo à unidade interna da obra e não a uma negação da realidade objetiva. A arte reflete a realidade de uma maneira diferente da ciência, mas é preciso enfatizar a primeira parte dessa formulação, isto é, a arte reflete a realidade.

A segunda parte dessa formulação aponta para o que existe de específico na catarse artística e, portanto, na catarse literária.

Enquanto que a ciência, explica o concreto, em suas múltiplas relações e determinações, por meio das abstrações, a arte deve representar o concreto de maneira acessível à percepção sensível, fazendo do mediato o imediato. Como explica Lukács (1977, p.213):

A tarefa da arte é o restabelecimento do concreto – no indicado sentido de Marx – em uma evidência sensível imediata. Trata-se de se descobrir e tornar sensíveis no próprio concreto as determinações cuja unidade produz a concretude como tal.

Acontece que uma obra de arte não pode representar a realidade inteira, ela sempre representa uma parcela dessa realidade. Como então fazer do reflexo dessa parcela um reflexo do concreto em sua multiplicidade de relações?

Considerada do ponto de vista do conteúdo, a obra de arte não oferece nunca mais do que um setor maior ou menor da realidade. A configuração artística tem por tarefa conseguir que esse setor não pareça um pedaço arrancado de uma totalidade, de tal modo que para sua compreensão ou para seu efeito, fosse necessária a conexão com seu entorno espaço-temporal, mas sim, pelo contrário, que esse setor adquira o caráter de um todo acabado, de um todo que não necessite nenhuma complementação externa. (LUKÁCS, 1977, p.213).

O estudo de um conceito científico exige a compreensão das relações entre esse conceito e os demais que com ele compõem uma teoria. Não se pode, por exemplo, compreender-se plenamente o conceito de zona de desenvolvimento iminente em separado do restante da teoria vigotskiana. Uma criança não compreenderá a multiplicação se não aprendeu a adição, não compreenderá a fotossíntese se não sabe o que é oxigênio e assim por diante. Mas para se ler *Vinte Mil Léguas Submarinas* de Júlio Verne, não é necessário ter lido antes *Moby Dick* de Herman Melville, para se ler *Dom Casmurro*, de Machado de Assis não é necessário ter lido antes *Iracema*, de José de Alencar. Cada uma dessas obras constitui um todo em si mesma.

Como a obra de arte deve atuar como um todo fechado, posto que nela há de se reestabelecer com imediatez sensível a concretude da realidade objetiva, há de estar expostas nela, em sua conexão e em sua unidade, todas aquelas determinações que constituem

objetivamente a concretude. Na própria realidade essas determinações aparecem quantitativa e qualitativamente de maneira muito variada e dispersa. A concretude de um fenômeno depende precisamente dessa conexão de conjunto extensivamente infinita. Porém na obra de arte um setor, um acontecimento, um ser humano ou inclusive um momento da vida de um ser humano não de representar essa conexão em sua concretude, ou seja, na unidade de todas as suas determinações essenciais. Assim, pois, essas determinações tem que estar, em primeiro lugar, totalmente presentes na obra de arte; em segundo lugar tem que aparecer em sua forma mais pura, mais clara, mais típica; em terceiro lugar a relação proporcional das várias determinações tem que corresponder à tomada de partido objetiva que anima a obra de arte. (LUKÁCS, 1977, p.213-214).

Em outras palavras, a forma como o artista apresenta o fenômeno representado na obra dá ao conteúdo características que colocam o sujeito receptor em um tipo de relação diferente daquela que ele mantém normalmente com os eventos que constituem sua vida cotidiana. A arte mostra a vida de forma intensificada, condensada, realçada. Ao reconstituir o conteúdo dando-lhe uma determinada forma artística, a obra de arte apresenta uma “tomada de partido” pelo simples fato de que ela faz os indivíduos verem a realidade de uma determinada maneira. Mas para que tudo isso seja alcançado, há mais um ponto que é destacado por Lukács (1977, p.214):

Mas – em quarto lugar – todas essas determinações que, como vimos, estão presentes em uma forma mais pura, mais profunda, mais abstrata que em qualquer caso singular da vida, não devem constituir nenhuma contraposição abstrata ao mundo aparente sensível imediato, mas sim que, pelo contrário, tem que aparecer como propriedades concretas, imediatas, sensíveis dos homens, situações etc. singulares.

Para o aluno compreender uma teoria científica como, por exemplo, a teoria da evolução das espécies ou a teoria de Marx sobre o dinheiro, é necessário o afastamento intencional em relação às aparências e às percepções imediatas que temos dessas aparências. Ninguém compreenderá a teoria da evolução das espécies com uma excursão ao zoológico. Ninguém compreenderá a teoria de Marx sobre o dinheiro pegando e olhando notas e moedas de diferentes países. No pensamento científico existe um tipo de abstração que se afasta, não raro, se afasta enormemente das manifestações da realidade mais facilmente perceptíveis ao

indivíduo da cotidianidade, o que leva, por vezes, esse indivíduo, a ver a atividade do cientista com algo próximo à loucura.

A arte também se diferencia da percepção cotidiana mas, diferentemente da ciência, o caminho da arte para levar o indivíduo ao concreto não é pelo afastamento em relação às aparências, mas sim o da transformação na maneira do indivíduo perceber e sentir essas aparências. A arte coloca o indivíduo perante outras aparências, ela constrói outro mundo das aparências, para, desta maneira, obrigar o indivíduo a ver o que ele antes não via, ouvir o que não ouvia, sentir o que não sentia.

Assim, pois, o processo artístico que corresponde ao reflexo intelectual da realidade com ajuda de abstrações etc., que artisticamente parece implicar uma “sobrecarga” do caso singular, com traços típicos quantitativa e qualitativamente exagerados, há de ter com consequência uma intensificação da concretude. O processo da formação artística, o caminho da generalização, tem pois que acarretar, no que diz respeito à vida, por paradoxal que possa parecer, uma intensificação da concretude. (LUKÁCS, 1977, p.214).

Mas essa unidade entre essência e aparência, entre singular e universal, entre abstrato e concreto, só pode ser alcançada na obra de arte por meio da dialética entre conteúdo e forma. Nesse ponto, Lukács recorre à concepção hegeliana da mutação do conteúdo em forma e vice-versa. A arte representa a vida em suas mais intensas formas de manifestação e faz isso construindo engenhosamente um mundo inesgotável e de uma intensidade quase infinita. Ao fazer isso a arte revela a essência dinâmica, transformativa e inesgotável da própria vida.

Todas essas determinações parecem ser puramente de conteúdo. E o são. Porém são ao mesmo tempo – e até primariamente – determinações que se destacam, que se fazem visíveis graças à forma artística. São resultado da mutação do conteúdo em forma e tem como resultado uma mutação da forma em conteúdo. (LUKÁCS, 1977, p.215).

Explica-se, assim, que a catarse no ensino de literatura seja e não seja a mesma que no ensino dos demais conteúdos escolares. Em última instância, trata-se de um mesmo interminável e inesgotável processo de aproximação em relação ao concreto. Mas a maneira pela qual a obra de arte em geral e a obra literária em

particular faz isso é distinta de outros tipos de reflexo da realidade produzidos pelos seres humanos.

Não serão demais algumas últimas palavras sobre o sentido do ensino de literatura num momento histórico no qual a sociedade capitalista passa por uma crise das mais profundas e espraia por todo o globo a barbárie numa escala que ameaça as mais básicas conquistas do processo de humanização, a começar a da própria autopreservação da espécie humana. Nesse contexto há dois sentidos que poderiam ser atribuídos ao ensino de literatura que, porém, são incompatíveis com o espírito que anima esta tese.

O primeiro seria o da já aqui criticada fuga deliberada da realidade, fazendo da literatura um novo ópio do povo. O segundo, seria renúncia aos grandes ideais humanistas preservados e transmitidos pelas grandes obras de arte, em nome de uma pseudoarte que se compraz com uma espécie de neonaturalismo no qual a irracionalidade da cotidianidade capitalista contemporânea é tomada como modelo de conteúdo e de forma das expressões artísticas. Contra esses dois caminhos esta tese reafirma o ensino de literatura centrado nos clássicos como resistência ativa à alienação. Um ensino de literatura que seja inspirado pela visão de arte expressa por Van Gogh em uma das cartas ao seu irmão Theo:

[...] a Arte é o homem acrescentado à natureza, é o homem acrescentado à realidade, à verdade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta, e aos quais dá expressão, —resgatall, distingue, liberta e ilumina. (VAN GOGH, 2008, p.38-39).



A leitora. Jean-Honoré Fragonard.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução de novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALIGHIERI, D. **A divina comédia: inferno**. Tradução de José Pedro Xavier Pinheiro. São Paulo: Atena, 2003. Versão para ebook de BooksBrasil.com. a partir da edição em papel de 1955. Disponível em:
<<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/inferno.html>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

_____. **Divina comedia**. 1997. Disponível em:
<<http://www.mediasoft.it/dante/index.html>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

ASSIS, M. de. **Ressurreição**. São Paulo: Ática, 1983.

CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

DERISSO, J. L. **O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação do ensino religioso na escola pública**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. No prelo.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.7-21.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010. cap. 1.

_____. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v.27, n.2, p.461-479, jul./dez. 2009.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. 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, jul. 2000. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

_____. **Manuscritos sobre a Estética de George Lukács**. Assis: UNESP, 1994. Texto elaborado para disciplinas do programa de pós-graduação em Letras. Não publicado.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREDERICO, C. **Marx, Lukács**: a arte na perspectiva ontológica. Natal: Ed. da UFRN, 2005.

GORKI, M. **Pequenos Burgueses. Mãe**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, A. **Everyday life**. London: Routledge & Kegan Paul, 1984.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HOLZ, H. H.; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. **Conversations with Lukács**. Edited by Theo Pinkus. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1975.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=catarse&stype=k>>. Acesso em: 16 fev. 2012.

JUBILADO, O. Da descrição à estratégia de inclusão narrativa da gravura de Albrecht Dürer em “O Evangelho Segundo Jesus Cristo”. **Extravío**: revista electrónica de literatura comparada, València, n.3, 2008. Disponível em: <http://www.uv.es/extravio/pdf3/o_jubilado.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2012.

KIRÁLYFALVI, B. **The Aesthetics of Gyorgy Lukacs**. Princeton: Princeton University Press, 1975.

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

KONDER, L. **Marx**: vida e obra. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUGAR da Caveira (Gólgota), Jerusalém. In: INFOPÉDIA. Porto: Porto Editora, 2003-2012. Disponível em: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$lugar-da-caveira-\(golgota\)-jerusalem](http://www.infopedia.pt/$lugar-da-caveira-(golgota)-jerusalem)>. Acesso em 19 jan. 2012.

LUKÁCS, G. **Ontología del ser social**: el trabajo. Textos inéditos en castellano. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2005.

_____. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Arte e verdade objetiva. In: _____. **Materialiales sobre el realismo**. Barcelona: Grijalbo, 1977. p.187-240.

_____. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria estética. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1970.

_____. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Estetica**: la peculiaridad de lo estetico: categorias básicas de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967a. v.3.

_____. **Estetica**: la peculiaridad de lo estetico: cuestiones liminares de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967b. v.4.

_____. **Estetica**: la peculiaridad de lo estético: cuestiones preliminares y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v.1.

_____. **Estetica**: la peculiaridad de lo estetico: problemas de la mimesis. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v.2.

MAFRA, J. J. **A mulher escritora na literatura greco-latina e outros estudos**. Belo Horizonte: Dimensão, 1989. Paginação irregular.

MARKUS, G. **Marxismo y “antropología”**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2012. 249 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

_____. **Formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. Traduzido por Viktor von Ehrenreich. In: FERNANDES, F (Org.). **Marx e Engels: história**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p.146-181. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **O Capital**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre literatura e arte**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

PRELÚDIO. In: AULETE, F. J. C. **iDicionário Aulete**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. Disponível em:

<http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=prel%FAudio>. Acesso em 15 nov. 2012.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **As idéias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SARAMAGO, J. **O Evangelho segundo Jesus Cristo**. 14 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI. A educação fora da escola. [jun. 2009]. Entrevistador: Marcos Francisco Martins. **Revista de Ciências da Educação – UNISAL**, Americana, ano XI, n.20, p.17-27, 1. sem. 2009a. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_20.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009b.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009c.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v.15 n.45, p.422-433, set./dez. 2010.

SHELLEY, M. **Frankenstein**. Tradução de João Costa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2003.

TERTULIAN, N. **Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético**. São. Paulo: Ed. da Unesp, 2008.

VAN GOGH, V. **Cartas a Théo**. 2. ed. Porto Alegre: L & PM, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

ASSIS, M. de. O espelho. In: _____. **Papéis avulsos**. Pará de Minas: Virtualbooks, 2007. p.108-114.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'água, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, v.1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 04 maio 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2000. (Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, parte 2). Disponível em: <<http://paisonline.homestead.com/PCNLing.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2007.

BUENO, J. Z. **Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

CALDWELL, H. **O Otelô brasileiro de Machado de Assis**: um estudo de Dom Casmurro. Tradução de Fábio Fonseca de Melo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEIA, C. **Dicionário de termos literários**. Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/>> Acesso em: 20 fevereiro 2009.

COELHO, J. P. Frei Luís de Sousa. In: _____. **Dicionário de literatura brasileira, portuguesa, galega e teoria literária**. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. Paginação irregular.

COHEN, G. A. **Karl Marx's theory of history**: a defence. Oxford: Clarendon Press, 1978.

COMPAGNON, A. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996.

COSTA, A. A concepção homérica da divindade. **Boletim de estudos clássicos**, São Paulo, v.2, p.99-115, 1958.

DELLA FONTE, S. S. Agenda pós-moderna e o neopositivismo: antípodas solidários. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.110, p.35-56, jan./mar. 2010.

_____. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.11, n.22, p.327-342, maio/ago 2007.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006a.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1, p. 89-110, jan./jun. 2006b.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006c.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. et al. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p.38-57, abr. 2011. Número especial.

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura**: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. 2009. 255 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009

ELIOT, T. S. **Sobre poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREDERICO, C **Lukács**: um clássico do século XX. São Paulo: Moderna, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v.1.

HEGEL, G. W. F. Ethical Life and Civil Society. In: _____. **Philosophy of right, from the Hegel Reader**. Oxford: Blackwell, 1998. p.356-371.

_____. **Curso de estética**: o belo na arte. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Elements of the Philosophy of Right**. Translation by H.B Nisbet. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. **Introduction to the Philosophy of History**. Translation by Leo Rauch. Indianapolis: Hackett, 1988.

_____. Lordship and bondage. In: _____. **Phenomenology of Spirit**. Translation by A. V. Miller. Oxford: Clarendon Press, 1977. p.229-240.

JOBIM, J. L. **A biblioteca de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

JONES, J. **On Aristotle and Greek tragedy**. London: Chatto & Windus, 1985.

KANT, E. Primeira introdução à crítica do juízo. In: _____. **Crítica da razão pura e outros textos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p.163-203. (Coleção Os Pensadores).

KONDER, L. **As artes da palavra: elementos para uma poética marxista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alberico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Rumos da cultura moderna, v.26).

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. 2010. 528 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance**. São Paulo: Ed. 34, 2007.

_____. **Realismo crítico hoje**. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 1991.

_____. **Sociología de la literatura**. Traduzido do original em alemão por Michael Faber Kaiser. 4. ed. Barcelona: Península, 1989.

_____. **Ensaio sobre literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LYOTARD, J. - F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. 2011. 227 f. Tese

(Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011b.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. **O desenvolvimento da escrita nas perspectivas construtivista e histórico-cultural**. Salvador, 2010. Texto elaborado para o módulo 3 do curso de formação de professores do “Programa Escola Ativa” promovido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S, G, L; SILVA, V, P; MILLER, S. (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marín; Marília: Cultura acadêmica, 2009. p.449-474.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

McKENNA, T. Vincent van Gogh. **Critique**, Paris, v.39, n.2, p.295-303, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Literatura e arte**. Tradução de Eduardo Saló. Lisboa: A Comuna, 1976.

_____. **Cuestiones de arte y literatura**. Traducción de Carlo Salinari. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1975.

McLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.122, p.337-357, 2004.
_____. Recuo da teoria. In: _____. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação social**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAULO NETTO, J. **Lukács**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RABELO, L. S. Teatro clássico. In: _____. **Dicionário de literatura brasileira, portuguesa, galega e teoria literária**. 3. ed. Porto: Figueirinhas, 1979. Paginação irregular.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SÁIZ, M. C. G. **O passado também nos devora**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://entretenimento.uol.com.br/27bienal/anteriores/1998/especiais/ult3926u15.jhtm>>. Acesso em 29 maio 2009.

SALA, M. **Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SANTOS, F. B. dos. **Canto e espetáculo em Eurípides: Alceste, Hipólito e Ifigênia em Áulis**. 1998. 273 f. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SAVIANI, D. **Marxismo e pedagogia**. Intervenção na Mesa IV – Teoria Marxista e Pedagogia Socialista durante o 3º Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), Salvador, 2007.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.21-25.

SAYERS, S. **Alienation as a critical concept**. Kent: University of Kent, 2011.

_____. Creative activity and alienation in Hegel and Marx. **Historical Materialism**, London, v.11, n.1, p.107-128, 2003.

SCHWARTZ, J. **Vanguarda e cosmopolitismo na década de 20**: Oliverio Gironde e Oswald de Andrade. São Paulo: Perspectiva, 1983.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

STANFORD, W. B. **Greek tragedy and the emotions**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1983.

TELES, G.M. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1983.

TERTULIAN, N. O grande projeto da Ética. **Ensaio Ad Hominem**, São Paulo, n.1, t.1, p.125-138, 1999.

TUCKER, R. C. (Ed.). **The Marx and Engels reader**. New York: WW. Norton & Company, 1975.

VAISMAN, E. Há um “momento hegeliano” na obra tardia de G. Lukács. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 5., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Cemarx, 2007. Disponível em: < http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessao6/Ester_Vaisman.pdf >. Acesso em 19 maio 2009.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Lisboa: Ed. Relógio D'água, 1992.

VALÉRY, P. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 1981.

VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2008. (Obras Escolhidas).

_____. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Traduzido do original em russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WOOD, A. W. **Karl Marx**. New York: Routledge, 2004.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. A. **Literatura e pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Sobre a visita aos arquivos G. Lukács em Budapeste aos 7 de junho de 2011.

São vinte e duas pastas que totalizam os manuscritos e originais datilografados da *Die Eigenart des Asthetischen*, (*A Peculiaridade do Estético*) ou somente: *A Grande Estética*. As três primeiras pastas (as de número 55, 56 e 57-fotos 6 e 8) compõem um sem-número de notas, pequenos textos e referências de que Lukács fizera uso para a arquitetura final de sua obra.

Todas as notas são escritas a punho, e grande parte delas alude à obra de Marx, sobretudo, referenciando-se ao primeiro tomo de *O Capital*, por ele manuseado à exaustão (Foto 10). Segundo os funcionários do arquivo, Lukács ditava seus textos ora para sua secretária, ora para sua esposa.

Pode-se notar que o texto fluía e, no caso de, posteriormente, surgirem novas avaliações ou idéias, às margens das laudas datilografadas eram anexadas notas e exemplos que o autor julgava importantes (Foto1). Na passagem específica da *Estética* acerca da categoria de catarse, é possível perceber que o autor adicionara, à título de ilustração, o poema de Rainer Maria Rilke intitulado o “Torso Arcaico de Apolo”, epigrafado nesse trabalho. Assim o fez para subsidiar suas teses sobre o “Depois” da experiência estética.

Sobre o **Arquivo G. Lukács: Instituto de pesquisas filosóficas**, cabe dizer que há riscos de ser fechado por conta de novas políticas implantadas na Academia de Ciências da Hungria, órgão que administra os Arquivos. O objetivo que subjaz a possível diluição dos Arquivos é o cerceamento de redutos considerados esquerdistas no país.

Se fechado definitivamente o flat em que trabalhavam e moravam Lukács e sua esposa Gertrudes, não apenas os livros serão dispersos em várias bibliotecas, como também o dinâmico núcleo político e cultural dos Arquivos terá seu fim decretado.

Fundado em 1972, o objetivo central do instituto é catalogar escritos e correspondências lukascianas bem como preservar sua vasta biblioteca pessoal. Lá também ocorrem inúmeros encontros, intervenções artísticas, manifestações poéticas, e discussões políticas. Há grande movimento de publicações, traduções, além das constantes visitas de pesquisadores de diferentes partes do mundo, Brasil inclusive.

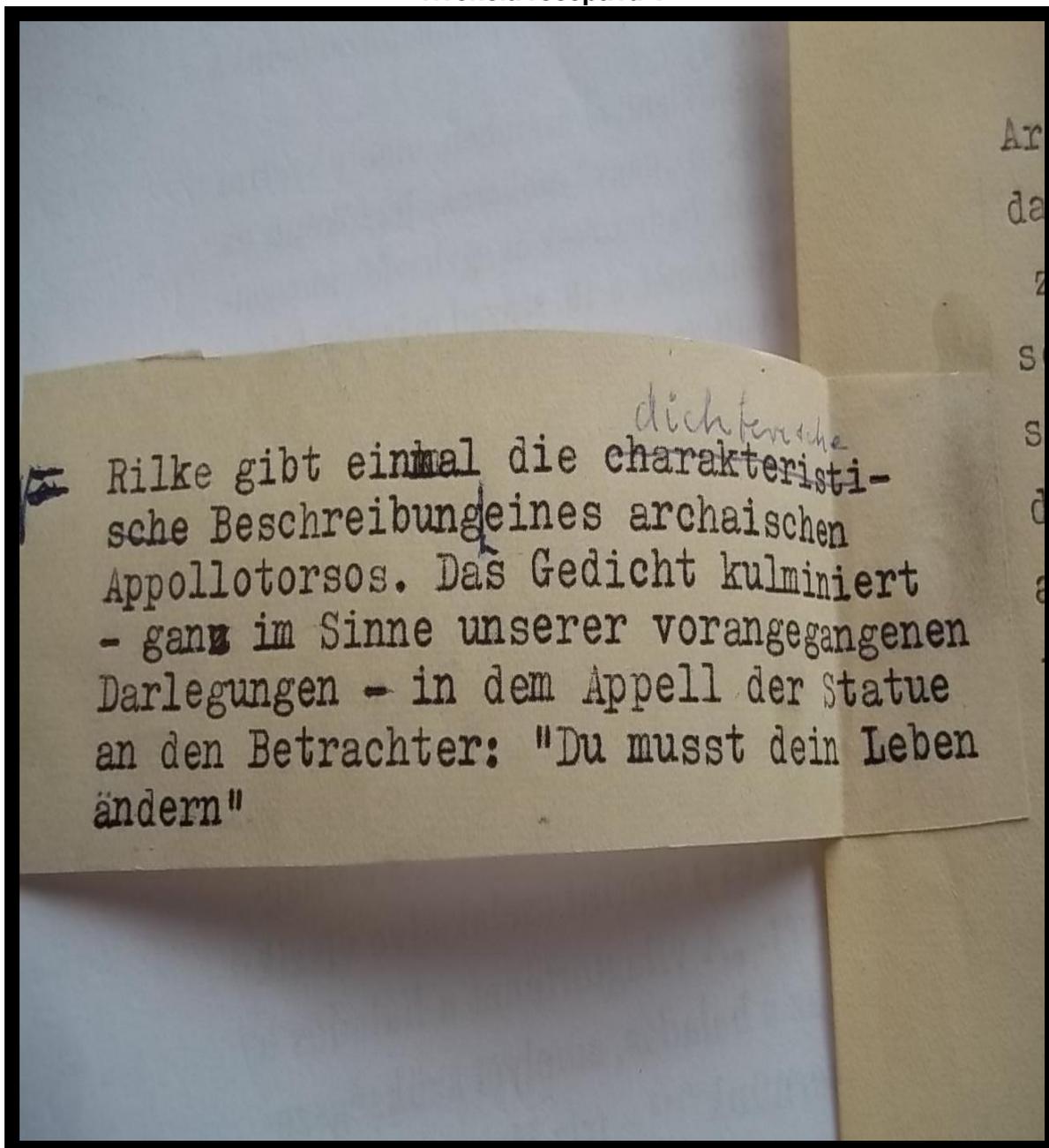
Houve uma petição online internacional para recolhimento de assinaturas contra o fechamento dos Arquivos. Soube-se que as assinaturas foram levadas à coordenação da Academia de Ciências, porém sem a comoção ou o impacto esperado, de modo que ainda não se sabe se os Arquivos fecharão suas portas. Segundo o Dr. Miklós Mesterházi, professor do departamento de Teoria Social da Universidade de Szombathely com quem tive a oportunidade de conversar, esse procedimento é, em linhas gerais, fruto de provincianismo travestido de grandes e maduras intenções capitalistas, materializadas na forma de repressão e reacionarismo.

APENDICE B - Fotos dos originais datilografados da *Grande Estética*, ainda em processo de revisão antes da publicação.

LISTA DE FOTOS

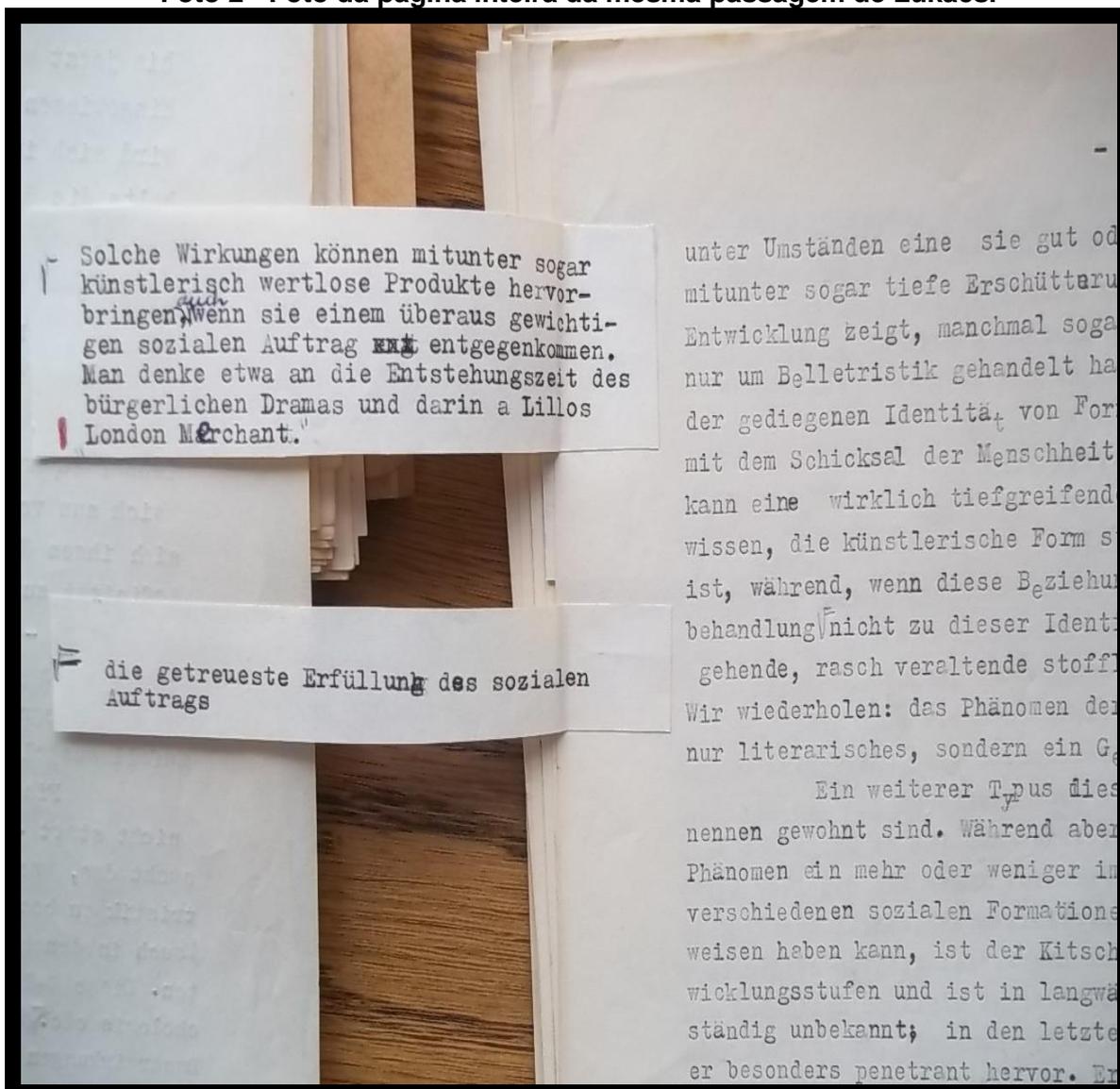
Foto 1	Foto da passagem de Lukács que nos serviu de epígrafe para essa tese. Percebe-se que Lukács adicionou-a posteriormente no capítulo “O depois da vivência receptiva”.	155
Foto 2	Foto da página inteira da mesma passagem de Lukács.	155
Foto 3	Placa encontrada na entrada do prédio em que Lukács viveu. Nela lê-se: Arquivo G. Lukács: Instituto de pesquisas filosóficas.	156
Foto 4	Foto de um sub-capítulo da <i>Estética</i> intitulado: A catarse como categoria geral da estética.	156
Foto 5	Mesa do escritório principal de Lukács.	157
Foto 6	Notas prévias escritas por Lukács antes de empreender a redação geral da <i>Estética</i>.	157
Foto 7	Página datilografada da <i>Estética</i> e rascunhos pessoais.	158
Foto 8	Notas prévias escritas por G. Lukács aludindo exclusivamente à obra de Marx.	158
Foto 9	Dois tomos da <i>Grande Estética</i> na edição alemã. Vista para o Danúbio de uma das janelas do flat.	159
Foto 10	Tomo 1 de O Capital que pertenceu a Lukács.	159
Foto 11	Estantes de livros de Lukács dedicadas apenas a obras literárias.	160
Foto 12	Primeira página da <i>Estética</i>.	160
Foto 13	Pastas nas quais se encontram os manuscritos e os originais datilografados da grande <i>Estética</i>.	161
Foto 14	Esculturas que representam o poeta favorito de Lukács: Ao fundo uma representação de um Rembrandt.	161

Foto 1 - Foto da passagem de Lukács que nos serviu de epígrafe para essa tese. Nela, percebe-se que Lukács adicionou-a posteriormente, no capítulo "O depois da vivência receptiva".



Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 2 - Foto da página inteira da mesma passagem de Lukács.



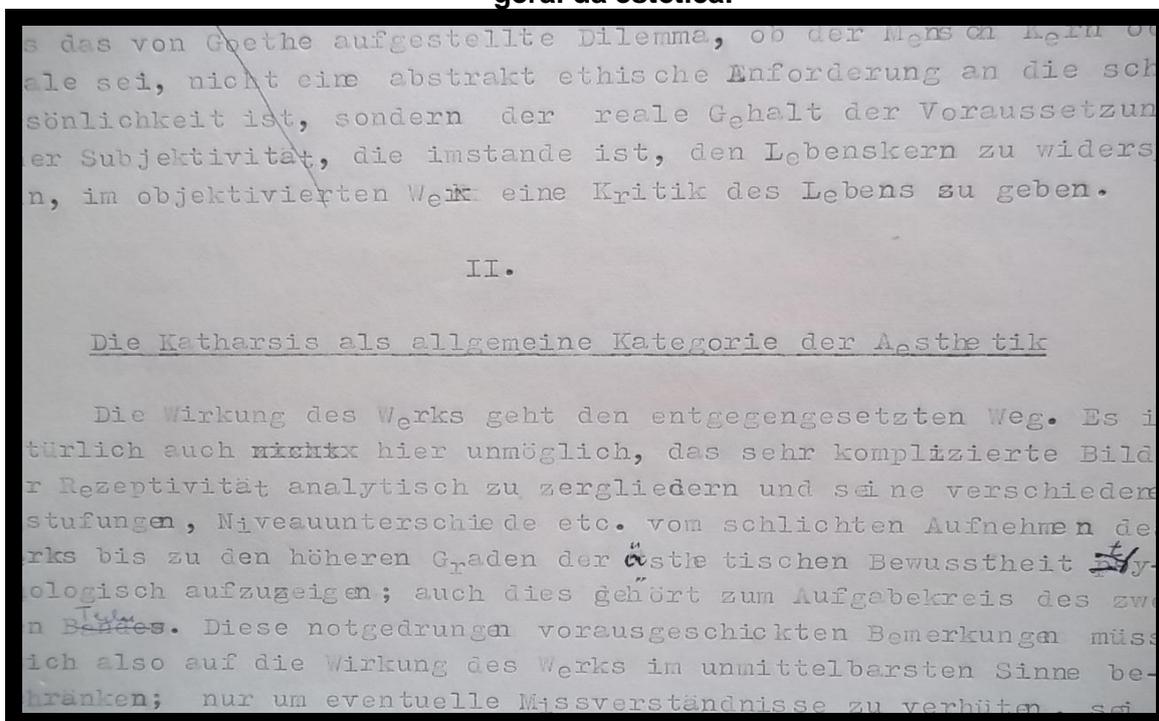
Fonte: Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 3 - Placa encontrada na entrada do prédio em que Lukács viveu. Nela lê-se: Arquivo G. Lukács: Instituto de pesquisas filosóficas.



Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 4 - Foto de um sub-capítulo da Estética intitulado : A catarse como categoria geral da estética.



Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 5 - Mesa do escritório principal de Lukács.



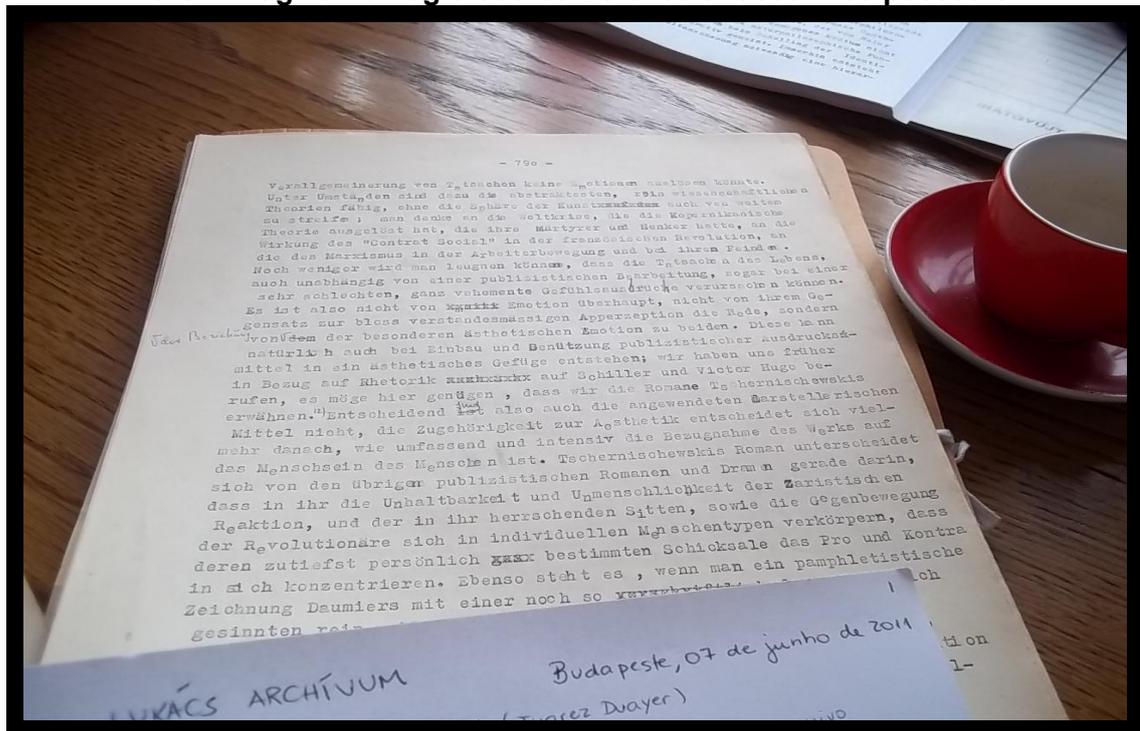
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 6- Notas prévias escritas por Lukács antes de começar a redação da Estética.



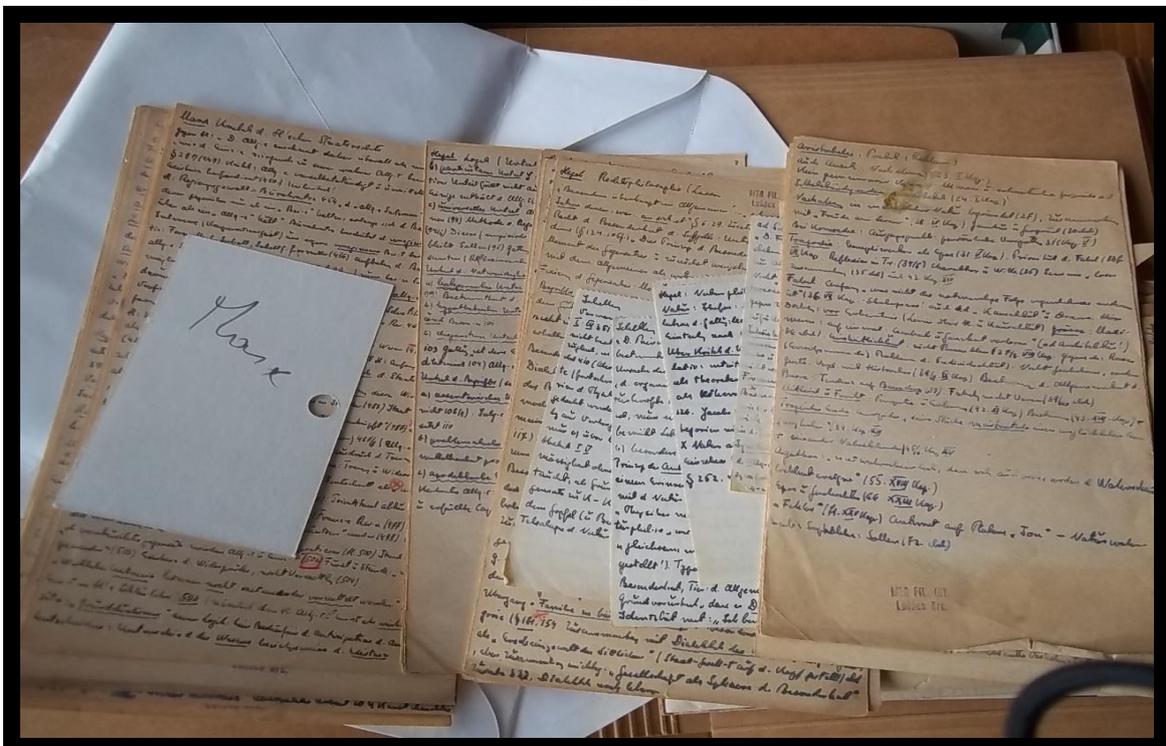
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 7- Página datilografada da Estética e rascunhos pessoais.



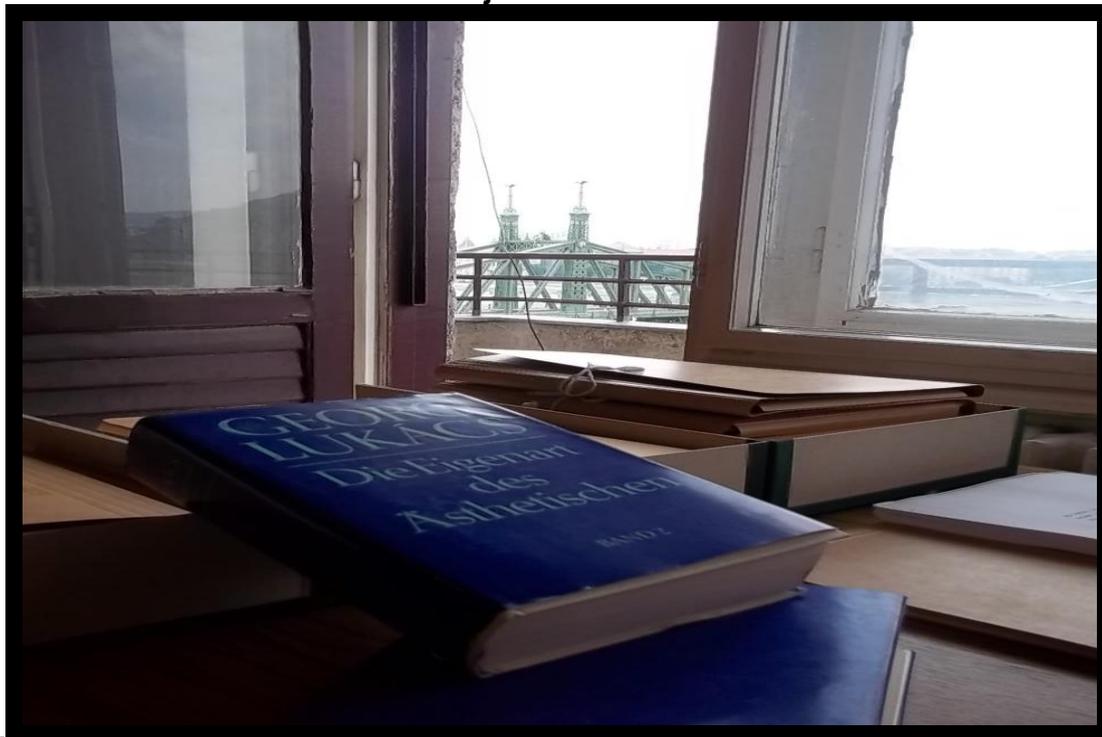
Fonte Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 8- Notas prévias escritas por G. Lukács , aludindo exclusivamente à obra de Marx.



Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 9- Dois tomos da Grande Estética na edição alemã. Vista para o Danúbio de uma das janelas do flat.



Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 10 - Tomo 1 de O Capital que pertenceu a Lukács.



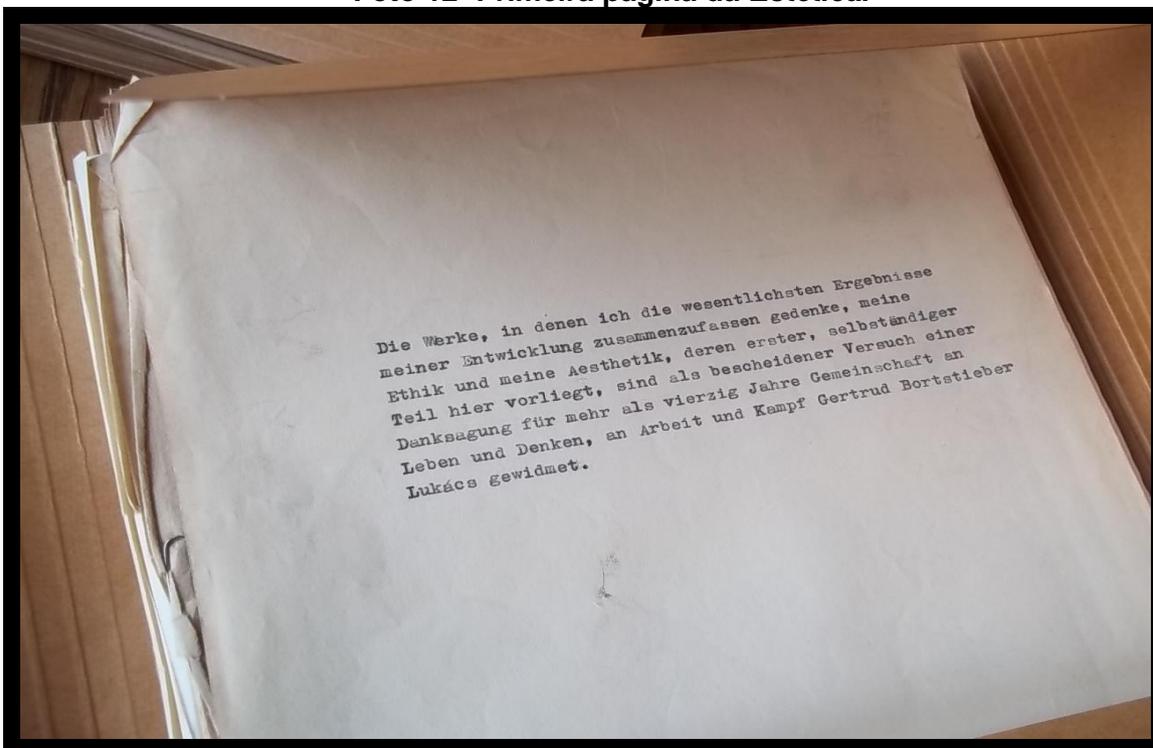
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 11- Estantes de livros de Lukács dedicadas apenas a obras literárias.



Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 12- Primeira página da *Estética*.



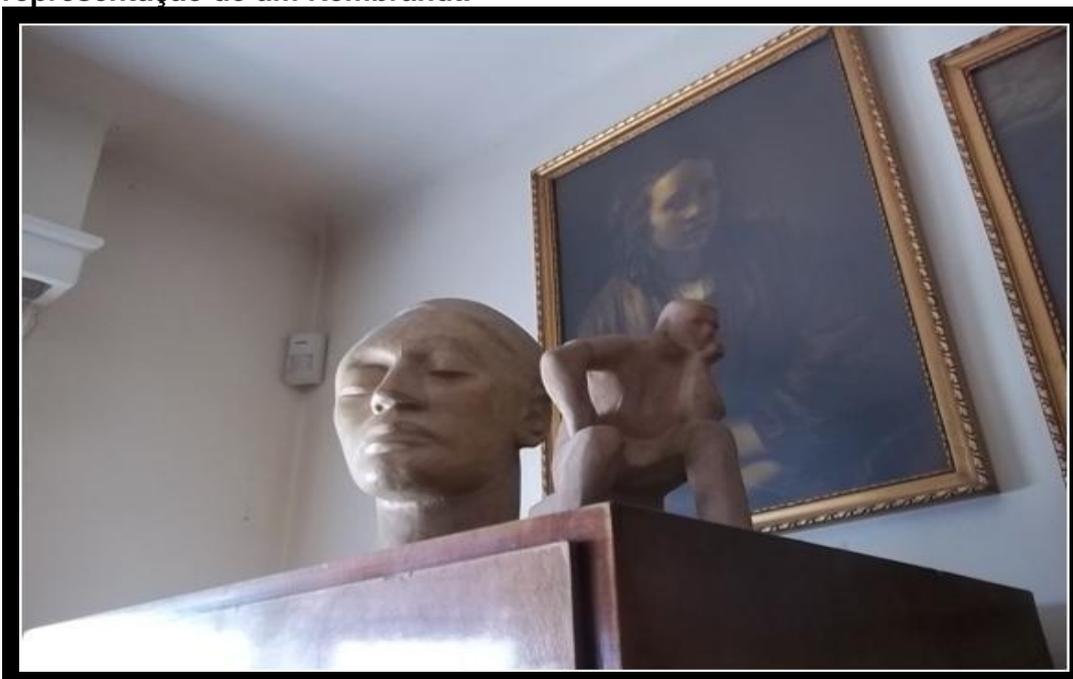
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 13 - Pastas nas quais se encontram os manuscritos e os originais datilografados da grande Estética.



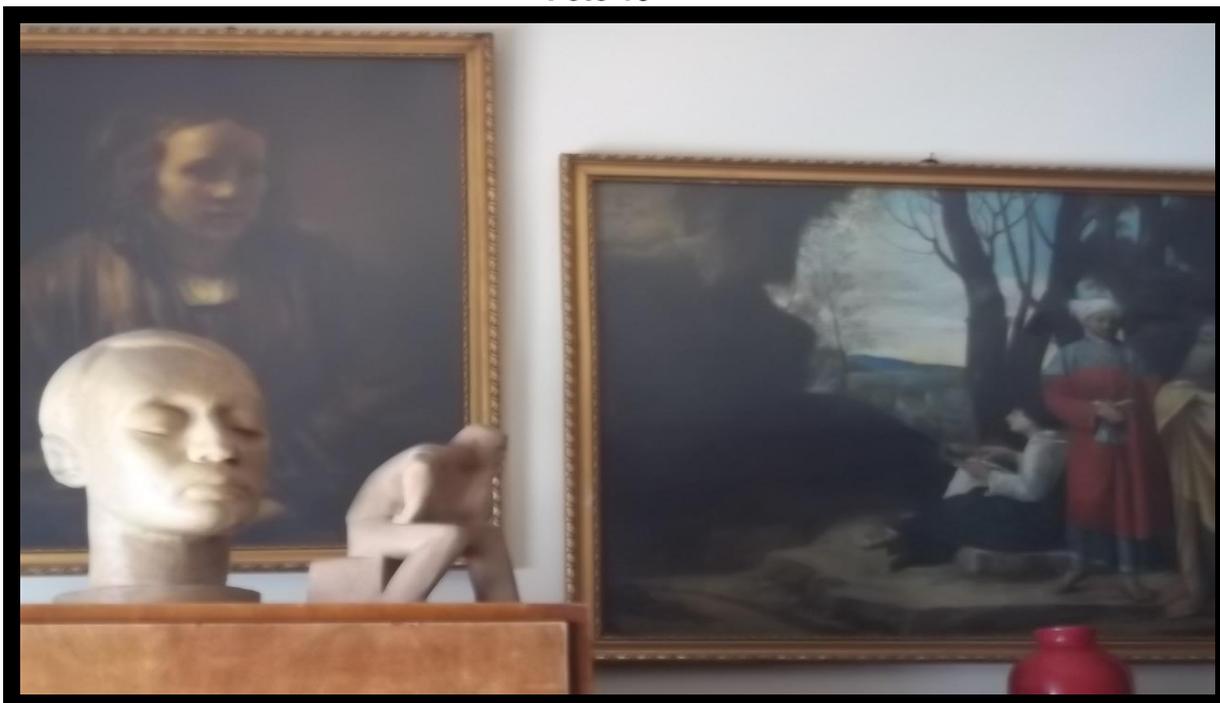
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 14 - Esculturas que representam o poeta favorito de Lukács: Ao fundo uma representação de um Rembrandt.



Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 15 –



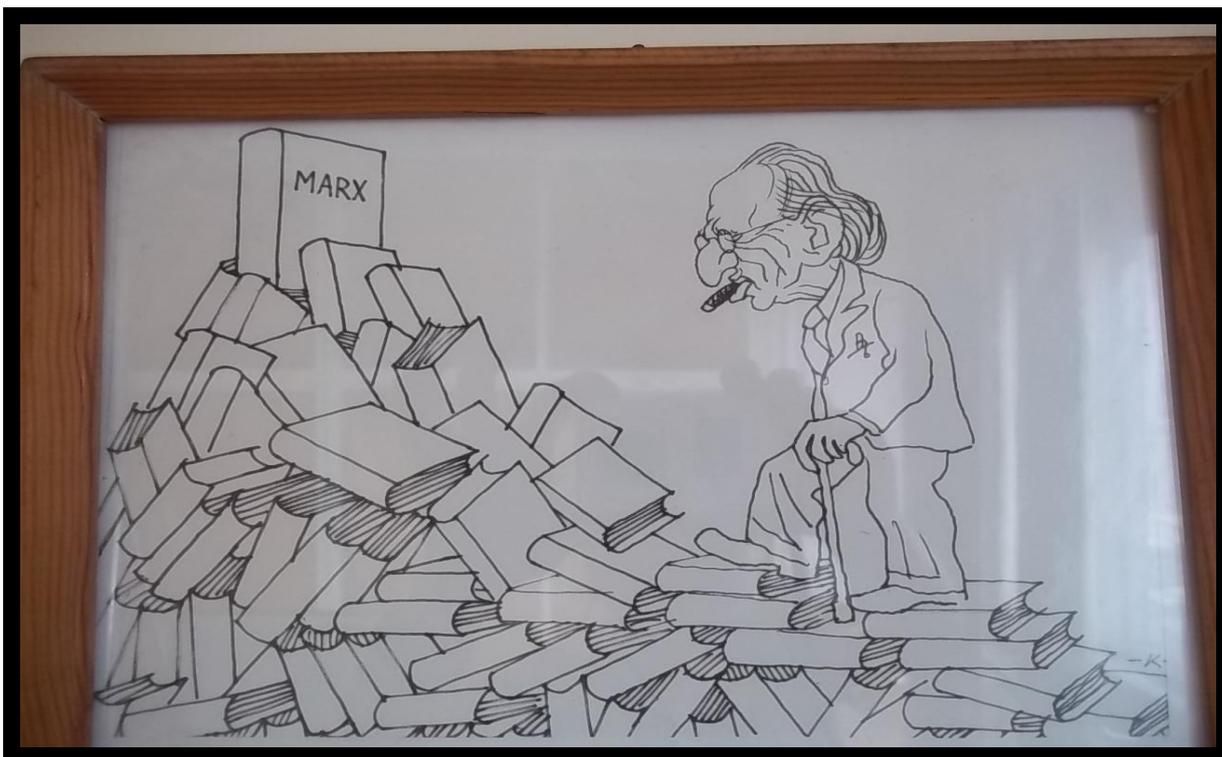
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 16–



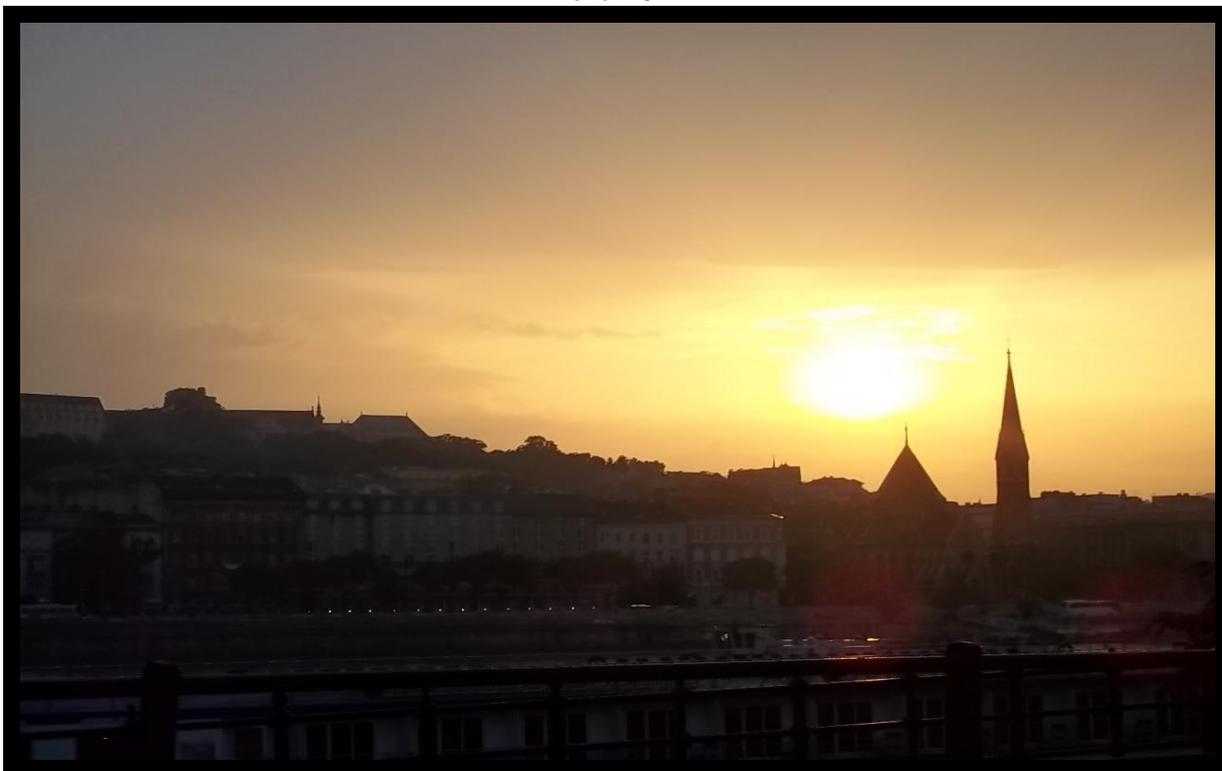
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 17–



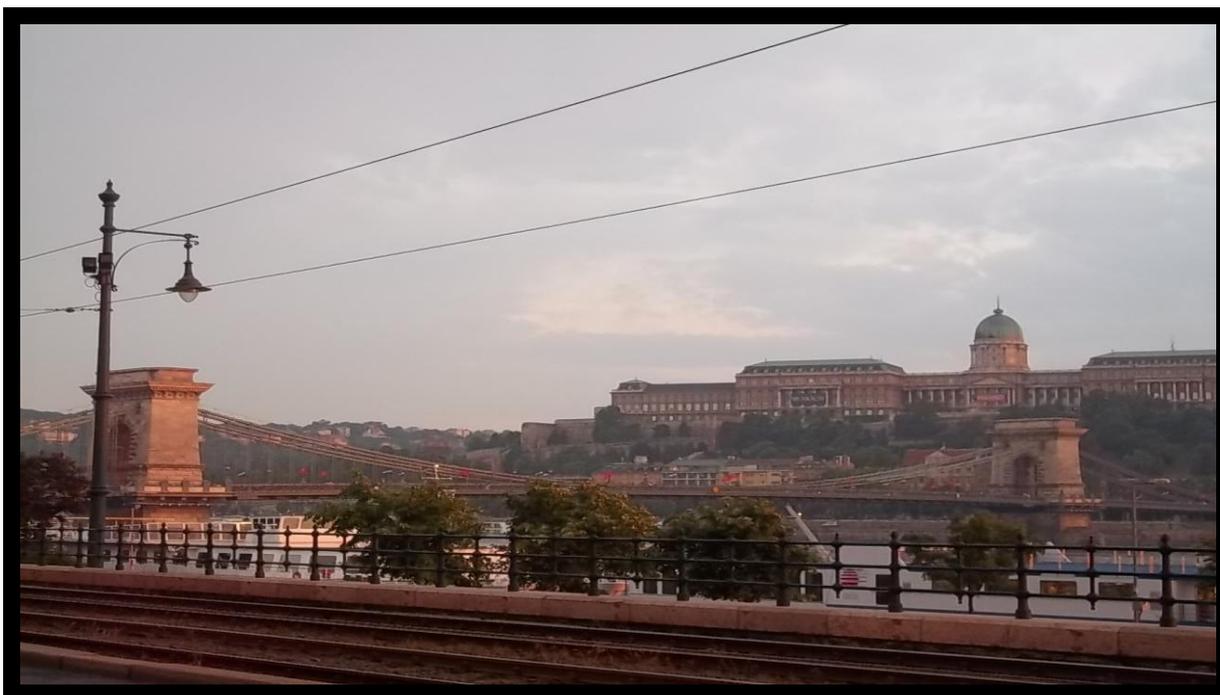
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 18–



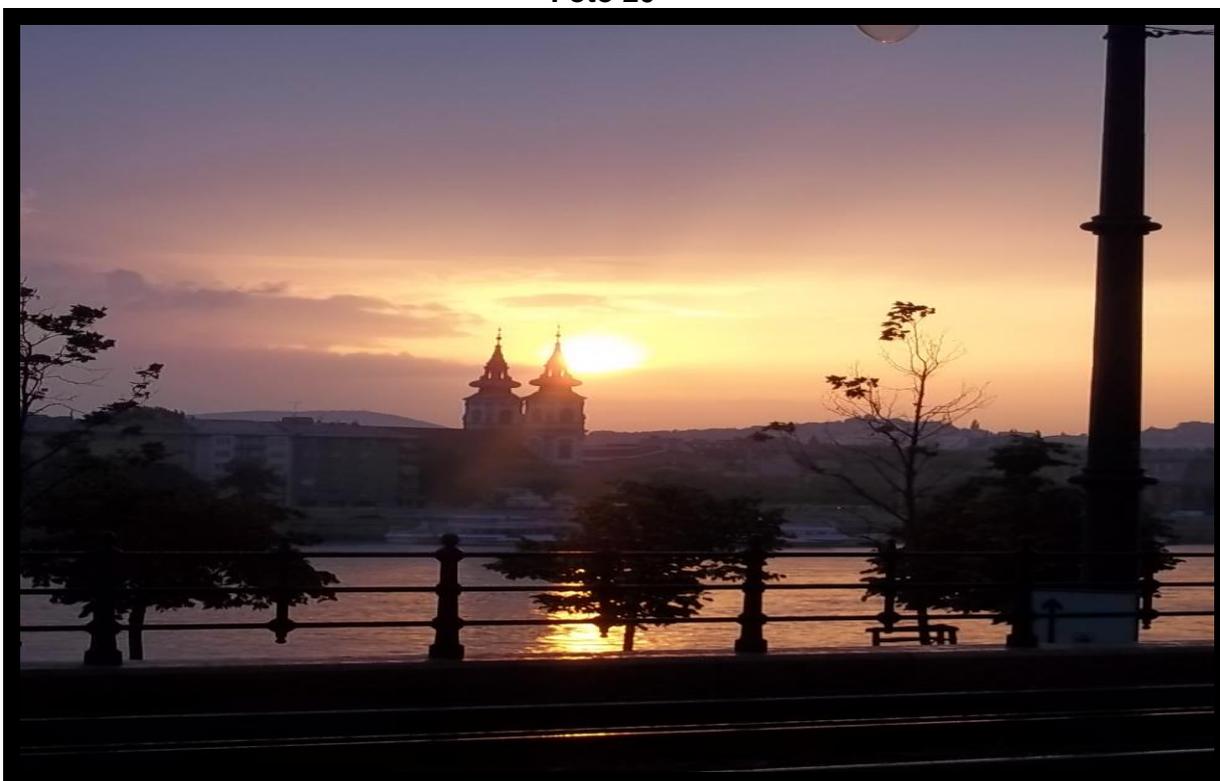
Fonte: Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 19–



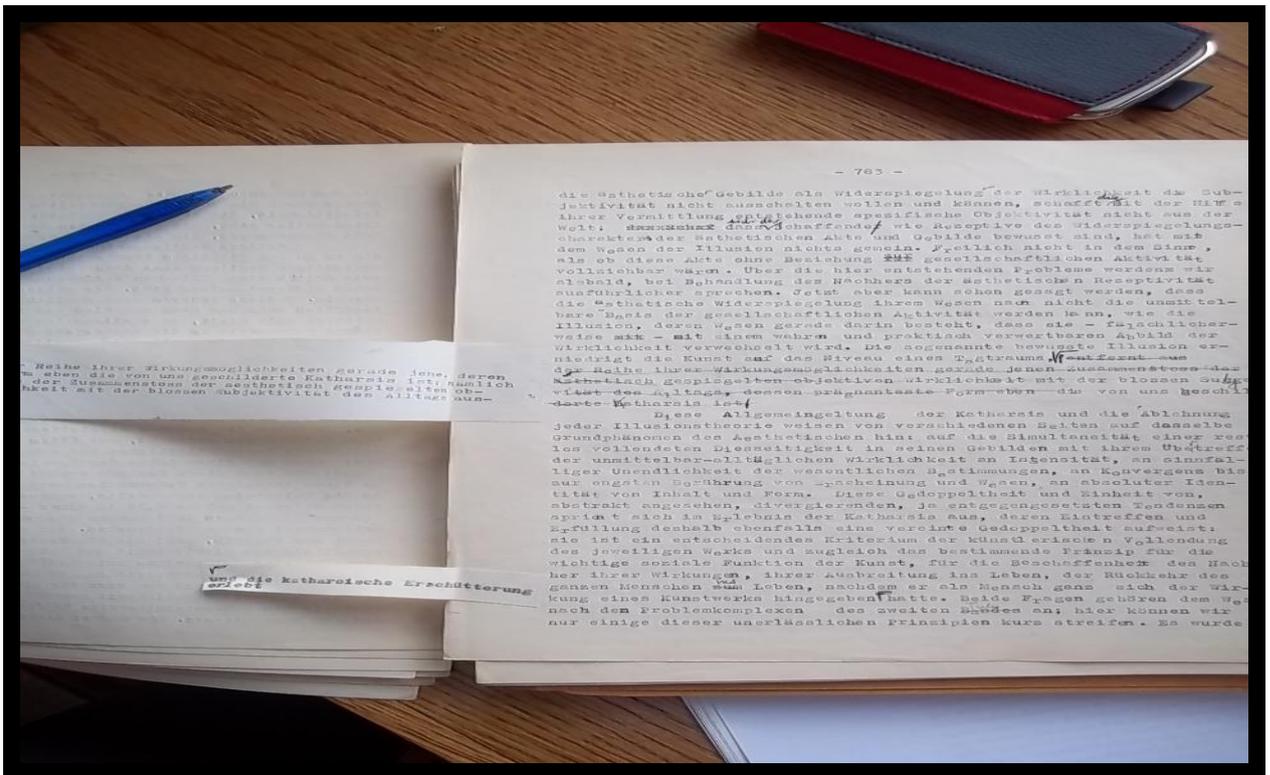
Fonte: Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira.
Arquivo pessoal.

Foto 20–



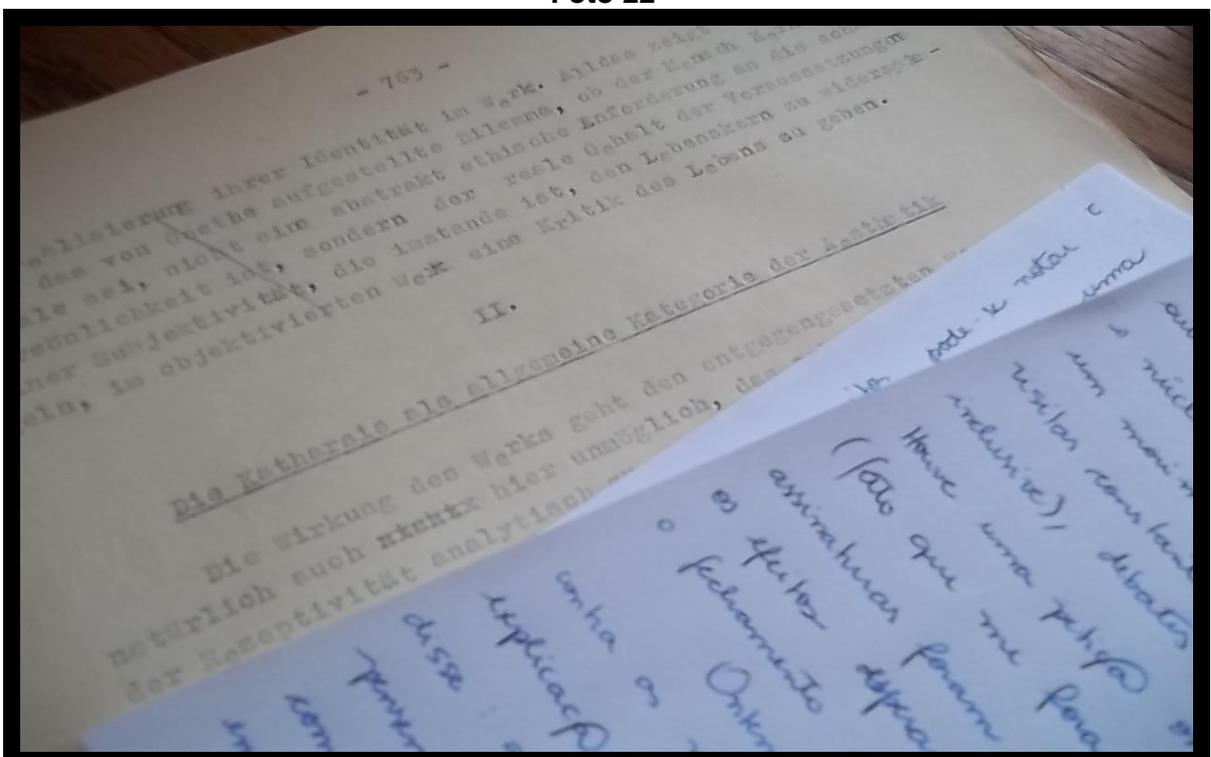
Fonte: Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira.
Arquivo pessoal.

Foto 21-



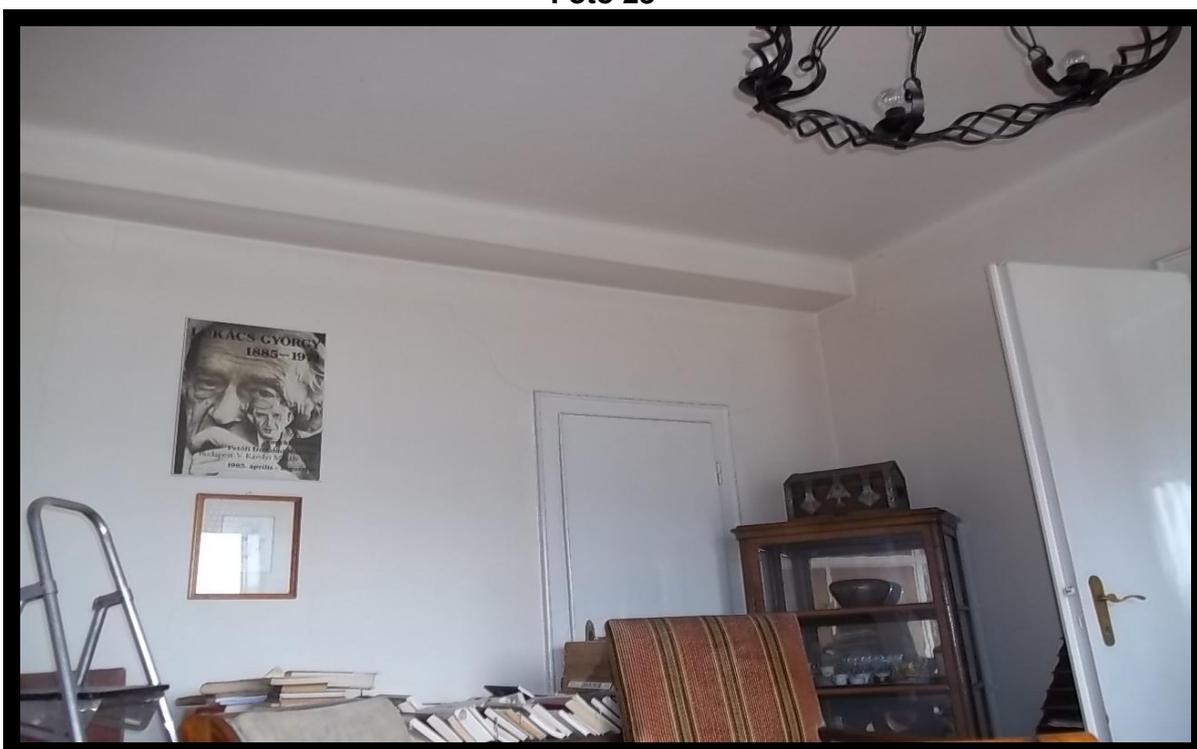
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 22-



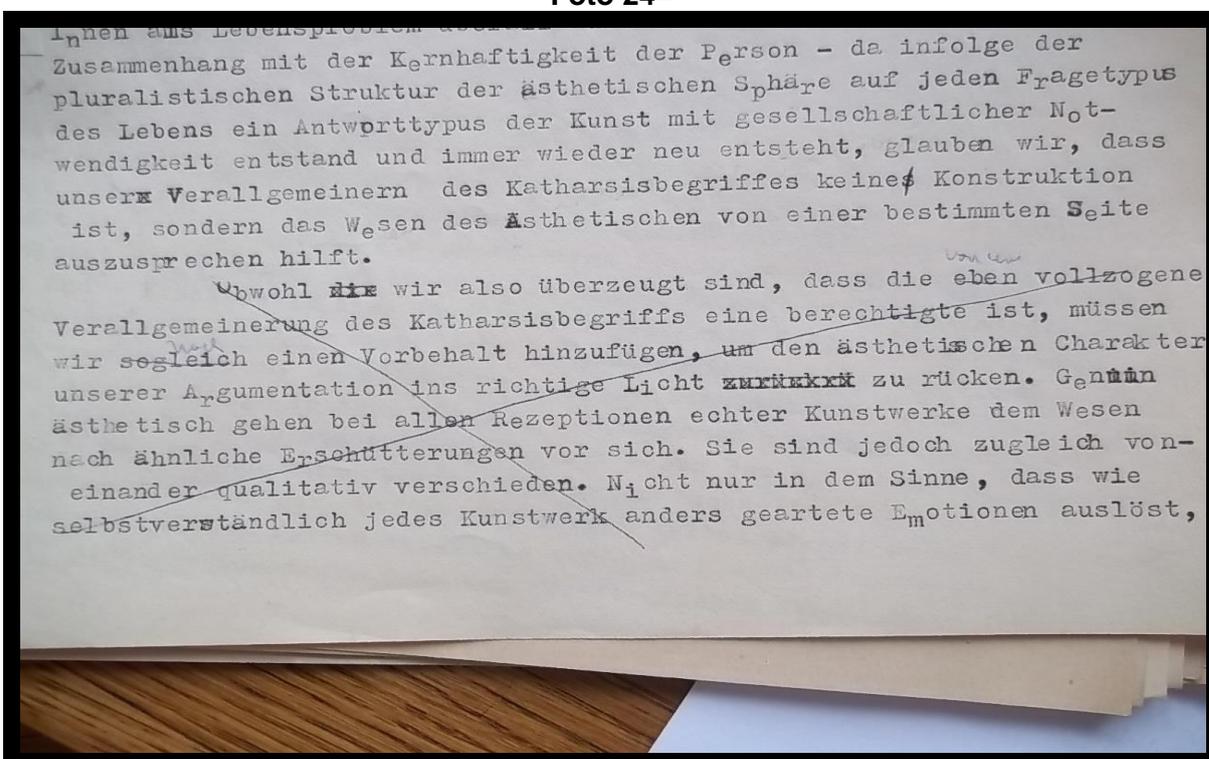
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 23–



Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 24–



Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 25-

tik und Ethik sicherlich noch viel geradl
 war. /Platons Ablehnung der Kunst ist ja
 Auflösungskrise der Polis./ Indessen sche
 satz doch kein ausschliessender ist. Die
 bürgertum und Ethik /und damit von Aesthe
 zeit der Polis war eine einmalige Konstell
 te. Das Gewicht des individuellen Privatle
 Stoa und bei Epikur deutlich fühlbar wird,
 gesellschaftlich-geschichtlichen Entwicklung
 V_{mit allen} tung und macht die V_{erbundenheit} zwischen
 sie verbindende Menschengattung V_{immer komplizierter}, ohne
 Vermittlungen im Gegenteil, um sie immer stärker mit neu
 Die fast antike Stellungnahme Lessings geh
 der "heroischen Illusionen" über eine wied

Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura
 de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 26-

dem Wesen der Illusion nichts gemein. Freilich nicht in dem Sinne
 als ob diese Akte ohne Beziehung ^{zur} gesellschaftlichen Aktivität
 vollziehbar wären. Über die hier entstehenden Probleme werden wir
 alsbald, bei Behandlung des Nachhers der ästhetischen Rezeptivität
 ausführlicher sprechen. Jetzt aber kann schon gesagt werden, dass
 die ästhetische Widerspiegelung ihrem Wesen nach nicht die unmittel-
 bare Basis der gesellschaftlichen Aktivität werden kann, wie die
 Illusion, deren Wesen gerade darin besteht, dass sie - fälschlicher-
 weise ~~nix~~ - mit einem wahren und praktisch verwertbaren Abbild der
 Wirklichkeit verwechselt wird. Die sogenannte bewusste Illusion er-
 niedrigt die Kunst auf das Niveau eines Tagtraums, ~~ver~~fernt aus
 der Reihe ihrer Wirkungsmöglichkeiten gerade jenen Zusammenstoss der
 ästhetisch gespiegelten objektiven Wirklichkeit mit der blossen Suggesti-
 vität des Alltags, dessen prägnanteste Form eben die von uns geschil-
 derte Katharsis ist.

Diese Allgemeingeltung der Katharsis und die Ablehnung
 jeder Illusionstheorie weisen von verschiedenen Seiten auf dasselbe
 Grundphänomen des Ästhetischen hin: auf die Simultaneität einer rest-
 los vollendeten Diesseitigkeit in seinen Gebilden mit ihrem Übertreffen
 der unmittelbar-alltäglichen Wirklichkeit an Intensität, an sinnfäl-
 liger Unendlichkeit der wesentlichen Bestimmungen, an Konvergenz bis
 zur engsten Berührung von Erscheinung und Wesen, an absoluter Iden-

Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura
 de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 27-

keit des Menschen führt, die die Lebenstendenzen dazu bewusst macht, stärkt und fördert, die befähigt ist, die entgegengesetzten zu hemmen, ja zu unterdrücken. Dazu ist bei ihm immer wieder das richtige Verhältnis zur Aussenwelt entscheidend, und ^{die} ~~seiner~~ eigenen Entwicklungsbedingungen formuliert, die hier auftauchenden ästhetisch-ethischen Postulate sehr oft im Zusammenhang mit der Methodologie der Naturforschung, deren nahe Beziehung zur ~~xxx~~ Aesthetik wir bei ihm bereits behandelt haben. So im Gedicht "Epirrhema", das thematisch dem von uns angeführten "Ultimatum" recht nahesteht:

Müset im Naturbetrachten
 Immer eins wie alles achten;
 Nichts ist drinnen, nichts ist draussen:
 Denn was innen, das ist aussen.
 So ergreift ohne Säumnis
 Heilig öffentlich Geheimnis.

Der Gedanke der Identität von Innen und Aussen ist unsere Darlegungen lange vertraut. Und die Folgerung, dass jenes Verhältnis zur Welt, die dem Menschen dazu verhilft, in ^{ihner} ~~seiner~~ Persönlichkeit einen wahren Kern auszubilden, eben mit ^m ~~ihre~~ derartigen Betrachtungen auf

Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 28-

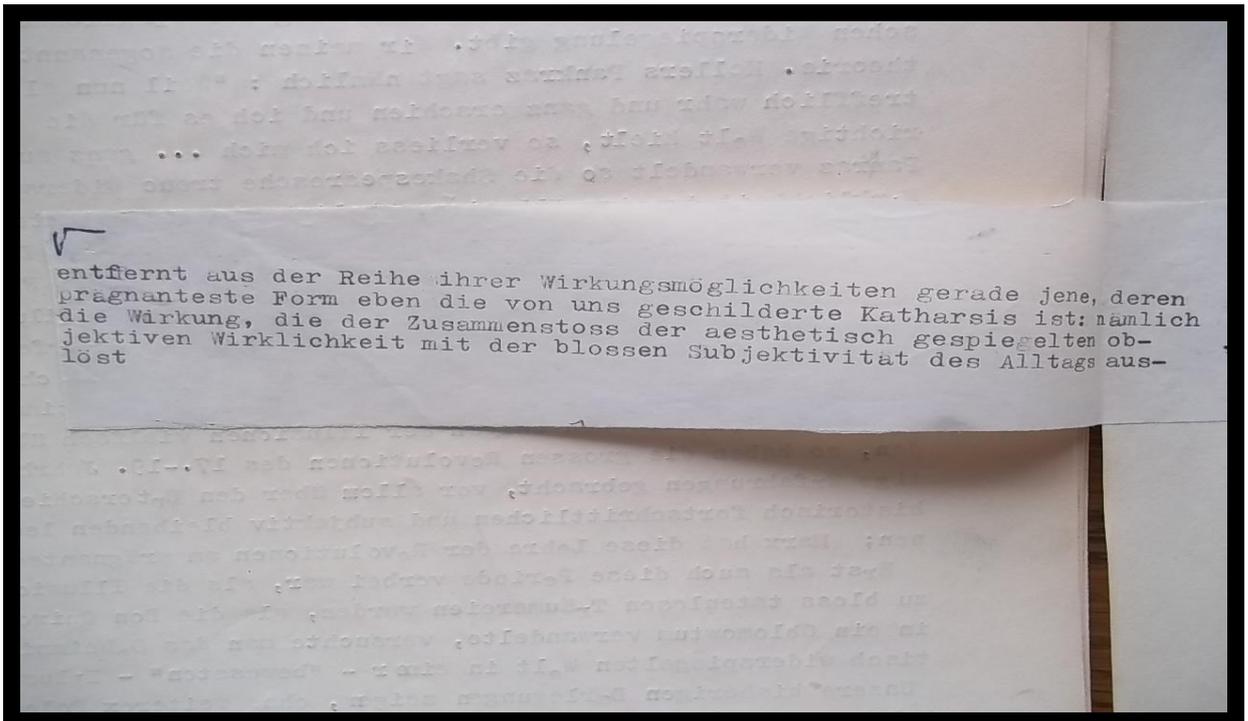
Postulate sehr oft im Zusammenhang mit der Methodologie der Naturforschung, deren nahe Beziehung zur ~~xxx~~ Aesthetik wir bei ihm bereits behandelt haben. So im Gedicht "Epirrhema", das thematisch dem von uns angeführten "Ultimatum" recht nahesteht:

Müset im Naturbetrachten
 Immer eins wie alles achten;
 Nichts ist drinnen, nichts ist draussen:
 Denn was innen, das ist aussen.
 So ergreift ohne Säumnis
 Heilig öffentlich Geheimnis.

Der Gedanke der Identität von Innen und Aussen ist unsere Darlegungen lange vertraut. Und die Folgerung, dass jenes Verhältnis zur Welt, die dem Menschen dazu verhilft, in ^{ihner} ~~seiner~~ Persönlichkeit einen wahren Kern auszubilden, eben mit ^m ~~ihre~~ derartigen Betrachtungen auf

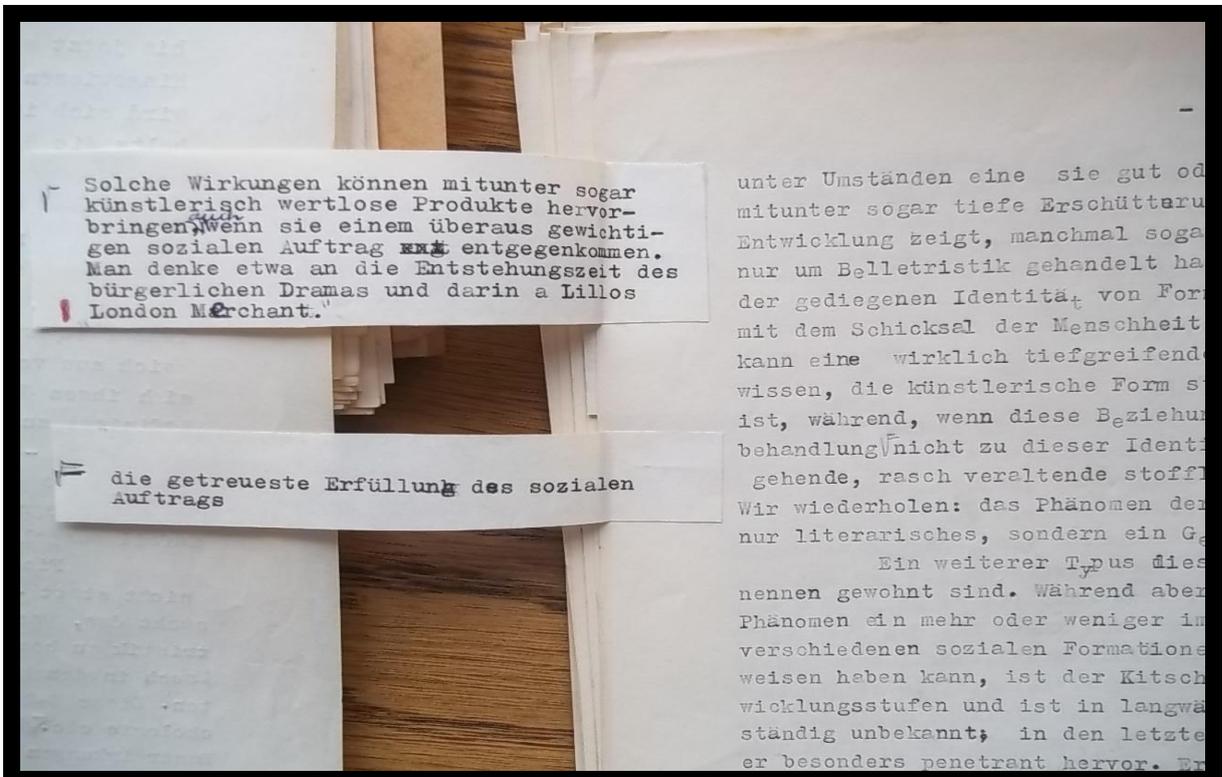
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 29–



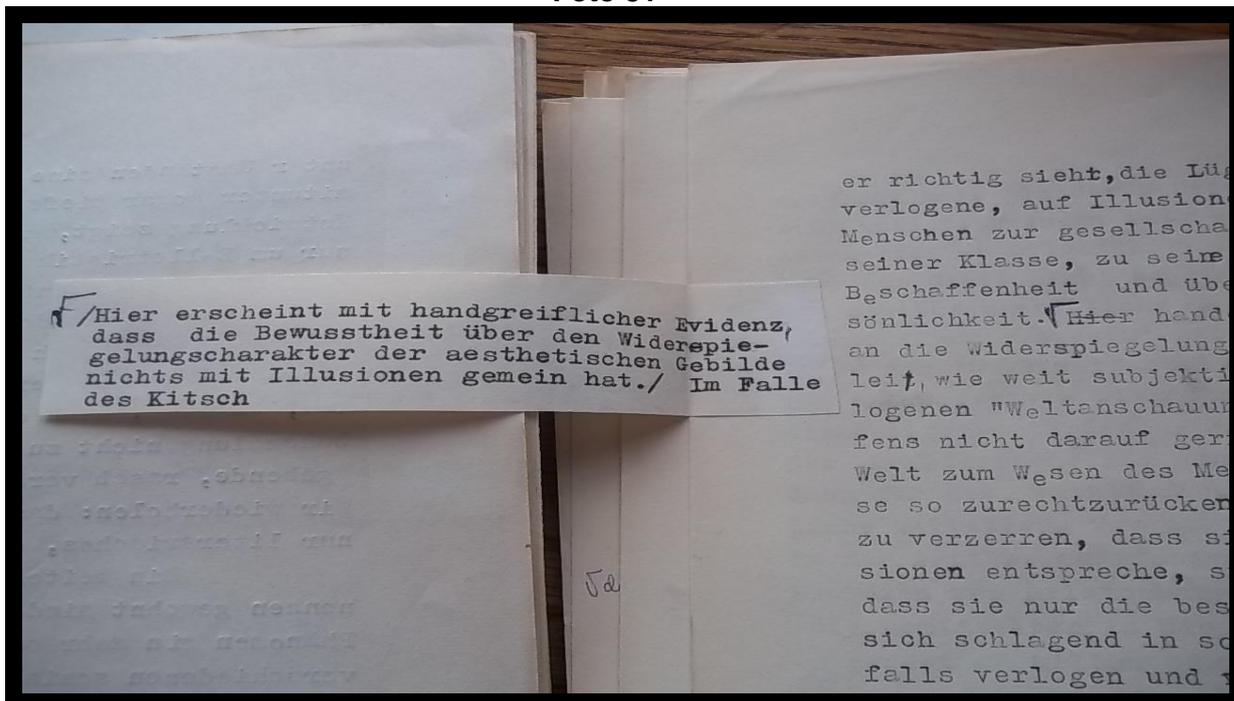
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 30–



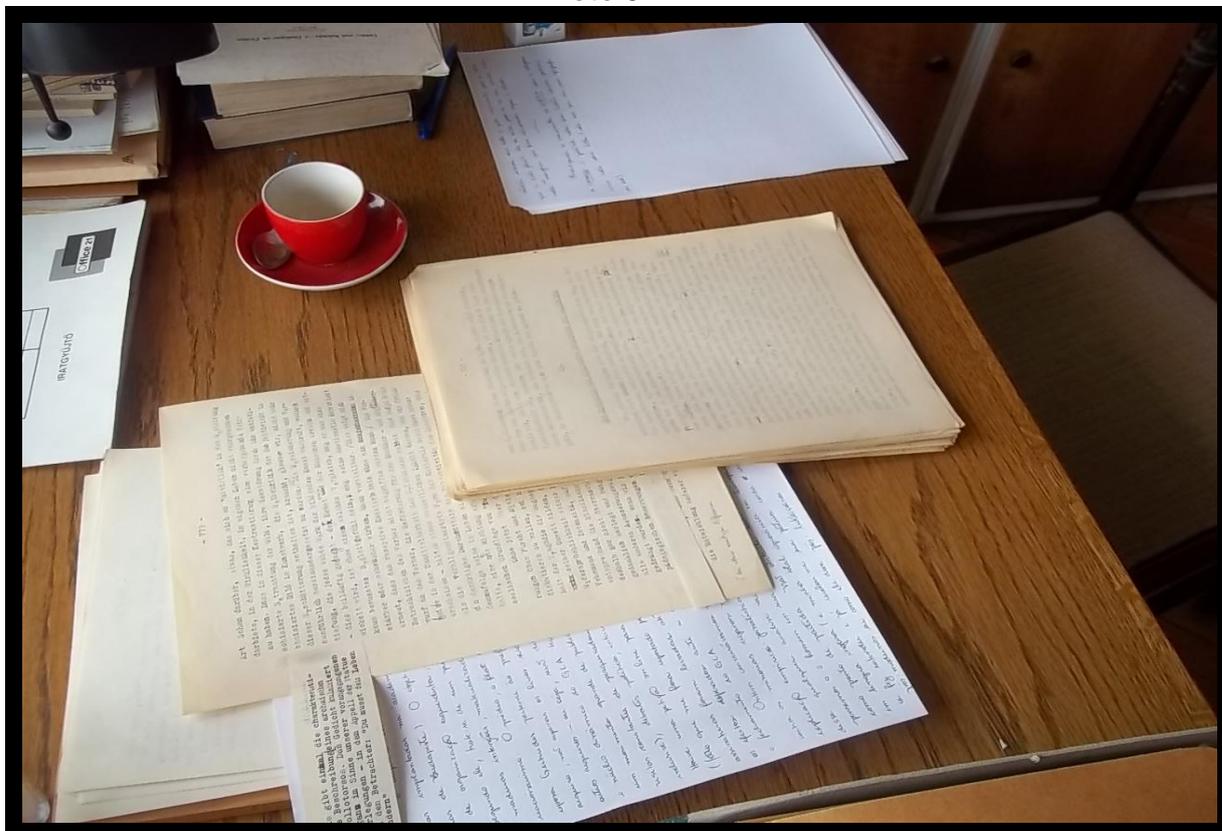
Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 31-



Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.

Foto 32-



Fonte: Arquivos G. Lukács em Budapeste (Hungria). Fotos tiradas por Nathalia Botura de Paula Ferreira. Arquivo pessoal.



Gravura de Albrecht Durer- Crucificação