


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

LARISSA QUACHIO COSTA

ENSINO DE LITERATURA:
possível humanização do indivíduo no contexto da atual
sociedade



ARARAQUARA – S.P.
2014

LARISSA QUACHIO COSTA

ENSINO DE LITERATURA:
possível humanização do indivíduo no contexto da atual
sociedade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Coorientador: Newton Duarte

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2014

Costa, Larissa Quachio

Ensino de Literatura : possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade / Larissa Quachio Costa – 2014

157 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Luíz Antônio Calmon Nabuco Lastória

1. Catarse. 2. Estética. 3. Ética. 4. Literatura -- Estudo e ensino. 5. Pedagogia crítica. I. Título.

LARISSA QUACHIO COSTA

ENSINO DE LITERATURA:
possível humanização do indivíduo no contexto da atual
sociedade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Coorientador: Newton Duarte

Bolsa: CAPES

Data da defesa: _12/_08/_2014_

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Luíz Antônio Calmon Nabuco Lastória
Universidade Estadual Paulista - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara - SP

Membro Titular: Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR - São Carlos - SP

Membro Titular: Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida
Universidade Estadual Paulista - UNESP - IBILCE – São José do Rio Preto - SP

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

Ao meu pai (*in memoriam*), eterna presença.

À minha mãe, quem me ensinou o valor da poesia
e me conduziu, segurando minha mão, até minha
primeira sala de aula.

À minha irmã, com quem compartilhei as
fabulações da infância.

Ao Fabrício, amor de minha vida, com quem sigo
em busca do tempo da delicadeza.

A todos que dedicam suas vidas para a
transformação da sociedade capitalista mesmo
quando seria mais fácil sucumbir à barbárie.

Àqueles que atualmente lutam pelo acesso de todos
à riqueza socialmente construída. A luta continua!

À universidade pública brasileira e à classe
trabalhadora que, cotidianamente, produz as
riquezas deste país, mas pouco usufrui delas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao orientador dessa dissertação, Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, que me acolheu e conduziu esta pesquisa com toda a dedicação e sabedoria que lhe são peculiares. A você, Nabuco, modelo de profissionalismo e competência, por me indicar tantos caminhos e ajudar-me a percorrê-los, por despertar em mim o fascínio pela cultura helênica, a minha eterna gratidão e admiração.

Ao Prof. Dr. Newton Duarte, marco divisor da minha vida intelectual, mestre responsável pelo processo catártico que me deu a certeza do quanto temos de lutar para que os seres humanos não sejam vítimas da opressão arraigada em nossa sociedade. A você, Newton, pelos ensinamentos que vão além da vida acadêmica, pela sua grandeza intelectual e essência humana raríssima, minha admiração e afeto.

À Prof^a. Dra. Lígia Márcia Martins e ao Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin, meus agradecimentos pela atenção e comentários, por esclarecer problemas apontados na pesquisa e pela generosidade nos julgamentos no exame de qualificação.

À Prof^a. Lígia, agradeço ainda pelos ensinamentos em suas aulas, pelo exemplo de humanização que é e me entusiasma, pela beleza de seus ideais, pela ciência encantadora e incentivadora que tem de sua responsabilidade como intelectual convicta. A você, Lígia, todo meu respeito, admiração e amizade.

Ao Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida, por aceitar participar da banca de minha defesa e assim contribuir para nortear meus futuros percursos.

Aos meus professores da educação básica e da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, pelo papel decisivo que tiveram numa formação sem a qual este trabalho não seria possível.

Ao pedaço de mim que partiu, que tanto amei e do qual sinto imensa saudade. Ao meu pai, alicerce de minha vida, pelo amor e pela herança de um olhar compreensivo.

À minha mãe, pelo amor, educação e formação que sempre me dispensou permitindo que eu fosse, hoje, a pessoa que sou. Tudo seria em vão se não me tivesse concedido o direito de nascer, não qualquer nascer, mas o intrínseco à promoção humana. À minha mãe, referência de integridade e solidariedade em minha vida.

À minha irmã, companheira de todos os dias e de todas as lutas, pela proteção, pelo amor, pelas diferenças que nos une e nos faz a família que somos.

Aos meus familiares; tios, tias, primos, primas, avôs e avós; pela presença constante, mesmo quando distantes.

Ao Fabrício, por me dividir com os livros. A você, meu amor, pelo companheirismo e longas conversas incentivadoras, por compreender as minhas ausências, por todo amor dedicado a mim, por me fazer perceber que os tempos de injustiça e desumanização podem ser suportados.

À Dona Juventina Lopes e às amigadas que fiz em sua pensão, pelo carinho, pela acolhida e por tornarem meus dias em Araraquara menos solitários e mais felizes.

À Glória e à Thalita, pelo apoio e amizade, pela experiência partilhada, por aprender com vocês que é possível nos desfazermos, nos refazermos e prosseguirmos.

À Mariana, Maria Cláudia e Juliana, pela gentileza e carinho, pelas maravilhosas trocas, pela solidariedade que experimentamos juntas. Com vocês partilhei angústia, medos, lamentações e alegrias.

Aos meus alunos, razão daqueles que lutam para que as novas gerações encontrem condições objetivas para desenvolverem a potencialidade humana que carregam. Sem vocês, essa dissertação não teria o menor sentido de existir.

Aos meus colegas de profissão, camaradas de vida e de luta, pela presença confortadora nos momentos de caos, por fazerem tudo imensamente mais leve e divertido. Com certeza, esse estudo leva o sorriso e a amizade de vocês.

À turma do curso de Letras e de Pedagogia, aos integrantes dos Grupos de Pesquisa - "Teoria Crítica: tecnologia, cultura e formação" e "Estudos Marxistas em Educação" -, companheiros de debates, de risadas, de planos a se executarem.

Aos funcionários da seção de Pós-graduação e da biblioteca da FCL, pela competência e por tantas informações imprescindíveis.

À Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara, por todos os anos de boas lembranças.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Enfim, a todos que com suas vozes, numa expressão da vida polifônica, tornaram possível que eu viesse aqui expor a minha voz.

E Quando de Dia a Lonjura

E quando de dia a lonjura dos montes
Azuis atrai a minha saudade,
E, de noite, as estrelas desmedidas
Esplendorosas ardem sobre a minha cabeça

Todos os dias e todas as noites
Assim celebro o destino do homem:
Se ele a pensar alcançar sempre o justo,
Para sempre terá a beleza e a grandeza.
(GOETHE, 1949, p. 82).

Odeio os indiferentes. Creio [...] que “viver é tomar partido”. [...]. Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão e de tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. A indiferença é peso morto da história. [...]. A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. [...]. Odeio os indiferentes também porque me dão tédio suas lamúrias de eternos inocentes. [...]. Vivo, tomo partido. Por isso, odeio quem não se compromete, odeio os indiferentes. (GRAMSCI, 1982, pp. 84-87).

RESUMO

Essa dissertação de mestrado situa-se no âmbito dos fundamentos da educação e, para embasar seus argumentos, dirige-se ao estudo teórico acerca do ensino de literatura como possibilidade de humanização do indivíduo, do conceito de arte, literatura e catarse. É realizada a retomada histórica do termo catarse desde Aristóteles para, mais adiante, analisá-lo com maior rigor nas obras do filósofo húngaro, George Lukács, e do educador brasileiro, Dermeval Saviani. Com base nesses estudos, esse trabalho discute a catarse como uma categoria estética e ética por compreender que o processo catártico pode, por meio da arte, suscitar no indivíduo a vivência de determinadas emoções e pode também, seja pela arte ou pela ciência, despertar, nele, um novo posicionamento intelectual capaz de lhe reclamar ações constantemente pautadas pela ética. A catarse, dessa maneira, é vista como parte de um processo de humanização do indivíduo. Defende-se que a literatura como forma de expressão artística articulada aos grandes problemas do desenvolvimento da humanidade pode exercer um papel relevante na formação humana, pois pode acarretar a catarse no leitor e assim contribuir para o seu processo de humanização. É imprescindível que o sujeito seja orientado quanto à recepção estética e qualidade das obras literárias e, então, reflete-se sobre o ensino de literatura eficaz a essa orientação e devidamente comprometido com a especificidade da escola: a transmissão do conhecimento mais elaborado. Essa pesquisa compreende o ensino de literatura com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, como parte do processo de socialização do saber sistematizado, como transmissão e recriação de valores e conhecimentos da sociedade, enfim, como trabalho educativo que contribui para a formação intelectual e humanística dos indivíduos.

Palavras – chave: Catarse. Estética. Ética. Ensino de Literatura. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This master dissertation research is situated within the framework of foundations of education and to support their arguments, addresses the theoretical study about the teaching of literature as a possibility for humanization of the individual, the concept of the art, literature and catharsis. The historic resumption of catharsis term since Aristotle is performed to later review it more thoroughly in the works of the hungarian philosopher, George Lukács, and of the brazilian educator, Dermeval Saviani. Based on such studies, this paper discusses the catharsis as an aesthetic and ethical category, in that it comprises that the cathartic process can, through art, arouse in the individual the experience of certain emotions and can also, through art or science, stimulate, in the same, a new intellectual position capable of require you actions constantly guided by ethics. Catharsis, that way, is seen as part of a process of humanization of the individual. It is argued that the good literature, artistic expression articulated to the great problems of development of humanity, can exercise an important role in the human formation because it can cause the catharsis in the reader and thus contribute to the process of their humanization. The individual should be instructed as to the aesthetic reception and the quality of the literary works and then is discussed the effective teaching of literature to this guidance and duly committed to the specificity of the school: the transmission of more elaborate knowledge. This research comprises the teaching of literature based on the assumptions of Pedagogy Historical-Critical, therefore, as part of the socialization process of systematized knowledge, as transmission and recreation of values and knowledge of the society, in short, as an educational work that contributes to the intellectual formation and humanistic of the individuals.

Keywords: Catharsis. Aesthetics. Ethics. Teaching of Literature. Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ARETE E CATARSE: DOIS CONCEITOS PRESENTES NA FORMAÇÃO DO HOMEM GREGO	20
1.1 <i>ARETE</i> : IDEAL DA EDUCAÇÃO HELÊNICA	20
1.1.1 <i>ILÍADA</i> : ESPÍRITO HERÓICO DA <i>ARETE</i>	24
1.2 A CATARSE NA TRAGÉDIA GREGA: VIVÊNCIA EFICAZ PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM GREGO.....	32
1.2.1 <i>ÉDIPO-REI</i> : ENCARNAÇÃO DA <i>ARETE</i> E EXEMPLO DE VIVÊNCIA CATÁRTICA.....	39
1.3 A ANTIGA RELAÇÃO ENTRE ÉTICA E ESTÉTICA	43
2 CATARSE: CATEGORIA ÉTICA E ESTÉTICA CONTRA A ALIENAÇÃO	48
2.1 SER HUMANO: SÍNTESE DAS RELAÇÕES HUMANAS	48
2.2 ALIENAÇÃO: REIFICAÇÃO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS.....	51
2.3 A PRIMORDIALIDADE DA VIDA COTIDIANA E AS CONDIÇÕES PARA A PLENA FORMAÇÃO HUMANA.....	59
2.4 A ÉTICA E A SUA IMPRESCINDIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL DO SER HUMANO.....	70
2.5 CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS DA ESTÉTICA MARXISTA-LUKACSIANA.....	76
2.5.1 A ARTE SEGUNDO KARL MARX: CARÁTER HUMANO E HUMANIZADOR.....	77
2.5.2 A ARTE SEGUNDO GEORGE LUKÁCS: DEFESA DA INTEGRIDADE HUMANA.....	81
2.5.3 O EFEITO CATÁRTICO E O PROCESSO FORMATIVO DO INDIVÍDUO.....	87
3 O ENSINO DE LITERATURA E A POSSÍVEL DESCOBERTA DO MUNDO PELO PROCESSO CATÁRTICO	95
3.1 O LEMA “APRENDER A APRENDER” E O IDEÁRIO PÓS-MODERNO: REPRESENTAÇÕES ATUAIS DA DECADÊNCIA IDEOLÓGICA.....	95

3.2 A LITERATURA CÁSSICA COMO ELEMENTO PARA A PLENA HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO	102
3.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A HUMANIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS .	109
3.4 AS ATUAIS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LITERATURA	116
3.5 O ENSINO DE LITERATURA EM CONSONÂNCIA COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	124
3.5.1 O PROCESSO CATÁRTICO PELOS POEMAS DE DRUMMOND	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	151



BOUGUEREAU, W. A. *A difícil lição*. 1884. Óleo sobre tela, 97,8 x 66 cm.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

“Sabes de quem nasceste?” (SÓFOCLES, 1990, p. 38). Essa é a pergunta que o cego vidente Tirésias faz a Édipo, rei de Tebas, na tragédia de Sófocles, e é a síntese da história do homem que, sem saber, mata o pai e se casa com a mãe, portanto, é a síntese que comprova a afirmação de Marx segundo a qual a ignorância das circunstâncias pode acarretar tragédias (MARX apud HELLER, 1987). A ignorância na Antiguidade foi a causa da tragédia que arrebatou Édipo e hoje, mesmo tomando diferentes contornos, é grande parte da causa da tragédia de milhares de pessoas: a degradação humana e, portanto, as diversas formas de alienação geradas pela sociedade capitalista.

Segundo a lenda, Édipo, ao se aproximar do território tebano, quase às portas da cidade, foi detido pela Esfinge - monstro que propunha aos que por ali passassem enigmas de difícil solução e destruía aqueles que não os solucionassem -, que o desafiou com o seguinte enigma: “[...] qual é o animal que de manhã tem quatro pernas, durante o dia tem duas e ao anoitecer tem três?”. (PELLEGRINO, 1987, p. 307). Proposto o enigma, Édipo solucionou-o respondendo que tal animal referia-se ao homem, o qual engatinha durante a primeira infância, anda sobre os dois pés quando adulto e apoia-se em uma bengala quando envelhece.

Édipo, às portas de Tebas, esbarrou-se a uma questão que colocou em risco sua própria vida. E nós, indivíduos da sociedade capitalista, deparamo-nos, muitas vezes, com questões de importância vital. Diversas vezes, somos colocados na mesma situação de Édipo, ou seja, somos colocados diante de impasses que nos exigem lucidez, conhecimento e superação da alienação para refletirmos sobre como é possível o abismo que há entre o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e as condições materiais de vida da maioria da população mundial, sobre como é possível que a brutalidade humana se aflore por toda parte e ameace assustadoramente seu antídoto: a humanização. Podemos ser comparados a um Édipo moderno se encararmos o capital como a Esfinge que ameaça impiedosamente - “decifra-me ou te devoro”. (PELLEGRINO, 1987, p. 307). A Esfinge levanta-se contra a vida de Édipo, o capital avança contra nossa sobrevivência quer como indivíduos quer como espécie humana. Édipo vence a Esfinge, mas é abatido pela sua tragédia devido à sua ignorância dos fatos e, hoje, grande parte da população é aplacada por tragédias modernas, as quais são dissimuladas pela

manipulação ideológica, uma das formas pelas quais a sociedade capitalista se apresenta, graças à alienação que atinge brutalmente grande parte da população.

Foi por nos defrontarmos com questões de importância vital que, concluído o curso de Letras na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, resolvemos ingressar no curso de Pedagogia da mesma universidade, ou seja, ao iniciarmos nossa carreira como professora, sentimos a necessidade de aprofundar ainda mais nossos estudos no âmbito da educação, uma vez que nos encontrávamos enleados por anseios, que não haviam de silenciar tão cedo. Essa necessidade surge a partir do momento que começamos a lecionar em instituições escolares e deparamo-nos com situações do ensino que julgávamos inadequadas, mas não possuíamos argumentos embasados teoricamente para criticá-las e, assim, defendermos o que iria ao encontro dos nossos princípios.

O curso de Pedagogia completou, de forma decisiva e enriquecedora, nossa formação intelectual proporcionada pelo curso de Letras, pois nos permitiu desbravar análises sociológicas e filosóficas, as quais nos deram uma sólida interpretação das determinações sociais e econômicas à que a humanidade é subjugada. Nossa formação, a partir do curso de Pedagogia, assentou-se em fundamentos ontológicos marxistas devido às disciplinas ministradas pelo Prof. Dr. Newton Duarte, fato que contribuiu decisivamente para o percurso pelo qual se deu nosso encontro com a pedagogia histórico-crítica. No decorrer do curso de Pedagogia, percebemos que o nosso gosto pela literatura encontrava ecos na Educação e, dessa maneira, mantivemo-nos constantemente atrelados tanto às demandas literárias ou linguísticas quanto às educativas.

No primeiro semestre de 2011, no nosso penúltimo ano do curso de Pedagogia, cursamos uma disciplina optativa sobre teorias pedagógicas, ministrada pelo Prof. Dr. Newton Duarte, e os estudos realizados nessa disciplina possibilitaram-nos uma revisão crítica de muitas das ideias sobre educação em geral e especificamente sobre escola, com as quais nós havíamos tomado contato superficialmente nos estudos realizados nas chamadas disciplinas pedagógicas do curso de Letras. O contato com esses estudos, de forma mais aprofundada, contribuiu para que compreendêssemos 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* (SAVIANI, 1986, 1999, 2008b) foi decisivo para que pudéssemos definir a direção que pretendíamos dar à continuidade dos nossos estudos em nível de pós-graduação: o significado do ensino de Literatura para o processo mais

amplo de socialização do saber sistematizado e a importância desse ensino para o processo de humanização do indivíduo no contexto da sociedade capitalista.

Realizados tantos estudos, compreendemos que a literatura está inserida no patrimônio histórico humano-genérico e, como valioso legado cultural que é, necessita de ser socializada pelas vias da educação escolar, ou seja, passamos a pensar o ensino de Literatura com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, portanto, como parte do processo de socialização do saber sistematizado, como transmissão e recriação de valores e conhecimentos da sociedade, enfim, como trabalho educativo que contribui para a formação intelectual e humanística dos indivíduos.

Para a confecção do projeto de pesquisa que culminou nessa área de intersecção entre a literatura, a estética, a ética, a educação e o marxismo; buscamos trabalhos já realizados que se reportassem diretamente a essa questão ou que abordassem essa área de interesse. Essa busca nos possibilitou perceber que o conhecimento artístico destinado ao ensino escolar é um campo muito estudado a partir de correntes vinculadas ao ideário pós-moderno. Embora haja, no campo marxista, acúmulos significativos de estudos acerca da arte, muitos desses ainda se encontram pouco cultivados em relação aos seus desdobramentos para a educação estética que deve ser proporcionada pela escola. Na seara teórica da pedagogia histórico-crítica, a que se filia ideologicamente a abordagem desse trabalho, encontramos a tese de doutorado de Nathalia Botura de Paula Ferreira, intitulada *A Catarse estética e a Pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura* (2012), defendida na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, sob a orientação do Prof. Dr. Newton Duarte, já mencionado acima.

Além do trabalho de Ferreira (2012), o qual foi de grande valia para nossos estudos, encontramos também obras que se filiam aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e incorporam aspectos dos estudos realizados por George Lukács, filósofo húngaro, e sua escola no campo da estética. Entre tais obras, podemos citar: *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (DUARTE, 2013); *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski* (DUARTE, 2007); e *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica* (DUARTE, 2010).

Estudar o papel da arte, portanto, da literatura, na educação escolar e de acordo com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica faz-se necessário, entre outras razões, para se posicionar a favor do ser humano pleno, rico em múltiplas determinações, pleno

nas suas diversas possibilidades e faculdades, e para se dispor contra os empecilhos que a forma social capitalista vem compelindo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano. Assumir como meta esse projeto em suas vertentes educativas exige a intolerância em relação às formas de degradação da existência humana e a insistência na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo.

Foi com base nessa perspectiva ideológica e educacional que elaboramos o projeto de pesquisa com o qual nos candidatamos, no ano de 2011, a uma vaga no curso de Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. A primeira versão do nosso projeto de pesquisa intitulava-se *O ensino de literatura como parte do processo de socialização do saber sistematizado pela educação escolar*. Nossa intenção era, além de contribuir para a construção da pedagogia histórico-crítica analisando o significado do ensino de literatura para o processo mais amplo de socialização do saber sistematizado, analisar em livros didáticos e apostilas do ensino médio as concepções do ensino de literatura em seus objetivos, conteúdos e métodos.

Ingressamos no mestrado em março de 2012, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, demos início aos estudos e às reuniões de orientação e, aos poucos, alguns ajustes de foco no projeto de dissertação foram se revelando necessários. Dessa maneira, descartamos a possibilidade de analisar materiais didáticos e decidimos focar em um estudo de natureza teórico-bibliográfica que objetivasse ainda contribuir para a edificação da pedagogia histórico-crítica, mas também elucidar a importância do ensino de literatura para o processo de humanização do indivíduo no contexto da sociedade atual. Com o prosseguimento dos estudos, outros ajustes mostraram-se necessários e, então, resolvemos concentrar a reflexão nas obras de George Lukács para a compreensão do significado e dos objetivos do ensino de Literatura na escola, abandonando a proposição de analisar, além das obras do filósofo húngaro, as obras de Lev Semenovich Vygotsky. Sendo assim, tomamos como referência para estudo das principais concepções de Lukács sobre a arte literária, a obra na qual ele sintetiza suas concepções estéticas, *Estética: a peculiaridade do estético* (1966a, 1977), 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.

Em outubro de 2013, submetemo-nos ao exame de qualificação e os apontamentos da banca examinadora levou-nos a dar maior atenção ao desenvolvimento

e entrelaçamento de três categorias - alienação, estética e ética - e fazer da categoria de catarse o eixo central a partir do qual esta dissertação busca elucidar como o ensino de Literatura pode contribuir para o processo de humanização do indivíduo. O termo catarse (do grego *Kátharsis*) foi usado pela primeira vez por Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), em sua obra *Poética* (1993), e por isso realizamos um retorno, no primeiro capítulo, tanto à postura educacional e à produção cultural da Grécia Antiga quanto à obra aristotélica. Esse nosso retorno à cultura helênica se justifica também pelo fato de os gregos, em relação ao processo de formação humana, ocuparem uma posição singular na história da humanidade.

No segundo capítulo, abordamos novamente o conceito de catarse, mas com base na estética de Lukács, portanto, como uma categoria ética e estética. Para abordarmos a análise lukácsiana, tratamos antes do processo de formação humana, segundo a concepção do materialismo histórico e dialético de Karl Marx, pois é com base nessa teoria que Lukács analisa o efeito da obra de arte sobre o indivíduo por meio da categoria de catarse e defende que a arte pode exercer um papel desfeticizador na formação humana, ou seja, pode acarretar no sujeito uma transformação na relação entre a consciência e a realidade social. Nesse capítulo concluímos, com base nos estudos realizados, que a arte pode estabelecer compromisso com a ética, com o processo de formação humana, com o trabalho educativo, ou seja, com o processo de humanização do indivíduo e, portanto, ir de encontro às brutais formas de alienação da sociedade capitalista.

No terceiro e último capítulo, recorremos a um breve recorte histórico do desenvolvimento do capitalismo para podermos compreender como esse sistema econômico ainda condiciona a educação brasileira; abordamos a concepção filosófica de realismo crítico de Lukács para discorrermos sobre as principais características da literatura clássica; tratamos dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica; apresentamos, mais uma vez, a categoria de catarse, entretanto, agora, de acordo com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, ou seja, como real apropriação do saber pelos alunos; mencionamos as atuais concepções de ensino de literatura; apontamos uma abordagem de ensino de Literatura em consonância com os princípios da pedagogia histórico-crítica e tratamos do ensino da recepção estético-literária; e, por fim, analisamos pedagogicamente o poema “Morte do leiteiro” presente na obra *A Rosa do povo* (ANDRADE, 2000), do poeta Carlos Drummond de Andrade, segundo a perspectiva de prática pedagógica defendida por nós nesse trabalho e conforme a teoria

lukacsiana, a fim de contribuir para que outros docentes reflitam acerca do possível compromisso entre o ensino de Literatura e o processo de humanização do indivíduo na sociedade capitalista.

Enfim, de posse do legado lukacsiano, sinalizamos a importância da socialização da arte, irrenunciavelmente desfetichizadora, e da catarse como necessidade ética e esperamos colaborar significativamente para a prática de professores que, apoiados nos princípios da pedagogia histórico-crítica e, portanto, compromissados com a transformação da sociedade, preocupam-se com um ensino de literatura que contribua para o desenvolvimento plenamente livre e universal dos seus alunos.



CRANE, W. *Os cavalos de Netuno*. 1892. Óleo sobre tela.

*1 ARÉTÉ E CATARSE: DOIS CONCEITOS PRESENTES NA
FORMAÇÃO DO HOMEM GREGO*

1 ARETE E CATARSE: DOIS CONCEITOS PRESENTES NA FORMAÇÃO DO HOMEM GREGO

Seria pretensão descabida propor sintetizar, em um capítulo, todo o processo histórico da formação do homem grego e o processo espiritual através do qual os gregos chegaram a elaborar seu ideal de humanidade, mas seria igualmente inaceitável destacar a categoria de catarse - tema amplamente abordado no decorrer dessa dissertação - da cultura helênica, espelho no qual se reflete o mundo moderno na sua dimensão cultural e histórica.

Portanto, a razão de nosso retorno a essa cultura justifica-se pela necessidade histórica de olhar e analisar as fontes das quais brotaram o impulso criador que influenciou e influencia a contemporaneidade, pela necessidade de penetrar nas camadas mais profundas do ser histórico que deu forma à vida palpitante que se mantém até nossos dias e também pela posição revolucionária dos gregos na história da educação humana.

1.1 ARETE: IDEAL DA EDUCAÇÃO HELÊNICA

Aristóteles (1993, p. 27), em sua obra *Poética*, afirma que o homem é, por natureza, imitador. “O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), [...]”. Nesse sentido, devido ao fato de o homem ser considerado um imitador, entendemos que a ele deva ser oferecido um tipo ideal de conduta, ou seja, uma imagem do homem tal como ele deve ser e, assim, podemos dizer que a história da educação grega principia com o surgimento de um ideal definido de homem superior.

Segundo Mário Curtis Giordani (1967, p. 262), o primeiro traço característico da educação grega é a influência de Homero, pois mais que a forma literária, os gregos encontraram nos grandes poemas homéricos uma fonte perene de ideal de vida, um manual de ética. “Compreende-se, assim, a palavra de Platão [...] segundo a qual Homero foi o educador da Grécia”. Para Henri-Irénée Marrou (1950, p. 35), a educação homérica é a base fundamental de toda a tradição pedagógica clássica.

O ideal de homem superior nos é apresentado por Homero na figura do herói, ou seja, por meio da épica homérica a imagem do homem ideal é impressa na alma dos gregos. “Foi na atmosfera de moral cavalheiresca em que viveram os heróis homéricos

que a juventude helênica buscou, durante séculos, inspiração para a tomada de atitude diante da vida”. (GIORDANI, 1967, p. 262). Portanto, na Grécia Antiga, é, sobretudo, através da poesia que valores se incorporam à mentalidade aristocrática. Sendo o homem um imitador e necessitado de um modelo, a evocação das imagens heroicas da epopeia e o louvor à conduta exemplar dos heróis exercem um papel preponderante na formação do homem excelente.

Em relação ao processo de formação humana, Jaeger (2003, p. 5) afirma que a Grécia Antiga ocupa uma posição singular. “A Grécia representa [...] um progresso fundamental, um novo ‘estádio’ em tudo o que se refere à vida dos homens na comunidade”. Os gregos notaram pela primeira vez que a educação tem de ser um processo de construção consciente, estabeleceram primeira e conscientemente um ideal de cultura como princípio formativo. “[...] A importância universal dos Gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade”.

Jaeger (2003) atesta que o tema essencial da história da formação grega e o ideal da educação helênica é o conceito de *arete*. Tal conceito pode ser aí entendido como um atributo próprio da nobreza, um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais tais como a bravura, a coragem, a força, a destreza, a eloquência, a capacidade de persuasão, numa palavra, a heroicidade. Na Língua Portuguesa, não temos um vocábulo equivalente a tal termo, mas a palavra virtude, como expressão do mais alto ideal cavaleiresco ligado a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez possa expressar o sentido da palavra grega. “Destreza guerreira e nobreza resultante das mais elevadas exigências espirituais, eis algumas aspirações do ideal helênico que se inserem no conceito expresso pela palavra *arete*”. (GIORDANI, 1967, p. 263).

Podemos dizer que *arete* encerra e resume a excelência que todo nobre guerreiro deveria perseguir para que se forjasse a têmpera que o colocasse no encaixe de um ideal elevado. De modo geral, *arete* significa o estado de excelência, um poder, uma força, uma capacidade; no entanto, no plano moral, *areté* indica um conjunto de valores de excelência pelo qual o homem deve se orientar para realizar-se enquanto sujeito ético.

Jaeger (2003) admite que o sentido da nobreza cavaleiresca atribuído à *arete* é o predominante, mas não deixa de ver nesse termo um significado ético mais abrangente. O helenista considera a *arete* uma marca distintiva da nobreza cavaleiresca e faz uma justaposição entre *arete* e honra. “Intimamente ligada à *arete* está a honra. [...]. Segundo a bela explicação de Aristóteles a honra é a expressão natural da medida ainda não consciente do ideal de *arete*, a que aspira”. (JAEGER, 2003, p. 31-32).

As raízes da *arete* ingressam, na Grécia, através da linguagem poética, cujo “testemunho mais remoto da cultura aristocrática helênica é Homero” (JAEGER, 2003, p.25). As epopeias *Ilíada* e *Odisséia* (HOMERO, 2012, 2006) permitiram ao povo grego certa unidade cultural em torno da saga dos heróis Aquiles e Odisseu (Ulisses). A *Ilíada* aponta as características da *arete* aristocrática. A *Ilíada*, diz Jaeger (2003, p. 40), “fala-nos de um mundo situado num tempo em que domina exclusivamente o espírito heróico da *arete*, e corporifica este ideal em todos os seus heróis”.

“A *Arete* é o atributo próprio da nobreza. Os gregos sempre consideraram a destreza e a força incomuns como base indiscutível de qualquer posição dominante”. (JAEGER2003, p. 26). Conforme atesta Lorenzo Luzuriaga (1980, p. 36), as epopeias delineiam modelos de uma cultura aristocrática que era recebida em palácios ou castelos de nobres. A imagem de excelência, presente nesses poemas, foi traçada por uma elite que fazia valer seus valores pela força e status social. No mundo grego, fundamentalmente agônico, as funções militares estavam subordinadas aos privilégios sociais de uma elite aristocrática, a qual detinha as condições de manter os cavalos e as melhores armas.

Os poemas homéricos, além de revelarem a mais antiga manifestação do pensamento grego, retratam uma sociedade constituída por duas classes sociais: nobres, com valores, ações e hábitos privilegiados; e o povo, que é colocado em um plano inferior. Esses poemas apresentam um conteúdo ético fundamentado na honra e na glória, valores que delineavam o caráter do indivíduo e o faziam sentir participantes na comunidade.

De acordo com Jaeger (2003), o testemunho mais remoto de tal cultura aristocrática helênica é Homero, fonte histórica da vida daquele tempo e expressão poética imutável de seus ideais, pois em seus poemas o ideal de homem ganha forma. De modo geral, Homero parece compreender a *arete* como a força e a destreza dos guerreiros ou lutadores, sobretudo como heroísmo intimamente ligado à força, pois a *arete* como expressão de força e da coragem heroicas estava enraizada na poesia épica; mas em alguns poucos momentos de seus poemas demonstra que a entende também como qualidades morais ou espirituais. Portanto, na poesia homérica, a *arete*, além do predomínio do seu significado guerreiro, possui também um sentido ético de modo mais geral.

Em relação aos aspectos éticos, é preciso ressaltar que a obra de Homero incitava o homem grego, através de seus heróis, a adquirir virtudes modelares tais como

a honra, a bondade, a nobreza, a coragem; ao mesmo tempo em que indicava como deveria ser o comportamento ideal, ou seja, aquele que enaltece o gesto de reverência aos deuses, o respeito aos estrangeiros, aos seus antepassados e à sua pátria.

Está claro que a nobreza cavaleiresca influenciou a educação grega e os poemas homéricos carregam características essenciais da força educadora dessa nobreza como o sentido do dever, o despertar do sentimento do dever em face do ideal. A luta e a vitória são, de acordo com o conceito cavaleiresco, a real prova da virtude humana, uma vez que elas não denotam apenas a superação física do adversário, mas a comprovação da *arete*. Como já dissemos, atrelada à *arete* está a honra e tanto para Homero como para o mundo da nobreza daquela época a negação da honra era a maior tragédia humana. A ânsia pela honra corresponde à grandeza do herói que procurava se destacar em relação aos demais sempre buscando a glória, mesmo que tivesse de morrer por ela. A vida do herói destinava-se a esse exercício constante de aprimoramento para alcançar a conduta ideal, provar seu valor e, enfim, realizar-se cultivando a honra e buscando a glória.

A honra é a própria expressão da *arete* grega, é por ela e por meio dela que os homens asseguram o seu valor. Essa virtude era a mais grandiosa e é importante dizer que do mesmo modo que os homens buscavam a honra, eles também buscavam ser honrados pelos seus pares. Sendo assim, esse é o motivo da exigência de respeito mútuo naquela época. O desrespeito a essa exigência denotava a negação da própria honra. A nobreza dos poemas épicos de Homero personificou uma importante característica do pensamento grego: o heroísmo. Portanto, não é por acaso que a *Ilíada* foi o grande modelo de toda a épica posterior e caracteriza-se permeada pelo espanto perante a *arete* sobre-humana dos heróis da antiguidade.

“Na epopeia manifesta-se a peculiaridade da educação helênica [...]”. Nenhuma outra épica além da dos gregos experimentou de modo tão completo e sublime o que “[...] há de imperecível na fase heroica da existência humana: o seu sentido universal do destino e verdade permanente da vida”. (JAEGER, 2003, p. 64-65). O fato de Homero ter se tornado um mestre para a humanidade inteira revela a capacidade única do povo grego para alcançar o conhecimento e a formulação daquilo que une e move todos nós. A poesia grega desenvolve, com plena consciência, o seu espírito educador, uma vez que expressa o ideal de homem almejado naquela época.

Diante dessas afirmações e da importância da epopeia para a história da formação humana, é indispensável uma breve análise de uma das epopeias de Homero

destacando a presença das características da educação helênica e do ideal de formação do homem grego apresentados até aqui.

1.1.1 *ILÍADA: ESPÍRITO HERÓICO DA ARETE*

Aristóteles (1993) observou que os poetas imitam homens que praticam ações que revelam um elevado ou um baixo caráter. Homero, no caso, podemos dizer que é um imitador de pessoas de elevado caráter. Aqui, devemos esclarecer que imitar não se limita a transferir atitudes da vida cotidiana para os versos de um poema, pois é, sobretudo, retirar, do dia a dia, valores honrosos passíveis de idealização, tais como a coragem, a força física, a amizade, entre outros. O épico se liga ao mundo vivido pelos homens não só através dos feitos fantásticos dos heróis, mas, principalmente, ao expressar, de modo amplo e universalizante, temas desse mundo.

Expressando os valores já mencionados, encontramos o protagonista típico do poema épico: o herói. Este se trata de um modelo ao qual recorre o homem comum do povo. O herói é sempre uma personalidade superior, é um ser ideal em um mundo real, expressa valores que devem ser transportados para a realidade vivida dos homens de seu tempo. O herói épico é humano; é, por um lado, um indivíduo especial no contexto em que vive, já que descende dos deuses, é mais belo que todos, mais forte e habilidoso, é capaz de façanhas incríveis; e, por outro lado, é um ser frágil semelhante ao homem comum porque sofre com os males do mundo, é frágil diante daquilo que não pode dominar, assume, com angustiada nobreza, as consequências de seus atos, enfim, é suscetível à dor e ao sofrimento como qualquer outro homem. É no herói que todos os ideais de perfeição humana são projetados. O indivíduo heroico é o defensor das tradições de nobreza e decoro, moderação e equilíbrio, é, enfim, o modelo para o homem comum.

Segundo André Bonnard (2007, p. 29), a *Ilíada* é o poema do homem na guerra, dos homens consagrados à guerra pelas suas paixões e pelos deuses. Homero fala da coragem dos heróis que matam e morrem com simplicidade, do sacrifício voluntário dos defensores da pátria, da dor das mulheres, do adeus do pai ao filho, da súplica dos idosos. De acordo com Bonnard, Homero, nesse poema, expressa a ambição dos chefes, a sua cupidez, as querelas, as injúrias com que se acumulam, a cobardia, a vaidade, o egoísmo, lado a lado com a bravura, a amizade, a ternura, a piedade mais forte que a vingança, o amor da glória que eleva o homem à altura dos deuses. “Acima de todas as

coisas, este poema, onde reina a morte, fala do amor da vida, e também da honra do homem, mais alta que a vida e mais forte que os deuses”. Para desenvolver esse tema, Homero escolheu um episódio semifabuloso da histórica Guerra de Tróia que se situa no princípio do século XII a. C.: o episódio da cólera de Aquiles.

Canta-me, ó deusa, do Peleio Aquiles
 A ira tenaz, que, lutuosa aos Gregos,
 Verdes no Orco lançou mil fortes almas
 Corpos de heróis a cães e abutres pasto:
 Lei foi de Jove, em rixa discordarem
 O de homens chefe e o Mirmidon divino.
 (HOMERO, 2012, I, p. 72).

Com esses versos inicia-se a *Ilíada*, composta de vinte e quatro cantos e quase dezesseis mil versos hexâmetros (versos constituídos de seis pés métricos). A *Ilíada*, portanto, principia-se com a menção à ira do grego Aquiles, filho da deusa Tétis e do rei Peleu. A cólera do herói durante a Guerra de Tróia é o fator que desencadeia toda a ação do poema homérico, pois a retirada do herói grego mais poderoso anima os troianos a realizar um esforço supremo para combater os aqueus.

Embora a batalha travada entre os gregos (aqueus) e os troianos (dárdanos), no século XII a.C., tenha durado dez anos e remonte ao rapto de Helena pelo príncipe troiano Páris, o poema trata somente dos eventos que giram em torno da rixa entre Agamênon, chefe militar dos Aqueus, e Aquiles, o mais valente dos guerreiros gregos. A ação do poema, assim, principia-se em meio aos eventos. Aquiles zanga-se porque o privaram de sua escrava. Em um dos muitos saques praticados pelos aqueus em pequenas cidades da costa asiática, capturam-se duas jovens: Criseida e Briseida. Ambas tornam-se escravas e são entregues, respectivamente, a Agamênon e a Aquiles.

Sacerdote de Apolo, o pai de Criseida implora aos gregos pela sua libertação. Agamênon não só não atende ao pedido do homem como o humilha. Desonrado, o sacerdote pede a Apolo que interceda em seu favor e, assim, o deus manda uma peste ao acampamento grego. Desesperados, os gregos recorrem a um vidente que diz que Apolo só retrocederá se Criseida for devolvida ao pai. Sem alternativa, Agamênon restitui a escrava ao pai, mas exige que Aquiles lhe ceda Briseida. Furioso por ter de ceder a jovem a Agamênon, Aquiles abandona a guerra e pede à sua mãe, Tétis, que interceda por ele. A deusa consegue de Zeus a promessa de que os gregos não triunfem enquanto a injustiça contra o herói grego não for reparada.

Sem o apoio dos deuses e sem seu principal guerreiro, os gregos sofrem sucessivas derrotas no campo de batalha. Argamêmnon roga a Ulisses que vá à tenda de Aquiles e peça ao herói que retorne à guerra; mas, mesmo com a promessa da restituição de Briseida, Aquiles permanece impassível. O acontecimento que determina o regresso de Aquiles à batalha é a morte de seu amigo Pátroclo. Este pede ao herói grego que lhe permita lutar em seu lugar e Aquiles, então, empresta-lhe suas próprias armas, põe-no na frente dos soldados, incita-o e pede-lhe que não se afaste dos limites dos acampamentos; mas Pátroclo, imprudente, descumpra a recomendação e avança até os muros de Troia, onde enfrenta Heitor, príncipe e herói da cidade, que o mata.

A morte de Pátroclo pelas mãos de Heitor conseguiu o que súplicas não tinham alcançado: a volta de Aquiles à luta. “Por mais viva que tenha sido anteriormente a ferida infligida ao seu amor-próprio por Agamémnon, a morte de Pátroclo cava em Aquiles abismos de sofrimento e de paixão que o fazem esquecer o resto”. (BONNARD, 2007, p. 32). Dominado mais uma vez pela ira e pelo desejo de vingança contra Heitor e seu povo, Aquiles dirige-se para Troia. O combate entre Heitor e Aquiles é o ponto culminante da *Ilíada*. Heitor luta como um valente, com o coração repleto de amor que dedica à mulher, ao filho, à sua terra, ao seu povo. Aquiles é mais forte, fere-o mortalmente, leva seu corpo para o campo dos gregos, mas não sem o ter ultrajado antes, pois, com pesar, ata o inimigo troiano pelos pés à retaguarda de seu carro de guerra, com chicotada faz correr os cavalos e arrasta diversas vezes o cadáver em torno dos muros da cidade.

Diante desse horrendo espetáculo, mais tarde, Príamo, rei de Troia e pai de Heitor, vai até a tenda de Aquiles e rasteja-se a seus pés implorando-lhe o cadáver do seu filho em nome de seu pai.

Súplica roga: “Lembre-te, ó Pelides,
O idoso pai, como eu posto à soleira
Da pesada velhice. Por vizinhos
Tal opresso, defensor não tenha;
[...]
A combater, acabas de roubar-mo,
Heiotr... Venho remi-lo à frota Argiva
Com magníficos dons. Respeita os nunes;
Por teu bom pai, de um velho te apiades:
Mais infeliz do que ele, estou fazendo
O que nunca mortal fez sobre a terra:
Esta mão beijo que matou meus filhos”.
(HOMERO, 2012, XXIV, pp. 543-544).

Diante de tal súplica e lembrança de teu pai, Aquiles chora e promete a Príamo entregar-lhe o cadáver de Heitor e conceder-lhe doze dias de tréguas para as honras fúnebres. Sensibilizado, o herói permite que o rei parta com o corpo do príncipe troiano. Enfim, a ira de Aquiles é aplacada, resolvendo-se o motivo que deu origem à narrativa. O poema se fecha com o sepultamento de Heitor pelo povo troiano. “Os lamentos das mulheres, os cantos de luto que elas improvisam, falam da desgraça e da glória daquele que deu a vida pelos seus”. (BONNARD, 2007, p. 32).

Segundo Jaeger (2003, p. 71-75), a *Ilíada* celebra a glória da maior *aristéia* – combate singular que termina com o triunfo de um herói famoso sobre seu poderoso adversário - da guerra de Tróia, o triunfo de Aquiles sobre o poderoso Heitor. Entretanto, Jaeger afirma que Aquiles não fica satisfeito com a sua vitória sobre Heitor. “Toda a história finda com a tristeza inconsolável do herói, com aquelas espantosas lamentações de morte de Gregos e Troianos perante Pátroclo e Heitor”. De acordo com o historiador, a narração de combates singulares é mais fértil, em relação ao interesse humano, do que a ostentação de combates de multidões, cuja vitalidade não perdura. Participamos profundamente da narração de combates individuais por meio do que há neles de pessoal e ético. “A narração da *aristéia* de um herói contém sempre um forte elemento moralizante”.

Para o helenista (2003, p. 72), através da ligação de heróis celebrados, Homero revela que a guerra representava a luta prodigiosa de muitos heróis imortais, da mais sublime *arete*, e não apenas dos gregos, pois os inimigos destes são igualmente um povo de heróis que lutam pela sua pátria e pela sua liberdade. “*Lutar pela pátria é um bom augúrio*: são palavras que Homero põe na boca [...] do herói dos Troianos, que tomba pela pátria e com isso atinge uma tão viva qualidade humana”. A epopeia de Homero nos permite admirar tanto em Aquiles quanto em Heitor, seus dois principais heróis, as condutas de guerreiros exemplares que vão além do humano para alcançar a glória, conquistar a memória da humanidade. Os adversários, na *Ilíada*, gregos e troianos, Aquiles e Heitor, são considerados iguais, ambos são gloriosos, pois para que o herói seja herói seus inimigos não lhe podem ser inferiores. Aqui é importante mencionarmos que há algo constante nas relações entre os heróis homéricos: o respeito pelo inimigo.

Aquiles é a juventude e a força, mostra-se um guerreiro de grande valor para o contingente grego, pois sua bravura, coragem, habilidades para a luta e sua força física fazem com que seja reconhecido como o melhor guerreiro entre os aqueus. Para Aquiles

o reconhecimento não é uma honra pessoal unicamente, sua luta está para além de qualquer orgulho individual, luta por algo fundamental dentro do seu contexto, luta por um sentido de responsabilidade em relação ao seu grupo. Seu sentido de responsabilidade está ligado à preservação de sua comunidade. Essa ligação dá significado à sua vida e parece justificar a busca por uma glória que só se realiza no campo de batalha. “Aquiles se liga pelo amor da glória à comunidade dos homens de todos os tempos. A glória não é para ele um túmulo solene, é sim a pátria comum dos homens vivos”. (BONNARD, 2007, p. 47).

O herói grego é intenso porque suas emoções são avassaladoras, seu amor e seu ódio permeiam seus atos. Segundo Bonnard (2007), Aquiles ama a vida o bastante para preferir a intensidade dela à duração, ou seja, prefere a dura e breve vida heroica a uma longa existência sem honra, permeada de prazeres e tranquila. Aquiles entrega-se a um ideal para viver até nós e para além de nós.

A morte em glória é também a imortalidade na memória dos homens”. Aquiles é alertado duas vezes de que se matar Heitor morrerá, mas mesmo assim resolve vingar em Heitor a morte de Pátroclo. Aquiles “eleva-se até a escolha deliberada de uma grande façanha ao preço, antecipadamente conhecido, da própria vida. (JAEGER, 2003, p. 75).

Para Jaeger (2003, p. 75), eis aí a grandeza moral e eficácia educadora do poema. Segundo o helenista, a resolução heroica de Aquiles atinge a plenitude trágica na ligação com as razões de sua cólera – os direitos contestados, a honra ultrajada – que acarretou a intervenção e a ruína de Pátroclo. Aquiles percebe que sua cólera foi causa de tantas mortes e particularmente da do amigo e, portanto, sofre intensamente. “Deve-se concluir desta ligação que a *Ilíada* tem uma intenção ética”. A trágica figura de Aquiles representa “um monumento imortal para o reconhecimento da vida e da dor humanas”. (JAEGER, 2003, p. 73).

Como Aquiles, Heitor é bravo e forte. Conforme atesta Bonnard (2007, p. 48), tão bravo como Aquiles, a bravura de Heitor é, no entanto, de uma qualidade diferente. “A paixão de Aquiles pode comprazer-se na guerra; Heitor [...] detesta a guerra [...]. “Aquiles não precisa de refletir para ser bravo. Heitor é bravo por um ato de reflexão e de razão”. Heitor é bravo porque precisa defender seu povo de ser subjugado pelos gregos. O herói troiano sabe que a sorte de Tróia está em suas mãos e, profundamente humano, luta para salvaguardar aquilo que lhe é mais caro: a cidade e a família. Para

Heitor, lutar na guerra significa salvar sua cidade e sua família do flagelo de tornarem-se escravos dos gregos. Sendo assim, Heitor, como Aquiles, também luta por algo fundamental dentro do contexto em que vive.

De acordo com Aubreton (1956), a coragem de Heitor irrompe a cada instante, cumpre seu dever de combatente e chefe; sob seus golpes, os homens caem, mas sem ato de crueldade. Ao passo que Aquiles é tomado pela fúria quando em combate, Heitor não despreza o medo, controla-o e supera-o por meio da disciplina que impôs a si mesmo. Como afirma Bonnard (2007, p. 49), Heitor, tendo ficado às portas de Tróia para enfrentar Aquiles, para matá-lo ou ser morto por ele, escuta as súplicas que, do alto da muralha, lhe dirigem seu pai para que entre na cidade; mas o respeito humano basta-lhe para repelir a tentação. Heitor prefere encarar a morte de frente, morrer como um valente, a entrar desonrado em Tróia. “Para lutar contra a cobardia, não há somente o respeito humano, o amor-próprio, há a honra, mais alta que a vida”. Heitor ama sua pátria, ama os seus, está solidamente enraizado no amor de uma mulher e de uma criança e todo o resto daí deriva. A pátria, para ele, não é apenas a cidade de Tróia e o povo troiano, a pátria são as vidas que lhe são preciosas entre todas as vidas que ele deseja salvar em liberdade. Bonnard (2007, p. 48) afirma que Heitor é a criatura de eleição de Homero, pois mais do que em qualquer outro, o poeta expressa sua fé no homem. Homero escolhe o chefe dos troianos para encarnar, nele, a mais alta nobreza humana que pode conceber. “Há aqui uma prova de humanismo que não é rara entre os Gregos”.

“Aquiles é anárquico, Heitor é cívico. Aquiles quer matar em Heitor a quem odeia. Heitor apenas deseja matar o inimigo mortal de Tróia [...]. Ao passo que Aquiles não sai do particular em que a paixão o encerra, Heitor move-se no universal”. (BONNARD, 2007, p. 50). Independente das diferenças, os heróis homéricos são grandes senhores que se revelam no seu gosto pela guerra e na sua aspiração à honra, com todas as suas excelências, mas também com todas as suas imprescindíveis debilidades. Para Jaeger (2003), a *Ilíada* aborda um mundo situado num tempo em que domina exclusivamente o espírito heroico da *arete* e corporifica este ideal em todos os seus heróis. O poeta une em uma unidade ideal a imagem tradicional dos antigos heróis e as tradições da aristocracia do seu tempo. Albin Lesky (1976, p. 2), parece concordar com Jaeger, pois, em seu livro *Tragédia Grega*, atesta que no centro dessa criação literária, a epopeia, “[...] ergue-se sempre o herói radioso e vencedor, aureolado pela glória de suas armas e feitos [...]”.

Diante do exposto, podemos dizer que a estrutura da *Ilíada* assume um matiz ético e educativo e, segundo Jaeger (2003), a inseparabilidade entre a estética e a ética é característica do pensamento grego primitivo. A poesia de Homero exerce uma função educadora porque faz valer todas as forças estéticas e éticas do homem. Para Jaeger, a relação entre os aspectos ético e estético consiste no fato de o conteúdo normativo e a forma artística da obra de arte estarem em interação e terem uma raiz comum. O helenista infere que é educativa uma poesia cujas raízes se encontrem nas camadas mais profundas do ser humano e na qual viva uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever. E a poesia de Homero, por sua vez, não oferece ao leitor somente um fragmento qualquer da realidade, ela oferece um trecho da existência escolhido em relação a um ideal determinado. Na *Ilíada*, os valores mais elevados ganham significado permanente e força emocional capaz de mover os homens.

Na epopeia homérica manifesta-se a peculiaridade da educação helênica, pois exprime de forma completa e sublime “aquilo [...] que há de imperecível na fase heroica da existência humana: o seu sentido universal do destino e verdade permanente da vida”. (JAEGER, 2003, p. 65). Jaeger (2003) defende que a poesia de Homero atinge o mais alto grau de universalidade humana, aborda um mundo de grandes tradições e exigências cuja esfera é a mais elevada da vida. Homero oferece-nos múltiplas descrições dos antigos aedos cujo propósito era manter vivos na memória do mundo futuro os grandes feitos dos homens e dos deuses. Segundo o historiador (2003, p. 67), é dessa união de poesia com o mito – “o conhecimento das grandes ações do passado” – que deriva a função educadora do poeta. “O simples fato de manter viva a glória através do canto é, por si só, uma ação educadora”. (JAEGER, 2003, p. 67).

Podemos dizer que o mito é educativo pela sua natureza, ou seja, a tradição do passado celebra a glória, o conhecimento do que é magnífico e nobre e não um acontecimento qualquer. “[...] o cantor [...] louva e exalta o que no mundo é digno de elogio e de louvor”. (JAEGER, 2003, p. 68). Para o autor, os mitos e as lendas constituem um tesouro infindável de exemplos e modelos da nação, de pensamento, ideias e normas para a vida. Há no âmago do mito algo que tem validade universal já que abarca acontecimentos históricos que alcançaram a imortalidade por meio de uma longa tradição e da interpretação da fantasia criadora da posteridade.

Está intimamente ligada à origem da poesia nos cantos heroicos, a ideia da glória, do louvor e da imitação dos heróis [...]. A épica é por natureza um mundo ideal, e o elemento da

idealidade está representado no pensamento grego primitivo pelo mito. (JAEGER, 2003, p. 68).

Os cantos heroicos orientam-se para a criação de modelos heroicos devido à força de sua própria essência idealizadora e, assim, seu significado educativo, conforme afirma Jaeger (2003), reflete a vida inteira e apresenta o homem na sua luta contra o destino e em prol da consecução de um objetivo elevado. A tradição das antigas sagas oferece-nos “homens em cujo sangue passa a corrente viva da experiência, cada vez mais profunda, de uma antiga dignidade renovada dia a dia”. (JAEGER, 2003, p.52)

Podemos afirmar que a epopeia de Homero considera os conteúdos íntimos da vida e dos seus problemas para assim se tornar não um simples divulgador impessoal da glória do passado, mas sim um poeta no sentido pleno da palavra, isto é, um intérprete e criador da tradição. A originalidade da poesia homérica brota “da mais alta consciência espiritual dos problemas da vida”. Homero não deixa escapar nada do essencial da vida humana. “O poeta contempla todo o conhecimento particular à luz do seu conhecimento geral da essência das coisas”. (JAEGER, 2003, p. 77).

De acordo com Jaeger (2003), Homero não é um moralista, apenas considera as forças morais tão reais quanto as forças físicas. O poeta compreende as paixões humanas com visão penetrante e objetiva. “Para Homero, [...], as últimas fronteiras da ética não são convenções do mero dever, mas leis do ser”. A arte homérica está atrelada ao seu modo profundo de penetrar no que é universal e necessário aos temas. “É na penetração do mundo por este amplo sentido da realidade, em relação ao qual todo ‘realismo’ aparece como irreal, que se baseia a força ilimitada da epopeia homérica”. (JAEGER, 2003, p. 78).

A poesia homérica faz parte da história da formação humana por oferecer aos aqueus o modelo de um elevado tipo de homem por meio de seus heróis, os quais, movidos pela necessidade da ação e por paixões, conquistaram a memória da humanidade. Não podemos deixar de dizer aqui que, conforme atesta Jaeger (2003), os homens de Homero são reais, naturais e, assim, manifestam a cada instante a sua essência, traço este de sua poesia que pode fazer com que os leitores, até hoje, reflitam sobre as possibilidades mais ricas de comportamento humano no que diz respeito ao seu aspecto ético. Talvez eis aí, nesse traço, o motivo da possibilidade de piedade e de terror do leitor para com o herói, talvez eis aí o sentido da catarse, termo aristotélico que discutiremos mais adiante.

“Homero, por conta de muitas outras qualidades, é merecedor de elogios, mas o é, sobretudo, por ter sido o único, entre os poetas épicos, a compreender o papel do próprio poeta quanto a tomar a palavra”. (ARISTÓTELES, 2011, p. 87). Diante do exposto, podemos dizer que a obra de *Homero* é um clássico e por isso continuará sempre contribuindo para a formação humana. Em outras palavras, a poesia homérica pertence ao patrimônio cultural da humanidade que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização.

Enfim, da épica recebemos um espírito educador que mais tarde passa a outros gêneros como a tragédia, que tanto pelo seu material mítico como pelo seu espírito, é herdeira da epopeia. “É unicamente à sua ligação com a epopeia e não à sua origem dionisíaca que ela deve o seu espírito ético e educador”. (JAEGER, 2003, p.70). Dada a relação entre os dois gêneros, epopeia e tragédia, vamos aos estudos desta última para que possamos compreendê-la como objetivação espiritual de uma nova forma de homem que surge no século V e também como mais uma objetivação da força educadora do espírito grego.

1.2 A CATARSE NA TRAGÉDIA GREGA: VIVÊNCIA EFICAZ PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM GREGO

Segundo António Freire (1985, p. 25), é na estrutura épica dos poemas homéricos que entronca a dramaturgia grega. “Homero [...] foi o iniciador dos trágicos [...]. Os trágicos gregos não se furtaram à influência dos poemas homéricos. Ela é palpável nos mitos que são a alma de tantas de suas tragédias”.

Segundo Aristóteles (2011), em sua obra *Poética*, tragédia e epopeia são tipos de imitação que se relacionam devido ao fato de ambas constituírem imitação de assuntos sérios. A epopeia como origem da tragédia é confirmada por Aristóteles (2011, p. 86) quando este diz que:

Acrescente-se que a epopeia deve compreender as mesmas espécies que a tragédia, a saber, simples, complexa, baseada no caráter ou no sofrimento; encerra as mesmas partes, com exceção da poesia lírica e do espetáculo, porquanto exige peripécias, reconhecimentos e cenas de sofrimento, bem como pensamentos e uma bela elocução. Homero foi o primeiro a empregar tudo isso e o fez de maneira apropriada.

Aristóteles (2011) realiza uma comparação entre a epopeia e a tragédia afirmando que elas se assemelham no objeto que imitam - homens superiores - e, em parte, no meio que utilizam – ambas fazem uso do verso; mas diferem, ainda em relação ao meio – a epopeia utiliza apenas o verso e a tragédia o verso e a melopeia (canto) –, em relação ao modo de imitação – a epopeia se realiza pelo modo narrativo e a tragédia pelo dramático e em relação à extensão – a tragédia possui uma duração de ação limitada e a epopeia possui uma ação ilimitada. O filósofo atesta ainda (2011) que, no que diz respeito às partes, os dois gêneros revelam algo em comum, sobressaindo-se a tragédia por apresentar todas as partes da epopeia e outras que lhe são exclusivas.

Aristóteles (2011) considera a tragédia como a arte mimética por excelência e concede-lhe um tratamento detalhado, o qual parte de sua definição, como composição específica, e alcança as diversas partes e elementos nos quais se compõe ou com os quais se relaciona. A tragédia é definida, pelo pensador, como uma forma específica de mimese, de acordo com os critérios que diferenciam as artes miméticas e o efeito que a representação determina no espectador. Segundo Aristóteles (2011), a tragédia é uma representação de ações de homens de caráter elevado (objeto da imitação), expressa por uma linguagem ornamentada (meio), exposta através do diálogo e do espetáculo cênico (modo), visando à purificação das emoções (efeito catártico), à medida que suscita o temor e a piedade no espectador.

[...] é [...] a Tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o “terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções”. (ARISTOTELES, 1993, p. 37).

Com base na definição de tragédia exposta acima, podemos dizer que tal gênero imita uma ação qualificada eticamente e seus personagens, sendo subordinados a essa ação, devem se apresentar também qualificados pelo caráter e pelo pensamento. Em relação ao herói trágico, Aristóteles (2011) conclui que, para seu destino suscitar temor e compaixão, não deve diferenciar-se muito do espectador pela virtude, tampouco pelo vício. Se o protagonista da tragédia passa da felicidade ao infortúnio, isso não se deve por ser uma pessoa má, mas sim a algum erro, à ignorância diante de uma situação, enfim, deve-se mais a uma cegueira intelectual do que a uma grave culpa moral. Esta

culpa, de acordo com o filósofo, se for resultado de um caráter vil, não incitará a compaixão. O herói trágico, segundo Aristóteles, deve ser alguém que goza de grande reputação e fortuna, como *Édipo* ou *Tiestes* ou outros insígnos representantes de famílias ilustres.

Édipo e *Tiestes* são considerados, para Aristóteles (2011), personagens das melhores tragédias, pois sofreram e praticaram atos horríveis, ou seja, cometeram crimes de sangue que são crimes no seio de suas famílias e estirpes. *Édipo* matou o pai e cometeu incesto com a mãe, *Tiestes* assassinou seu meio irmão. Apesar dos crimes, tais personagens atendem ao enfoque de Aristóteles, pois não eram pessoas propriamente de mau caráter, viciosas ou perversas; mas que enredadas pelas circunstâncias, cometeram erros.

O estagirita (2011, pp. 54-55) afirma ainda que o dramaturgo não é historiador, pois não lhe compete “realizar um relato exato dos eventos, mas sim daquilo que poderia acontecer e que é possível dentro da possibilidade ou da necessidade”. A diferença entre o poeta e o historiador não está no meio que empregam para escrever, mas sim no conteúdo do que escrevem, ou seja, enquanto o poeta representa o verossímil e o necessário, o historiador narra os fatos que realmente aconteceram. Segundo o filósofo (2011), por imitar a particularidade de um fato ocorrido, a história é inferior à ficção que, visando o que poderia ter acontecido, é mais filosófica por imitar o universal, a natureza humana na sua essência. Com base nos estudos aristotélicos, podemos dizer que a imaginação, ao compor o que é possível, deve convencer através da credibilidade (verossimilhança) e da necessidade, ou seja, por meio do encadeamento causal e lógico das cenas a fim de que o enredo absorva o espectador e o faça participar das situações apresentadas. O espectador chegará à catarse se houver essa sua identificação com os heróis e com o destino destes.

Para Aristóteles (2011), portanto, a tragédia tem o papel de gerar a catarse, isto é, a purificação espiritual dos espectadores, comovidos e aterrorizados com a fúria, o horror e os resultados das paixões que movem as personagens trágicas. Partindo do propósito da tragédia, a catarse ou purificação, o filósofo analisa a organização literária que alcançará o objetivo visado. De acordo com Aristóteles, a tragédia deve ter começo, meio e fim; deve ser bem ordenada e de composição econômica, ou seja, sua unidade de ação e organicidade deve compor um todo em que “[...] as partes sejam estruturadas de tal maneira que, se uma ou outra delas for deslocada ou removida, o todo será modificado ou abalado, uma vez que aquilo cuja presença ou ausência carece de uma

clara significação não constitui uma parte integrante do todo”. (ARISTÓTELES, 2011, p. 54).

Segundo o pensador grego (2011 p. 62), a estrutura dos fatos é fundamental para o objetivo que cabe ao poeta: produzir o prazer advindo da compaixão e do medo através da imitação.

Ora, o que desperta medo e compaixão pode nascer do espetáculo, como da própria estrutura dos fatos, que constitui a prioridade e o objetivo de um poeta superior. De fato, a narrativa deveria ser estruturada de tal modo que, ainda que não a vendo representada, aquele que escuta os fatos que se passam experimenta horror e compaixão ao ouvir o que sucede, como experimentaria ao ouvir a narrativa de Édipo.

O estagirita (2011) arrola e comenta as seis partes qualitativas da tragédia: primeiramente as externas ou materiais, ligadas à representação cênica – espetáculo, melopeia (canto coral) e elocução (falas, expressão) -; e, em seguida, as internas – caráter (qualidade moral), pensamento (encadeamento lógico) e mito (imitação e composição de ações). Aristóteles dispõe essas partes qualitativas da tragédia: objeto da representação são o mito, o caráter e o pensamento; os meios são a elocução e a melopeia; e o modo é o espetáculo. De todos os elementos qualitativos, o mais importante é o mito, que arranja sistematicamente as ações. O valor do mito é notado quando são citadas duas de suas partes, a peripécia e o reconhecimento, como os principais meios de fascinação da tragédia. De acordo com Aristóteles, a peripécia trata-se de uma repentina reviravolta, uma mudança no destino do herói, e o reconhecimento diz respeito a uma espécie de iluminação através da qual o herói reconhece a real natureza do antagonista, da situação geral ou dele mesmo.

Conforme afirma Jaeger (2003), na tragédia, o mito conserva sua importância como fonte inesgotável de criação poética. A tragédia “[...] alimenta-se de todas as raízes do espírito grego; mas a sua raiz principal penetra na substância originária de toda a poesia e da mais alta vida do povo grego, quer dizer, do mito”. (JAEGER, 2003, p. 291). Para o helenista, a representação do mito na tragédia não tem um sentido meramente sensível, mas sim de profundidade, isto é, penetra no espiritual, no que a pessoa tem de mais profundo.

Segundo Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa (2002), em seu texto “A Kátharsis trágica – uma entrega consciente ao desconhecido”, esse olhar de Aristóteles sobre os

efeitos poéticos da tragédia é também, além de uma teoria sobre o trágico, um olhar teórico sobre o passado de glória do teatro ateniense cujo auge se deu um século antes (século V a.C.), na mesma época em que Atenas iniciou a edificação de sua frota a fim de se engajar no combate contra os persas. Nesse combate, os planos de ataques foram fundamentados em um racionalismo sofisticado, fato que providenciou à frota ateniense uma vitória devastadora. Essa vitória, por sua vez, acarretou determinada turbulência, a qual fez com que os atenienses se preocupassem com questões internas da polis e providenciassem um treinamento de cidadãos para o cumprimento de uma política exterior vigorosa, para o exercício de uma hegemonia sobre as demais cidades gregas.

Atenas, mais uma vez, em 483, diante de uma ameaça persa, cria uma frota maior que a anterior. Essa frota será responsável por mais uma grande vitória ateniense, pela conquista de outros espaços a serem governados e pela efetivação da Confederação de Delos. Barbosa (2002, p.28) afirma que, indubitavelmente, Atenas tornou-se a cidade mais notável de toda a Hélade, pois passou a ser “o corpo cívico responsável por decisões de grande envergadura que ultrapassavam seus antigos limites de ação e de fronteiras, de pensamento e de poder [...]”. Podemos dizer que tal ousadia de Atenas, vencer o maior império do Oriente até então, acarretou-lhe pompa e inquietação, proporcionou-lhe entre várias experiências, “o prazer de ser o grande centro das mais extraordinárias produções de poesia dramática da antiguidade”. (BARBOSA, 2002, p.29).

Para Barbosa (2002), a tragédia é fruto desse momento histórico -“ascensão vertiginosa de uma polis inexpressiva, imperialismo, hostilidade de Esparta com a consequente Guerra de Peloponeso”- e, sob o ponto de vista político, foi extremamente útil para os cidadãos atenienses, uma vez que cumpriu a função de canalizar problemas e reflexões sobre tal cidadão. Para este, ela forneceu “uma infraestrutura mental que lhe permitiu uma atuação que se realizou não sobre o que fosse ou teria podido ser, mas sobre aquilo que, embora não sendo, poderia vir a ser”. Sobre a função da tragédia, naquele contexto histórico, Barbosa (2002, p. 29) atesta que:

Essa espécie de atuação política do teatro sobre a grande massa ateniense, ainda que ficcional, teve, na prática, o poder de colocar a cultura popular ao lado da cultura das elites, o pensamento tradicional e o mítico ao lado de novas racionalidades. A ação da necessidade e da fortuna, a coexistência das coisas mais diferentes, de opiniões conflitantes sobre a divindade, sobre a ordem e a natureza, sobre as diversas

representações do mundo, sobre aquilo que fosse permitido ou proibido, sobre o verdadeiro e o falso, o certo e o duvidoso, enfim, tudo, no teatro, surgiu como um 'mundo condensado, amalgamado' ante os olhos do espectador.

De acordo com a autora (2002), no curto período estabelecido pelo poeta, o cidadão entrava em contato com as distintas esferas da existência e perante esse simulacro ele poderia discernir acerca dos atos inexoráveis. É importante enfatizar que Aristóteles (2011), ao definir a tragédia, enumera os meios artísticos (linguagem ornamentada, elocução, espetáculo e música) e também aqueles que funcionam como meio de reflexão política, filosófica e ética (caráter e pensamento). “O poeta trágico alcançou verdadeira importância política”. (JAEGER, 2003, p. 294). Segundo Barbosa (2002), Aristóteles, ao apartar seus elementos compositores, admite que a tragédia é tanto uma modalidade artística quanto uma forma de se fazer filosofia e política. “É com razão que Aristóteles diz que os personagens da [...] tragédia não falam retoricamente, mas sim politicamente”. (JAEGER, 2003, p. 285).

A autora (2002) afirma ainda que a enumeração das partes da tragédia significa o uso, em relação ao público, de uma composição inteligível e apta a provocar “emoções que se fazem em um nível de ciência não racionalizável, mas sentido”, ou seja, “[...] o que não se distingue intelectualmente (pelo mito, pensamento e caráter) é [...] vivenciado (pela elocução, espetáculo e música)”. (BARBOSA, 2002, p.30). A catarse, nesse sentido, pelo temor e pela compaixão, pode levar ao entendimento da ação e à experimentação do que é justo e correto, do que bom e mau, do que é digno de piedade ou de indignação.

Barbosa (2002) pensa a tragédia como um ato político e, sendo um ato político, a catarse ocorrida por meio da tragédia passa a ser uma experiência eficaz para o cidadão que participa de atos graves para a polis. A autora atesta que essa participação, realizada com elementos artísticos e racionais, há de levar esse cidadão a uma depuração do juízo e a uma vivência profunda que se processará na identificação - compaixão pelo protagonista - e na rejeição - temor de chegar aos atos realizados pelo mesmo protagonista -, ou seja, à catarse.

Conforme afirma Aristóteles, na *Poética* (1993), o termo catarse diz respeito à purificação do espectador por meio da purgação de suas paixões, sobretudo dos sentimentos de terror ou de piedade vivenciados na contemplação do espetáculo trágico.

O efeito poderoso e imediato que a tragédia exercia sobre o espírito e os sentimentos dos ouvintes revela-se nestes ao mesmo tempo como irradiação da íntima força dramática que impregna e anima o todo. A concentração de um destino humano inteiro no breve e impressionante curso dos acontecimentos, que no drama se desenrolam ante os olhos e os ouvidos dos espectadores, representa, em relação à epopeia, um aumento enorme do efeito instantâneo produzido na experiência vital das pessoas que ouvem. (JAEGER, 2003, p. 309).

O espectador, diante do espetáculo trágico, é cativado pelos raciocínios e paixões que o poeta propõe e, a partir deles, pode lidar com seu próprio imprevisível, com seus mistérios, que irão tomá-lo por completo no devir da cena para conduzi-lo à catarse. Assim, o indivíduo aprende, por meio da tragédia, sobre a presença do mal na existência, embora a purificação sofrida pelo terror e piedade mostre que é sempre viável uma superação desse fenômeno indeslindável, não no sentido de bani-lo, mas proporcionando um amadurecimento. A tragédia, ao imitar a condição humana, pode nos levar a experimentar a própria vida, vivendo sentimentos que até então pode nos parecer estranhos, mas imprescindíveis para nossa sensibilização diante do sofrimento alheio e para o nosso amadurecimento diante da nossa própria dor. Com isso, aprendemos o que é viver em sentido universal: uma trajetória inexorável de peripécias.

Podemos dizer, então, que a tragédia é a manifestação da vulnerabilidade da condição humana, da realidade dolorosa da existência humana. Para Jaeger (2003), a tragédia grega é mais a expressão de um sofrimento do que de uma ação. “É o drama que pela primeira vez faz da ideia do destino humano e respectivo curso o princípio importante da sua construção inteira, [...] com todas as suas peripécias e catástrofes”. (JAEGER, 2003, p. 300). O homem trágico, pela sua capacidade de sofrimento e força vital, se ergue a um grau superior de humanidade e, assim, a tragédia adquire força normativa para o espírito dos contemporâneos e para a posteridade.

Diante do exposto, acreditamos que a tragédia assim como a epopeia, teve um papel fundamental na história da formação humana, pois diante da aspiração a uma nova norma e ordenação da vida, ela impõe ao homem o pensar sobre si e sobre sua conduta e, conseqüentemente, auxiliou na formação de conceitos para a sociedade na qual se insere. A tragédia colabora com uma postura educacional para o processo de formação humana porque expõe a condição humana e social dos gregos obrigando-os a pensarem acerca das relações entre os homens. A tragédia grega também fez parte do processo de formação humana uma vez que ia ao encontro daquela sociedade que se refazia

solicitando novos modelos político e cultural e, sobretudo, o ideário de um novo homem. Tal gênero é a “[...] objetivação espiritual da nova forma de homem que naquela altura se desenvolveu, e da força educadora que irradia daquela realização imperecível do espírito grego”. (JAEGER, 2003, p. 292).

Assim como analisamos a *Ilíada* (2012) para ilustrarmos a teoria sobre a epopeia, achamos cabível a análise de uma das tragédias mais belas de Sófocles (1990), *Édipo-Rei*, para ilustrarmos nossos estudos sobre tal gênero e assim embasarmos a ideia segundo a qual a catarse foi muito importante para a formação do homem, para sua humanização e, hoje, ainda é imprescindível.

1.2.1 ÉDIPO-REI: ENCARNAÇÃO DA ARETE E EXEMPLO DE VIVÊNCIA CATÁRTICA

Édipo é herói de uma lenda tebana na qual Sófocles (1990) baseou-se para escrever sua tragédia imortal, *Édipo-Rei*. Édipo é filho de Laio e Jocasta, soberanos de Tebas. Laio, ao casar-se com Jocasta, recebe um terrível veredicto de um oráculo: seu filho único, fruto desse matrimônio, cometerá parricídio e incesto, casando-se com a mãe. Sendo assim, Laio e Jocasta resolveram eliminar a criança logo após seu nascimento. Para tanto, entregaram-na a um pastor de Tebas a fim de que este a matasse. Tal pastor, para cumprir a sentença dos reis, dirigiu-se com a criança para o monte Citeron, mas, lá, apiedado por ela, ao invés de matá-la, furou-lhe os pés, trespassou estes com uma corda e assim pode amarrá-la em uma árvore para que as aves de rapina consumassem o infanticídio.

Um pastor de Corinto, ao passar por ali, viu a criança pendurada pelos pés e, por piedade, resgatou-a para levá-la à sua cidade. Mérope e Políbio, reis de Corinto, não tinham filhos, então o pastor entregou-lhes a criança e eles a adotaram como filho legítimo, sem nunca lhe revelar o segredo de sua origem. Édipo, criado por Mérope e Políbio, cresceu protegido pelo carinho dos pais adotivos. Quando adulto, ouviu num banquete de um convidado bêbado a notícia de que não era filho legítimo dos reis de Corinto. Angustiado com o que ouviu, mesmo depois de tal versão ter sido desmentida por seus pais, procurou um oráculo e este disse-lhe uma predição terrível: seria parricida e incestuoso e, de seu matrimônio com a mãe, nasceria uma prole nefanda.

Para fugir do destino, o herói tebano resolveu distanciar-se de Corinto para sempre. Em viagem, teve uma discussão, numa encruzilhada, com um velho

acompanhado de escolta. Édipo, na luta, matou o velho e dois guardas que o acompanhavam. O terceiro destes fugiu. Nesse momento, sem que soubesse, o herói começara a cumprir seu destino, pois o velho morto em combate era Laio, rei de Tebas, seu verdadeiro pai. Prosseguindo viagem, Édipo aproximou-se do território tebano e quase chegando às portas da cidade, soube da existência da Esfinge, monstro que propunha aos que ali passassem enigmas de difícil solução, eliminando aqueles que não os resolvessem. Creonte, irmão de Jocasta, sucessor de Laio, anunciara por toda a Grécia que daria a coroa e a mão da rainha viúva a quem fosse capaz de livrar Tebas desse castigo.

Édipo enfrentou a Esfinge e foi por ela desafiado com o seguinte enigma: “Qual é o animal que, pela manhã, anda com quatro pés, ao meio-dia com dois e, pela tarde, com três pés?”. O herói encontrou a resposta: “é o homem que na infância engatinha, na maturidade anda sobre seus dois pés e, na velhice, apoiado por um bastão”. (PELLEGRINO, 1987, p. 307). A esfinge, despeitada, precipitou-se no abismo e o herói, recebendo a mão de Jocasta, passou a reinar em Tebas. Do matrimônio incestuoso nasceram quatro filhos: Polinice, Eteocles, Ismênia e Antígona. Durante anos, Édipo reinou em paz, até que uma peste devastadora atingiu o país. O oráculo, ao ser consultado, revelou que tal epidemia era consequência do fato de os tebanos não terem vingado a morte de Laio. Édipo, então, ordenou investigações rigorosas que por fim o levaram a reconhecer-se como parricida e incestuoso. Jocasta, desesperada, enforca-se e Édipo, ao ver a mãe morta, arranca de seu manto um broche e com a agulha deste dilacera seus olhos, tornando-se cego.

Segundo Jaeger (2003), em *Édipo-Rei*, Sófocles consegue a representação mais comovedora. Exilado da pátria e cego, o velho Édipo vagueia pelo mundo, esmolando por meio da mão de sua filha, Antígona. “Esse homem, sobre quem parece desabar o peso de todas as dores do mundo, foi desde o início uma figura da mais alta força simbólica”. (JAEGER, 2003, p. 333). De acordo com o helenista, Sófocles é o criador inato de caracteres, pois construiu figuras humanas de carne e osso, repletas de paixões violentas e dos sentimentos mais ternos, de grandeza heroica e altiva e autêntica humanidade, semelhantes a nós e, ao mesmo tempo, dotadas de tão alta nobreza. Sófocles, assim, alcança o ponto culminante no desenvolvimento da tragédia. “A tragédia consuma nele a ‘sua natureza’, como diria Aristóteles”. (JAEGER, 2003, p. 320).

Jaeger (2003) atesta que, para tal dramaturgo, seus personagens não são homens da realidade cotidiana, mas sim figuras ideais. O mérito do poeta, segundo o historiador, enraíza-se numa dimensão do humano na qual o estético, o ético e o religioso interpenetram-se e condicionam-se reciprocamente, isto é, na tragédia sofocliana e, sobretudo, nos seus personagens, interpenetram-se, de modo especial, forma e norma. Sófocles pode ser considerado um escultor de homens e, sendo assim, pertence à história da educação humana, pois “[...] é na sua arte que pela primeira vez se manifesta a consciência desperta da educação humana”. (JAEGER, 2003, p. 321). Podemos dizer que o dramaturgo pressupõe a existência de uma sociedade humana, para a qual a educação converteu-se no ideal mais alto.

De acordo com Jaeger (2003), o Sófocles tinha uma consciência precisa das normas ideais do Homem, das normas de acordo com as quais o poeta modela e representa os homens “tais como devem ser”. “Sófocles, seguindo a tendência formadora da sua época, dirige-se ao próprio Homem e proclama as suas normas na representação das suas figuras humanas”. Podemos inferir que a arte com que o poeta cria seus personagens é inspirada por um ideal de conduta humana. “[...] Sófocles humanizou a tragédia e fez dela o modelo imortal de educação”. (JAEGER, 2003, p. 321-326).

Dessa forma, conforme expõe o helenista (2003), podemos dizer que dramaturgo liga suas figuras à idealidade, uma vez que encarnam a *arete*, tal como concebem os educadores de sua época. A questão da *arete* humana é agora discutida intensamente pelo ponto de vista da educação. Segundo Jaeger, em Sófocles se manifesta o novo ideal da *arete*, que pela primeira vez e de modo consciente faz da *psyche* o ponto de partida de toda educação humana. “Esta palavra ganha no séc.V [...] um mais alto significado [...]. A ‘Alma’ é objetivamente reconhecida como o centro do Homem. É dela que dimanam todas as suas ações e toda a sua conduta”. (JAEGER, 2003, p. 327).

Não podemos deixar de dizer que, segundo Aristóteles (1993), *Édipo-Rei* é a mais bela das tragédias por ser uma obra que se inscreve em toda a variedade de critérios estipulados pelo filósofo e necessários para julgar a qualidade de uma tragédia. Um dos principais critérios, como já foi visto, é a indução à catarse porque esta está diretamente ligada à formação do cidadão e não precisamente em termos morais, mas sim humanizadores. À obra de Sófocles, o filósofo atribui ainda o poder de gerar catarse independentemente do espetáculo. “É mister, com efeito, arranjar a fábula de maneira tal que, mesmo sem assistir, quem ouvir contar as ocorrências sinta arrepios e

compaixão em consequência dos fatos; é o que experimentaria quem ouvisse a história do Édipo”. (ARISTÓTELES, 1993, p. 71).

Com base nos estudos Aristotélicos, podemos afirmar que a obra de Sófocles, *Édipo-Rei*, é condutora da catarse, pois sua estrutura faz com que haja um encadeamento lógico dos fatos e tal encadeamento permite que percebamos a inocência e a culpa de Édipo, o que, junto a outros fatores, começa a gerar no espectador compaixão pelo sofrimento do herói que é culpado pelo erro -e não por vício- e inocente pela ignorância. O fato de o herói sofocliano ser digno de apreço e ter um caráter que equilibra virtude e vício é que permite que haja a identificação entre ele e o espectador e este só chegará à catarse se, de fato, houver tal identificação.

Édipo desperta a piedade porque sofre e comete horrores devido às circunstâncias e, assim, faz-nos vivenciar sentimentos que talvez nunca tenhamos vivido, mas poderíamos viver. A tragédia de Sófocles apresenta o universal, a essência da vida humana, a possível passagem da felicidade ao infortúnio e o viver e o reviver apesar das peripécias. A concentração do destino de Édipo, em um breve curso dos acontecimentos, gera um efeito instantâneo no espectador porque este vive o que poderia viver, sente piedade e horror, tem suas paixões despertadas ao mesmo tempo em que o efeito trágico dá vazão a elas, aos seus sofrimentos. Nossa compaixão e nosso horror dirigem-se ao homem que não mereceu sua desgraça e por isso nos sensibilizamos com o horror que a vida do herói se tornara, sentimos piedade pelo infausto que o destino lhe reservou. Expelimos nossas próprias dores e sentimentos ao nos depararmos com o desenlace, enfim, experimentamos a especial sensação de nos colocarmos diante de nós mesmos, do desafio que representa o fato de existirmos.

De acordo com Jaeger (2003), em Sófocles o trágico é a impossibilidade de evitar a dor e, assim, eleva seus grandes sofredores à mais alta nobreza, a uma autêntica grandeza humana, através da completa destruição da sua felicidade ou da sua existência física e social. “O drama de Sófocles é o drama dos movimentos da alma [...]. Para Sófocles, toda a ação dramática é apenas o desenvolvimento essencial do homem sofredor. É assim que ele cumpre o seu destino e realiza a si próprio”. (JAEGER, 2003, p. 332). A dor compõe uma parte essencial do ser das figuras sofoclianas. Conforme atesta Jaeger, para o dramaturgo, a tragédia é órgão do mais alto conhecimento, do conhecimento que engloba a consciência indestrutível e invencível da grandeza do homem sofredor. A consciência de Édipo é que o ajuda a suportar a sua dor.

Para Aristóteles (1993), *Édipo Rei* ensina o caminho para a virtude, isto é, o caminho para encontrar a disposição de caráter que torna o homem bom e que o faz desempenhar bem sua função social. Édipo desempenha sua função de rei: descobre-se o assassino de Laio, aplica-se a pena merecida -o exílio- e salva sua cidade. Dessa forma, concluímos que a tragédia de Sófocles faz parte da história da formação humana porque, através de seus personagens - grandes figuras humanas, personalidades de caráter inflexível -, aprendemos o viver em sentido universal - uma trajetória inexorável de peripécias e vicissitudes - e um ensinamento ético valioso - uma reflexão sobre uma *arete* construída na coletividade da polis, sobre as ações humanas, quer na interioridade de cada um, quer no conjunto das relações sociais.

1.3 A ANTIGA RELAÇÃO ENTRE ÉTICA E ESTÉTICA

Segundo Luiz A. Calmon Nabuco Lastória (2004), a cultura helênica apresenta-se como um fator constitutivo primordial do caráter dos indivíduos que a compõe, segundo os seus mais altos ideais. De acordo com Lastória, a educação foi encarada, pela consciência grega, como uma espécie de artesanato por meio do qual o corpo e o espírito humanos devem ser esculpidos para realizar a perfeição de suas formas.

Na sociedade grega, portanto, buscou-se o processo de formação educacional que contribuísse para a formação do homem ideal e o esforço dos poetas trágicos, somado a outros fatores, fez com que esse ideal pedagógico da polis grega fosse expresso tanto na poesia épica como na tragédia, por meio de seus heróis. O ideal de homem da Grécia Antiga ganha forma na literatura, que passa a ser para aqueles cidadãos um importante recurso educativo, pois seus personagens, diante de situações trágicas – seja na tragédia ou na epopeia –, representavam o espírito da *arete*, encarnavam todas as virtudes que essa palavra denota, inclusive a ética. Logo, podemos dizer que a cultura grega tratou da relação existente entre ética e estética.

Diante do exposto, concluímos que a arte literária, na Antiguidade Grega, é um fenômeno estruturador da cultura, ou melhor, coincide com cultura, no sentido de educação e civilização. “[...] a história da educação grega coincide substancialmente com a da literatura”. (JAEGER, 2003, p. 19). Os poetas gregos podem ser considerados educadores, uma vez que contribuem para a formação de homens e essa função lhes é atribuída graças à grande influência que seus personagens desempenham naqueles que têm contato com suas obras. O herói épico e trágico serão por muito tempo ainda

modelos de conduta, modelos intemporais do belo, do bom e do virtuoso, apesar de se apresentarem como homens sujeitos a erros. Tais personagens serviram como agentes na formação moral do cidadão grego e concorreram para o aperfeiçoamento moral daqueles que se destinavam a viver em sociedade. A sociedade grega arcaica dependia da eficácia do exemplo e utilizava os feitos dos heróis como parâmetro para mediar as ações dos homens reais. Nessa interação estabelecem-se os valores a serem admitidos na sociedade, como a honra, a nobreza de caráter, a bravura e a capacidade de discernir sobre a melhor ação a ser adotada, no coletivo ou na vida pessoal.

A arte literária da Grécia antiga, sobretudo os poemas de Homero e as tragédias de Sófocles, é permeada por questões ético-políticas, pois valoriza a ação e o comportamento humano tanto no seu trato individual como coletivo, ou seja, modelam as ações de seus homens em seu convívio social e em atitudes individuais. As personagens dessa poesia grega possuem a devida compreensão e discernimento acerca de sua ação e de todo o processo que envolve o seu agir. Dessa maneira, podemos dizer que as obras de Homero e Sófocles mostram-se como fonte inesgotável de valores ético-políticos.

Para Lastória (2004), a Grécia antiga é o berço das primeiras doutrinas éticas cujas formulações balizaram o quadrante no interior do qual os problemas éticos vêm sendo refletidos ao longo da história do Ocidente até a atualidade. Aristóteles realizou uma das grandes sistematizações do pensamento ético da Grécia antiga. Aristóteles considerou a ética parte da ciência política e, conforme atesta Lastória (2004, p. 48), situando a ética no campo da política, “[...] o fim pretendido por esse tipo de particular de conhecimento visa [...] ao âmbito da ação humana”.

Com base no pensamento aristotélico, podemos dizer que a ética, a política e a ação humana estão ligadas e, sendo assim, confirmamos que os gregos já lidavam com a relação que há entre ética e estética, pois, como já vimos, a tragédia, teorizada por Aristóteles (1993), imita uma ação elevada, uma práxis - atos éticos e políticos -, uma ação que visa à vida coletiva, à tomada de decisões para o bem da cidade. É a escolha do governante - Édipo -, diante de diversas possibilidades, tendo como pressuposto a cidade e seus cidadãos. “O Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político”. (JAEGER, 2003, p. 16). Percebemos aí uma aliança entre a arte que imita ações humanas – tragédia –, a ética e, conseqüentemente, a política.

Acreditamos que o poeta da forma trágica não desejava que os gregos alimentassem piedade ou terror por Édipo, mas sim que o exemplo deste fosse debatido

e perseguido, que o ideal do bem prevalecesse sobre interesses pessoais e o homem político se entregasse à própria investigação. A catarse aristotélica, através do temor e da compaixão, leva à clarificação racional e intelectual. A catarse, na poesia trágica, provoca um direcionamento rumo à virtude da ética e da política. Podemos perceber, então, na tragédia, a ética em discussão, assim como a legitimidade do ato político de governar, no caso de *Édipo Rei*.

De acordo com Jaeger (2003), a descoberta que o povo grego faz do “Homem” não é a do “*eu* subjetivo”, mas a consciência gradual das leis que determinam a essência humana. “O princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o humanismo”. (JAEGER, 2003, p. 14). Segundo o helenista, acima do “Homem como ser gregário” ou como suposto “*eu* autônomo”, deveria erguer-se o “Homem como ideia” e a esta aspiraram os educadores gregos, bem como poetas, artistas e filósofos. “[...] o Homem, considerado na sua ideia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa”. (JAEGER, 2003, p. 15).

Para Agnes Heller (2008), os valores morais mais arcaicos e, simultaneamente, mais persistentes, como a honradez, a justiça, a valentia, foram sempre - como normas, usos ou ideias – meios de elevação da particularidade ao genericamente humano¹. Sendo assim, a epopeia e a tragédia gregas elevavam o indivíduo ao genericamente humano, uma vez que divulgavam tais valores mencionados pela autora. Esses gêneros literários colocavam o cidadão grego diante do universal e foi com base nessa ideia que Aristóteles (2011) afirmou, na *Poética*, que a poesia trata do universal, expressa os fatos de modo idealizado, e a história do particular, expõe os fatos como realmente ocorreram.

Aristóteles (1993, p. 53) parece ter pensado sobre a relação entre indivíduo e sociedade quando separou a história da poesia, atribuindo a primeira o relato dos fatos realmente ocorridos e a segunda a tarefa de descrever os que podem acontecer segundo “as leis da verossimilhança ou da necessidade”, ou seja, Aristóteles, ao separar a história da poesia parece separar o individual do universal. Temos, portanto, um indício de que Aristóteles já havia refletido acerca da ligação indivíduo-gênero, pois afirma que a catarse é o efeito da tragédia e que para esta ocorrer há que haver uma identificação entre o espectador e a personagem. A personagem, sendo representante de valores universais, leva o espectador a se identificar também com o universal, com as condições

¹ Para Heller (2008), a particularidade expressa o ser “isolado” e o ser “individual” do homem e, segundo Duarte (1993, p. 15), gênero humano é a categoria que expressa o resultado da história social humana.

humanas de modo geral. O espectador experimenta a dor que cabe a qualquer ser humano, é afetado pelo que se representa, identifica-se com as personagens, dá livre curso às próprias paixões despertadas, vive sentimentos que a princípio lhe parecem alheios, mas são universais, são pertencentes ao gênero humano.

A extensa obra de Aristóteles atentou para as dificuldades de estudar o individual e o contingente e o fato de que somente um saber universal pode ser verdadeiro. De fato, esse é o tema em torno do qual gira o pensamento aristotélico e por tal motivo o estagirita foi imprescindível para os nossos estudos, uma vez que nos atentaremos na relação entre o indivíduo e o gênero humano por meio da obra de arte, com base nas ideias e na estética de George Lukács.

Não podemos deixar de dizer que nosso percurso pela Grécia Antiga até aqui se deve também pelo fato de a essência da educação grega consistir na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade, pois tal fato levou o povo grego a transmitir para a posteridade um tesouro de conhecimentos imperecíveis. Conhecimentos estes imprescindíveis para compreendermos tanto o atual e problemático contexto educacional como os princípios necessários para se lutar por uma educação escolar que vise à formação plena do ser humano.



BOUGUEREAU, W. *A pequena pedinte*. 1880. Óleo sobre tela, 73,6 x 116,8.

2 CATARSE: CATEGORIA ÉTICA E ESTÉTICA CONTRA A ALIENAÇÃO

2 CATARSE: CATEGORIA ÉTICA E ESTÉTICA CONTRA A ALIENAÇÃO

Compreendemos que a gênese, a essência, o valor e a evolução da estética são elementos integrantes do processo histórico geral da sociedade. São, portanto, resultantes do encadeamento entre as forças objetivas e subjetivas inerentes à atividade do homem, ou seja, ao trabalho enquanto intercâmbio orgânico do homem com a natureza.

Dessa forma, abordaremos aqui os princípios gerais da estética marxista, os quais se encontram na doutrina do materialismo histórico; logo, para que possamos compreender o fundamento dessa estética, um dos assuntos desse capítulo, é preciso, antes, explicar o porquê de o trabalho ser a categoria fundante do ser social. E, conseqüentemente, tratar de outras categorias que lhe são inerentes para, então, entrar nas especificidades do objeto estético, discorrer sobre seu caráter unitário e sua relação com a ética.

2.1 SER HUMANO: SÍNTESE DAS RELAÇÕES HUMANAS

Falaram-me os homens em humanidade,
Mas eu nunca vi homens nem vi humanidade.
Vi vários homens assombrosamente diferentes entre si.
Cada um separado do outro por um espaço sem homens.
(PESSOA apud LOPES, 1990, p. 336).

Newton Duarte (2013), em sua obra *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*, afirma, com base na teoria marxiana, que a atividade vital corresponde àquela que toda espécie animal, inclusive o gênero humano, necessita executar a fim de existir e reproduzir a si própria. No caso do ser humano a atividade vital assume uma forma específica: o trabalho. Nesse caso, tal atividade, além de garantir a sobrevivência física dos indivíduos, garante a existência da sociedade, pois, como atesta Duarte, permite a reprodução do gênero humano cujas características são historicamente constituídas.

Duarte (2013) expõe que o trabalho possibilita que haja história, uma vez que assegura as condições materiais de existência do gênero humano produzindo a imprescindível base material da vida em sociedade e, conseqüentemente, configura a dinâmica basilar do processo histórico de desenvolvimento desse gênero – a relação entre objetivação e apropriação. “As características do gênero humano foram criadas e

desenvolvidas ao longo do processo histórico de apropriação da natureza pela atividade social e de objetivação dos seres humanos na natureza transformada”. (DUARTE, 2013, p. 37).

O trabalho, portanto, é a atividade através da qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza e a si mesmo. “O trabalho é a atividade pela qual o ser humano [...] transforma o mundo e se transforma”. (KONDER, 2002, p. 35). É importante esclarecermos aqui que nesse primeiro momento estamos tratando do conceito fundamental de trabalho, ou seja, da atividade que, segundo Heller (1987), produz valor de uso e não valor de troca como ocorre na sociedade capitalista. Esta última concepção será abordada adiante quando analisaremos o conceito de alienação e seus efeitos no processo de humanização do ser humano.

Segundo Duarte (2013), a categoria de objetivação é o processo por meio do qual a atividade do sujeito se converte em propriedades do objeto, o qual pode ser material ou não material. O processo de objetivação cria o mundo dos objetos humanos, ou seja, redundando em produtos sociais. Esse autor conceitua também a categoria de apropriação e sustenta que esta é o processo inverso do de objetivação, isto é, diz respeito à transferência, para o sujeito, da atividade encerrada no objeto. A relação entre objetivação e apropriação, segundo Duarte, resulta, como já dissemos, no desenvolvimento histórico-social do gênero humano, na formação do indivíduo, portanto, na sua humanização.

O trabalho, portanto, é a categoria fundante das objetivações, pois permite que o homem produza os meios capazes de satisfazer suas necessidades de sobrevivência e, a partir dessa satisfação, desenvolver historicamente a sociedade. Dessa forma, o ser humano, a fim de saciar suas necessidades, origina uma realidade humana, fato que denota tanto a transformação da natureza exterior quanto a do homem. Duarte (2013, p. 26) esclarece o que significa a criação de uma realidade humana:

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva.

Para Duarte, então, o trabalho gera uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente, uma vez que o homem objetiva-se nos produtos do trabalho transformando a si mesmo ao se apropriar da natureza transformando-a em meios

empregados na atividade produtiva. Entretanto, o suprimento das carências nunca se esgota, isto é, os processos de objetivação e apropriação fazem surgir sempre novas necessidades e forças humanas, conseqüentemente, novas atividades. Eis aí um processo infundável, eis aí a história como transformação constante da natureza humana.

Portanto, a atividade humana, cuja especificidade é a relação entre objetivação e apropriação, produz os instrumentos de satisfação das necessidades humanas. Geram-se, por meio dessa produção, necessidades humanas qualitativamente novas, o que nos revela a historicidade dessa atividade, e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio gênero humano.

Se a atividade humana é histórica e, como já dissemos, gera as características do gênero humano, concluímos obviamente que tais características não são transmitidas biologicamente aos homens, o que implica a necessidade destes de se apropriarem da significação social dessa objetivação para que possam se introduzir no seguimento da história das gerações, pois, como atesta Duarte (2013, p. 37) “o indivíduo precisa se inserir na história para se objetivar como ser humano”. Tomando como base a nossa interpretação das palavras de um dos heterônimos de Fernando Pessoa, Alberto Caeiro, concluímos que os homens têm a necessidade de se apropriarem da humanização do gênero humano para que “ao falarem em humanidade, vejam nos homens a humanidade e não homens assombrosamente diferentes entre si, separados por um espaço sem homens”. (PESSOA apud LOPES, 1990, p. 336).

A atividade humana edifica, pois, as objetivações, nas quais está acumulada experiência histórica de muitas gerações e, assim, o indivíduo precisa se relacionar com a história social apropriando-se de objetivações. A atividade humana engendra a humanização do indivíduo, ou seja, a sua formação, a qual, segundo Duarte (2013), se dá como relação entre os processos de apropriação das forças essenciais humanas, geradas social e historicamente, e de objetivação mediada por tais forças.

Não podemos deixar de dizer que, como alerta Duarte (2013, p. 105), as condições sociais podem funcionar como barreiras inibidoras e repressoras do desenvolvimento e da expressão do ser “autêntico” do indivíduo quando a formação da individualidade humana se realiza por meio de relações sociais de dominação, ou seja, pela alienação, como é o caso, sobretudo, da sociedade capitalista.

Então, com base nos estudos de Duarte (2013), podemos concluir que a apropriação pelo indivíduo do mundo das objetivações do gênero humano, isto é, de uma socialidade concreta não possibilita necessariamente sua plena objetivação como

ser genérico, apesar de a forma concreta de existência da genericidade ser a socialidade. Tal fato ocorre porque, como já dissemos, a relação entre o indivíduo e o gênero humano se efetiva no interior de determinadas relações sociais e, sendo assim, a objetivação do gênero humano se dá em meio à história da luta de classes, o que faz com que grande parte da humanidade se realize limitadamente, isto é, abaixo do nível de desenvolvimento alcançado pelo gênero humano.

Estamos diante de um processo de alienação quando os indivíduos são impedidos de se apropriarem das forças essenciais humanas, isto é, daquelas que distinguem o homem das outras partes da natureza. Criam-se barreiras à apropriação, pelos indivíduos, da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao ser do gênero humano, limitando-se enormemente as possibilidades de desenvolvimento dos seres humanos.

2.2 ALIENAÇÃO: REIFICAÇÃO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS

Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 67), em seu poema *Elegia 1938*, expressa uma visão contrária à ideologia do trabalho que gera exploração econômica, opressão social e dominação política.

Elegia 1938

Trabalhas sem alegria para um mundo caduco,
onde as formas e as ações não encerram nenhum exemplo.
Praticas laboriosamente os gestos universais,
sentes calor e frio, falta de dinheiro, fome e desejo sexual.
Heróis enchem os parques da cidade em que te arrastas,
e preconizam a virtude, a renúncia, o sangue-frio, a concepção.
À noite, se neblina, abrem guarda-chuvas de bronze
ou se recolhem aos volumes de sinistras bibliotecas.

Amas a noite pelo poder de aniquilamento que encerra
e sabes que, dormindo, os problemas te dispensam de morrer.
Mas o terrível despertar prova a existência da Grande Máquina
e te repõe, pequenino, em face de indecifráveis palmeiras.

Caminhas entre mortos e com eles conversas
sobre coisas do tempo futuro e negócios do espírito.
A literatura estragou tuas melhores horas de amor.
Ao telefone perdeste muito, muitíssimo tempo de semear.

Coração orgulhoso, tens pressa de confessar tua derrota
e adiar para outro século a felicidade coletiva.
Aceitas a chuva, a guerra, o desemprego e a injusta distribuição

porque não podes, sozinho, dinamitar a ilha de Manhattan.

O poeta apresenta um eu lírico que se dirige a si mesmo e a qualquer outro indivíduo que não se reconheça como agente e criador da realidade na qual vive. Tal eu lírico expressa certo sentimento de impotência diante da alienação, a qual é denunciada desde o primeiro verso, pois a expressão “trabalhas sem alegria [...]” evidencia a mecanização das ações humanas, revela o trabalho do homem inconsciente de sua práxis que é “ação sociopolítica e histórica”. (CHAUI, 2009, p. 172). “[...] a consciência divorciada da prática marca, no homem, a alienação”. (KONDER, 1965, p. 45). Enfim, em todo o poema podemos perceber a crítica à alienação e à falta de sentido da vida cuja responsabilidade é atribuída à “Grande Máquina”, ou seja, ao sistema capitalista que impede sua humanização, enriquece poucos e não resolve os problemas básicos da existência de muitos como o frio e a fome, ou seja, acirra cada vez mais o antagonismo histórico entre as classes sociais.

Karl Marx, ao longo de suas obras, estudou o modo como as sociedades são produzidas historicamente pela práxis dos seres humanos, ou seja, pela ação sociopolítica e histórica. O pensador alemão verificou que, historicamente, superada a fase inicial do comunismo primitivo, uma sociedade principia por uma divisão e esta organiza todas as relações sociais que serão estabelecidas a seguir. Trata-se da divisão social do trabalho que se torna cada vez mais complexa e fragmenta-se em várias outras divisões, as quais assumem formas de instituições sociais e estas, por sua vez, revelam a estrutura fundamental das sociedades divididas em classes. Esse conjunto de instituições provenientes da divisão social foi denominado por Marx como condições materiais da vida social e política. Materiais porque se referem ao conjunto das diversas práticas sociais através das quais os homens asseguram sua sobrevivência por meio do trabalho e da troca dos produtos do trabalho, o que constituem a economia.

Com base no exposto, podemos dizer que a variação das condições materiais constitui a história de uma sociedade e o pensador alemão as designou como modos de produção que são definidos com base em três fatores: a forma da propriedade ou os meios de produção, a divisão social das classes e as relações sociais de produção. A história, portanto, refere-se à mudança de um modo de produção para outro e tal mudança não se dá por acaso nem por livre vontade dos seres humanos, mas sim conforme as condições econômicas, sociais e culturais já estabelecidas, as quais podem ser alteradas de um modo também determinado devido à práxis humana perante tais

condições dadas. Marx (2008, p. 19) afirmou, em sua obra *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, que a transformação histórica se faz em condições determinadas e, portanto, os homens fazem a história, mas a fazem em condições que não foram escolhidas por eles.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

Essas circunstâncias, com as quais os seres humanos se defrontam diretamente podem apresentar-se a eles de maneira fetichista, quase como se fossem forças da natureza e escondendo, assim, sua origem na prática histórica humana. Nesse caso, os homens não percebem que instituem a sociedade e ignoram que a sociedade instituída determina seus pensamentos e ações.

Por meio de mecanismos econômicos e políticos, são impostos à classe trabalhadora condições de vida e de trabalho que lhe cerceiam a elevação do nível cultural, o que a torna mais suscetível aos efeitos da alienação, ou seja, mais facilmente iludida com explicações e justificativas para a realidade tal como ela é imediatamente percebida e vivida. Tais explicações e justificativas transformam-se em instrumentos de dominação cuja função é mascarar a luta de classes e os conflitos cotidianos que ela gera.

Tais instrumentos fazem com que a classe dominada tenha suas possibilidades de ação limitadas pela interiorização de valores que parecem comuns a toda sociedade, mas, na verdade, correspondem aos interesses da classe dominante. Por meio da ideologia, as ideias da classe dominante tornam-se o ponto de vista e a opinião de todas as classes, pois ela procura ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, fazendo com que assumam a aparência de justiça social determinada com base nas diferenças naturais entre os seres humanos.

Portanto, o objetivo da produção ideológica da ilusão social é fazer com que todas as classes sociais aceitem as condições em que vivem, julguem-nas tanto naturais quanto justas, não tenham a pretensão de modificá-las ou conhecê-las verdadeiramente e não considerem nunca que existe uma grande contradição entre as condições reais em que vivem e as ideias difundidas pela ideologia. “Criadores, os homens se curvaram diante de suas próprias criações”. (MARX apud KONDER, 2002, p. 39). Leandro

Konder (2002) afirma que Marx chegou à conclusão de que a possibilidade de que a consciência se iludisse sobre sua própria natureza surgiu em meio ao processo em que os seres conscientes impulsionaram a dilaceração do tecido social que os unia; ou seja, a origem da ideologia está na divisão social do trabalho, ou, o que é a mesma coisa, na propriedade privada. “Divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas”. (MARX apud KONDER, 2002, p. 41). A distorção ideológica derivou, portanto, da fragmentação da comunidade humana, do fato de os homens não atuarem juntos.

A ideologia burguesa, sendo uma construção teórica produtora e difusora de ilusões sobre uma situação histórica em si mesma, está fortemente vinculada à alienação social a qual também tem como causa a propriedade privada dos meios de produção, e, juntas, fazem com que as criações humanas agigantem-se sobre os próprios seres humanos. Importante mencionar que a alienação fortalecida pela ideologia dominante atinge a todos na sociedade capitalista, seja dominados ou dominantes, visto que a consciência particular opõe-se ao ser universal humano, ou seja, os seres humanos que pertencem a sociedades profundamente divididas são levados a confundir o universal e o particular.

A burguesia como classe possui uma unidade no seu estatuto de propriedade privada, na sua estrutura socioeconômica e na aliança de seus membros contra qualquer outra oposta aos seus interesses, mas esta unidade não suprime a concorrência entre os próprios burgueses. A burguesia é escrava do próprio princípio de vida que ela representa, não se conscientiza da sociedade como totalidade e por isso também é alienada, apesar de ter condições materiais de vida superiores às da maioria da população. Tanto operariado quanto burguesia estão alienados, pois o mercado da economia capitalista funciona à revelia de todos, ou seja, regido por leis independentes da vontade dos homens e, dessa forma, a realidade se apresenta estranha, misteriosa, sujeita a crises, na forma de um mundo hostil onde “o terrível despertar prova a existência da Grande Máquina” e põe o homem pequenino “em face de indecifráveis palmeiras”. (DRUMMOND DE ANDRADE, 2012, p. 67). Portanto, na sociedade capitalista, todas as classes sociais são alienadas, entretanto, o fenômeno da alienação pode se dar em graus diferentes e essa diferença se dá conforme e como cada classe se apropria da riqueza material e intelectual gerada socialmente e incorporada ao ser do gênero humano.

O modo de produção capitalista reduz a força de trabalho dos seres humanos à condição de mera mercadoria e se ponderarmos que é pela atividade vital que o ser humano se realiza humanamente, o trabalhador assalariado ao vender sua força de trabalho, para ter os recursos necessários para sobreviver, se desagrega do que lhe torna humano e, conseqüentemente, compromete seu processo de humanização. Dessa forma, o indivíduo se aliena da essência humana que, segundo Duarte (2013), compreende as máximas possibilidades produzidas pelo processo de desenvolvimento histórico. Logo, o homem se alienando de sua essência se aliena de sua humanização, pois ao vender a atividade que lhe distingue dos demais animais, danifica o processo que produz a si mesmo.

O trabalho, na sociedade capitalista, não cria apenas valores de uso, pois cria também produtos para serem trocados e, à medida que a sociedade passa a girar em torno do mercado, a maioria dos resultados do trabalho humano torna-se vendável, fato que dificulta a compreensão da origem social do valor de troca, induz as pessoas a fixarem sua atenção nos movimentos de compra e venda das mercadorias e assim estas parecem ter vida própria, ou seja, parecem objetos por trás dos quais não há sujeito que promova seu deslocamento.

Como já dissemos, segundo Duarte (2013), a formação do indivíduo resulta da constante e primordial dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos, entretanto, diante do exposto, podemos afirmar que esse processo de desenvolvimento histórico-social do gênero humano se dá, na sociedade capitalista, em meio à luta de classes, fato que explica as condições geradoras da alienação, ou seja, do cerceamento das características essenciais do gênero humano e, portanto, da humanização à grande parte dos indivíduos. Sobre essa relação entre humanização e alienação Duarte (2013, p. 58) diz que:

[...] a formação do gênero humano vem se efetivando ao longo da história, num processo de criação das possibilidades de que a atividade objetivante, social e consciente, se torne cada vez mais livre e universal. Essas possibilidades, entretanto, têm sido criadas e desenvolvidas tendo-se como contrapartida a alienação dos indivíduos [...].

De acordo com esse estudioso, então, a humanização dos indivíduos vem se realizando através de relações sociais alienadas, fato que impede que as possibilidades

de vida humana livre e universal geradas na sociedade capitalista se realizem na vida de todos. Eis aqui uma grave contradição, pois, como atesta Duarte (2013), a sociedade capitalista, sem precedentes na história da humanidade, gera possibilidades para que o gênero humano se torne cada vez mais livre e universal, mas efetivamente a vida da maioria dos indivíduos nessa sociedade não pode ser caracterizada como uma vida mais livre e universal do que a dos indivíduos de outros tempos da história humana.

O fenômeno social e histórico da alienação pode ser claramente visualizado no romance *Vidas Secas* (2008) de Graciliano Ramos, obra de dimensão épica porque problematiza as exasperantes condições de sobrevivência no sertão e, logo, reproduz o drama que ultraja multidões de errantes sem-terra. A alienação pode ser ilustrada por tal romance porque nele seus personagens são privados desde os recursos imprescindíveis para a satisfação das necessidades biológicas até os essenciais para a concretização de uma vida livre e universal. Tal privação se comprova pelo fato de Sinhá Vitória desejar uma “cama com lastro de couro”, ou seja, desejar viver com o mínimo de conforto material; pelo fato de Fabiano almejar um trabalho regular em um centro urbano para não mais correr o risco de sucumbir à fome e à sede; pelo fato de “o menino mais velho”, obcecado em conhecer o significado de certas palavras, pretender inconscientemente aquisição de um saber que lhe permita gozar de reconhecimento social; enfim, pelo fato de “o menino mais novo”, que imita o pai vaqueiro, revelar o desejo de dar continuidade à profissão do pai, algo quase impossível numa existência tão descontínua. A definição de alienação por Duarte (2013, p. 59-60) esclarece ainda mais nossa ilustração acima:

[...] a alienação é primariamente um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo. Constitui-se alienação o fato de que um grande contingente de pessoas morra de fome atualmente, quando existem as condições materiais para que isso não ocorra; pois a humanidade possui o conhecimento e a tecnologia necessários para que todos os seres humanos se alimentem adequadamente, mas isso não ocorre, em virtude das relações sociais capitalistas.

Segundo Duarte (2013, p. 60), então, “o ser humano cria possibilidades de uma vida plena de sentido e dignidade [...], mas essas possibilidades pouco ou nada se concretizam na vida da maior parte das pessoas” e, assim, grande parte da humanidade empobrece quanto mais riqueza produz. As relações sociais dominam o ser

humano ao invés de este dominá-las. Para Marx (2010), na sociedade capitalista o homem só se sente livre e ativo em suas funções animais como, por exemplo, comer, beber, procriar e em suas funções humanas se sente como um animal. “O animal se torna humano, e o humano, animal”. (MARX, 2010, p. 83). Mais uma vez cabe a menção à obra literária modernista que retrata as angústias do sertanejo, pois, a citação de Marx nos faz lembrar da linguagem rarefeita dos flagelados que conversam pouco, possuem dificuldade para o relacionamento interpessoal, valem-se de sons guturais e animalescos para o pouco que se comunicam verbalmente e são igualados aos animais na busca pela sobrevivência, na tentativa de saciar a fome, como comprova a passagem em que a caça da cachorra Baleia é partilhada entre ela e os retirantes.

Baleia arrebitou as orelhas, arregaçou as ventas, sentiu cheiro de preás, farejou um minuto, localizou os no morro próximo e saiu correndo.

[...]

Iam-se amodorrando e foram despertados por Baleia, que trazia nos dentes um preá. Levantaram-se todos gritando. O menino mais velho esfregou as pálpebras, afastando pedaços de sonho. Sinhá Vitoria beijava o focinho de Baleia, e como o focinho estava ensanguentado, lambia o sangue e tirava proveito do beijo.

Aquilo era caça bem mesquinha, mas adiaría a morte do grupo. (RAMOS, 2008, pp. 13-14).

Os personagens de *Vidas Secas* estão alienados, pois não realizam uma condição indispensável para a efetivação plena da liberdade do gênero humano, ou seja, não reconhecem que as relações sociais são produtos da atividade histórica humana e, portanto, passíveis de mudança. Tais personagens, os sobreviventes de Graciliano Ramos, pelo contrário, apropriam-se das relações sociais já existentes de forma espontânea sem se darem conta de seu caráter histórico e mutável, ou seja, as encaram como forças naturais às quais têm de se submeter para poderem viver e, dessa forma, são dominados por elas ao invés de dominá-las e se são dominados não são livres e universais, estão presos à sua condição quase puramente animal. Talvez por isso o autor compare frequentemente seus sertanejos a animais: “estava escondido no mato como um tatu”; “era como um cachorro, só recebia ossos”, “Fabiano estacou desajeitado, como um pato”. (RAMOS, 2008, p. 24, 97, 104).

Para Duarte (2013), na sociedade capitalista, os seres humanos não controlam as forças sociais que eles mesmos puseram em movimento, estas assumem uma forma

alienada, o capital, uma forma contrária à realização plena como ser humano da maioria das pessoas. “Tudo na verdade era contra ele” (RAMOS, 2008, p. 97), diz o narrador de *Vidas Secas* quando Fabiano se sente lesado ao acertar as suas dívidas com o patrão e as contas destes resultarem em um valor bem maior que as contas feitas rudimentarmente por Sinhá Vitória, quando Fabiano sente raiva por ter sido insultado e escorraçado pelo fiscal da prefeitura por ter tentado vender um porco na feira da cidade.

Podemos afirmar que os homens são seres sociais, dependem da sociedade para nascerem e sobreviverem e, portanto, uns influem sobre os outros, colaboram para manter inalterada ou modificar a estrutura socioeconômica em um determinado momento da evolução social, enfim, seus comportamentos individuais assumem inevitavelmente uma significação política e esta, a política, é, segundo Konder (1965), uma dimensão da atividade humana. A política, segundo Marilena Chauí (2009), tem como finalidade a vida justa e feliz, isto é, a vida propriamente humana digna de seres livres. E a práxis revolucionária, no sentido marxiano, se refere à atividade livre e universal, pela qual o homem cria e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo. Sendo assim, podemos dizer que a práxis é a política e se ambas estão ligadas às possibilidades do homem livre estão, conseqüentemente, ligadas também à ética, pois só há liberdade, justiça e felicidade na inseparabilidade entre a conduta do indivíduo e os valores da sociedade.

O homem desconhecendo sua práxis, portanto, sua ação sociopolítica e histórica, torna-se apolítico, adepto da ideia ilusória segundo a qual a atividade do indivíduo na esfera da vida particular não se relaciona à esfera pública. A alienação possibilitou o surgimento dessa ilusão que cinde a atividade humana em duas esferas autônomas e contraditórias, ou seja, as condições de alienação geraram a tendência ao apoliticismo e, para Konder (1965), o sentido deste é impedir que as classes e camadas da população excluídas do exercício do poder se conscientizem de suas potencialidades políticas e, conseqüentemente, desejem participar do controle da vida social. O apoliticismo, fruto da alienação, faz com que os indivíduos não se vejam como membros do gênero humano.

Enfim, os homens, nas condições da sociedade capitalista, são espicaçados por interesses particulares poderosos, são lançados uns contra os outros na competição em torno da riqueza privada, se distanciam uns dos outros por não aprenderem a pensar historicamente. Para que os homens possam superar essa condição de seres mutilados que competem sofregamente, precisam enriquecer sua compreensão de mundo e de si

mesmo, precisam desenvolver, entre outras coisas, sua sensibilidade artística e seu conhecimento científico a fim de superar os limites de sua consciência cotidiana.

2.3 A PRIMORDIALIDADE DA VIDA COTIDIANA E AS CONDIÇÕES PARA A PLENA FORMAÇÃO HUMANA

A canção “Cotidiano”, de Francisco Buarque de Holanda (1971), alude a uma rotina característica das ações da vida cotidiana, da existência ordinária que é composta por gestos básicos da sobrevivência humana como dormir e comer.

Todo dia ela faz tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca de hortelã
 Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
 E essas coisas que diz toda mulher
 Diz que está me esperando pro jantar
 E me beija com a boca de café
 Todo dia eu só penso em poder parar
 Meio dia eu só penso em dizer não
 Depois penso na vida pra levar
 E me calo com a boca de feijão
 Seis da tarde como era de se esperar
 Ela pega e me espera no portão
 Diz que está muito louca pra beijar
 E me beija com a boca de paixão
 Toda noite ela diz pra eu não me afastar
 Meia-noite ela jura eterno amor
 E me aperta pra eu quase sufocar
 E me morde com a boca de pavor
 Todo dia ela faz tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca de hortelã.

A canção acima alude a uma rotina característica das ações da vida cotidiana, da existência ordinária que é composta por gestos básicos da sobrevivência humana como dormir e comer. O eu lírico demonstra insatisfação com essa rotina típica da vida cotidiana como podemos perceber nos versos “Todo dia eu só penso em poder parar / Meio dia eu só penso em dizer não”, pois estes denotam sensação de fadiga do trabalho. Entretanto, esses dois versos que parecem significar certo descontentamento do eu lírico com o cotidiano repetitivo são contrapostos aos próximos “Depois penso na vida pra levar / E me calo com a boca de feijão” que revelam a prisão do homem que, em meio a

um momento de questionamento, se cala e prossegue em silêncio por não ver outra saída a não ser a submissão às ações necessárias para sua sobrevivência.

A expressão “como era de se esperar” demonstra a reiteração de hábitos do homem sufocado pela mecanização opressiva da sociedade capitalista. Podemos dizer que o único momento em que o eu lírico é sujeito ativo de uma oração é quando está no trabalho: “Todo dia eu só penso em poder parar / Meio dia eu só penso em dizer não/ Depois penso na vida pra levar / E me calo com a boca de feijão”; porém, em condições de submissão já que é forçado a aceitar a sua rotina deprimente por não ter recursos para se opor a essa situação. (BUARQUE DE HOLANDA, 1971).

Ligando a forma ao conteúdo o poeta utiliza versos semelhantes na estrutura a fim de sugerir a reiteração dos fatos, faz uso do polissíndeto – repetição da conjunção “e” – para dar a ideia de fatos contínuos, e, ao mesmo tempo monótonos. E, por outro lado, constrói versos sem conjunções, ou seja, utiliza o assíndeto que, por sua vez, dá ao leitor a sensação de acontecimentos enumerados. Não podemos deixar de dizer que, na composição, a falta de conjunções nas orações que são coordenadas deixa-as isoladas, fato que nos remete a falta de articulação entre as ações, pois não há um “portanto”, um “mas”, isto é, não há conclusões, adversidades, alternativas. Enfim, o compositor atrelou a forma poética ao seu conteúdo, fez uso de recursos linguísticos para nos revelar como pode ser reificadora uma vida pautada apenas pela heterogeneidade alienada característica da vida cotidiana. A partir dessa canção, surge-nos a questão: o cotidiano é sempre e inevitavelmente assim? Há a possibilidade de uma vida cotidiana não alienada? Para respondermos a essa questão, faz-se necessário o paradigma teórico proposto por Agnes Heller: o paradigma da estrutura das objetivações sociais.

Heller (1987 e 2008) elaborou sua teoria sócio-histórica acerca das especificidades da vida social humana e, conseqüentemente, da vida cotidiana. Segundo a autora (HELLER apud ROSLLER, 2004), a realidade da vida social humana se divide em dois níveis, esferas ou espaços: a esfera social cotidiana e as esferas sociais não-cotidianas. É importante dizermos que estas últimas possuem sua gênese histórica na primeira e sua existência já caracteriza certo estágio de desenvolvimento da sociedade.

A esfera social básica e imediata da vida social humana é a esfera cotidiana, a qual é composta pelo conjunto de atividades que cada pessoa precisa realizar para dar continuidade à sua existência como ser biológico e social. “A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais,

por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”. (HELLER, 1987, p. 19). Sobre a reprodução do homem particular Heller (1987, p. 21) explica que:

Todo homem ao nascer se encontra em um mundo já existente, independente dele. Este mundo se lhe apresenta já constituído e aqui ele deve se conservar e dar prova de capacidade vital. O particular nasce em condições sociais concretas, em sistemas concretos de expectativas, dentro de instituições concretas. Antes de mais nada deve aprender a usar as coisas, apropriar-se dos sistemas de uso e dos sistemas de expectativas, isto é, deve se conservar exatamente no modo necessário e possível em uma época determinada no âmbito de um estrato social dado. Como consequência, a reprodução do homem particular é sempre a reprodução de um homem histórico, de um particular em um mundo concreto.

Os termos particular e particularidade referem-se ao homem biológico e social que não manifesta inteiramente sua essência humana, referem-se à esmagadora maioria dos homens que não deixam de ser “muda unidade vital de particularidade e genericidade” (HELLER, 2008, p. 38). “A ‘muda unidade vital de particularidade e genericidade’ é indispensável à formação do indivíduo, mas ela se transforma em alienação quando passa a ser o limite que não é ultrapassado na vida das pessoas”. (DUARTE, 2013, pp. 205-206).

Heller (1987) afirma ainda que nenhuma sociedade pode existir sem que o homem particular se reproduza e que, portanto, toda sociedade como todo homem, independente de sua classe social, possui uma vida cotidiana. Ainda sobre a vida cotidiana, a autora (2008, p. 31) diz que:

[...] é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (grifo no original).

Todos os seres humanos, portanto, vivem a vida cotidiana e assim como não há a possibilidade de algum indivíduo, ao se aproximar de esferas sociais não-cotidianas, alcançar um desligamento total da cotidianidade, não há nenhum homem que viva somente na cotidianidade. Como espaço social primordial, a vida cotidiana se encontra na raiz da história humana, uma vez que as atividades da cotidianidade, ao

possibilitarem a reprodução dos indivíduos, geram indiretamente a reprodução da sociedade como uma totalidade. “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (HELLER, 2008, p. 34). Não há sociedade e história sem cotidianidade.

Podemos dizer que as atividades cotidianas são em geral dispersivas e com múltiplas solicitações, aspectos que levaram Heller (2008) a atestar que a vida cotidiana é heterogênea em relação ao conteúdo e à relevância dos tipos de atividade que a compõem. “[...] a vida cotidiana requer tipos de atividade claramente heterogêneos, nela se desenvolvem habilidades, atitudes e sentimentos claramente heterogêneos”. (HELLER, 1987, p. 95). Não podemos deixar de dizer que, de acordo com Heller, a heterogeneidade das formas de atividade é evidente pelo fato destas serem de tipos diferentes e também pelo fato de terem importância variada, ou seja, adquirirem distinta relevância conforme o tempo e o estrato social de quem as considera.

De acordo com Konder (2002), essa heterogeneidade da vida cotidiana não permite que o homem concentre suas energias criadoras, analíticas ou reflexivas na sua autorrealização ou em uma elaboração teórica rigorosa, ou seja, o autor marxista parece concordar com Heller (apud KONDER, 2002, p. 239) quando esta diz que “a atividade cotidiana não chega a ser práxis e a consciência cotidiana não chega a ser teoria”. Sobre essa questão Heller diz que (2008, p. 49):

O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis.

Seguindo o pensamento de Heller, podemos dizer que o homem imerso apenas em sua cotidianidade perde a possibilidade de aproveitar a lição de Johann Wolfgang von Goethe (apud KONDER, 2002), segundo a qual o ser humano obtém êxito em sua atividade quando se coloca por inteiro naquilo que faz. Essa consideração de Goethe refere-se à criação artística, mas Lukács (apud KONDER, 2002) sustenta que seu alcance é mais geral, ou seja, diz respeito também à práxis social, à existência humana, à capacidade dos homens de fazer história transformando o mundo e a si mesmos.

O nível da percepção cotidiana da realidade é um nível de atividade ineliminável da consciência dos seres humanos, todos os indivíduos se encontram imersos nesse nível. A consciência cotidiana, subordinada tanto às pressões quanto às

injunções do dia-a-dia, propende a se manter próxima da superfície da empiria, exigindo do indivíduo certa espontaneidade que, por sua vez, imporá limitações se comparada às formas de percepção e compreensão da realidade proporcionadas pela arte e pela ciência.

Heller afirma (2008) que a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. Atesta que esta é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana porque se o indivíduo se dispusesse a refletir acerca do conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de suas formas de atividade não poderia realizar grande parte das atividades cotidianas indispensáveis. Logo, isso lhe impossibilitaria a produção e a reprodução da vida da sociedade humana. Sendo assim, como afirma Konder (2002), no cotidiano, prevalece a lei do menor esforço.

De acordo com Konder (2002), no nível da cotidianidade, o homem, como o eu lírico de Buarque de Holanda (1971), tende a se adaptar de modo passivo às circunstâncias. Nesse nível, o indivíduo edifica sua representação da realidade por meio de analogias simplificadas e, conseqüentemente, suas convicções se valem de generalizações demasiadas. Todos esses momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos possuem em comum o fato de serem necessários para que o homem possa viver sua cotidianidade.

“Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação”. (HELLER, 2008, p. 56). Entretanto, apesar dessas formas de comportamento e pensamento cotidianos serem indispensáveis para a reprodução do homem e, conseqüentemente, da sociedade, Heller alerta para o fato de essas formas não poderem se cristalizar em absoluto; e sim deverem deixar ao indivíduo uma margem de movimento que possibilite a sua humanização, pois caso isso não ocorra estamos perante a alienação da vida cotidiana que impossibilita o indivíduo do acesso às “possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade”. (HELLER, 2008, p. 57).

De acordo com Heller (2008), a vida cotidiana, entre todas as esferas da realidade, é a que mais se presta à alienação, pois, como já foi dito, nela a coexistência entre particularidade e genericidade é muda, em-si², o que leva a atividade cotidiana humano genérica ser não consciente, portanto, alienada. Entretanto, é importante aqui dizermos que, conforme atesta a autora, embora a estrutura da vida cotidiana componha

² As categorias “em si” e “para si” serão analisadas adiante, mas já adiantamos que, com base nos estudos de Duarte (2013, p. 206), a categoria “em-si” não é sinônimo de alienação.

um plano favorável à alienação, não é necessariamente alienada já que as formas de pensamento e comportamento gerados nessa estrutura podem deixar ao indivíduo uma margem de movimento que lhe permita uma “condensação prismática” (HELLER, 2008, p. 58) da experiência da cotidianidade de forma que essa possa se manifestar como essência unitária das formas heterogêneas de atividades próprias da cotidianidade e nelas objetivar-se. Nesse caso, para Heller, o ser e a essência não se apresentam apartados e as formas de atividade da cotidianidade não despontam como formas alienadas.

Como já dissemos, há alienação quando existe um “abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção”. (HELLER, 2008, p. 58). Dessa forma, a alienação está presente quando não há possibilidades para que o indivíduo possa se relacionar de modo consciente com as objetivações do gênero humano, quando a vida das pessoas se reduz quase que completamente à esfera da vida cotidiana, quando os processos de apropriação e objetivação se limitam ao nível da genericidade em-si, isto é, ao nível da reprodução espontânea de alguém que ocupa certa posição no interior da divisão social do trabalho. Para Heller (apud DUARTE, 2007), a redução da vida dos indivíduos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade. Dessa forma, limitar a vida dos indivíduos ao âmbito da vida cotidiana pode, muitas vezes, colocá-los nas condições dos “sobreviventes” de Graciliano Ramos (2008).

Segundo Lukács (apud DUARTE, 2013), as diferentes esferas de objetivação do gênero humano se constituíram, historicamente, a partir da atividade humana essencial de transformação da natureza. Heller (1987, p. 228) formula a definição de objetivações genéricas:

[...] as objetivações são sempre genéricas e encarnam distintos tipos de genericidade. Além disso, estas não são simplesmente consequências de ações exteriorizadas, objetivadas, mas sim sistemas de referência que, em relação às atividades dos homens que as colocam em ação quando delas se apropriam, são externos. O homem particular deve, portanto, se apropriar das objetivações para objetivar a si mesmo sob sua orientação ou moldar essas objetivações. E se cada um pode se apropriar das objetivações relativamente ao mesmo nível, nem todas as objetivações podem ser formadas por qualquer pessoa no

mesmo nível. Essa é a diferença fundamental entre as objetivações genéricas em si e as objetivações genéricas para si.

Em relação a essas distintas esferas de objetivação, Heller (apud Duarte, 2013, p. 143), com base nos estudos de Lukács, analisa as relações que se travam entre a vida cotidiana, cujas objetivações predominantes são os objetos, a linguagem e os costumes - as “objetivações genéricas em si” -; e outras esferas de objetivação como a religião, a política, o sistema jurídico, a ciência, a arte e a filosofia. Estas três últimas, de acordo com a autora, são as formas mais desenvolvidas de objetivação do gênero humano e são chamadas de “objetivações genéricas para si”.

Podemos dizer, então, que, conforme afirma Duarte (2007), as objetivações genéricas em-si compõem a base da vida cotidiana e são formadas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes e as objetivações genéricas para-si compõem a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. Duarte esclarece que as objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos sem que eles, necessariamente, estabeleçam uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção. Os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e costumes de um modo espontâneo, ou seja, por meio de processos que não requerem a reflexão acerca da origem e do significado dessas objetivações. Mas, em relação às objetivações genéricas para-si, tal processo se dá de maneira diferente, pois a produção e a reprodução dessas exigem do homem reflexão sobre sua origem e significado. “[...] os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência”. (DUARTE, 2007, p. 33).

Dessa forma, podemos dizer que a pessoa, no decorrer de sua vida, estabelece contato com as objetivações, apropria-se delas e através delas se objetiva, entretanto, conforme afirma Duarte (2013), as relações entre a pessoa e as objetivações genéricas apresentam variações qualitativas devido ao nível de cada objetivação, às suas características peculiares e ao grau de alienação das relações sociais em que se realiza a apropriação dessas objetivações pelos indivíduos. Compreendemos que não há sociedade que não possua a esfera das objetivações genéricas em si, mas no caso das objetivações genéricas para-si seu despontamento é consequência de um longo desenvolvimento histórico. “[...] o processo de constituição da esfera das objetivações genéricas para-si foi um grande avanço na humanização do gênero humano”. (DUARTE, 2007, p. 33).

Antes de prosseguirmos, devemos compreender como Heller emprega as categorias “em si” e “para si”. Para Heller (apud DUARTE, 2013), essas categorias são relativas e tendenciais. Duarte (2013) explica que são consideradas, pela autora, relativas porque podem ser empregadas considerando como referência a relação entre ser humano e natureza ou somente o âmbito da prática social humana, e são tendenciais porque expressam tendências e não estados puros.

Retomando a questão das objetivações genéricas em-si, podemos dizer que, de acordo com Duarte (2013), estas são produtos e síntese da atividade social e o ponto de partida e a base da atividade do indivíduo, mas não exprimem a relação do homem para com a genericidade, enquanto as objetivações genéricas para si expressam o grau de desenvolvimento histórico da relação entre a prática social e a genericidade e, portanto, expressam o grau de liberdade atingido pela prática social humana. Segundo Heller (HELLER, 1987, p. 233):

O para si constitui a encarnação da liberdade humana. As objetivações genéricas para si são expressão do grau de liberdade que o gênero humano alcançou em uma determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo [...].

Devemos aqui esclarecer que, para a autora, o para-si não é sinônimo de não alienado, e, o em-si não é sinônimo de alienado. É a carência do para-si na vida de uma pessoa ou a não efetivação das objetivações para-si na sociedade configuram fenômenos de alienação.

Dessa forma, podemos dizer que, conforme atesta Duarte (2013), uma das diferenças entre a apropriação dos objetos, costumes e linguagem, na vida cotidiana, e a apropriação da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para-si, é que esta última exige a superação do caráter espontâneo, imediatista e pragmático próprio da vida cotidiana. Em outras palavras, a apropriação das objetivações genéricas para si são propícias para o desenvolvimento de relações mais conscientes com as objetivações do gênero humano e, assim, podem contribuir para amenizar o processo de alienação do indivíduo tão possível e provável no âmbito da vida cotidiana da sociedade capitalista.

Portanto, a relação consciente com as objetivações genéricas para-si contribui de modo decisivo para que haja a relação consciente do indivíduo com o gênero humano, para a suspensão, mesmo que momentânea, da heterogeneidade da vida cotidiana, da

heterogeneidade que não possibilita ao homem revelar alguma individualidade unitária, aproveitar a lição de Goethe (apud KONDER, 2002), ou seja, se pôr por inteiro naquilo que realiza. A relação consciente com as objetivações genéricas para-si oferece condições para que o “homem inteiro” se transforme em “homem inteiramente”. HELLER (2008, p. 31) expõe algumas características do homem inteiro ao falar da vida cotidiana:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade.

O homem inteiro é homem que, na relação com as objetivações genéricas em si, na vida cotidiana, se objetiva por inteiro, isto é, ao realizar as atividades heterogêneas da vida cotidiana, utiliza diferentes capacidades cognitivas e diversos tipos e níveis de sentimentos apontados para várias direções, fato que inviabiliza o desenvolvimento intenso e consciente de cada uma de suas capacidades e de cada um de seus sentimentos. A relação do homem inteiro com as objetivações genéricas em si se caracteriza, portanto, pela espontaneidade, pelo pragmatismo, pela probabilidade, pela analogia, pela hipergeneralização, pela imitação, enfim, pela limitação do modo como as pessoas lidam com, na cotidianidade, com aquilo que singulariza os eventos da vida social e natural. Diante do exposto, podemos dizer que o homem inteiro é aquele cuja vida tem como característica a muda união vital entre o genérico e o particular, uma vez que não consegue estabelecer relações inteiramente humanas, plenamente desenvolvidas com as atividades heterogêneas que precisa realizar.

A heterogeneidade da vida cotidiana, portanto, impossibilita a manifestação de alguma individualidade unitária do homem que se encontra absorto pelas suas diversas funções sociais, ou seja, não lhe oferece margem para a formação do homem inteiramente. Este, por sua vez, é o homem inserido no meio homogêneo, “depurado das impurezas e acidentes da heterogeneidade próprias do cotidiano” (FREDERICO, 2005,

p. 113), é o homem que ultrapassa o âmbito da vida cotidiana ao se objetivar pelas objetivações genéricas para si, é o homem que homogeneíza sua relação com a objetivação genérica para si e, logo, se relaciona de modo plenamente humano com ela, ou seja, põe sua atividade no nível de desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano. O homem inteiramente é aquele amparado pelo conhecimento, que uma vez estabelecido, institui a fruição intelectual e espiritual, é o homem cuja relação com o gênero humano se dá de modo inteiramente, ou seja, de modo consciente.

Para Heller (2008), a homogeneização é o meio para a transformação do indivíduo em “homem inteiramente”, é a superação dialética parcial ou total da particularidade, enfim, é o caminho para o humano-genérico. No entanto, a autora deixa claro que essa homogeneização como rumo ao humano-genérico, como suspensão do particular-individual e alteração do indivíduo em “homem inteiramente”, é fato atípico para a maioria dos seres humanos e só deixa de ser atípico naqueles indivíduos capazes de realizar de forma predominante a paixão que se orienta para o humano-genérico, como os exemplares moralistas, estadistas, artistas e cientistas. De acordo com Heller (2008, p. 44), homogeneização significa:

[...] por um lado, que concentramos nossa atenção sobre uma única questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. [...] E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos.

Para Heller (apud DUARTE, 2013), então, há homogeneização quando três características são agrupadas: concentramo-nos em apenas uma atividade, pomos nela o que há de mais essencial em nossa personalidade e, para tanto, realizamos um movimento para além de nós mesmos, posicionando-nos na perspectiva do gênero humano. De acordo com Duarte, (2007), esse processo de homogeneização, ou seja, a elevação acima da heterogeneidade da vida e do pensamento cotidianos é uma exigência da reprodução das esferas de objetivação genérica para-si. “[...] as esferas não-cotidianas da vida social não podem existir sem o processo de homogeneização”. (DUARTE, 2007, p. 63). “É precisamente o processo de reprodução das esferas e

objetivações homogêneas que exige categoricamente a homogeneização”. (HELLER, 1987, p. 117).

O processo de homogeneização, como já dissemos, eleva o indivíduo a uma relação direta com a genericidade de certa esfera de objetivação e, logo, faz com que atue como ser genérico, como ser que produz e reproduz, como ser que se apropriou das forças essenciais humanas existentes nessa esfera e pode se objetivar mediado por essas forças essenciais. “A ação humana que surge no processo de homogeneização é sempre atividade (não somente psicológica, mas também cognoscitiva e moral), isto é, é um produzir e reproduzir”. (HELLER apud DUARTE, 2007, p. 66).

Dessa forma, podemos dizer que o processo de homogeneização e, portanto, o processo de reprodução das objetivações genéricas para-si são condições *sine quibus non* para a reprodução do ser social, para a convivência, no mesmo indivíduo, do homem inteiro e do homem inteiramente, enfim, para o movimento da individualidade em-si à individualidade para-si, para a formação do indivíduo para si. Antes de prosseguirmos, precisamos esclarecer que, conforme atesta Duarte (2013), a alienação da individualidade não é caracterizada pela existência do *em si*, mas sim pela limitação da vida a ele, ou seja, pela existência de barreiras sociais, ocasionadas pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada, que não possibilitam às pessoas viverem, em suas atividades, a dialética da superação do *em si* por sua incorporação ao *para si*.

Para Duarte (2013), a relação consciente com as objetivações genéricas para-si, partes do movimento da história humana, é um fator imprescindível à formação do indivíduo para-si que, por sua vez, é o ser humano cuja individualidade está em constante busca pelo relacionamento consciente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também permanente busca pela relação consciente com o gênero humano. O autor (2013, p. 15) analisa a categoria de indivíduo para-si como síntese das possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal do indivíduo.

A categoria de indivíduo para-si sintetiza as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade. [...] A formação do indivíduo para si é a formação do indivíduo como uma pessoa que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação concretiza-se por meio de processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, se tornam objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. A formação do indivíduo para-si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades

objetivantes, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realizam essas objetivações.

Contudo, como já explicitamos, na sociedade capitalista, o indivíduo forma sua individualidade, por meio de sua atividade humana, no interior de relações sociais de dominação, o que faz com que as forças essenciais objetivas, que devem ser apropriadas pelos homens, se tornem alienantes e alienadas e, assim, façam dos homens indivíduos em-si, ou seja, homens alienados perante as objetivações do gênero humano. Melhor dizendo, sob relações sociais alienadas, as objetivações genéricas podem assumir forças alienadas e alienantes, o que implica no fato de que a vida dos indivíduos não necessariamente reflita a humanização já alcançada pelo gênero humano, ou seja, implica a não humanização do indivíduo.

Duarte (2013) assegura que uma condição essencial para o processo de transformação das estruturas atuais e das relações sociais alienadas é a formação do indivíduo para-si. A categoria indivíduo para-si expressa, então, a busca pela superação do indivíduo em-si, ou seja, da genericidade que se efetiva de forma espontânea na cotidianidade. Sendo condição essencial para a formação do indivíduo para-si a relação consciente com as objetivações genéricas para-si e sendo a ética e a estética formas mais desenvolvidas de objetivação genérica para-si, analisaremos a seguir como ambas dão prosseguimento ao processo de apropriação do mundo exterior, ao processo de humanização constantemente ampliado pelas objetivações do ser social.

2.4 A ÉTICA E A SUA IMPRESCINDIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL DO SER HUMANO

De acordo com Adolfo Sánches Vázquez (1975, p. 12), “a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”, isto é, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano, corresponde a uma abordagem científica dos problemas morais. Dessa forma, podemos dizer que a ética tem como objeto próprio a moral que é constituída por um tipo particular de fatos e atos humanos. A ética, para Vázquez, parte de existência de um comportamento moral efetivo, logo, de dados empíricos, entretanto, não permanece no nível de uma mera descrição desses dados, mas sim os transcende, através de seus conceitos, hipóteses e teorias, aspirando à racionalidade e objetividade mais completas a fim de assegurar conhecimentos

sistemáticos, metódicos e, se possível, comprováveis. Sobre a ética, Vázquez (1975, p. 13) afirma:

A ética é a ciência da moral, isto é, de uma esfera do comportamento humano. Não se deve confundir aqui a teoria com o seu objeto: o mundo moral. As proposições da ética devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência e fundamentação das proposições científicas. Ao contrário, os princípios, as normas, ou os juízos de uma moral determinada não apresentam esse caráter. [...].

Para Vázquez (1975), portanto, podemos falar de uma ética científica, de um conhecimento moral que pode ser científico, mas não de uma moral científica. Para o autor, pode haver uma moral conciliável com os conhecimentos científicos acerca do homem, da sociedade e, em particular, do comportamento humano moral. A ética pode fundamentar a moral, explicá-la e influir sobre ela. A moral não é ciência, é objeto da ciência, pois é investigada e estudada por ela.

Moral, segundo Vázquez (1975), trata-se de um conjunto de normas e regras designadas a conduzir as relações dos indivíduos em certa comunidade social. Se, como já dissemos, o homem é um ser histórico - que se autoproduz na sua existência material, prática e espiritual - e a moral é o modo de se comportar do homem, podemos dizer que a moral é histórica, ou seja, seu significado, sua função e sua validade variam historicamente nas distintas sociedades. “[...]a moral é um fato histórico”. (VÁZQUEZ, 1975, p. 25). O caráter histórico da moral, logo, é consequência do próprio caráter histórico social do homem. Dessa forma, podemos dizer que a ética, como ciência da moral, deve compreendê-la como um aspecto da realidade humana que pode se modificar com o tempo. “[...] a moral muda e se desenvolve com a mudança e o desenvolvimento das diversas sociedades concretas”. (VÁZQUEZ, 1975, p. 27). Vázquez (1975, p. 69) define a moral:

A moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

Dessa forma, podemos dizer que a moral corresponde a um elemento do comportamento humano existente em todas as formações sociais, mas o modo como se

apresenta depende das relações em determinada circunstância histórica, considerando o meio de produção da existência da sociedade e a maneira como esta produção reflete nas várias formas de atividade humana. A moral é um componente do modo de se comportar do ser humano e passa, no decorrer da história da humanidade, a ser questionado pelo olhar filosófico, pela reflexão teórica, enfim, pela ética. A ética tem como função social orientar o comportamento humano no que diz respeito ao seu aspecto moral.

Para Heller (apud DUARTE, 2000), a moral não integra uma esfera específica do agir humano, mas sim um tipo de relação que o indivíduo concebe com algo que pertença ao seu agir em qualquer uma das esferas da vida social. Então, de acordo com Heller (1987, p. 32), “a moral é a relação entre o comportamento particular e a decisão particular, por um lado, e as exigências genérico-sociais por outro”.

Dessa forma, podemos dizer que a moral media as necessidades do ser singular e o imperativo apresentado pelo ser genérico. “Trata-se de um comportamento humano que pode gerar a possibilidade de explicitação do ser genérico tendo em vista que por meio da contraditoriedade própria da natureza do comportamento moral, o indivíduo singular tem condições de realizar-se como ser social”. (BUENO, 2009, p. 45). Sobre a moral, Heller (2008, p. 17) atesta ainda que:

Não há atividade “moral” autônoma ou substantiva; a moral é uma relação entre as atividades humanas. Essa relação é (...) a conexão da particularidade com a universalidade genericamente humana. A portadora dessa universalidade do gênero é sempre alguma estrutura social concreta, alguma comunidade, organização ou ideia, alguma exigência social. A moral é o sistema das exigências e costumes que permitem ao homem converter mais ou menos intensamente em necessidade interior - em necessidade moral - a elevação acima das necessidades imediatas (necessidades de sua particularidade individual), as quais podem se expressar como desejo, cólera, paixão, egoísmo ou até mesmo fria lógica egocêntrica, de modo a que a particularidade se identifique com as exigências, aspirações e ações sociais que existem para além das casualidades da própria pessoa, “elevando-se” realmente até essa altura.

A moral tem como função a inibição, a transformação e a culturalização das aspirações da particularidade individual, todavia, como assegura Heller (2008), por mais intenso que seja o esforço transformador e culturalizador da moral, sua função inibidora não será superada enquanto a vida cotidiana estiver caracterizada pela muda

coexistência de particularidade e genericidade. A autora (2008, p. 40), sobre tal questão, ainda diz que:

[...] Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade. Nesse ponto, termina a muda coexistência de particularidade e genericidade. É necessário o conhecimento [...] e a apaixonada assimilação das intimidades humano-genéricas, a fim de que o homem seja capaz de decidir elevando-se acima da cotidianidade.

Dessa forma, podemos dizer que ética, como reflexão filosófica sobre a moral e intimação humano-genérica que deve ser dirigida ao indivíduo a fim de que ele submeta sua particularidade ao genérico e transforme a intimação, exigência e norma da ética, em motivação interior, deve estar presente na vida dos indivíduos, uma vez que é necessária ao seu desenvolvimento moral. Conforme afirma Heller (2008), os choques entre particularidade e genericidade não são, na maioria das vezes, conscientes na vida cotidiana, ambas submetem-se uma à outra mudamente. Tal fato aumenta as possibilidades de a particularidade submeter a si o humano-genérico e, portanto, “[...] de colocar as necessidades e interesses da integração social em questão a serviço dos afetos, dos desejos e do egoísmo do indivíduo”. (HELLER, 2008, p. 38). O aumento das possibilidades de vitória espontânea da particularidade fez surgir a ética como expressão de uma necessidade da comunidade social. A ética, portanto, deve estar presente na vida de todos porque se trata de uma das formas de elevação acima da vida cotidiana e como tal rompe com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, tendência orientada ao “Eu individual-particular” (HELLER, 2008, p. 43), enfim, pode colaborar para a superação da função inibidora da moral.

Devido à natureza da vida cotidiana, entranhada de atividades espontâneas heterogêneas e pragmáticas, como já explicitamos, a ação de cunho moral inserida nessa cotidianidade apresenta-se precariamente sistematizada, isto é, a moral acaba sendo influenciada por essa heterogeneidade, imediaticidade e espontaneidade próprias da vida cotidiana, fato que, muitas vezes, contribui para uma relação não consciente entre o indivíduo e ser genérico, que colabore para uma identificação espontânea entre o

indivíduo e as condições objetivas de sua existência, portanto, para o não desenvolvimento do homem inteiramente, do indivíduo para si. Eis aí a necessidade da ética para que haja a sistematização consistente da ação de cunho moral e, conseqüentemente, a catarse, pois, segundo Heller (2008, p. 42): “o cume da elevação moral acima da cotidianidade é a catarse”. Nesse sentido, a catarse é o processo pelo qual “o homem torna-se consciente do humano-genérico de sua individualidade”.

Podemos dizer que o valor moral se encontra dilacerado e, conseqüentemente, deteriorado pelas relações sociais alienadas tão recorrentes na vida cotidiana da sociedade capitalista, o que reflete na contradição entre os valores morais conquistados pelo gênero humano e a moral presente nas relações cotidianas fetichizadas. Dessa forma, os valores que podem contribuir para o enriquecimento da essência humana são precarizados devido à negação aos indivíduos de se apropriarem de elementos do ser genérico que lhe dão condições de se humanizar, ou seja, os valores se transformam em desvalores. Sobre o conceito de valor e desvalor, Heller (2008, p. 15) diz:

[...] o que entendemos por valor? Tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou mediamente, para a explicação desse ser genético. [...] pode-se considerar valor tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daquelas componentes essenciais³; e pode-se considerar desvalor tudo o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de uma determinada componente essencial.

Como já dissemos, a essência do valor encontra-se no trabalho, pois ele nasce da necessidade de sobrevivência do homem. Dessa maneira, podemos dizer que o valor no qual se pautam todos os demais valores desenvolvidos historicamente, inclusive os morais, é o valor de uso atribuído ao objeto a partir das necessidades do indivíduo e das características físicas do objeto que lhe tornam útil para a satisfação das necessidades humanas. Os valores, portanto, se tratam de elementos que pertencem à constituição do ser social, bem como colaboram para a explicitação dessa constituição. Segundo Heller (2008), o decurso da história é o processo de edificação dos valores, ou da degenerescência e ocaso desse ou daquele valor. “O valor, portanto, é uma categoria

³ Segundo Marx (apud Heller, 2008, p. 15), as componentes da essência humana são o trabalho (a objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade.

ontológico-social; como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural [...] e sim objetividade social”. (HELLER, 2008, p. 14-15).

A alienação humana presente nas relações de produção na sociedade capitalista reflete em alienação nas demais esferas da atividade humana, isto é, as relações mercadológicas repercutem em cada forma de atividade, adequando a dinâmica de cada esfera às necessidades de reprodução do capital na totalidade. Dessa forma, a realização do homem como ser humano é deformada para obedecer às exigências mercadológicas, a riqueza humana é sujeitada ao valor de troca, os valores conquistados historicamente são transformados em mercadoria e privados de seu valor real, a valorização do homem é transportada para a mercadoria. “Com a valorização do mundo das coisas [...] aumenta em proporção a desvalorização do mundo dos homens [...]”. (MARX, 2010, p. 80).

De acordo com Duarte (2000), o capitalismo contribui de modo significativo para a alienação da moral e, conseqüentemente, se opõe ao desenvolvimento moral dos indivíduos porque se reproduz com ou sem a sanção da moral, porque seu processo reprodutivo é voraz e indiferente às questões morais. A sociedade capitalista, por apresentar-se como o ápice das relações humanas baseadas na alienação provocada pela exploração do homem pelo homem, cerceia as características essenciais do gênero humano e, portanto, da humanização à grande parte dos indivíduos, degenera valores, nega à maioria dos indivíduos os valores que constituem o ser genérico a fim de favorecer a reprodução do capital, possibilita que a classe dominante, em detrimento da classe oprimida, dite os valores predominantes em cada estrutura social e a forma com que se explicitam esses valores em cada momento histórico.

Dessa maneira, podemos dizer que os valores proclamados no âmbito da economia vão de encontro aos difundidos no campo da ética. A alienação a que o ser humano é submetido na sociedade capitalista, a coisificação das relações humanas e a humanização das mercadorias influenciam e, muitas vezes, determinam as escolhas realizadas pelos indivíduos no decorrer da vida anulando grande parte das possibilidades de escolha. Tais escolhas deveriam ser feitas de modo livre, pois a atividade que abrange a escolha entre as alternativas postas representa um dos elementos da essência humana: a liberdade. A liberdade, como elemento constituinte da essência humana é negada aos indivíduos pela objetivação alienada. A negação da liberdade aos homens faz com que suas escolhas tendam a favorecer a reprodução das relações existentes. As escolhas em prol da superação dessas relações dependerão, portanto, das circunstâncias da vida do indivíduo, do conhecimento ao qual ele tem

acesso, da ideologia que envolve tal conhecimento, dos valores constituídos a partir das formas culturais que o envolvem e de sua atividade, ou seja, da experiência que adquire nas relações que compõem sua consciência.

Portanto, diante de uma sociedade cujas relações humanas baseiam-se na negação das condições propícias para o desenvolvimento ético dos indivíduos, faz-se necessário que sejam encontradas formas que possibilitem às pessoas o acesso à reflexão voltada para a emancipação humana, isto é, uma reflexão ética que torne a moral cada vez menos espontânea e cada vez mais intencional por meio do conhecimento sistemático da realidade e sua relação com os valores constituídos historicamente pelo ser humano. A ética entendida como reflexão sistemática, ou seja, como uma reflexão filosófica é apropriada pelo indivíduo à medida que ele entra em contato com o ser humano genérico, portanto, com as objetivações genéricas.

Acreditamos que a arte, sendo uma das formas mais desenvolvidas de objetivação genérica, é imprescindível para a formação ética do indivíduo, ou seja, para a formação de seu posicionamento político em relação à sociedade na qual vive. A arte contribui consideravelmente para a formação do indivíduo para-si e este, por sua vez, é condição fundamental para o processo de transformação das relações sociais alienadas. Logo, eis aí a imprescindibilidade da arte e para continuarmos tratando da sua necessidade para a formação humana, necessidade que se torna emergencial na sociedade capitalista, cabe refletirmos acerca das ideias estéticas a partir da perspectiva ontológica e materialista.

2.5 CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS DA ESTÉTICA MARXISTA-LUKACSIANA

Acreditamos que a criticidade do pensamento marxista possui significação e vigor na atualidade, inclusive no nosso campo de interesse e, portanto, recorreremos à estética marxista, a qual, tendo como preocupação a dignidade do homem, busca a essência humana presente na obra de arte. Dessa forma, abordamos a concepção filosófica de realismo crítico de Lukács, cujas bases metodológicas e ontoideológicas remontam ao marxismo e ao materialismo histórico-dialético.

2.5.1 A ARTE SEGUNDO KARL MARX: CARÁTER HUMANO E HUMANIZADOR

Marx não escreveu um tratado de estética, mas revelou um profundo interesse por questões estéticas em geral em obras de caráter filosófico ou econômico. Em seus *Manuscritos econômicos-filosóficos* (2010), o pensador alemão procurou elucidar a fonte e a natureza do estético, interessou-se por definir o homem como produtor de objetos materiais e também de obras de arte. Todavia, podemos dizer que, segundo Vazquez (2011), estudioso de Marx, o intelectual alemão, a princípio, não buscava o estético em si mesmo, mas, sim, outra coisa e acabou, nessa busca, deparando-se com a criação estética como uma dimensão essencial do que estava buscando. O que Marx buscava era o homem social que nas condições econômicas e históricas da sociedade capitalista nega a si próprio. Sabemos que essa mutilação se dá no trabalho, ou seja, na esfera em que o homem deveria se afirmar como tal e que possibilitou a criação estética. De acordo com Vázquez, Marx, ao buscar o humano perdido encontrou um reduto da verdadeira existência humana, uma esfera essencial que se integra plena e necessariamente ao homem: a arte.

Marx, portanto, ao procurar encontrar a raiz da alienação humana e a verdadeira essência do homem perdida no trabalho, se volta para o estético a fim de analisar quanto o homem perdeu na sociedade capitalista e, dessa forma, revelar o quanto pode ganhar numa sociedade em que dominem relações verdadeiramente humanas. A arte, na obra marxiana, é pensada em contraponto ao trabalho alienado, como denúncia das potencialidades humanas bloqueadas pela alienação própria da sociedade capitalista.

Para Vázquez (2011), a grande contribuição de Marx à estética consiste em ter evidenciado que o estético foi se forjando histórica e socialmente no processo de transformação da natureza e de criação de um mundo de objetos humanos. Logo, podemos afirmar, com base na teoria marxiana, que a atividade artística se funda numa práxis originária e desta ela surge como expressão superior. Em outras palavras, a arte é uma práxis que permite ao homem afirmar-se ontologicamente, é uma manifestação das forças essenciais do homem, é expressão e objetivação do ser humano, isto é, objeto no qual o sujeito se expressa, se exterioriza e reconhece a si mesmo. “A afirmação ou expressão do homem [...] é justamente a contribuição da arte”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 48).

O homem, portanto, ao se relacionar esteticamente com a realidade, expõe toda a potência de sua subjetividade e de suas forças humanas essenciais, satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que não pode satisfazer em outras relações com o mundo como, por exemplo, pelo trabalho alienado, já que este não lhe permite criar a si mesmo, autoproduzir-se, objetivar-se. Dessa forma, podemos concluir que, se o homem só pode se realizar projetando-se fora de si, ou seja, objetivando-se, a arte cumpre uma alta função no processo de humanização do homem.

Vázquez afirma (2011) que Marx vê na arte um degrau superior do processo de humanização da natureza e do próprio homem, uma dimensão essencial de sua existência, dimensão que se efetiva devido à semelhança da arte com o trabalho criador – a essência do homem. Com base nessa perspectiva, Vázquez (2001, p. 56) atesta que “a arte surge para satisfazer uma necessidade especificamente humana; a criação e o gozo artísticos fazem parte, portanto, do reino das necessidades do homem”.

O homem vive sob o império das necessidades e quanto mais é humanizado, mais se torna necessitado, mais se amplia seu círculo de necessidades que podem ser naturais humanizadas ou criadas pelo próprio homem no curso do desenvolvimento social, como a necessidade estética. A riqueza de necessidades humanas determina a riqueza de relações com o humano. Aqui é importante lembrarmos que, na sociedade capitalista, o homem se torna um ser carente de necessidades, pois reduz sua vida à necessidade de se sustentar.

O homem como ser de necessidade se relaciona com o homem como ser criador graças ao trabalho humano, o qual, por sua vez, não denota apenas criação de objetos úteis que satisfazem certa necessidade humana, significa também ato de objetivação e modelação de ideias e sentimentos humanos em objeto material concreto-sensível. Segundo Vázquez (2011), nessa capacidade de o homem materializar suas forças essenciais, produzir objetos materiais que exprimem sua essência, está a possibilidade de criar objetos como as obras de arte. Dessa forma, compreendemos que arte e trabalho se assemelham devido à sua comum ligação com a essência humana, ou seja, ambos são atividades criadoras através das quais o homem produz objetos que o expressam. Portanto, arte e trabalho não se opõem bruscamente, a não ser quando o trabalho toma forma de trabalho alienado, pois neste o homem não se objetiva, não se expressa, se anula. Contudo, mesmo havendo semelhança entre arte e trabalho, há, sim, uma linha divisória que os separa e isso se deve ao fato de que cada um promove um tipo de

utilidade: “estreita e unilateral, a do trabalho; geral e espiritual, a da arte”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 62).

A arte e o trabalho, logo, possuem um fundamento comum, já que ambos satisfazem necessidades humanas. A criação artística, por sua vez, expressa, em sua plenitude e liberdade, o conteúdo espiritual limitadamente expresso nos produtos do trabalho humano. A arte é, pois, criação de objetos que satisfazem uma necessidade espiritual, ou seja, objetos distantes da necessidade física, imediata e prática satisfeita pelos produtos do trabalho. A arte é a expressão de liberdade humana, pois para Marx o homem produz verdadeiramente quando se acha livre da necessidade física.

Com base nas ideias marxianas, Celso Frederico (2005) defende que a arte, ao se libertar da urgência do trabalho produtivo, desponta como uma nova maneira de afirmação essencial do homem. Ainda sobre a concepção marxiana de arte, Frederico diz que (FREDERICO, 2005, p. 55):

Arte, para Marx, é atividade, é forma humana de objetivação que não se deixa superar por outras formas de objetivação. Este modo específico de atividade, por sua vez, é um produto histórico tardio que pressupõe um nível de desenvolvimento das forças produtivas, uma satisfação das necessidades imediatas da sobrevivência, que permite o homem modelar em conformidade com “as leis da beleza”.

Podemos dizer que o autor dos Manuscritos de 1844 (MARX, 2010) compreende a arte como uma práxis que permite ao homem afirmar-se ontologicamente e como uma manifestação das suas forças essenciais. Para o pensador alemão, essa manifestação está ligada ao processo de autoformação da humanidade e, como atividade prática, é determinante no processo de autoformação do gênero, no processo de apropriação da realidade e desenvolvimento do sentido. De acordo com Vázquez (2011), para que um homem possa contemplar um objeto tem de se libertar da necessidade vital que impede qualquer distância entre sujeito e objeto, pois o homem com fome imerge no objeto para satisfazer sua necessidade e o sujeito só pode contemplar um objeto na medida em que não é absorvido ou escravizado por ele. Em outras palavras, a humanização dos sentidos corresponde à humanização do objeto, “os sentidos humanos se afirmam como tais mediante sua relação com os objetos humanos ou humanizados”. (VÁSQUEZ, 2011, p. 73). Os sentidos humanos surgiram como resultado do desenvolvimento histórico-social do homem mediante o trabalho. Para

Marx (1986, p. 52) “a formação dos cinco sentidos é a obra de toda a história universal anterior”.

Os sentidos, entendidos como atividade, dependem de uma permanente educação para que possam se desenvolver. “Se queres desfrutar da arte, necessitas de uma formação artística”. (ENGELS, MARX, 1986, p. 24). Entendemos também que é necessária a objetivação do ser humano para tornar humano o seu sentido e, assim, tornar possível a criação de sentido humano correspondente a toda a riqueza do ser humano.

Concluimos que o sensível é parte integrante do processo de humanização, ou seja, a formação dos cinco sentidos é resultado de toda a história passada, pois as objetivações humanas humanizam os sentidos. A relação do homem e de seus sentidos é permanentemente mediada pelas forças produtivas e no contexto da sociedade capitalista o desenvolvimento dos sentidos é bloqueado, atrofiado pela brutal alienação característica de tal sociedade. Por isso, conforme atesta Frederico (2005) a luta pela edificação de uma sociedade comunista insere-se no processo de emancipação do homem, emancipação que não se limita à esfera política, uma vez que pretende libertar também os sentidos do homem da deformação e do dilaceramento a ele impostos. A contradição entre o ser do homem e a sua essência, produzida pela alienação, impede o desenvolvimento dos sentidos. “Os bloqueios sociais impõem-se aos homens e atrofiam os seus sentidos”. (FREDERICO, 2005, p. 48). Diante do fenômeno da alienação tão característicos da sociedade capitalista, a arte, segundo a teoria marxiana, trata-se de libertar os sentidos das malhas da alienação social, ou seja, trata-se de uma objetivação genérica essencial para a formação humana.

As ideias estéticas apresentadas nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* (2010) foram desenvolvidas por Lukács, único autor marxista do século XX que se diz herdeiro da ontologia esboçada em 1844. O autor marxista defendeu a historicidade da arte, da receptividade estética, dos objetos artísticos e dos sentidos humanos e, sobretudo, procurou estudar a arte, compreender a sua função no processo de hominização e o seu lugar na luta emancipatória, a partir da perspectiva ontológica e materialista. Sendo assim, cabe refletirmos acerca das ideias estéticas de Lukács.

2.5.2 A ARTE SEGUNDO GEORGE LUKÁCS: DEFESA DA INTEGRIDADE HUMANA

Lukács (1966a, p. 16), no prólogo da sua *Estética*, de 1963, obra máxima da sua maturidade, expõe sua filiação ao marxismo para poder desenvolver sua teoria:

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.

Para Lukács (1966a), os métodos do materialismo dialético são fundamentais para que possamos traduzir a realidade em sua verdadeira objetividade e, portanto, penetrar na sua essência. Logo, o uso de tal método condiz com a ideia lukacsiana, segundo a qual todo grande artista é determinado pela “[...] tentativa apaixonada e espontânea de captar e reproduzir a realidade tal como ela é, objetivamente, na sua essência”. (LUKÁCS, 2011, p. 108).

Para o autor húngaro (apud FREDERICO, 2005), a grande arte, aquela que sobrevive nas malhas da história e que possui elevado patamar estético, é realista. A arte aplicada ao realismo, de acordo com Lukács (2011), não diz respeito a um estilo artístico, mas sim à reprodução artística da realidade, à fidelidade ao real, ao esforço apaixonado para reproduzi-lo na sua integridade e totalidade.

O fato de que o realismo, segundo Lukács (apud FREDERICO, 1997), não está condicionado a uma escola literária, denota, sobretudo, uma percepção de mundo ante a realidade e a verdade. “Para Lukács, o realismo é um método, o caminho para se chegar

à verdade e, também, o critério para se julgar a produção artística”. (FREDERICO, 1997, p. 34).

Para o filósofo húngaro, a veracidade da arte “[...] é a verdade da autoconsciência do gênero humano, ou seja, uma verdade que sempre e em todas as partes [...] tem que permanecer inseparavelmente ao *hic et nunc*⁴ histórico. (LUKÁCS, 1967, pp. 370-371). Sobre a veracidade da arte, Lukács (1966a, p. 260) ainda diz que:

[...] a verdade artística é, pois, como verdade, histórica; sua verdadeira gênese converge para o seu verdadeiro efeito, porque esta não é mais que a descoberta e a demonstração, a elevação à vivência de um momento da evolução humana que formal e materialmente merece ser assim fixada.

Essa representação, pela arte, dos verdadeiros conteúdos e das verdadeiras formas de realidade é a mimese. Para Lukács (apud OLIVEIRA, 2003), a mimese possui a função de orientar a ação humana pela síntese das contradições do mundo que consegue fazer vislumbrar. O trabalho é fator elementar da mimese à medida que aprofunda a compreensão da realidade refletida. A mimese tem, para Lukács (apud OLIVEIRA, 2003), um caráter cognitivo, isto é, ela propicia uma consciência do mundo que é passível de ser conhecido como uma realidade autônoma e independente. Segundo Rejane Pivetta de Oliveira Oliveira (2003), o objeto da mimese é a experiência humana em uma concreta situação histórica, tornada relevante para a totalidade do mundo que conforma. Podemos dizer, então, que a vida é que fornece o estoque de formas miméticas. A arte é um modo particular de totalização dos conhecimentos obtidos na vida. A mimese estética é que permite a totalidade das determinações concretas na obra de arte. Imitar é, segundo Lukács (1966b), uma atividade de domínio e conhecimento da realidade.

Lukács, em sua obra *Estética* (1966a), compreende a arte como uma forma específica de objetivação humana no interior da prática social em sua totalidade. Análoga às demais formas de objetivação, a arte também se origina daquilo que a humanidade produz: “[...] 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.” (LUKÁCS, 1966a, p. 24). Nesse sentido, com base na concepção lukacsiana, podemos atestar que a arte emanou do solo comum composto pela atividade de transformação da natureza, ou seja, o trabalho e é uma das

⁴ Expressão latina muito utilizada por Lukács, que significa aqui e agora.

objetivações mais elevadas do gênero humano. Logo, perante a perspectiva do materialismo histórico dialético, compreendemos que a verdadeira arte se firma sob o que ocorre na própria realidade objetiva, se dá de modo concreto, ou seja, é consciência e registro do percurso histórico, é complexo consequente do desenvolvimento do ser social, do mundo criado pelo conjunto de objetivações materiais e não-materiais do gênero humano.

A arte funda a nossa autoconsciência histórica, pois faz com que revivamos as experiências de todas as épocas e reconheçamo-nos nelas. Por meio da arte participamos de novas relações humanas, envolvemo-nos em novas situações humanas que nos reclamam reações especiais. Para Lukács (apud KONDER, 1967), nas grandes obras de arte os homens revivem o presente e o passado da humanidade, a perspectiva de seu desenvolvimento como algo essencial para a própria vida, como momento relevante para a própria existência individual deles.

Pela arte o homem projeta o seu interior, a sua essencialidade de forma significativa e essa projeção trata-se da realidade compartilhada com a humanidade. A criação artística gera uma totalidade vinculada à experiência coletiva da humanidade. Para Lukács (apud PERRONE, 2003, p. 28), “a arte é imagem reflexa de uma esfera objetiva de valores e deve enunciar a verdade a respeito do mundo”. O pensador húngaro (apud BORDINI, 2003, p. 59) considera a arte como a forma privilegiada de aperfeiçoamento humano da humanidade: “ela expõe aos homens o que eles são e o que poderiam vir a ser [...]”.

Portanto, para Lukács (apud FREDERICO, 2005), a arte é uma forma desenvolvida da relação sujeito-objeto que se inicia na vida material dos homens, ou seja, com o trabalho. Sendo assim, tal objetivação genérica é fruto de um longo processo de desenvolvimento social. Lukács (apud FREDERICO, 2005) atesta que a arte nem sempre existiu, uma vez que é decorrente do processo de autodesenvolvimento da espécie humana, ou seja, sua essência é consequência de um longo desenvolvimento histórico, é resultado de uma necessidade da vida cotidiana. Para o autor marxista a arte apartou-se vagarosamente da vida cotidiana e por isso é momento tardio no processo de hominização.

“A estética de Lukács tem como uma de suas peculiaridades mais originais o fato de buscar um enraizamento na vida cotidiana”. (FREDERICO, 2005, p. 111). Essa peculiaridade da estética lukacsiana consiste em analisar a arte como uma atividade que parte da vida cotidiana para, mais adiante, retornar a ela, gerando nesse movimento uma

elevação na consciência sensível dos homens. Dessa forma, podemos dizer que o comportamento do homem é visto como o início e o término de toda ação humana, é da vida cotidiana que provém a necessidade de o homem objetivar-se e é para a vida cotidiana que retornam os produtos de suas objetivações. Segundo Lukács (1966a), a cotidianidade é o início e o fim de toda e qualquer atividade humana.

Devido a alguma necessidade que desponta na cotidianidade, e, sobretudo, no trabalho, o homem se vale das formas superiores de objetivação, seja a ciência ou a arte, para que possa, assim, retornar ao cotidiano de modo enriquecido. Nas palavras de Lukács (1966a), as formas superiores de objetivação precisam dar respostas aos problemas advindos da cotidianidade e ao se mesclarem com esta, tornam-na mais ampla, mais rica, mais diferenciada, mais profunda, levando-a constantemente a superiores níveis de desenvolvimento.

Lukács (apud FREDERICO, 2005) alerta para o fato de que a objetividade retratada pela arte não se confunde com a imediatez da realidade objetiva, pois a figuração artística conduz à seleção e intensificação de traços poucos perceptíveis da realidade imediata, exige que o artista carregue nos traços essenciais do real, trazendo-os para a superfície sensível e distanciando, assim, da mera transcrição da realidade. A arte reflete a realidade, mas de um modo específico, ou seja, por meio de seus recursos, ela apresenta uma reprodução fiel da realidade mais rica do que aquela vivida e sentida pelo homem imerso na vida cotidiana e, assim, enriquece a visão da realidade que se encontra fragmentada na cotidianidade. A criação artística dissipa a imediatez da vida cotidiana a fim de apresentar um reflexo vivo da realidade e, assim, poder despertar nos homens as possibilidades adormecidas no cotidiano.

Enquanto a arte se desenvolve e alcança uma visão depurada da realidade, o pensamento cotidiano debate-se com seus limites, ou seja, o conhecimento da realidade fica bloqueado pela vinculação imediata entre teoria e prática que, por sua vez, leva a uma imediatez do comportamento restrito à aparência manipulável das coisas e desconhecedor da essência que constitui os fenômenos. Como já dissemos, a prisão à aparência fenomênica faz com que o homem, em seu dia-a-dia, se relacione com um mundo heterogêneo, descontínuo, fragmentado e essa fragmentação, por sua vez, impede que o homem relacione os fenômenos entre si. Cabe aqui reiterar que “Lukács designa o homem imerso na cotidianidade de o homem inteiro, para contrapô-lo ao homem inteiramente, aquele concentrado na arte e na ciência”. (FREDERICO, 2005, p. 113)

Segundo Lukács (apud FREDERICO, 2005), pela arte, o homem pode se elevar acima de sua singularidade e, assim, reconhecer-se como pertencente ao gênero humano. De acordo com esse enfoque, a arte representa o reencontro do homem com a espécie, consciência de pertencimento à espécie. Sobre esse postulado lukacsiano, Frederico (2005, p. 104) afirma que:

Na obra de arte, tornada autônoma, o homem pode contemplar a sua criação, reconhecer-se nela. Arte é afirmação ontológica, objetivação, momento decisivo de autoconsciência do ser social. [...]. A arte, criando um “mundo próprio” conformado às mais profundas necessidades humanas, permite ao homem, enfim, tornar-se autoconsciência, reconhecendo-se como o criador de sua própria existência.

O indivíduo, então, diante da figuração estética, pode se generalizar e, dessa forma, comparar a sua existência com a epopeia do gênero humano expressa pela arte. Há, pois, uma suspensão da cotidianidade, uma elevação da subjetividade do nível singular para o âmbito mediador da particularidade – a síntese do singular e do universal. “O meio homogêneo, próprio da arte, depura e condensa as situações que na vida cotidiana permaneciam fragmentadas e não desenvolvidas”. (FREDERICO, 2005, p.141). Sobre a suspensão da heterogeneidade da vida cotidiana por meio da arte, Frederico (2005, p. 115) acrescenta:

A arte [...] possibilita a passagem da heterogeneidade do cotidiano para a homogeneidade, momento em que sobe para o primeiro plano o ser genérico do homem. Isso se torna possível graças ao trabalho do artista que concentrou todas as determinações da realidade em uma **totalidade intensiva**, em um **mundo próprio**. Nesse patamar mais elevado, depurado de todos os elementos heterogêneos perturbadores, o receptor pode concentrar toda a sua atenção num único objeto. Com isso, ele suspende a heterogeneidade do cotidiano e sua própria permanência na condição de um ser meramente singular.

A arte, então, diferentemente da vida cotidiana, oferece ao homem um mundo homogêneo, limpo das impurezas e dos acasos da heterogeneidade característicos do cotidiano. Na fruição estética, o indivíduo encontra-se com a figuração homogeneizadora, lançando mão de toda a sua atenção para penetrar nesse mundo livre das variáveis que produzem as discontinuidades do cotidiano. Essa mobilização da atenção gera uma elevação do cotidiano. Nesse instante, o indivíduo supera sua singularidade e é colocado em contato com o gênero humano.

Essa elevação gerada pela fruição estética dilacera a imagem fetichizada do mundo e, assim, faz com que o homem, ao voltar para o cotidiano, veja a realidade com novos olhos. Essa função desfetichizadora da arte levou Lukács (apud ABBAGNANO, 2000, p. 369) a considerá-la “o modo de expressão mais alto da autoconsciência da humanidade”. Podemos dizer que a criação artística é um caminho para a superação da aparência fetichista da realidade, pois revela a aparência de outra maneira, numa fusão com essência, num processo que expõe ao sujeito a realidade com suas contradições intensificadas.

Para Oliveira (2003), a recepção da obra não põe o sujeito em contato imediato com a vida, uma vez que a obra se afasta dela para apreender apenas a sua essência. O mundo refigurado pela obra serve de orientação para a vivência receptiva, mas isso depende tanto da atividade do receptor quanto da unidade entre conteúdo e forma. A unidade alcançada pela obra de arte incita o sujeito receptor a compreender-se na totalidade do mundo e, mesmo que o efeito da obra não se manifeste como uma efetiva intervenção na realidade, a consciência estética é um estágio intermediário imprescindível entre “a posição mesma de fins e sua realização concreta”. (LUKÁCS, 1966b, p. 495). A vivência estética não transfigura a sociedade e a vida do indivíduo de forma direta, entretanto, podem efetivar uma influência significativa tanto na transformação da sociedade quanto na vida do indivíduo.

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. (HELLER, 1987, p. 203).

Lukács (1966b, p. 496) elucida a influência modificadora da arte, atestando que o seu poder orientador e evocador “penetra na vida anímica do receptor, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo, impõe-lhe um mundo novo, enche-o de conteúdos novos ou vistos de modo novo e move-o assim a receber esse mundo com sentidos e pensamentos rejuvenescidos, renovados”. Eis aí o possível sentido social e ético da arte no seu papel educador, que fortalece nos indivíduos a consciência de si e a sua responsabilidade em relação aos problemas da esfera pública. Dessa forma, a criação artística pode ser encarada como um trabalho indispensável para o processo de transformação social e, portanto, como afirma Konder (1967), universal no sentido de ser a favor do homem. Para Lukács (apud KONDER, 1967, p. 151), “toda boa arte

defende a integridade humana [...] contra as tendências que a atacam, a dilaceram ou a adulteram”.

O mundo refigurado pela obra de arte, portanto, oferece ao homem uma nova concepção de mundo e a apresentação deste ao homem se dá por meio do efeito catártico, o qual decorre da condição eminentemente social da arte. Segundo Duarte (2010), é a catarse que opera uma modificação na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de um modo distinto daquele próprio ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. A catarse está vinculada a uma compreensão elevada do indivíduo como parte do gênero humano e, então, é categoria indispensável para os nossos estudos.

2.5.3 O EFEITO CATÁRTICO E O PROCESSO FORMATIVO DO INDIVÍDUO

Sabemos que Aristóteles foi o primeiro pensador a elaborar um tratado sistematizado sobre a arte da palavra, intitulado *Poética* (1993), e sabemos também que foi seu temário poético que inaugurou a acepção estética de sentimento catártico. O filósofo grego cunhou essa categoria a fim de fundamentar sua explicação sobre a tragédia e reiteradamente recorreu a ela como conceito fundante para compreensão de outras artes. Como já vimos, no primeiro capítulo, em sua primeira acepção, o termo era relacionado a uma coesão social relevante para a sua época e à forma particular de composição da tragédia. A catarse – do grego *kátharsis* – denota, etimologicamente, purgação, purificação, descarga que alivia e, ao mesmo tempo, permite o registro da experiência. Além disso, tal termo expressa o efeito moral e purificador, de extrema intensidade e violência, sobre o indivíduo; efeito esse que, por sua vez, traz à tona os sentimentos de terror e piedade dos espectadores, proporcionando-lhes o alívio de seus próprios sentimentos.

Lukács (1966b, p.508) concorda com Aristóteles que, no âmbito da arte, a tragédia é o gênero no qual a catarse se manifesta de forma mais evidente:

[...] observaremos que [...] o conteúdo da tragédia está formado pelas relações mais agudas do homem com seu entorno, que a extrema contraditoriedade de sua existência, expressa nessas relações, trabalha em sua autoconsciência com uma veemência e uma intensidade que correspondem a esse conteúdo e desencadeiam a forma clássica da catarse. Por isso não é nada surpreendente que foi este conceito o primeiro a ser analisado e interpretado detalhadamente e que, comparadas a sua potência,

todas as demais manifestações permaneceram em segundo plano.

Lukács (1966b) trata da catarse ao abordar os efeitos da obra de arte e, portanto, utiliza essa categoria aristotélica para análise das relações entre sujeito e objeto no processo de recepção da obra pelo indivíduo. Dessa maneira, o pensador húngaro, repensa o conceito de catarse e conclui que este vai além dos efeitos de temor e compaixão mencionados por Aristóteles, compreende que tal categoria não é puramente estética, uma vez que sua origem encontra-se na vida dos seres humanos. “Cremos 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 [...]”. (LUKÁCS, 1966b, p. 500).

Com base na concepção lukacsiana, podemos dizer que a catarse consiste no efeito desencadeado pela obra de arte sobre a subjetividade, ou seja, trata-se da consequência e do desfecho da autêntica experiência estética. Sobre o processo de recepção da obra de arte, Lukács (1966b) assegura que, no ato criativo, o artista dá a forma pretendida a certo conteúdo, isto é, busca a plena fusão de forma e conteúdo. Ao analisar essa questão, o autor alerta que, no caso da recepção estética, a forma direciona o sujeito receptor ao encontro com o conteúdo da obra. Sendo assim, a vivência estética é proporcionada pela forma e é a vivência do conteúdo da obra. Logo, a forma adequada é essencial para que o receptor vivencie esteticamente o conteúdo da obra de arte. Essa noção relacionada à forma da obra já havia sido pensada por Aristóteles quando, ao estudar a tragédia, concluiu que a estrutura dos fatos é fundamental para o objetivo que cabe ao poeta: produzir a catarse. Sobre a vivência estética, Lukács (1966b, p. 492-493) diz que:

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.

O pensador húngaro (1966b, p.497) atesta que o efeito catártico da obra de arte 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 de 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 [...].

A especificidade da catarse estética consiste, portanto, no fato de que, por meio da forma artística, o efeito catártico produzido pela obra torna-se qualitativamente superior, penetrando na subjetividade do indivíduo com uma força, uma clareza e precisão de sentidos que raramente acontece na vida cotidiana do indivíduo. A catarse desponta do direcionamento evocativo próprio da obra, pois toda verdadeira obra de arte orienta as vivências do receptor, conduzindo sua atenção pela homogeneidade do meio estético específico de cada arte. Esta homogeneidade, com alto poder de concentração contedística, arrebatando o homem de sua vida prática, suspende seus interesses imediatos, apresentando-lhe, por outro lado, uma vivência purificada, filtrada pela atividade do artista, o qual, sendo um autêntico artista, sabe conferir à sua criação uma unidade evocativa de profundos significados humanos. Dessa forma, pelo processo catártico, do homem inteiro da vida cotidiana, surge o homem inteiramente entregue à vivência homogênea da obra de arte.

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).

Segundo Lukács, portanto, a catarse que a obra de arte produz, no receptor, não se reduz a expor feitos novos da vida ou a iluminar com luz nova os feitos já conhecidos, pois a visão qualitativamente nova que nasce desse processo catártico “[...] altera a percepção e a capacidade, e a faz apta para a percepção de novas coisas, de objetos já habituais em uma nova iluminação, de novas conexões e de novas relações de todas essas coisas com ele mesmo”. (LUKÁCS, 1966b, p. 528).

De acordo com Heller (1987, pp. 180-181), a catarse, para Lukács, trata-se de “[...] uma penetração na essência da vida que agita a personalidade do receptor e projeta uma luz nova sobre toda a experiência vital do passado, do presente e do futuro”. A catarse é vista por Lukács (1966b) como um momento durante o qual o sujeito se vê perante a necessidade de questionar sua visão da vida e de si mesmo e tal efeito da obra de arte se dá porque esta, pela sua universalidade, aproxima o homem do gênero humano. A catarse, assim, é analisada como um processo de desenvolvimento do indivíduo em direção a uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano.

Nesse sentido, conforme expõe Duarte (2008), a catarse é o processo pelo qual o indivíduo receptor é posto esteticamente em confronto com a essência da realidade por meio da superação, mesmo que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana.

Se se considera essa situação desde o ponto de vista da vivência receptiva, se chega ao problema, já antes tratado, da transformação do homem inteiro em um homem inteiramente orientado à universalidade de um mundo homogêneo. O conteúdo humano dessa transformação pode se formular dizendo que o homem se afasta do contexto imediato e mediato da vida, (...) se desprende dele para se orientar temporal e exclusivamente à contemplação de um concreto aspecto vital que refigura o mundo como totalidade intensiva das determinações decisivas que se oferecem desde uma certa perspectiva. (LUKÁCS, 1966b, p. 495).

De acordo com Duarte (2008), a catarse realiza uma mudança, por um momento, na relação entre a consciência individual e o mundo, permitindo que o indivíduo veja o mundo de modo diferente daquele próprio ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Para Duarte, por meio dessa breve suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o sujeito, efeito que repercutirá na vida do indivíduo. O autor alerta, ainda, para o fato de que tais repercussões não se dão de modo direto e imediato, pois há entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações.

O essencial à catarse reside na sua capacidade de despertar nos sujeitos a consciência sensível de que a vida individual e a vida do gênero não são dissociáveis, mas interdependentes. Dessa maneira, compreendemos que a catarse representa um germe de mudança, uma tendência em direção a objetivos mais amplos e humanamente significativos.

Podemos acrescentar, ainda, que a obra de arte, devido ao seu efeito catártico, possui uma função educativa e, logo, influencia a prática social efetivando um processo formativo dos indivíduos, isto é, produzindo efeitos transformadores, em maior ou menor grau, na subjetividade dos indivíduos, enfim, age sobre a personalidade destes. É importante dizermos aqui que as verdadeiras obras de arte não são ilustrações moralistas nem instrumentos de propaganda ideológica. Seu efeito - a catarse - decorre do fato de dirigir-se ao núcleo humano de cada indivíduo e, assim, impeli-los a estabelecer uma visão crítica a partir desse núcleo. Seu efeito se dá porque se dirige à condição do ser humano, questiona acerca do desenvolvimento de sua personalidade, acerca da sua condição de ser fragmentado em papéis sociais alienados, enfim, acerca da vida. A verdadeira arte é uma “crítica da vida”, é uma crítica que se dirige à vida e por isso é capaz de se relacionar tão profundamente com a realidade e com a subjetividade do receptor a ponto de convocá-lo e desafiá-lo a desenvolver sua personalidade no sentido de suas melhores possibilidades, isto é, convocá-lo a tomar para si, sem abdicar de suas inclinações pessoais, as tarefas do gênero, vivenciando-as como tarefas suas e, assim, descobrindo os laços que unem sua vida à do gênero.

Portanto, a obra de arte exerce, pela catarse, como já dissemos, um efeito formativo sobre o indivíduo. Tal efeito se dá pelo fato de a obra ser mediadora entre o indivíduo e a vida, ou seja, por reelaborar os conteúdos retirados da vida e dar-lhes uma configuração superior ao imediatismo e pragmatismo da vida cotidiana. Melhor dizendo, a obra de arte valoriza o humano, é um reflexo da realidade humana e no modo

de refletir essa realidade há uma atitude perante a mesma, perante as relações entre os seres humanos e o seu mundo, o que dá sentido ao dizermos que a catarse é uma categoria estética e ética.

A vivência catártica proporcionada pela verdadeira arte postula um movimento ético que se realiza após a vivência estética, quando o sujeito da recepção passa a se relacionar conscientemente com o gênero humano. A ética, nesse caso, implica na atualização constante de tomadas de decisões referidas à própria genericidade e, conseqüentemente, comprometidas com a superação dos interesses sem conexão com a totalidade da própria existência.

Com base na perspectiva lukacsiana, podemos dizer que a arte une o trajeto da vida individual ao trajeto histórico da humanidade e, conseqüentemente, constrói uma imagem do mundo como criação humana, fato que revela sua missão desfeticizadora, ou seja, a missão de expor ao ser humano o mundo como obra humana e, assim, poder contribuir para uma transformação na relação entre a consciência e a realidade social. Nessa transformação a consciência supera a aparência de que os fenômenos da realidade social teriam vida autônoma e exerceriam poder sobre os seres humanos, passando a encará-los como resultados da atividade humana coletiva. Essa transformação significa não apenas um efeito ético-estético, mas também ético-político, o que nos remete ao conceito gramsciano de catarse. Em Antonio Gramsci (1978, p. 53), a catarse apresenta-se como um conceito ético-político referente a um processo de transformação objetiva e subjetiva:

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoísmo-passional) ao momento ético político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas.

Nathalia Botura de Paula Ferreira (2012) analisa o conceito de catarse segundo Gramsci e afirma que, segundo essa concepção, tal categoria se trata da passagem da condição de seres humanos subjugados às forças externas à condição de seres humanos que utilizam essas forças a serviço da libertação, em um processo de transformação social rumo a uma “nova forma ético-política”, a qual, para Gramsci, é a superação da

sociedade capitalista - “passagem do momento puramente econômico (egoísta-passional) ao momento ético-político”. Diante dessa análise, concluímos que tal categoria possui a mesma essência tanto para Gramsci quanto para Lukács, pois ambos a consideram um dos recursos socialmente existentes para a luta contra os efeitos das brutais formas de alienação na subjetividade dos indivíduos.

Há, portanto, um vínculo profundo e indissolúvel, fixado pela catarse, entre a esfera estética e a esfera da ética, o que não fere o estatuto de autonomia da obra de arte. Sua autonomia pressupõe, pois, sua vinculação às demandas do ser social e pressupõe, assim, unidade de conteúdo e forma, ou melhor, a constituição de uma objetividade que evoque a dimensão subjetiva da realidade. Somente uma plenitude de determinações materiais e acabamento formal pode elevar o receptor acima da sua empiria, de sua particularidade, despertando-o para afetos catárticos a respeito de si mesmo e impondo-lhe o desafio ético de sua própria realização, isto é, de seu processo de autodesdobramento e aproximação contínua à universalidade do ser social.

Enfim, diante do exposto, concluímos que o efeito catártico, provocado pela obra de arte, ao arrebatá-lo o homem - mesmo que momentaneamente - da sua vida cotidiana, ao operar uma mudança entre sua consciência e o mundo, ao possibilitar-lhe uma relação consciente com o gênero humano, oferece margem para a formação do homem inteiramente, contribui efetivamente para a reflexão ética voltada para a emancipação humana, portanto, contribui para a amenização do processo de alienação das pessoas, para a formação do indivíduo para-si, enfim, para a humanização do homem.



L. HERMITTE, L. A. *A lição de leitura*. 1912. Óleo sobre tela.

**3 O ENSINO DE LITERATURA E A POSSÍVEL DESCOBERTA
DO MUNDO PELO PROCESSO CATÁRTICO**

3 O ENSINO DE LITERATURA E A POSSÍVEL DESCOBERTA DO MUNDO PELO PROCESSO CATÁRTICO

A obra literária pode assumir formas de crítica à realidade circundante, servindo a uma causa político-ideológica. Entretanto, a leitura de algumas obras pode ser um processo árduo, uma vez que sua produção exige muito do poeta e, conseqüentemente, exige muito do leitor, exige que o leitor se esforce para receber o poeta de modo a poder assimilar o que ele lhe traz em termos de conhecimento sobre o ser humano, de autoconhecimento, de sentimento. Nesse caso, o papel do professor é fundamental para auxiliar o aluno na apropriação da obra literária, para selecionar as expressões poéticas mais bem elaboradas que devem ser abordadas no ambiente escolar, enfim, para contribuir para a formação do indivíduo numa sociedade carente de homens humanizados.

3.1 O LEMA “APRENDER A APRENDER” E O IDEÁRIO PÓS-MODERNO: REPRESENTAÇÕES ATUAIS DA DECADÊNCIA IDEOLÓGICA

Na rua passa um operário. Como vai firme! Não tem blusa. No conto, no drama, no discurso político, a dor do operário está na blusa azul, de pano grosso, nas mãos grossas, nos pés enormes, nos desconfortos enormes [...]. Para onde vai ele, pisando assim tão firme? (ANDRADE, 2012, p. 23).

O trecho acima faz parte da bela crônica poética “Operário no mar”, de Drummond de Andrade, a qual revela a situação de opressão, portanto de alienação, do operário brasileiro na década de 1930, momento em que o país enfrenta uma grande depressão causada pela quebra da bolsa de Nova York em 1929.

O capitalismo já havia ingressado na era do seu desenvolvimento industrial quando o Brasil assume um projeto industrializante devido ao abalo da economia exportadora do café, cujas receitas financiavam as importações, provocado pela quebra da Bolsa de Nova York, em 1929. Essa transição da economia agrícola para a economia industrial já havia se iniciado no final do século XIX e vai se consolidar no início do século XX. Eis aí o processo de implantação do capitalismo no Brasil, que se iniciou entre os anos de 1885 e 1930 e expandiu-se até 1955, quando então ocorreu a etapa da consolidação da indústria com o governo de Juscelino Kubitschek, que executou o projeto de substituição de

importações atraindo, por meio de grandes vantagens, empresas estrangeiras para implantar as indústrias de bens de consumo duráveis.

[...] o Brasil, consolidou, sob a égide do modelo de substituição de importações, as indústrias de bens de consumo não duráveis até o início dos anos de 1950 e instalou nos anos finais dessa década, no governo de Juscelino Kubitschek, as indústrias de bens de consumo duráveis. (SAVIANI, 2008a, p. 193).

Kubitschek, ao mesmo tempo em que praticava essa política econômica favorável às empresas estrangeiras, incentivava a elaboração e a difusão da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, fato que acarretou uma contradição entre o modelo econômico de caráter desnacionalizante e a ideologia política nacionalista. Essa contradição esteve na base da crise dos anos iniciais da década de 1960 que culminou no internacionalismo autoritário em sua vertente militarista, ou seja, no golpe militar de 1964. A Revolução de 1964 resolveu o conflito mencionado acima ajustando a ideologia política ao modelo-econômico, ou seja, ocorreu uma ruptura no nível político e não no âmbito socioeconômico para que pudesse ser preservada a ordem socioeconômica. Dermeval Saviani (2008a, p. 364) explica essa questão:

O golpe militar desencadeado em 31 de março consumou-se em 1º de abril. Diante da alternativa: ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa, a Revolução de 1964 resolveu o conflito impondo a primeira opção. E a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência.

[...]

A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. [...]. Mas no plano político foi inegável a “mudança radical” atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder, caso inédito na história da política brasileira. [...].

Houve, portanto, uma continuidade no plano socioeconômico e tal fato refletiu, como atesta Saviani, na legislação que instituiu as reformas de ensino baixadas pela ditadura militar, ou seja, as bases organizacionais foram modificadas a fim de adequar a educação brasileira às exigências do modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência. O aprofundamento das relações capitalistas, no Brasil, implicou a compreensão de que a educação poderia ser uma aliada ao desenvolvimento e consolidação dessas relações, ou

seja, levou à defesa da organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país.

Para o educador brasileiro (2008a), o emprego do modelo econômico associado-dependente, o ingresso de empresas estrangeiras, a demanda de preparação de mão de obra para estas levou à importação do modelo organizacional que as presidia no campo da educação. Propagaram-se, então, ideias ligadas à organização racional do trabalho, ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento que, no âmbito da educação, caracterizaram uma orientação pedagógica chamada de pedagogia tecnicista, a qual foi convertida em pedagogia oficial do país. Saviani (2008a, pp. 381-382) menciona as características dessa orientação pedagógica:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...].

Muitos educadores repeliram essa educação oficial e procuraram relacionar suas críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, e a seu plano educacional. Nesse mesmo panorama em que predominava a linguagem da economia, também emergia uma visão da escola iluminada pela perspectiva crítico-reprodutivista, ou seja, a escola passa a ser encarada como um meio de reprodução das desigualdades sociais e culturais. A política educacional do regime militar passou a ser vista como um instrumento de controle da sociedade que visava perpetuar as relações de dominação vigentes. Saviani (2008a, p. 393) expõe também as características dessa visão crítico-reprodutivista:

Paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista, emergiu, na década de 1970, um conjunto de estudos que podem ser agrupados sob a denominação “tendência crítico-reprodutivista”. Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

De acordo com Saviani (2008a), tal visão desempenhou um relevante papel na década de 1970, pois suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, a qual buscava fazer da escola uma forma de controle da sociedade para que se perpetuassem as relações de dominação vigentes. Tais teorias, portanto, criticavam a educação vigente, mas não apresentavam alternativas, ou seja, não propunham novas políticas educacionais.

A ditadura militar chega ao fim com o processo de redemocratização do país nos anos de 1980, mas esse movimento de reabertura política vem acompanhado de imposições mundiais, caracterizadas pela globalização da economia na perspectiva neoliberal; portanto, conforme afirma Saviani (2008a), a transição democrática não significou a descontinuidade da ordem socioeconômica. Nessa mesma década, desponta com força a busca de teorias que não apenas se apresentassem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Apesar do clima propício à emergência das pedagogias contra-hegemônicas na década de 1980, os resultados não foram animadores, pois as tentativas de implantar políticas educativas de esquerda por parte de governos estaduais e municipais foram frustrantes.

Na década de 1990, devido à ascensão de governos ditos neoliberais, “promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas [...] pelo neoconservadorismo” (SAVIANI, 2008a, p. 423) e, assim, o discurso e a prática governamentais brasileiros reestabelecem a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico. Dessa forma, empreendem-se reformas educacionais segundo diretrizes de organismos internacionais e com isso há a atualização do lema “Aprender a aprender”⁵, que já havia sido defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu vigor novo na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no Construtivismo. Sobre esse lema Saviani (2008a, pp. 432-433) afirma:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O

⁵Segundo Duarte (2006), o “aprender a aprender”, compreendido como emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas, manteve-se presente e forte no ideário pedagógico brasileiro independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento escolanovista e aos autores que foram as principais referências desse movimento.

importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. [...] [...] o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade.

Sobre o movimento construtivista, Duarte (2006, p. 30) afirma que está vinculado ao processo de mundialização do capital e ao processo de difusão tanto do modelo econômico, político e ideológico neoliberal quanto de um de seus correlatos, no plano teórico: o pós-modernismo.

Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Duarte (2006) discute também os princípios do lema “Aprender a aprender” e atesta que o eixo caracterizador deste encontra-se na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, portanto, na dissolução da função da escola de proporcionar ao educando o acesso à verdade. Esse lema critica o caráter objetivo do conhecimento e, em contrapartida, supervaloriza a espontaneidade, o lúdico, o prazer, os aspectos emocionais em detrimento dos racionais. Duarte (2006) afirma ainda que esse lema desempenha uma relevante função na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, devido à sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa posição de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista.

[...] o lema “aprender a aprender” [...] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2006, p. 9).

O “aprender a aprender”, portanto, sintetiza uma concepção educacional direcionada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pois, conforme assevera Duarte (2006), quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe essencial: essa criatividade não se trata da busca de transformações radicais na realidade social, da busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim da criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que possibilitem melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

O lema “Aprender a aprender”, para o autor (2006), é um dos instrumentos ideológicos da classe dominante cujo propósito é esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites: “[...] a adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea”. (DUARTE, 2006, p. 42). Esse esvaziamento do trabalho educativo escolar, tornando-o um processo sem conteúdo, essa negação da tarefa da escola de possibilitar o acesso à verdade é a expressão, segundo Duarte, no âmbito educacional, da atual crise cultural gerada por um dos pilares centrais do universo ideológico da sociedade capitalista contemporânea, o ideário pós-moderno.

Para João Henrique Rossler (2006), o pensamento pós-moderno postula a impossibilidade ou a indeterminação do conhecimento, a inacessibilidade da realidade objetiva. Conforme afirma Duarte (2006), relativismo, irracionalismo e fragmentação são traços típicos das concepções pós-modernas cuja origem deve ser buscada na realidade do capitalismo contemporâneo, na ideologia do modelo neoliberal.

Segundo José Luis Derisso (2010), o pensamento pós-moderno é consequência do processo que Lukács (apud DERISSO, 2010, p. 53) chamou de “decadência ideológica”. A decadência ideológica é o período claramente marcado pela tentativa de os ideólogos burgueses produzirem conhecimentos que possuem como premissa a evasão da realidade social, com explícitas intencionalidades de conservação da ordem do capital. Nesse contexto, inicia-se a orientação subjetivista e conservadora da burguesia que se tornou contrarrevolucionária, em detrimento dos fatos reais da história. Para Lukács (2010, p. 93):

A decadência ideológica surge quando as tendências da dinâmica objetiva da vida cessam de ser reconhecidas, ou são mesmo mais ou menos ignoradas, ao passo que se introduzem em seu lugar desejos subjetivos, vistos como a força motriz da realidade.

Tal processo se trata da degenerescência da ideologia burguesa que corresponde ao momento em que a burguesia consolida seu poder no plano político e o proletariado passa a reivindicar a continuidade, no plano social, dos avanços que a burguesia havia alcançado com a Revolução Francesa, no plano jurídico, isto é, a igualdade de fato, a garantia de acesso à propriedade. A burguesia, ao se defender contra o proletariado ascendente a fim de evitar suas ameaças de um processo revolucionário, torna-se conservadora, desinteressa-se pela verdade porque esta, conforme afirma Saviani (2008b, p. 100), é revolucionária, incomoda, colide com seus interesses. “[...] a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente”. (SAVIANI, 2008b, p. 100). A burguesia deixa, então, de aspirar ao pleno desenvolvimento do conhecimento científico e ao conhecimento das verdades da natureza e da sociedade para se transformar em apologista da sociedade capitalista. Podemos dizer que eis aí o germe do ambiente ideológico do capitalismo contemporâneo, isto é, o universo pós-moderno, pois, por meio deste, a classe dominante consegue, ainda, controlar quanto do conhecimento pode e deve ser difundido à grande parte da população a fim de mantê-la em níveis de consciência que possibilitam sua manipulação ideológica e permitam-lhe dispor de ferramentas intelectuais ínfimas e necessárias tanto para o processo de sua adaptação à vida social, quanto para a sua contribuição ao processo de reprodução do capital.

Diante do exposto, podemos concluir que o lema “Aprender a aprender”, fortemente presente no cenário educacional brasileiro, trata-se de um símbolo das posições pedagógicas sintonizadas com o processo de mundialização do capitalismo e, logo, com o projeto político e econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno originário da referida decadência ideológica. Tanto o lema “Aprender a aprender” quanto o ideário pós-moderno contribuem para o “esvaziamento completo” (MARX apud DUARTE, 2006, p. 54) do ser humano no capitalismo na medida em que não visam à formação plena do indivíduo e sim à sua “adaptação incessante aos ventos do mercado” (DUARTE, 2006, p. 54), à sua permanência na profunda alienação que caracteriza a vida cotidiana na sociedade capitalista, ao domínio de suas consciências

tornando-lhes seres interiormente vazios que só conseguem pensar e agir conforme os estereótipos ditados pelo capital.

O poder da ideologia dominante é imenso, ainda mais aliado ao arsenal político-cultural à disposição da classe dominante e, diante desse contexto, faz-se necessário refletir acerca de formas outras que, por meio da educação escolar, possam contribuir para a plena humanização do indivíduo. Acreditamos que uma dessas formas é o ensino de Literatura que, privilegiando o conhecimento clássico – aquele que integra o patrimônio cultural da humanidade, diz respeito à própria identidade do homem que se desenvolve historicamente, se reporta à compreensão da problemática humana, enfim, denota referência para as gerações seguintes que precisam se apropriar das objetivações humanas produzidas historicamente – e, portanto, a literatura clássica, pode colaborar de modo significativo para a supressão dos empecilhos que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano.

3.2 A LITERATURA CÁSSICA COMO ELEMENTO PARA A PLENA HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO

Esclarecemos mais uma vez que, para elucidarmos como o ensino de literatura pode contribuir para a formação humana, recorreremos à estética marxista, portanto, apoiamo-nos na concepção filosófica de realismo crítico de Lukács para discorrermos sobre as principais características da literatura clássica e para realizarmos demais análises relacionadas ao tema.

De acordo com Lukács (1970), a articulação da obra literária aos grandes problemas do desenvolvimento da humanidade é o que a torna clássica, isto é, valorosa ao longo da história. Conforme as nossas apropriações das produções do filósofo húngaro, a nossa concepção de literatura clássica equivale ao que, para o autor marxista (2010), trata-se das grandes obras-primas da literatura mundial, isto é, da literatura que se pronuncia realista. Aqui é importante retomar o fato de que o realismo, segundo Lukács (apud FREDERICO, 1997), não está limitado a uma escola literária, significa, principalmente, uma percepção de mundo perante a realidade e a verdade. “Para Lukács, o realismo é um método, o caminho para se chegar à verdade e, também, o critério para se julgar a produção artística”. (FREDERICO, 1997, p. 34). Enfim, com base na concepção lukacsiana, podemos dizer que a literatura clássica é aquela que

habilita os homens a perceberem o mundo como ele efetivamente é ao projetar uma realização da realidade como totalidade, isto é, ao desvelar as antinomias do real.

A literatura clássica, pela inseparabilidade entre a perfeição da forma e a riqueza das significações de seu conteúdo, busca compreender do modo mais fiel possível a realidade em sua totalidade dinâmica e contraditória e, por isso, objetiva realizar as mediações entre o destino de seus personagens singulares e os grandes conflitos sociais nos quais eles estão inseridos, pois, como atesta Lukács (1968), é dessa maneira que o escritor consegue trabalhar a aptidão de seus personagens para expressarem a sua concepção do mundo, elemento imprescindível para a reprodução artística da realidade. “A concepção do mundo é a mais elevada forma da consciência; por isso, o escritor que a ignora suprime o aspecto mais importante do personagem que pretende criar”. (LUKÁCS, 2010, p. 189). O filósofo marxista (2010) atesta que a concepção do mundo é uma significativa experiência pessoal do indivíduo singular, uma expressão altamente característica de sua íntima essência e reflete simultaneamente os problemas gerais da época.

É indispensável, em toda grande arte, representar os personagens no conjunto das relações que os liga, por toda parte, à realidade social e a seus grandes problemas. Quanto mais profundamente estas relações forem percebidas, quanto mais múltiplas forem as ligações evidenciadas, tão mais importante se tornará a obra de arte, já que então ela se aproximará mais da verdadeira riqueza da vida, [...]. Quem não estiver impedido por preconceitos ligados à decadência burguesa ou à sociologia vulgar reconhecerá que a aptidão dos personagens artísticos para expressar a sua própria concepção do mundo constitui um elemento importante e necessário da reprodução artística. (LUKÁCS, 2010, p. 188).

Portanto, segundo Lukács, as grandes obras literárias delineiam sempre a fisionomia intelectual de seus personagens, ou seja, lhes confere uma inesgotável riqueza fazendo com que se ergam diante de nós tão ricos e complexos como a própria realidade. Os personagens da grande literatura são aqueles capazes de identificar como seus problemas particulares os que emanam da estrutura profunda de uma situação histórica ou de uma sociedade, são personagens típicos que experimentam, no desenvolvimento da trama literária requerida pelo realismo, um crescimento pessoal e psicológico à medida que elevam elementos pessoais e acidentais do próprio destino a certo nível de universalidade, vivem diante de nós, leitores, os problemas de seu tempo como individualmente seus, como algo que possui para eles uma relevância vital.

Segundo Lukács (2010), um momento importante da verdadeira produção artística é a capacidade de os personagens literários de atingir a autoconsciência.

De acordo com Lukács (2010), o enredo da literatura clássica é síntese concreta das ações e reações complexas na práxis dos homens; o conflito é a forma essencial das ações e reações contraditórias; o paralelismo e o contraste são a expressão da direção na qual operam as paixões humanas: todos os princípios fundamentais da composição poética refletem, concentrando-as no filtro da síntese literária, as formas mais universais e necessárias da própria vida humana. Lukács alerta para o fato de que não se trata apenas dessas formas, pois os fenômenos típicos e universais precisam ser, simultaneamente, ações específicas, paixões individuais de homens determinados.

A literatura clássica trata-se de uma arte que move a subjetividade individual rumo às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano, ou seja, apresenta ao sujeito receptor situações nas quais decisivas experiências humanas despontam intensificadas e configuradas de modo que consigam impulsionar a subjetividade do leitor para além da cotidianidade, isto é, a um caminho que desembocará tanto no núcleo da própria personalidade como no da realidade social. Lukács (2010) atesta que o autor desse tipo de obra literária inventa situações e meios expressivos por meio dos quais evidencia que as paixões individuais transcendem os limites do mundo puramente individual, cria personagens capazes de revelar ao leitor, à luz da dialética das contradições, as tendências e forças operantes, cuja ação é muitas vezes imperceptível na vida cotidiana.

Sendo assim, podemos dizer que a literatura clássica, ao contrário da vida cotidiana, pode nos apresentar um mundo homogêneo, livre da heterogeneidade do dia a dia. Isto é, na fruição estético-literária, o leitor se depara com uma figuração homogeneizadora que mobiliza toda a sua atenção para penetrar em um mundo depurado das variáveis que originam as discontinuidades do cotidiano. Frederico (2005) afirma que essa concentração da atenção gera uma elevação do cotidiano, fato que, segundo Lukács (apud FREDERICO, 2005), corresponde ao momento em que o indivíduo supera a sua singularidade e é colocado em contato com o gênero humano; portanto, fato que corresponde ao fenômeno da catarse, que, de acordo com Lukács (1972), é o momento quando o indivíduo se vê perante a necessidade de questionar sua perspectiva de vida e de si mesmo.

A grande obra literária narra uma situação em que o herói tenha de enfrentar um destino humano típico, de maneira que o receptor possa se identificar com o sujeito

representado e reviver a sua experiência. Assim, a humanidade essencial presente na concepção do mundo do herói é compartilhada com o receptor que, por sua vez, tem sua individualidade enriquecida pela experiência de plenitude vivida em nível intelectual. Dessa maneira, o mundo refigurado pela literatura clássica pode servir de orientação para a vivência receptiva, impelir o leitor a compreender-se na totalidade do mundo, subjugar seu modo habitual de contemplar o mundo, impor-lhe - por meio do efeito catártico - uma nova concepção de mundo que lhe fortaleça a consciência de si e a sua responsabilidade em relação aos problemas da esfera pública.

[...] toda boa [...] literatura [...] é humanista na medida em que não apenas estuda apaixonadamente o homem, a verdadeira essência de sua constituição humana, mas também que, ao mesmo tempo, defende apaixonadamente a integridade humana do homem. (LUKÁCS, 1989, p. 213).

De acordo com Lukács (2010), os grandes escritores possuem a capacidade de criar personagens e situações típicos, ações específicas, paixões individuais de homens determinados, fato que vai muito além da observação da realidade cotidiana. “O fundamento da grande poesia é o mundo único e comum dos homens despertos, [...] o mundo dos homens que lutam lado a lado na sociedade [...] e não vivem passivamente [...], cada qual encerrado em suas próprias impressões”. (LUKÁCS, 2010, pp. 198-199). Para o pensador húngaro, o nível da figuração de um escritor será tão menos cotidiano quanto mais ele compreender uma época e seus grandes problemas. Lukács (2010, p. 195) explica essa questão:

O profundo conhecimento da vida jamais se limita à observação da realidade cotidiana, mas consiste, ao contrário, na capacidade de captar os elementos essenciais, bem como inventar, sobre tal fundamento, personagens e situações que sejam absolutamente impossíveis na vida cotidiana, mas que estejam em condições de revelar, à luz da suprema dialética das contradições, as tendências e forças operantes, cuja ação é dificilmente perceptível na penumbra da vida de todos os dias.

[...]

O caráter excepcional das situações típicas deve-se à necessidade de extrair dos caracteres humanos seu último e mais profundo conteúdo, com todas as contradições nele implícitas [...].

A figuração de situações e de caracteres extremos somente se torna típica na medida em que, no conjunto da obra, fique claro que o comportamento extremo de um homem numa situação levada ao extremo exprime os mais profundos contrastes de um

determinado complexo de problemas sociais. O personagem somente se torna típico em relação e em contraste com outros personagens, os quais, por sua vez, encarnem – de modo mais ou menos pronunciado – outras fases, outros aspectos do mesmo contraste que determina seu destino.

Portanto, para Lukács (2010), as formas de reflexão cotidianas são insuficientes, isto é, é preciso atingir a altitude mencionada para que sejam colocados perante os leitores personagens diversos, porém que reflitam, em pensamentos e em sentimentos distintos, as mesmas contradições objetivas, existenciais. Com base na obra lukacsiana, portanto, a literatura, como uma das artes, revela o mundo e o indivíduo e nisso não há nada de ideal, pois se trata de um mundo concreto, de um indivíduo concreto, com suas peculiaridades e história pessoal, mas imbricados de tal forma que se tornam, como na realidade fora da arte, inseparáveis e interdependentes.

Segundo Oliveira (2003), o homem e o seu destino são o centro do reflexo estético⁶, de modo que a literatura torna-se fundamental para a elevação do indivíduo e do seu ser social. Como afirma a autora, o reflexo estético capta a manifestação dos modos como se dá a relação do homem com a realidade, ou seja, a mimese. Lukács (apud OLIVEIRA, 2003) considera as relações sociais o substrato da mimese. O reflexo estético baseia-se na concretude da realidade refletida, portanto, o objeto da mimese não é o homem universal, genérico e atemporal, mas a experiência humana em uma concreta situação histórica, tornada relevante para a totalidade do mundo que conforma. É essa dimensão humana da mimese que nos permite compreender a literatura como um aspecto da vida e da formação do homem.

Oliveira (2003) observa no Lukács da *Estética* (1963) a crença no valor da literatura como consciência e autoconsciência da humanidade. Se em *História e consciência de classe* (1974a) a luta de classe representa o meio de resistência contra a ordem capitalista, como meio para realizar os objetivos humanos, o Lukács da *Estética* (1963), segundo Oliveira, transfere para a arte a capacidade de o homem viver plenamente a sua humanidade sem que isso redunde em uma ação imediata na realidade. O reflexo estético é capaz de transcender o mundo desordenado e caótico da vida cotidiana da sociedade capitalista, pois seu conteúdo é uma realidade refletida, revelada

⁶ Na sua *Estética*, obra de 1963, Lukács empreende uma discussão acerca do reflexo estético, analisando-o a partir de sua gênese primitiva, com o propósito de inscrevê-lo historicamente no processo de evolução da humanidade. Conforme define o autor (1966b) o reflexo é a transformação de um fenômeno da realidade em um dado da experiência humana. “Imitar é, para Lukács, uma atividade de domínio e conhecimento da realidade, um impulso orientado para finalidades práticas, segundo necessidades e contingências objetivas”. (OLIVEIRA, 2003, p. 184).

em sua essência ou naqueles grandes momentos capazes de dar conta da situação do homem no mundo, estabelecendo totalidade e universalidade. Na arte e, conseqüentemente, na literatura, a totalidade se concretiza na forma da obra enquanto “totalidade fechada em si e perfeita”. (LUKÁCS apud OLIVEIRA, 2003, p. 187). A forma é, segundo Lukács (1974b), o único modo de expressar o absoluto na vida.

A reflexão marxista sobre a literatura considera a mimese um meio de esclarecimento da consciência, o que se efetiva na perfeição da forma artística. Podemos dizer que mimese e forma compõem um par dialético, no qual aquela é a ferramenta que possibilita expor as contradições presentes na base da sociedade. Tais contradições são sintetizadas na forma que, por sua vez, segundo Lukács (1992), é capaz de atuar sobre a vivência do receptor, deslocando em direção a uma ação transformadora que lhe permita a reconciliação com a vida. De acordo com Oliveira (2003), a forma não é uma criação da mimese e tanto quanto esta está condicionada por fatores históricos. Segundo Lukács (1992), a forma existe a priori, pois sem ela o artista não teria condições para apreender os objetos.

O autor húngaro afirma que “[...] a vitalidade e a duração de uma obra e dos tipos nela configurados dependem, em última instância, da perfeição da forma artística”, entretanto, enfatiza que, por si só, a forma “poderia produzir apenas uma tensão vazia e conseqüentemente efêmera”. (LUKÁCS, 1992, p. 194-195). Em outras palavras, ao lado da forma, a grande obra literária deve narrar uma situação na qual o herói enfrente um destino humano típico, de maneira que o leitor possa identificar-se com o sujeito representado, revivendo a sua experiência. Lukács alerta para o fato de que não se trata de uma simples repetição, na vida pessoal de cada indivíduo, das experiências das personagens, pois o que nessas é revivido é experiência irrecuperável que protagonizam enquanto indivíduos pertencentes à humanidade.

Segundo Oliveira (2003), a humanidade essencial do herói da obra literária é partilhada com o leitor, fazendo da forma algo não estranho à experiência do sujeito, pois se dá em profunda identidade com o conteúdo. Dar forma à obra literária significa conferir eficácia à mimese, mover o leitor a favor do conteúdo nela configurado. O mundo refigurado na obra literária serve de orientação para a vivência receptiva e isso depende da identidade entre conteúdo e forma. De acordo com Lukács (1966b), a autêntica vivência estética é uma vivência de conteúdo, estando a forma subjugada a ele. Podemos dizer que a obra literária, por meio da identidade entre sua forma e seu

conteúdo, apresenta-se como um meio catalisador da ação humana, levada adiante pelo herói no seu propósito de realizar a sua tarefa humanizadora.

Dessa forma, o indivíduo na obra literária pode ter uma relevância maior do que aquela que lhe é reconhecida na sociedade e, nesse caso, temos como exemplo Antígona (SÓFOCLES, 1990), protagonista de uma das tragédias de Sófocles. Antígona, como mulher, não possuía direitos de cidadania no contexto da Grécia Antiga, mas mesmo assim ousa enfrentar o Estado – representado por Creonte – porque seus dois irmãos – Eteocle e Polinice – morrem em combate e um deles, que defendia a cidade, é enterrado com honras fúnebres e o outro, que pertencia ao exército inimigo, deveria se decompor ao relento. Antígona insurge contra essa ordem de Creonte, alegando que nasceu para compartilhar o amor e não o ódio. A postura de Antígona é emocionante e marca até hoje, como indivíduo, a consciência dos homens que compõem o seu público. A dor da protagonista foi compreendida e partilhada pelos homens. Antígona é uma personagem típica, pois sua dimensão singular precede sua dimensão significativa universal. De acordo com Lukács (1974b), a arte grega permanece válida mesmo já tendo desaparecido as formas de evolução social a que está conectada porque cada parte da vida representada nessa arte não corresponde a nenhuma parte determinada da vida, mas a uma “totalidade particular da vida”.

Como já dissemos, para Lukács (2010), toda grande arte é realista. Em todas as obras literárias que atingem esse nível superior de recriação, há uma contribuição ao conhecimento da humanidade. É o que podemos constatar na leitura de *Antígona*, de Sófocles; dos sonetos de Camões; das peças de Shakespeare; do *Pai Goriot*, de Balzac; do *Fausto*, de Goethe; e de tantas outras obras-primas. Cada uma dessas obras se reporta a uma realidade diferente, ou seja, em cada uma delas, determinada realidade humana é representada como uma totalidade intensiva, é revelada na sua essência.

Antígona é personagem de uma grande obra cujas características objetivas se relacionam com a subjetividade do leitor produzindo efeitos transformadores, em maior ou menor grau, sobre a sua personalidade. Tal obra e tantas outras da literatura universal, devido à sua riqueza já caracterizada acima, podem desencadear no leitor o desfecho da autêntica experiência estética: o efeito catártico. Dessa forma, a literatura, como obra de arte, aponta para uma visão desfetichizadora da realidade, para a transcendência do mundo desordenado e caótico da vida cotidiana da sociedade capitalista, ou seja, para um mundo depurado das variáveis que originam as discontinuidades do cotidiano, para o surgimento do homem inteiramente, para o

despertar da consciência de que a vida individual e a do gênero humano são interdependentes, para a formação ética do indivíduo, isto é, para a formação de seu posicionamento político em relação à sociedade na qual vive, para formação do indivíduo para-si e, conseqüentemente, para o processo de transformação das relações sociais alienadas. A literatura, forma de expressão artística, não bloqueia o fenômeno da alienação na sociedade capitalista, mas pode exercer um papel desfetichizador na formação humana, portanto, pode contribuir de modo significativo para a construção de uma pedagogia marxista que vise à humanização dos indivíduos.

3.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A HUMANIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

Bertolt Brecht⁷, (2006, p. 53-54), em seu texto “Se os tubarões fossem homens”, critica, de forma conotativa, uma sociedade marcada pelos extremos, pautada pela propriedade privada dos meios de produção, pela divisão social das classes, pela exploração econômica e pela dominação política de uma classe por outra.

Se os tubarões fossem homens”, perguntou ao senhor K. a filha de sua senhoria, “eles seriam mais amáveis com os peixinhos?” “Certamente”, disse ele. “Se os tubarões fossem homens, construiriam no mar grandes gaiolas para os peixes pequenos, com todo tipo de alimento, tanto animal quanto vegetal. Cuidariam para que as gaiolas tivessem sempre água fresca, e tomariam toda espécie de medidas sanitárias. Se, por exemplo, um peixinho ferisse a barbatana, então lhe fariam imediatamente um curativo, para que ele não lhes morresse antes do tempo. Para que os peixinhos não ficassem melancólicos, haveria grandes festas aquáticas de vez em quando, pois os peixinhos alegres tem melhor sabor do que os tristes. Naturalmente haveria também escolas nas gaiolas. Nessas escolas os peixinhos aprenderiam como nadar para as goelas dos tubarões. Precisariam saber geografia, por exemplo, para localizar os grandes tubarões que vagueiam descansadamente pelo mar. O mais importante seria, naturalmente, a formação moral dos peixinhos. Eles seriam informados de que nada existe de mais belo e mais sublime do que um peixinho que se sacrifica contente, e que todos deveriam crer nos tubarões, sobretudo quando dissessem que cuidam de sua felicidade futura. Os peixinhos saberiam que este futuro só estaria assegurado se estudassem docilmente. Acima de tudo, os peixinhos deveriam evitar toda inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista, e avisar imediatamente os

⁷ O alemão Bertolt Brecht (1898-1956) é considerado um dos nomes mais influentes do teatro no século XX. Denunciou a alienação do espectador, que, envolvido na ação dramática, perdia o senso crítico.

tubarões, se um deles mostrasse tais tendências. Se os tubarões fossem homens, naturalmente fariam guerras entre si, para conquistar gaiolas e peixinhos estrangeiros. Nessas guerras eles fariam lutar os seus peixinhos, e lhes ensinariam que há uma enorme diferença entre eles e os peixinhos dos outros tubarões. Os peixinhos, iriam proclamar, são notoriamente mudos, mas silenciam em línguas diferentes, e por isso não podem se entender. Cada peixinho que na guerra matasse alguns outros, inimigos, que silenciam em outra língua, seria condecorado com uma pequena medalha de sargaço e receberia um título de herói. Se os tubarões fossem homens, naturalmente haveria também arte entre eles. Haveria belos quadros, representando os dentes dos tubarões em cores soberbas, e suas goelas como jardim onde se brinca deliciosamente. Os teatros do fundo do mar mostrariam valorosos peixinhos nadando com entusiasmo para as gargantas dos tubarões, e a música seria tão bela, que a seus acordes todos os peixinhos, com a orquestra na frente, sonhando, embalados nos pensamentos mais doces, se precipitariam nas gargantas dos tubarões. Também não faltaria uma religião, se os tubarões fossem homens. Ela ensinaria que a verdadeira vida dos peixinhos começa apenas na barriga dos tubarões. Além disso, se os tubarões fossem homens também acabaria a idéia de que os peixinhos são iguais entre si. Alguns deles se tornariam funcionários e seriam colocados acima dos outros. Aqueles ligeiramente maiores poderiam inclusive comer os menores. Isto seria agradável para os tubarões, pois eles teriam, com maior frequência, bocados maiores para comer. E os peixinhos maiores, detentores de cargos, cuidariam da ordem entre os peixinhos, tornando-se professores, oficiais, construtores de gaiolas, etc. Em suma, haveria uma civilização no mar, se os tubarões fossem homens.

Brecht metaforiza a alienação produzida pelo capitalismo contemporâneo, ou seja, retrata a forma mais básica de alienação, aquela por meio da qual os indivíduos são impossibilitados de se apropriarem da riqueza material e intelectual gerada socialmente e incorporada ao ser do gênero humano. Sendo assim, o dramaturgo alemão expõe a desumanização do indivíduo na atual sociedade capitalista, pois toda vez que um ser humano é impossibilitado de se apropriar daquilo que pertença à riqueza do gênero humano, estamos diante de um processo de alienação, um processo que impede a sua humanização.

Podemos afirmar que a situação metaforizada pelo teatrólogo alemão é aplicável ao caso da sociedade brasileira, entretanto, acreditamos que uma ação especificamente pedagógica, entre outros meios de luta política socialista, pode contribuir para a superação dessas relações de dominação; cremos numa possível educação que não reproduza o panorama social vigente, mas sim que se adapte aos interesses da maioria

da população brasileira, aos interesses dos “peixinhos que nadam para as goelas dos tubarões”.

Segundo Duarte (2006), é extremamente válida a insistência na edificação de uma pedagogia crítica e historicizadora que revele um posicionamento afirmativo sobre a formação dos seres humanos. Duarte (2006, p. 282) se refere à defesa de uma pedagogia marxista, ligada a uma luta política socialista, “pedagogia essa que contenha indicações claras sobre as possibilidades concretas de ações educacionais que façam avançar a formação dos indivíduos na direção da agudização das contradições da sociedade capitalista contemporânea”.

Tal visão crítico-dialética da educação representa a expressão “Pedagogia Histórico-Crítica” e esta, segundo Saviani (2000, p. 102), denota o esforço em “compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo”. Essa perspectiva histórico-crítica tem sua proposta pedagógica compromissada com a transformação da sociedade e não com a sua manutenção. Empenha-se em converter a sociedade criticada por Brecht porque tem a função de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, metódico e científico. E esse saber, por sua vez, transformado em saber escolar, pode possibilitar ao indivíduo construir o conhecimento objetivo sobre a realidade. Tal saber pode se tornar uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo, contra as cruéis formas de anestesiamento da consciência dos homens.

A pedagogia histórico-crítica defende a especificidade da escola, a transmissão do conhecimento mais elaborado, ou seja, aquele que possibilita a emancipação humana, aquele que produz a humanização do indivíduo, enfim, aquele que proporciona ao educando a catarse, ou seja, a real apropriação do saber, uma nova visão de realidade. Segundo Saviani (1999, p. 81-82), catarse é:

[...] a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

A catarse, portanto, de acordo com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é o ponto de chegada do aluno, ponto esse composto pela síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático. O resultado atingido pelo aluno o conduz a uma nova posição em relação ao conteúdo, à forma de sua edificação social e à sua reedificação na escola. A expressão teórica dessa nova posição do educando expressa a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual de compreensão mais elaborado, enfim, denota a síntese que ele fez do conteúdo apreendido, a manifestação do novo conceito adquirido.

Sendo assim, podemos dizer que é no momento catártico que o educando adquire uma perspectiva de totalidade integradora do que antes era visto como um conjunto de partes dispersas. Trata-se do novo posicionamento intelectual do aluno, pois nesse momento ele é capaz de situar o conteúdo histórico-concreto na totalidade e dar um novo sentido à aprendizagem. O aluno adquiriu não apenas um conteúdo, mas um instrumento de edificação da realidade pessoal e social, algo que lhe reclama o compromisso de atuar na transformação da sociedade.

A catarse, nesse sentido, é a real apropriação do saber pelos alunos e isso significa que eles podem adquirir uma nova visão da realidade, ou seja, o educando pode compreender que a realidade que antes ele acreditava ser “natural” não é, mas é “histórica” porque é produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas, satisfazendo necessidades socioeconômicas desses mesmos homens. Segundo Duarte (2010, p. 152), a catarse é o processo pelo qual o indivíduo receptor é colocado em confronto com a essência da realidade por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana.

[...] a catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana [...].

Dessa forma, podemos dizer que a catarse possui como função a transformação social, por isso trata-se também de uma categoria ética, pois o conhecimento apreendido nesse momento tem significado e utilidade para a vida do aluno, exige-lhe o compromisso de atuar na transformação social, constitui-lhe um instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social. A catarse proporcionada pela prática educativa pode combater as brutais formas de reificação geradas pelo

sistema capitalista, pois pode fazer com que os homens percebam que são eles próprios que, em condições históricas determinadas, criam as instituições sociais e políticas.

Entretanto, as práticas educativas da atual sociedade têm se dedicado à formação de um indivíduo cada vez mais adequada ao modelo de produção capitalista, ou seja, o trabalho educativo contemporâneo tem reproduzido a alienação presente nas formas de trabalho e tem contribuído, assim, para a adaptação passiva dos homens às exigências do processo produtivo vigente.

Segundo Rossler (2006), como já mencionado no capítulo dois, a expansão do ideário construtivista na educação brasileira faz parte de um processo mais amplo de difusão, reprodução e manutenção da hegemonia da ideologia que sustenta o sistema capitalista de produção. Portanto, há uma relação entre o construtivismo tão presente atualmente na educação escolar brasileira e a ideologia liberal da sociedade capitalista, ou seja, as atuais teorias educacionais em voga no cenário educacional nacional exercem uma função ideológica no contexto social e político de uma educação que vem sendo dirigida por determinados interesses de classe.

A teoria construtivista defende o “discurso de uma melhoria sentimental dos indivíduos, de um progresso dos seres humanos e, conseqüentemente, da sociedade” (ROSSLER, 2006, p. 285), isto é, defende que cabe à educação o papel de melhorar os seres humanos, torná-los melhores tanto do ponto de vista intelectual quanto afetivo e moral. Porém, como assevera Rossler, tal discurso procura camuflar o fato de que as relações capitalistas de produção é que precisam ser transformadas por serem inadequadas e não os indivíduos. O ideário construtivista difunde processos ideológicos, sociais e psicológicos de alienação e, logo, adequa-se aos interesses do sistema capitalista vigente.

Portanto, não é qualquer modelo pedagógico que está a serviço do pleno desenvolvimento do indivíduo, pois uma sociedade de classes reserva para distintos indivíduos condições desiguais de humanização. Entretanto, a educação escolar pode ser um processo opositivo a tais desigualdades e, nesse caso, cabe ao processo educativo estabelecer compromisso com o processo de formação humana. O trabalho educativo pode proporcionar ao educando o processo de humanização, pode contribuir para que o homem da sociedade burguesa se conscientize de seus atos, seja dono do sentido de sua vida.

É imprescindível mencionarmos que, segundo Duarte (2010), a atividade educativa não transfigura a sociedade e a vida do indivíduo de forma direta, entretanto,

pode efetivar uma influência significativa tanto na transformação da sociedade quanto na vida do indivíduo. Para tanto, a educação escolar deve ter como função promover a socialização dos conhecimentos universais, os quais representam as máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, pois a privação destas torna impossível a apropriação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos, torna impossível o processo de humanização dos indivíduos.

Lígia Márcia Martins (2011), em sua tese de livre-docência *O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*, afirma que a educação escolar pode cumprir efetivamente a função acima mencionada se estiver comprometida com a transmissão dos conhecimentos clássicos, ou seja, aqueles que se colocam mais decisivamente a serviço da plena humanização do indivíduo. .

De acordo com Saviani (2000, p. 89), “a pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano”. Para o educador brasileiro (2000, p. 17), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dessa forma, segundo o autor, o objeto da educação se refere tanto à identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos homens para que se humanizem quanto à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Saviani (2000, p. 17-18) explica melhor esses objetos da educação e expõe a importância da noção de clássico para a educação escolar:

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, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Para Saviani (2008b), clássico é o que resistiu ao tempo e, na escola, clássico é a transmissão-assimilação do saber sistematizado que precisa ser dosado e sequenciado de uma forma que o educando passe gradativamente do seu não-domínio para o seu domínio. “[...] o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar”. (SAVIANI, 2008b, p. 18).

Portanto, com base na concepção da pedagogia histórico-crítica, a “escola existe [...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado [...]” e, assim, pela mediação da escola, “[...] acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”, que, conforme atesta Saviani, é a que possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais o indivíduo pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2008b, p. 15, 21, 22). Saviani (2008b, p. 9), resume a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Desse modo, a pedagogia histórico-crítica defende que a escola deve ser o lugar da socialização do conhecimento que, segundo Duarte (2012), é de extrema importância na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. “A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital”. (DUARTE, 2012, p. 154). Assim, conforme afirma Duarte, o papel da escola relaciona-se à formação plena dos seres humanos, pois a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico é de imensa relevância quando se objetiva a constituição da individualidade livre e universal dos homens, ou seja, a formação do indivíduo para si.

A pedagogia histórico-crítica tem, entre outros objetivos, o propósito de lutar pela valorização da transmissão do saber objetivo - as formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade - pela escola, pelo fortalecimento da

função da escola de proporcionar ao educando o acesso à verdade. A pedagogia histórico-crítica, desse modo, compromete-se com a verdade e esta, como atesta Saviani (2008b), é sempre revolucionária. Tal teoria fornece a nós, educadores, subsídio para resistirmos às políticas educacionais que apontam em direção à descaracterização da escola, para rejeitarmos os discursos que secundarizam a transmissão do conhecimento tão necessário para a humanização plena do indivíduo, para nos defendermos das ofensivas advindas da ordem social capitalista.

Portanto, é com base nessa pedagogia que abordaremos um ensino de literatura capaz de transmitir aos alunos o conhecimento artístico-literário em suas formas mais desenvolvidas. Apoiar-nos-emos na pedagogia histórico-crítica para pensarmos em um ensino de literatura que contribua para que os alunos se apropriem de alguns elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, vivam momentos catárticos proporcionados pela educação e pela obra literária, se reconheçam como agentes e autores da vida social com suas instituições, combatam “as grandes gaiolas construídas no mar pelos tubarões” e, conscientes de seu pertencimento ao gênero humano, junto aos demais “peixinhos”, possam se desalienar, mesmo que em graus diferentes, e perceberem que a emancipação dos homens será obra histórica dos próprios homens.

3.4 AS ATUAIS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LITERATURA

Como vimos no primeiro item desse capítulo, a Revolução de 1964 ajustou a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista ao modelo-econômico a fim de preservar a ordem socioeconômica e tal fato, como afirma Saviani (2008a), repercutiu na legislação que instituiu as reformas de ensino baixadas pela ditadura militar, ou seja, as bases organizacionais foram modificadas para adaptar a educação brasileira às exigências do modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, ligado à doutrina da interdependência. O enraizamento das relações capitalistas, no Brasil, acarretou a compreensão de que a educação deveria ser uma aliada ao desenvolvimento e consolidação dessas relações, ou seja, levou à defesa da organização do sistema de ensino em íntima associação ao desenvolvimento econômico do país. Segundo Saviani (2008a, p. 367), com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e progresso” inscrito na bandeira brasileira transformou-se em “segurança e desenvolvimento”.

De acordo com Saviani (2008a), é sob o esteio do governo ditatorial, que se dá a elaboração e a aprovação do projeto da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu

as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, reformando o antigo ensino primário e médio e convertendo a pedagogia tecnicista em pedagogia oficial do país. Para o autor (1986), essa lei define como objetivo do ensino de 2º grau a formação integral do adolescente, porém, propõe uma estrutura didático-pedagógica, segundo a qual o currículo terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de tal maneira que a parte da formação especial predomine no 2º grau. A formação especial no ensino de 2º grau trata-se da habilitação profissional e tal fato, para Saviani (1986), nos coloca uma questão: a ênfase na habilitação profissional é compatível com a formação integral do adolescente?

De acordo com Willian Roberto Cereja (2005), as referências da lei ao ensino de Português são breves e ocorrem uma única vez, no artigo 4º, parágrafo 2º: “§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. (MEC, 1971, p. 6). A lei se refere apenas à língua nacional, compreendida como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. O documento encara a língua como instrumento de comunicação, fato que levou a disciplina destinada ao ensino de Português a ser chamada de Comunicação e expressão. Conforme afirma Cereja, o ensino de literatura não é especificado no documento da lei, mas pode ser incluído na referência à cultura brasileira, o que nos faz concluir que se trata apenas da literatura brasileira.

No referido documento, a alusão feita à Língua Portuguesa e à Literatura Brasileira revela uma separação entre o ensino de gramática e o de literatura e a exclusão do ensino de literatura portuguesa. Essa separação acentuou a tendência marcada pelo espírito tecnicista de dividir conteúdos e professores de uma mesma disciplina para especializar e, conseqüentemente, fragmentar o ensino. Dessa forma, para o ensino de Língua surgiram professores de gramática, de literatura e de redação com materiais didáticos e métodos de avaliação específicos.

Outro documento relacionado à lei 5692/71 é o parecer nº 853/71, de 12/11/1971, que completa o conjunto das determinações e especificações propostas pela reforma educacional. Para Cereja (2005), o propósito desse parecer era esmiuçar a natureza, o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos conteúdos que deviam ser integrados ao núcleo comum. Ao serem detalhados os objetivos da lei, o documento refere-se ao ensino de Língua Portuguesa.

A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se. (MEC, 1971, p. 30).

De acordo com Cereja (2005), mais uma vez a Língua Portuguesa é concebida como instrumento de comunicação e não há nenhuma menção ao papel transformador da linguagem ou à sua capacidade de agir sobre os indivíduos. Mais adiante o documento posiciona a função da literatura:

Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de “expressão da Cultura Brasileira”. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que ‘atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles’ (M. Laloum). (MEC, 1971, p. 110).

Nesse trecho do documento podemos perceber os princípios culturalistas e historicistas com que são abordadas a língua e a literatura brasileiras.

Já a lei 9394/96, publicada durante a ascensão dos governos neoliberais no Brasil, no caso do governo de Fernando Henrique Cardoso, organiza o currículo escolar em duas partes, ou seja, em uma base nacional comum e uma parte diversificada. Essa nova lei faz referência também ao ensino de Português, mas, conforme atesta Cereja (2005), o faz de modo muito vago:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo

histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

[...]

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[...]

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (MEC, 1996, pp. 32-33).

De acordo com Cereja (2005), a menção ao ensino de Literatura se encontra na alusão às “letras” e ao “processo histórico de transformação da sociedade e da cultura” e a referência ao ensino de língua está presente no trecho “língua portuguesa como instrumento de comunicação”.

O lema “aprender a aprender”, mencionado no primeiro item desse capítulo, é expresso no artigo 35, item II, dessa lei:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (MEC, 1996, p. 32).

Segundo o autor (2005), essa lei sugere um ensino contextualizado e interdisciplinar, no qual o aluno deve ser o protagonista do processo de aprendizagem e, nesse contexto, a linguagem passa a ser vista como um relevante instrumento tanto para a construção de significados e conhecimentos quanto para a constituição da identidade do estudante. A linguagem verbal passa a ser a ferramenta essencial da interdisciplinaridade.

Em 1997, para poder esmiuçar os propósitos da reforma educacional e orientar os docentes acerca das especificidades de sua disciplina, o governo federal divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destinados ao fundamental. Os parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, foram divulgados em 1999, mas, segundo Cereja (2005), repercutiram pouco no âmbito educacional devido ao fato de se tratar de um documento breve cuja proposta de ensino de língua e literatura é inovadora, porém não desenvolvida. O documento, ao abordar o papel das linguagens, assim se posiciona:

Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de

interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção. (MEC, 1999, p. 23).

Para Cereja (2005), nesse documento, a ênfase quanto ao papel social das linguagens recai na concepção segundo a qual a linguagem é um “meio de expressão, informação e comunicação”. E as referências feitas ao ensino de Literatura na parte de “Conhecimentos de Língua Portuguesa” são duas:

[...] A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.

Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (MEC, 1999, p. 34.)

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/ interpretação/ produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (MEC, 1999, p. 38.)

De acordo com o segundo excerto, no novo ensino, a história da literatura se desloca para segundo plano e o ensino de literatura se integra à leitura de texto. Apesar desse apontamento, tal documento não expõe com clareza em que consistiria o novo ensino de literatura, não define que textos literários deveriam compor uma antologia a ser trabalhada em aula. Para Cereja (2005), as quatorze páginas apenas desse documento destinadas aos “Conhecimentos de Língua Portuguesa” realizam críticas ao ensino de gramática e de literatura, mas não oferecem subsídios suficientes para estimular o professor a fazer uma revisão profunda tanto de seus métodos de ensino quanto do currículo escolar.

Ainda segundo Cereja (2005), a falta de um rumo claro no que diz respeito ao ensino de literatura e a insatisfação em relação ao documento, provenientes de diferentes esferas educacionais e sociais, fez com que o MEC providenciasse a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+); com o subtítulo de Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de explicar ou desenvolver alguns trechos dos PCNEM. Mas, conforme atesta Cereja (2005, p. 119), a falta de clareza para definir os rumos

pretendidos para o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, de Literatura, no ensino médio, permanecem, pois o novo documento deixa dúvidas por recuar em relação a algumas posições assumidas pelo documento anterior, como no caso do ensino de história da literatura que, de acordo com os PCNEM, deveria ocupar papel secundário, dando maior espaço para formação de leitores de literatura. Nos PCN+, o enfoque da questão do ensino da história da literatura parece ser diferente do dos PCNEM.

Entender as manifestações do imaginário coletivo e sua expressão na forma de linguagens é compreender seu processo de construção, no qual intervêm não só o trabalho individual, mas uma emergência social historicamente datada. O estudo dos estilos de época, por exemplo, em interface com o dos estilos individuais, adquire sentido nessa perspectiva: a de que o homem busca respostas — inclusive estéticas — a perguntas latentes ou explícitas nos conflitos sociais e pessoais em que está imerso. (MEC, 2002, p 52).

O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. (MEC, 2002, p. 65).

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas, entre outros. (MEC, 2002, p. 66).

A formação do aluno deve propiciar-lhe a compreensão dos produtos culturais integrados a seu(s) contexto(s) — compreensão que se constrói tanto pela retrospectiva histórica quanto pela presença desses produtos na contemporaneidade. (MEC, 2002, p. 69).

[Considera-se mais significativo que] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos. (MEC, 2002, p. 71).

Exceto o último trecho transcrito, todos os outros pressupõem a inclusão da história da literatura no programa escolar, admitindo, portanto, procedimentos antes questionados pelo PCNEM. Nos excertos acima, a novidade, em relação às práticas de ensino de literatura, parece estar nas palavras minuciosamente e todas, ou seja, o documento parece admitir que se deva trabalhar com a história da literatura, mas sem

que haja a obrigatoriedade de abordar minuciosamente todas as escolas literárias e seus respectivos autores. Segundo Cereja (2005), o documento admite também o trabalho com as obras literárias clássicas, apesar das críticas realizadas pelos PCNEM acerca do cânone literário, conforme o trecho reproduzido anteriormente.

[...] A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (MEC, 1999, p. 34).

Dessa forma, podemos concluir que tanto os PCNEM quanto os PCN+ não deixam nítido o modo como o docente deve proceder em relação ao cânone literário. Ambos os documentos necessitam de maior discussão e de revisão, a fim de ajustar os pressupostos teórico-metodológicos.

Independente dessa necessária revisão dos documentos acima discutidos, podemos afirmar que tais leis foram promulgadas após a ascensão de governos neoliberais no Brasil e, no âmbito educacional, dão continuidade ao projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado. Há, nesses documentos acima mencionados, a presença do lema “aprender a aprender” e, segundo Duarte (2006), a adesão a esse lema implica a adesão a todo um ideário educacional afinado à lógica da sociedade capitalista contemporânea.

Tais documentos, ao preconizarem que o aluno deva ser o protagonista do processo de aprendizagem, revelam sua relação com o lema “aprender a aprender” que, de acordo com Duarte (2006), é a expressão da descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos alunos porque considera mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição de conhecimento do que aprender conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas.

Essa desvalorização da função do docente prejudica gravemente o processo educacional de modo geral e, logo, o ensino de literatura, porque, como afirma Saviani (2008b), há uma diferença entre o modo como o professor se relaciona com a sociedade e o processo educativo e o modo como o aluno se relaciona, ou seja, a relação do aluno se dá, predominantemente, de forma sincrética, enquanto a relação do professor se dá de

forma sintética⁸. O processo pedagógico, para Saviani (2008b), deve possibilitar que o professor realize a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente e que, assim, no ponto de chegada o aluno se aproxime do professor, podendo também estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da realidade. Portanto, sem a efetiva mediação do professor no processo educacional, a concepção de mundo do aluno pode se manter atrelada a uma visão caótica da realidade.

Outras características dos documentos mencionados que revelam seu comprometimento com o lema “aprender a aprender” são a exclusão do ensino de literatura portuguesa e o deslocamento da história da literatura para segundo plano, relacionando o ensino de literatura apenas à leitura de textos literários. Essas características denotam o núcleo definidor do lema “aprender a aprender”: a negação do ato de ensinar, o rebaixamento da transmissão do saber objetivo. “A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo”. (DUARTE, 2006, p. 9).

De acordo com Duarte (2006), o universo ideológico no qual estão inseridas as proposições pedagógicas presentes nos PCN é o universo neoliberal e pós-moderno e tal fato se torna nítido se consideramos que a separação entre o ensino da Língua Portuguesa e o de literatura acentuou a tendência pautada pelo espírito tecnicista de dividir conteúdos e professores de uma mesma disciplina fragmentando o ensino, pois a fragmentação do conhecimento é um aspecto típico do ideário pós-moderno.

A exclusão do ensino de literatura portuguesa, a secundarização do ensino de história de literatura, a fragmentação do conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa e a concepção da linguagem como uma mera ferramenta para a construção de significados e conhecimentos é considerar as formas do processo pedagógico em si mesmas em detrimento do conteúdo. Saviani (2008b, p. 144) explica essa relação entre forma e conteúdo na prática educativa:

[...] a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. Isso pode ser constatado de modo claro quando consideramos as disciplinas que compõem o

⁸ Segundo Saviani (2005, p. 146), na síntese a visão de tudo é confusa e caótica, não se tem clareza dos elementos que constituem a realidade e já na síntese há visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem.

currículo escolar. Tome-se, por exemplo, o caso da história. Se o fundamental é que o aluno aprenda o método, ou seja, como se situar historicamente, como apreender o movimento da história, então se trata aí do método da história. Ele só irá apreender isso através da familiaridade com a história propriamente dita. Logo, com os conteúdos históricos.

Em relação ao ensino de história de literatura, podemos dizer, como atesta Saviani (2008b), que os conteúdos históricos sempre serão relevantes e determinantes, porque é por meio deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente. O conteúdo histórico no ensino de literatura pode contribuir efetivamente para que o aluno tenha uma visão totalizadora do que antes era visto de modo fragmentado. Diante do exposto, acreditamos que os documentos abordados proclamam um ensino de Língua Portuguesa e, portanto, de literatura, cujo comprometimento não é com a plena formação dos indivíduos e sim com a ideologia da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população.

É perante esse contexto que defendemos a necessidade de se pensar em um ensino de literatura comprometido com a socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas, com a ampliação dos horizontes culturais dos alunos e contra uma educação apoiada em concepções de conhecimento humano como algo fragmentado. Precisamos pensar em um ensino de literatura que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal. E, assim, possam possibilitar que o aluno vivencie esteticamente uma obra literária e, pela recepção estético-literária, enriqueça-se eticamente, afine seus sentidos, transforme sua concepção de mundo em uma visão desfeticizada da realidade, enfim, humanize-se.

3.5 O ENSINO DE LITERATURA EM CONSONÂNCIA COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

A breve análise das opções metodológicas que têm norteado o trabalho com a literatura no Ensino Médio nas últimas décadas aponta diversas ênfases para o trabalho com o texto literário. A literatura já foi apresentada como história, como arte e como linguagem. O problema consiste em que cada uma dessas abordagens, ao privilegiar determinado aspecto do texto literário, deixa outros tantos na sombra ou não os articula entre si de modo suficiente.

Conforme afirmam Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara (2010), é necessário, antes de mais nada, reconhecer os objetivos associados às aulas de literatura no Ensino Médio. Propor o contato com um relevante repertório artístico e cultural criado pelos seres humanos ao longo de sua trajetória é um objetivo que deve ser definido; e a realização deste implica pôr à disposição dos alunos conceitos e informações que os ajudem a compreender o contexto discursivo em que um determinado texto foi escrito para, dessa forma, terem condições de atribuir sentido ao que leem. Mesmo que séculos separem o momento de leitura do momento de criação de um texto.

Para tanto, segundo Abaurre e Pontara (2010), precisamos apontar uma abordagem que revele como as diferentes dimensões do texto literário se articulam para dar forma a um projeto literário específico. E tratar a literatura como um discurso que pode ser um caminho, pois, no âmbito dos estudos da linguagem, a análise do discurso utiliza o termo discurso para se referir ao uso da língua em um contexto específico. De acordo com essa perspectiva, ao invés de tratar somente dos fatores linguísticos, a análise do discurso interessa-se pela relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes no momento em que esse uso ocorre. Nesse sentido, tratar da língua que está em uso pelos seres humanos denota tratar da sua dimensão discursiva.

Segundo as autoras, um dos aspectos mais importantes do estudo da literatura é a análise de como os escritores empregam a língua para sua criação artística; e, para efetivar tal estudo, podemos focalizar as escolhas específicas (lexicais ou sintáticas, por exemplo) que caracterizam o texto de um determinado autor ou de uma dada estética. Esse olhar evidenciará relevantes aspectos do texto literário. Mas propomos, ainda, ir além desse processo analítico, ou seja, uma vez identificados os usos particulares da língua que definem um movimento estético determinado (ou a obra de um autor específico), indagar que relação os fatores extralinguísticos presentes naquele momento têm com tais escolhas.

Concordamos com as autoras que no ensino de literatura deva haver a busca pela articulação entre os diferentes agentes do discurso para que o aluno possa compreender por que, em um determinado momento da história, a criação literária se realiza por meio de características específicas, seja na escolha dos temas abordados, seja no modo como a linguagem é utilizada pelos escritores. Expor ao aluno a articulação entre os diferentes agentes do discurso o auxiliará a identificar e compreender o projeto literário de cada uma das estéticas a serem estudadas ao longo do Ensino Médio.

Levantar informações sobre o público a que se destinam as obras produzidas em um determinado momento histórico e reconhecer as características do contexto no qual estavam inseridos os escritores faz com que, durante o estudo proposto, sejam destacadas as forças que determinam a eleição de algumas características estéticas que explicam determinados usos da linguagem, que revelam as intenções dos diferentes projetos literários. Reconhecer como a literatura descortina o passado e como nos permite identificar a visão de mundo e o sistema de valores em distintos momentos dá significado ao ensino de literatura, pois, assim, o aluno estabelece um contato com:

[...] um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; [que] só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 2000, p. 68).

Candido, crítico literário, pergunta ainda: o sistema autor-obra-leitores pressupõe ou motiva quais relações humanas? Essa questão pode ser o ponto capaz de dar sentido ao estudo da literatura, capaz de humanizá-lo. Pois, além de possibilitar uma visão mais articulada dos distintos aspectos que se manifestam no texto literário, cremos que tal método também instigue o aluno a voltar seu olhar para as relações, em lugar de associar movimentos estéticos a uma série de características aparentemente casuais ou arbitrárias. De acordo com Abaurre e Pontara (2010), reconhecer relações denota compreender a criação artística como um processo constante em que obras, autores e público dialogam entre si e nesse sentido, não importa se o autor a ser estudado viveu no século VII a.C., XIX ou XXI.

Devido ao fato de observarmos, frequentemente, no ensino de literatura, uma grande preocupação em enfatizar o trabalho com a linguagem ou a discussão dos valores estéticos dos textos literários, sem que o aluno seja convidado a reconhecer ou analisar de que modo tais textos nos falam sobre seres humanos ou nos revelam a humanidade de seus autores, apontamos a necessidade de enfatizar a importância do ensino da história da literatura, pois, conforme afirma Saviani (2008b), é por meio desse conhecimento que o aluno compreenderá determinados textos, autores e épocas e apreenderá a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente.

Conforme afirma Cereja (2005), a historicidade da literatura não constitui o problema central do ensino de literatura em nosso país, pois o problema é que, transformando-a no principal objetivo do curso de literatura no ensino médio, ela vem centralizando a maior parte das atividades da disciplina, ou seja, o estudo do contexto histórico vem se restringindo à enumeração e a um rápido comentário dos fatos mais importantes do período enfocado, sem que sejam estabelecidas relações efetivas entre a obra literária e o contexto.

A perspectiva que defendemos para um ensino de literatura humanizador não procura supervalorizar nem os elementos internos nem os elementos externos da obra literária. Busca, ao invés disso, apontar a relação existente entre eles a fim de que a historicidade do texto literário seja preservada sem perder sua especificidade estética, para que o aluno tenha, nas aulas de literatura, a noção de conjunto sem perder a de particularidade; pense o nacional sem deixar de notar suas relações com o universal.

Dessa forma, discordamos de uma metodologia que secundarize o ensino de história de literatura e, conseqüentemente, elimine o ensino de literatura portuguesa que constitui uma das bases para que se possa compreender a literatura brasileira. Há que se fazer uso desse conhecimento histórico de modo que ele elucidie ao aluno as pegadas humanas dos antepassados numa obra literária e, assim, este possa entrever outros homens inseridos em outras civilizações, reconhecer-se humano e compreender que faz parte da história da humanidade. O texto literário é um rico material tanto para a apropriação de conhecimento quanto para a discussão e reflexão acerca de temas que abrangem as relações humanas. A obra literária, portanto, possui um papel pedagógico, um papel humanizador, como afirma Candido (1989, p. 117):

As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. [...]. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais

compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Compreendida a importância da relação entre a obra literária e a história da literatura, o professor não pode perder de vista o poder humanizador de uma obra literária, a relevância do ensino da recepção estético-literária; ou seja, não pode, durante o ensino de literatura, deixar prevalecer o conhecimento histórico em detrimento da riqueza da vivência estética do aluno. A intrínseca relação entre a obra literária e os agentes do discurso, isto é, a sua historicidade, e o ensino da recepção estético-literária voltado para a humanização do educando devem ser os objetivos primordiais do ensino de literatura.

Segundo Duarte (2012), a recepção estético-literária é a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas no âmbito da arte e da literatura. Com base nos estudos de Duarte, podemos dizer que o professor deve, no ensino de literatura, exercer uma interferência deliberada e sistematicamente direcionada a fim de fazer com que a apropriação desses bens culturais – no caso, as obras literárias – exerça uma influência positiva sobre o desenvolvimento do indivíduo. Para Duarte, o fato de a apropriação reproduzir a essência da atividade sintetizada no objeto cultural aponta a direção do ensino da recepção estético-literária, o qual deve ter como objetivo mover o aluno em um processo que reviva toda a riqueza da atividade presente na obra literária.

É importante aqui enfatizarmos que, conforme atesta Duarte (2012), o ensino não substitui a leitura de um romance, conto, peça de teatro ou poema, mas prepara a recepção da obra literária, orienta essa recepção, oferece-lhe todo o suporte necessário e dialoga criticamente consigo. Para o autor, o propósito do ensino não deve ser o de simplificar o percurso da recepção, mas sim o de formar no aluno as atitudes e ações que colocam o processo da recepção à altura da riqueza contida na obra literária. Nesse caso, pressupomos “que o professor tenha um grande domínio dos vários níveis e dimensões da riqueza da obra, bem como de conhecimentos psicológicos e pedagógicos que lhe permitam prever os efeitos que a obra poderá produzir nos alunos”. (DUARTE, 2012, p. 45).

Dessa forma, defendemos um ensino de literatura que, com a mediação de determinados conhecimentos transmitidos pelo docente, proporcione o encontro do aluno com grandes personagens que experimentam um crescimento pessoal e psicológico. Tais personagens, à medida que elevam elementos pessoais e acidentais do próprio destino a certo nível de universalidade, vivem perante os leitores os problemas

de seu tempo como individualmente seus e, assim, dotados de virtudes, possibilitam ao educando absorver tais virtudes; desenvolver comportamentos éticos, refinar sua sensibilidade e linguagem e reconhecer-se como ser humano.

O professor, ao proporcionar o ensino da história da literatura portuguesa e brasileira, ao sistematizar esse conhecimento, ao estabelecer com os alunos uma relação entre as características de certa arte literária e seu contexto histórico, ao selecionar a leitura de obras clássicas e adequadas ao nível de desenvolvimento intelectual do educando, estará direcionando, de modo instrutivo, a apropriação de uma obra literária pelo aluno para que o mundo refigurado por esse bem cultural sirva de orientação para a vivência estética receptiva do aluno, instigue-o a compreender-se na totalidade do mundo, a subjugar seu modo habitual de contemplar a realidade, imponha-lhe, pelo efeito catártico, uma nova concepção de mundo, a qual lhe fortalecerá a consciência de si e a sua responsabilidade em relação aos problemas da esfera pública.

É importante esclarecermos aqui que, com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, defendemos, para o ensino de literatura, a seleção de obras literárias clássicas, ou seja, aquelas capazes de provocar o efeito catártico no aluno, isto é, capazes de mover a sua subjetividade individual rumo às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano. Noutras palavras, apresentar ao educando situações nas quais decisivas experiências humanas despontam intensificadas e configuradas de modo que consigam impulsionar a sua subjetividade para além da cotidianidade, isto é, a um caminho que desembocará tanto no núcleo da sua própria personalidade como no da realidade social.

Como já vimos, a pedagogia histórico-crítica tem sua proposta pedagógica compromissada com a transformação da sociedade, defende a transmissão do conhecimento que possibilita a emancipação humana, que produz a humanização do indivíduo, enfim, que proporciona ao educando a catarse, uma nova visão de realidade. E, dessa forma, podemos afirmar que o ensino de literatura abordado aqui toma como base os propósitos da pedagogia histórico-crítica e pretende contribuir para sua edificação, pois, assim como ela, busca socializar os conhecimentos clássicos e, conseqüentemente, a literatura clássica, como forma de produzir nos indivíduos “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000, p. 17), busca efetivar uma influência significativa tanto na transformação da sociedade quanto na vida do indivíduo, procura levar o aluno a conhecer a si mesmo como um ser social inserido na história do gênero humano, como

um ser que, tendo seus sentimentos cada vez mais refinados e sua visão de mundo cada vez mais apurada, humaniza-se, torna-se homem inteiramente, enfim, torna-se indivíduo para-si.

Perante o atual contexto educacional, que sintonizado com o processo de mundialização do capitalismo e, logo, com o projeto político e econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno o processo de ensino desvaloriza a transmissão do saber objetivo, dilui o papel da escola em transmitir esse saber e proporcionar o acesso à verdade ao educando. Frente a isso se faz necessário lutar, entre tantas outras formas de emancipação humana, por um ensino de literatura que vise à formação plena do indivíduo, objetive à sua humanização pondo-o em contato com bens culturais que acarretem o pensar, proporcionem perspectivas acerca do mundo e do homem, suscitem emoções, e, sobretudo, possam auxiliar na batalha pelos direitos humanos, fomentando, assim, a noção de uma sociedade mais justa e, portanto, mais humana. Para Candido (2004, p. 22), humanização é:

[...] é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Diante dessa importância do ensino de literatura, propomo-nos analisar pedagogicamente o poema “Morte do leiteiro” presente na obra *A Rosa do povo* (ANDRADE, 2000), do poeta Carlos Drummond de Andrade, segundo a perspectiva de prática pedagógica defendida por nós nesse trabalho e conforme a teoria lukacsiana já discutida, a fim de que possamos contribuir para que outros docentes reflitam acerca do possível compromisso entre o ensino de literatura e o processo de humanização no indivíduo na sociedade capitalista.

3.5.1 O PROCESSO CATÁRTICO PELOS POEMAS DE DRUMMOND

Drummond de Andrade (ANDRADE, 1986, p. 58), com sua sensibilidade de poeta, definiu a literatura - num programa de rádio da PRA-2, Rádio Ministério da Educação e Cultura - para a sua amiga Lya Cavalcanti:

O que há de mais importante na literatura, sabe? É a aproximação, a comunhão que ela estabelece entre seres humanos, mesmo à distância, mesmo entre mortos e vivos. O tempo não conta para isso. Somos contemporâneos de Shakespeare e de Virgílio. Somos amigos pessoais deles.

Se toda grande arte é realista, então, a obra de Drummond é realista, pois, como afirma Afrânio Coutinho (1977, p. 9), “Carlos Drummond de Andrade ocupa, na poesia contemporânea, uma posição inconfundível, das maiores expressões do lirismo brasileiro”. Segundo Coutinho (1977, p. 10), Drummond é um poeta completo, de amplo sentido coletivo, que fala por todos os que sofrem, mas também lhes dá a palavra fraterna, o alimento de sua poesia, é um poeta que, mediante um “sentimento do mundo”, reage contra o mundo moderno, contra seu mecanismo, sua falta de humanidade, seu desprezo pelo homem, ou seja, protesta perante “a miséria a que o homem é levado pela circunstância de haver ele sido construído à revelia de sua essência humana”.

Na década de 40, Drummond manifestava claramente a sua inclinação para o comunismo, como podemos observar em um trecho de uma resenha do poeta sobre uma coletânea de ensaios marxistas publicados no Brasil em 1945, transcrito em *Os sapatos de Orfeu*, de José Maria Cançado: “O marxismo permite ao artista elevar-se a um nível superior, atingir a compreensão do movimento histórico, sentir o conjunto dos fenômenos, penetrar até as engrenagens mais secretas do mecanismo da sociedade” (DRUMMOND DE ANDRADE apud CANÇADO, 1993, p. 196).

A rosa do povo (2000), para Francisco Achcar (1993), é o livro em que o poeta se aproxima da ideologia revolucionária anticapitalista e manifesta sua revolta e sua esperança em poemas indignados e intensos. Nessas obras o poeta revela a sua atitude diante do mundo esmagador e violento e aborda a função do poeta: denunciar a opressão e lutar pela construção de um mundo novo. Devido a essas características dessas obras é que escolhemos alguns dos poemas que as compõem para analisarmos pedagogicamente e, assim, elucidarmos, como os professores de Literatura podem abordar a obra drummondiana em sala de aula e, conseqüentemente, orientar a vivência estética do aluno por meio dos versos desse grande poeta.

O professor, antes de tratar dos poemas de Drummond, pode principiar por uma breve exposição acerca da vida do poeta e, realizados os comentários acerca da biografia do escritor, pode informar aos alunos que se trata de um poeta modernista,

visto que a publicação de sua obra *Alguma Poesia* (2013), em 1930, é considerada a referência do início da poesia da segunda das gerações do Modernismo, estética literária do século XX.

Dessa forma, conseqüentemente, o professor precisa caracterizar o projeto literário da poesia da segunda geração modernista e analisar como se articularam os agentes do discurso no período de produção dessa poesia e de que modo essa articulação influenciou o projeto literário dessa geração e, portanto, a obra poética de Drummond de Andrade; ou seja, o docente deve ter como objetivo, nesse momento, destacar para os alunos os principais fatores que definiram o contexto histórico no qual uma determinada estética ganhou forma, enfatizar como o conhecimento desse contexto é essencial para compreender de que maneira se deu a articulação dos agentes do discurso na definição de um projeto literário específico.

Os alunos, pela mediação do docente, devem aprender a reconhecer as razões por trás das escolhas do escritor. E não se trata da mera identificação de características típicas de determinadas estéticas, mas sim da reflexão sobre como um uso específico de certos recursos artísticos revela como um projeto literário específico ganhou identidade nas obras de diferentes autores que escreviam em um mesmo momento. Os alunos precisam aprender a reconhecer de que modo o trabalho com certos elementos contribui para configurar uma determinada visão de mundo, devem aprender a identificar elementos essenciais do texto, analisar os efeitos de sentido criados por um uso específico da linguagem; enfim, devem perceber recorrências, seja na escolha do tema, no modo de abordá-lo ou nas características estéticas priorizadas pelos autores.

Exposta a relação entre o contexto histórico e o projeto literário da geração modernista à qual pertence Drummond de Andrade, o professor deve apresentar ao aluno alguns aspectos gerais da produção poética do poeta mineiro e, principalmente, da obra *A rosa do povo*, já que propomos aqui a análise didática de um dos poemas dessa obra para exemplificar como o docente pode conduzir a recepção estético-literária do aluno.

A rosa do povo (2000) apresenta 55 poemas, sendo a mais longa composta pelo poeta. Nesse livro, Drummond emprega tanto o verso livre quanto o verso tradicional (redondilho e decassílabo), dá predileção a poemas longos de estrofação e versos irregulares. Os poemas de *A Rosa do Povo* foram escritos entre 1943 e 1945 sob o impacto da ditadura do Estado Novo, no Brasil, e da Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto sócio-político, Drummond, que, até então, tinha seu foco poético centrado na

subjetividade e no individualismo do eu lírico, volta-se para o aspecto histórico-social, mergulha na essência da vida e aborda, em seus poemas, uma causa superior a qualquer ideologia: o homem. O professor, nesse momento, deve expor ao aluno que nos poemas que compõem tal livro, podemos verificar diversas referências aos acontecimentos sociais, políticos e econômicos da década de 1940 e, por tal motivo, nessa obra, predomina a ideia de crise: crise do indivíduo, da poesia, da sociedade, dos mitos e dos sonhos. O docente deve elucidar ao aluno como o poeta, nas duas referidas obras, tenta dar voz a sua realidade e inquieta-se ao tentar buscar um código de ética que justifique a necessidade de os homens seguirem de “mãos dadas”. (2012, p. 53).

Enfim, para expressarmos como o professor de Literatura pode realizar a atividade docente que defendemos aqui, passemos da teoria à prática, passemos à análise do poema “Morte do leiteiro”, pertencente à obra *A rosa do povo* (2000), de modo a examinar e a evidenciar como, pela mediação do professor, a obra literária, no ensino de literatura, pode apontar para uma visão desfetichizadora da realidade, para o despertar da consciência de que a vida individual e a do gênero humano são convergentes, para a formação ética do aluno, para a formação de seu posicionamento político em relação à sociedade na qual vive, para a sua humanização numa época tão carente de humanização, enfim, para o processo de transformação das relações sociais alienadas.

Antes de prosseguirmos, é importante esclarecermos que não pretendemos aqui focar numa análise estilística do referido poema, mas sim numa análise pedagógica. Ou seja, numa análise que contribua para revelar como o professor pode exercer uma mediação deliberada, e sistematicamente direcionada, a fim de fazer com que a apropriação das obras literárias, pelo aluno, exerça uma influência positiva sobre o seu desenvolvimento e direcione-o rumo a um processo que reviva toda a riqueza da atividade presente na obra literária.

Iniciemos nossa análise pedagógica do poema “Morte do leiteiro” (DRUMMOND DE ANDRADE, 2010, pp. 178-181):

Morte do leiteiro

Há pouco leite no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há muita sede no país,
é preciso entregá-lo cedo.

5 Há no país uma legenda,
que ladrão se mata com tiro.

Então o moço que é leiteiro
 de madrugada com sua lata
 sai correndo e distribuindo
 10 leite bom para gente ruim.
 Sua lata, suas garrafas,
 e seus sapatos de borracha
 vão dizendo aos homens no sono
 que alguém acordou cedinho
 15 e veio do último subúrbio
 trazer o leite mais frio
 e mais alvo da melhor vaca
 para todos criarem força
 na luta brava da cidade.

20 Na mão a garrafa branca
 não tem tempo de dizer
 as coisas que lhe atribuo
 nem o moço leiteiro ignaro,
 morador na Rua Namur,
 25 empregado no entreposto,
 com 21 anos de idade,
 sabe lá o que seja impulso
 de humana compreensão.
 E já que tem pressa, o corpo
 30 vai deixando à beira das casas
 uma apenas mercadoria.

E como a porta dos fundos
 também escondesse gente
 que aspira ao pouco de leite
 35 disponível em nosso tempo,
 avancemos por esse beco,
 peguemos o corredor,
 depositemos o litro...
 Sem fazer barulho, é claro,
 40 que barulho nada resolve.

Meu leiteiro tão sutil,
 de passo maneiro e leve,
 antes desliza que marcha.
 É certo que algum rumor
 45 sempre se faz: passo errado,
 vaso de flor no caminho,
 cão latindo por princípio,
 ou um gato quizilento.
 E há sempre um senhor que acorda,
 50 resmunga e torna a dormir.

Mas este acordou em pânico
 (ladrões infestam o bairro),
 não quis saber de mais nada.
 O revólver da gaveta
 55 saltou para sua mão.

Ladrão? se pega com tiro.
 Os tiros na madrugada
 liquidaram meu leiteiro.
 Se era noivo, se era virgem,
 60 se era alegre, se era bom,
 não sei,
 é tarde para saber.

Mas o homem perdeu o sono
 de todo, e foge pra rua.
 65 Meu Deus, matei um inocente.
 Bala que mata gatuno
 também serve pra furtar
 a vida de nosso irmão.
 Quem quiser que chame médico,
 70 polícia não bota a mão
 neste filho de meu pai.
 Está salva a propriedade.
 A noite geral prossegue,
 a manhã custa a chegar,
 75 mas o leiteiro
 estatelado, ao relento,
 perdeu a pressa que tinha.

Da garrafa estilhaçada,
 no ladrilho já sereno
 80 escorre uma coisa espessa
 que é leite, sangue... não sei.
 Por entre objetos confusos,
 mal redimidos da noite,
 duas cores se procuram,
 85 suavemente se tocam,
 amorosamente se enlaçam,
 formando um terceiro tom
 a que chamamos aurora.

O poema “Morte do leiteiro”, de *A rosa do povo* (2000), narra, em nove estrofes, a dramática morte de um entregador de leite, no Rio de Janeiro. De acordo com o que estudamos sobre Drummond de Andrade e os aspectos de sua obra, podemos dizer que essa morte nesse poema alegoriza a histórica luta de classes, ou seja, o conflito entre a classe trabalhadora e a burguesia⁹.

O poema tem como base o discurso narrativo, uma vez que há o relato de fatos seguindo uma ordem cronológica e causal. Podemos observar categorias narrativas; como a apresentação (da 1ª a 5ª estrofe), a complicação (6ª e 7ª estrofes) e a resolução

⁹ Pressupomos que diversos dos conceitos filosóficos, sociológicos e histórico que serão abordados durante a análise desse poema, já sejam, pelo menos em parte, dominados pelos alunos, visto que nossa análise se dirige aos alunos do Ensino Médio e, portanto, estes já possuem as disciplinas Sociologia e Filosofia. Caso alguns dos conceitos mencionados, durante a análise do texto poético, sejam estranhos para o aluno, o professor deve se atentar em esclarecer tal conhecimento.

(8ª estrofe); e recursos linguísticos da narrativa como verbos de ação -“correndo”, “acordou”- e elementos da forma narrativa, como o fato (a morte do leiteiro), personagens (o leiteiro e o assassino), o tempo (presente), o espaço (bairro de uma cidade) e o narrador-observador. O narrador, nesse caso, corresponde ao eu lírico do poema que relata os fatos ao leitor para que este participe da expectativa.

O poema é composto por 88 versos que se distribuem em nove estrofes de número de versos diferentes. A estrofe de abertura é composta por três sentenças de dois versos, as quais enunciam tanto o fato de muitos não terem acesso ao leite, um alimento básico e importante para o desenvolvimento físico do ser humano – “Há pouco leite no país, [...] / Há muita sede no país, [...]” -, quanto à luta para salvar a propriedade privada - “ladrão se mata com tiro”. (DRUMMOND DE ANDRADE, 2010, p. 178).

Compreendemos aqui que a falta de leite para parte da população metaforiza a forma mais básica de alienação, aquela por meio da qual os indivíduos são impossibilitados de se apropriarem da riqueza material e intelectual gerada pelos seres humanos, ou seja, crítica de forma conotativa a desigualdade social que se agrava cada vez mais na sociedade capitalista, crítica o fato de vivermos em uma sociedade marcada pelos extremos, pautada pela propriedade privada dos meios de produção, pela divisão social das classes, pela exploração econômica e pela dominação política de uma classe por outra. Assim, na primeira estrofe, a antítese e o paralelismo dos vocábulos “pouco leite” e “muita sede”, podem ter sua carga semântica ampliada, ou seja, podemos mencionar que o leite representa o alimento, a vida e a dignidade a que todos têm direito e a sede, o desejo de alimento, de justiça, de igualdade e liberdade.

O verso “ladrão se mata com tiro” (DRUMMOND DE ANDRADDE, 2010, p. 178) sugere também a violência que há no país, mas aqui podemos pensar que se a falta de leite representa a desigualdade social, a violência se dá por quê? Se não houvesse tal desigualdade, haveria motivo para tanta violência? Haveria a necessidade de salvaguardar a propriedade privada?

Na segunda estrofe é enfatizado o choque entre as duas classes sociais: o proletariado e a burguesia. “Então o moço que é leiteiro / de madrugada com sua lata / sai correndo e distribuindo leite / bom para gente ruim”. (DRUMMOND DE ANDRADE, 2010, p. 178). Aqui, não podemos deixar de mencionar que essa “gente ruim” também é alienada na sociedade capitalista, visto que todos são regidos pelo dinheiro, pela lógica do capital e por tal motivo já se encontram em estado de alienação porque não comandam sua própria vida e, devido às circunstâncias de competição

imposta por tal lógica, opõem-se uns aos outros, aprisionam-se às condições exaustivas de constantes competidores.

Na terceira estrofe, encontramos características do leiteiro e algumas informações sobre sua origem. A falta de estudo do leiteiro é evidenciada no vocábulo *ignaro*¹⁰, seu trabalho não lhe dá tempo para compreender o que o poeta lhe atribui, pois como vende seu tempo para a indústria distribuidora de leite, não tem tempo para compreender sua situação. Ignaro, nesse caso, significa tanto desconhecido como desconhecedor. Eis aí mais um sinal da alienação do leiteiro, pois toda vez que um ser humano é impedido de se apropriar daquilo que faz parte da riqueza do gênero humano como, por exemplo, o conhecimento, estamos perante um processo de alienação. E numa sociedade dividida em classes, a classe dominante, pelos mecanismos econômicos e políticos, impõe à classe trabalhadora condições de vida e de trabalho que lhe limitam a elevação do nível cultural, o que a torna mais vulnerável aos efeitos da alienação, ou seja, mais facilmente iludida com explicações e justificativas para a realidade tal como ela é imediatamente percebida e vivida.

O leiteiro, dessa maneira, desconhece sua práxis, sua ação sociopolítica e histórica e, portanto, não reconhece que as relações sociais são produtos da atividade histórica humana e, logo, passíveis de mudança. O leiteiro, como grande parte da humanidade, hoje, trabalha para enriquecer poucos, encara as relações sociais já existentes de forma espontânea, sem se conscientizar de seu caráter histórico e mutável, ou seja, as vê como forças naturais às quais deve se submeter para poderem viver e, assim, é dominados por elas ao invés de dominá-las.

É importante salientarmos que o personagem desse poema narrativo não possui identidade própria, é nomeado apenas pela sua posição no trabalho: o vendedor de leite, o leiteiro. Devemos observar também que o leiteiro não possui voz, não tem o direito de falar: “Sua lata, suas garrafas/ e seus sapatos de borracha/ vão dizendo aos homens no sono”. (DRUMMOND DE ANDRADE, 2010, p. 178). Não é ele que anuncia a sua chegada às casas para vender o leite. Tais aspectos denotam o fato de a classe proletária não se reconhecer como instituidora da sociedade e ignorar que a sociedade instituída determina seus pensamentos e ações.

É possível observarmos ainda que não há nenhum tipo de relação entre o leiteiro e as pessoas que recebem seu leite, conforme sugerem os versos – “(...) o corpo / vai

¹⁰ Característica de quem é ignorante, bronco. (BORBA, 2004, p. 730).

deixando à beira das casas / uma apenas mercadoria”. (DRUMMOND DE ANDRADE, p. 179). Por meio desses versos, podemos entender que o leiteiro deixa o produto ao lado das casas, assim como ele que permanece à margem das casas e de seus donos. Além de o leiteiro realizar um trabalho mecânico, automático, ele permanece à margem das casas da classe dominante como um intruso, um mero servidor. Nesse caso, o poeta nos faz refletir acerca do fato de os homens, nas condições da sociedade capitalista, serem mutilados por interesses particulares poderosos, serem lançados uns contra os outros na competição em torno da riqueza privada, se estranharem uns aos outros, se distanciarem uns dos outros por não aprenderem a pensar historicamente.

Na quarta estrofe, o poeta parece retomar a questão da desigualdade social e expressa a precariedade da vida de grande parte da população brasileira na época de composição do poema – “E como a porta dos fundos / também escondesse gente / que aspira ao pouco de leite / disponível em nosso tempo”. (DRUMMOND DE ANDRADE, 2010, p. 179). O leite é pouco e há a luta pela sobrevivência. Podemos aqui refletir acerca do fato de que grande parte da classe trabalhadora realiza as atividades e não possui o produto de seu trabalho, pois, numa sociedade dividida em classes, o que produz é apropriado pelo dono da propriedade privada e não é sequer reconhecida historicamente como a geradora da riqueza.

Os versos iniciais da quinta estrofe exprimem a discricção do entregador de leite, assim como sugerem que o ser humano é passível de falhas, ou seja, pode dar o passo errado, deparar-se com um vaso de flor, com dificuldades que acarretam consequências independentes de nossa vontade. Na sexta estrofe, o barulho, insinuado pela rima entre os vocábulos “rumor” e “flor” e causado pela colisão do leiteiro com o vaso de flor, desperta animais e quebra a regularidade das ações do leiteiro. Assim, há a quebra do equilíbrio do ambiente, o barulho provocado pelo leiteiro desperta um morador, que acorda em pânico e certo de que quem causou o barulho é ladrão e deve ser pego com tiro. Tal morador, protegido por um revólver em casa, mata o leiteiro cujas possíveis qualidades foram ignoradas pela irracionalidade dos tiros na madrugada.

. Na sétima estrofe, há a adesão do eu lírico que, até então, era um mero espectador da história. Os versos “Os tiros na madrugada / liquidaram meu leiteiro” (DRUMMOND DE ANDRADE, 2010, p. 180) nos permitem perceber que o eu lírico assistia a uma situação diária do leiteiro com afastamento, mas com sua morte aproximou-se do acontecimento e deixou transparecer sua comoção, ou seja, o eu lírico parece refletir, mudar de posição e sensibilizar-se em face da injustiça mais drástica

sofrida até então pelo leiteiro. Essa intrusão do eu lírico na narrativa poética nos convida a conhecer alguns sentimentos, como o de revolta, e a tomar posição diante deles, nos convida a participar e a refletir acerca da brutal realidade social que está dilacerando vidas, desumanizando os indivíduos, nos alerta para o fato de que os acontecimentos sociais refletem na vida de todos.

Na oitava estrofe, surge uma ironia: “Está salva a propriedade”. Em meio ao drama dos acontecimentos, surge a causadora do assassinato: a propriedade privada. O material permaneceu intacto, enquanto um inocente perdeu a vida. O estado de espírito do eu lírico, diante do contexto dos fatos, é sugerido em “A noite geral prossegue, / a manhã custa a chegar” (DRUMMOND DE ANDRADE, 2010, p. 180). Acreditamos que a noite represente o transtorno, a tristeza que persiste, a falta de perspectiva, a falta de esperança, pois não se vê a luz da manhã que demorar a chegar. O poema trata das possibilidades ou impossibilidades de restituição das relações humanas plenas. Estamos diante da narrativa de um assassinato, não apenas do leiteiro, mas das possibilidades revolucionárias do país, das possibilidades de desenvolvimento pleno do ser humano numa sociedade que começa a industrializar-se, numa sociedade em que capitalismo começa a ganhar força e, portanto, numa sociedade em que começam a ser criados mecanismos de alienação da população cada vez mais eficientes.

A morte e escuridão da longa noite, nesse poema, podem metaforizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, a miséria, a servidão, o desencontro do homem com ele mesmo, a mutilação espiritual de toda uma população que empobrece à medida que trabalha para enriquecer poucos. Dessa forma, podemos dizer que o leiteiro de Drummond de Andrade não se trata de um trabalhador do Rio de Janeiro, mas de uma multiplicidade de trabalhadores - do Brasil ou de qualquer outro país - sem voz, brutalizados, reificados, impedidos de se conscientizarem de suas potencialidades políticas e, conseqüentemente, desejarem participar do controle da vida social.

A realidade ilumina-se na nona estrofe, quando o morador percebe seu erro, sente-se culpado, transtorna-se e foge. Nesse momento, a vida do leiteiro está acabada, como sugere “garrafa estilhaçada”. Uma espécie de culpa assola o proprietário que, mostrando-se arrependido pelo crime, perde e impassibilidade do sono da esfera privada e “foge para a rua”, mas, em seguida, é exposta a ambigüidade desse gesto, na medida em que o assassino se recusa a ser penalizado pelo cometimento do crime ao dizer “polícia não bota a mão / neste filho de meu pai”, ou seja, o pronome possessivo “meu”

mostra que tanto a noção de Deus como a lei estariam a serviço dos interesses do indivíduo de posses, conservando-se a supremacia do patrimonialismo privado. (DRUMMOND DE ANDRADE, 2010, p. 180).

Dessa forma, podemos dizer que os versos drummondianos exploraram questões como a impunidade dos indivíduos proprietários de bens, os quais se põem acima das leis, ou seja, poeta atenta para a função da ordem e da lei na sociedade brasileira, as quais, muitas vezes, privilegiam a salvaguarda da propriedade privada em detrimento da garantia de direitos humanos fundamentais, como a vida.

A manhã se aproxima calma e tranquila, a paisagem retoma a harmonia. Entre objetos confusos está a vida, representada pelo leite, e a morte, representada pelo sangue. O paralelismo dos pronomes e dos verbos em “se procuram”, “se tocam”, “se enlaçam”, sugere o encontro de duas cores, do sangue e do leite, assim como da vida e da morte. Em meio à vida e à morte, está a aurora – cor formada pela mistura do vermelho do sangue com o branco do leite –, a juventude, que pelo seu vigor característico, pode assumir o tom profético de uma realidade transformada, ou seja, de um novo tempo.

O surgimento dessa nova aurora talvez aponte uma nova visão de mundo para nós, “leiteiros” ou leitores, que para superarmos essa condição de seres mutilados que competem sofregamente, precisamos enriquecer nossa compreensão de mundo e de nós mesmos, precisamos despertar nossa consciência de que a vida individual e a do gênero humano são interdependentes, precisamos nos sensibilizar perante o drama de tantos “leiteiros” que, igualmente, a nós, sofrem algum tipo de injustiça, enfim, precisamos formar nosso posicionamento político em relação à sociedade na qual vivemos e lutarmos pela integridade humana.

Finalizada nossa análise destinada aos professores de Literatura do Ensino Médio, consideramos relevante reiterar que escolhemos tal poema para estudarmos porque se trata de uma obra que se agarra aos questionamentos de uma sociedade problemática, denuncia aquilo que lhe parece em desacordo com as condições de dignidade do ser humano, realiza uma crítica à realidade objetiva e incorpora os ideais de coletividade.

Acreditamos que tal texto poético corresponde ao que Lukács (2010) considera uma grande obra de arte, ou seja, uma arte realista, pois, com base na perspectiva do autor húngaro, percebemos que o poema “Morte do leiteiro” (DRUMMOND DE ANDRADE, 2010) reelabora os conteúdos recolhidos da vida e dá-lhes uma

configuração superior ao imediatismo e pragmatismo da vida cotidiana. Ou seja, reflete a realidade humana expondo ao leitor uma atitude perante a mesma, perante as relações entre os seres humanos e o seu mundo. O eu lírico, que narra o drama do leiteiro, passa a refletir diante dos fatos provocando, assim, no leitor, uma especial atividade de reflexão, fazendo-o ir além da aparência dos fatos, a sentir compaixão por uma dor que não é apenas daquele leiteiro, mas sua também, de toda uma coletividade.

Os versos drummondianos, unindo a perfeição da forma – linguagem elaborada e os elementos da narrativa, harmoniosamente imbricados, e a riqueza das significações de seu conteúdo, procuram compreender de maneira fiel a realidade em sua totalidade dinâmica e contraditória. E, por isso, objetivam realizar as mediações entre o destino de seu leiteiro e de seu burguês e os grandes conflitos sociais nos quais eles estão inseridos. O eu lírico de Drummond de Andrade (2010) narra uma situação na qual o leiteiro tem de enfrentar um destino humano típico, um destino de opressão e injustiça tão comum na sociedade capitalista, de modo que possamos nos identificar com ele e reviver sua experiência. Drummond faz com que a humanidade presente em seu eu lírico seja compartilhada pelos leitores, que, por sua vez, têm sua individualidade enriquecida pela capacidade de o eu lírico atingir a autoconsciência. Isto é, pelo fato de ser capaz de identificar como seu problema particular aquele que emana da estrutura profunda de uma situação histórica, ser capaz de experimentar, no desenvolvimento da trama literária, um crescimento pessoal e psicológico à medida que se comove perante o sofrimento alheio e vive diante de nós, leitores, os problemas de seu tempo, representados pelo drama do leiteiro, como individualmente seus.

Temos plena convicção de que a obra de Drummond trata-se de uma literatura clássica, pois habilita os homens a perceberem o mundo como ele efetivamente é ao projetar uma realização da realidade como totalidade, isto é, ao desvelar as antinomias do real e, sendo clássica, é realista e humanizadora à medida que refigura um mundo que serve de orientação para a vivência receptiva, incita o leitor a compreender-se na totalidade do mundo, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo, impõe-lhe, pela catarse, uma nova concepção de mundo, a qual lhe fortalece a consciência de si e a sua responsabilidade em relação aos problemas da esfera pública.

Como já dissemos, Lukács (1966b) encara a catarse como um momento durante o qual o sujeito se vê perante a necessidade de questionar sua visão da vida e de si mesmo e tal efeito se dá pela obra de arte porque esta, pela sua universalidade, aproxima o homem do gênero humano. A catarse, assim, é analisada como um processo

de desenvolvimento do indivíduo em direção a uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano. Dessa forma, podemos dizer que o texto poético “Morte do leiteiro” é capaz de suscitar o efeito catártico porque pode despertar nos sujeitos a consciência sensível de que a vida individual – a vida do eu lírico e do burguês – e a vida do gênero – a vida dos leiteiros - são interdependentes, porque se dirige à condição do ser humano, porque realiza uma crítica à vida e, portanto, porque é capaz de convocar o leitor a tomar para si as tarefas do gênero, a vivenciá-las como tarefas suas e, assim, a descobrir os laços que unem sua vida à do gênero humano. Logo, a possível vivência catártica proporcionada pela obra de Drummond pode contribuir para o desenvolvimento ético do indivíduo ao atualizar sua posição perante a própria genericidade e, conseqüentemente, perante o compromisso com a superação dos interesses sem conexão com a totalidade da própria existência.



COROT, J. B. C. *A garotinha curiosa*. 1850-1860. Óleo sobre tela, 41.3 x 28.6 cm.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas então, de repente, Miguilim parou em frente do doutor. Todo tremia, quase sem coragem de dizer o que tinha vontade. Por fim, disse. Pediu. O doutor entendeu e achou graça. Tirou os óculos, pôs na cara de Miguilim.

E Miguilim olhou para todos, com tanta força. Saiu lá fora. Olhou os matos escuros de cima do morro, aqui a casa, a cerca de feijão-bravo e são-caetano; o céu, o curral, o quintal; os olhos redondos e os vidros altos da manhã. Olhou mais longe, o gado pastando perto do brejo, florido de são-josés, como um algodão. O verde dos buritis, na primeira vereda. O Mutum era bonito! Agora ele sabia. [...]. (ROSA, 2002, pp. 151-152).

O trecho acima pertence à novela *Campo geral* (ROSA, 2002), narrativa extremamente lírica, de João Guimarães Rosa, em que o narrador adotando a perspectiva do protagonista - um garoto míope, inteligente e sensível -, chamado Miguilim, conta a história de sua vida no Mutum, uma região do sertão mineiro. O trecho acima mostra o momento em que a visita de um médico muda a vida do menino. Miguilim aceita a proposta do médico José Lourenço em levá-lo à cidade para estudar e, na hora da partida, pede a ele os óculos para ver nitidamente mais uma vez aqueles que deixa e também o Mutum. Miguilim, com a ajuda do médico, descobre a sua miopia e a possibilidade de ver o mundo claramente com o auxílio dos óculos. Miguilim, agora, percebe a realidade à sua volta com clareza, o que antes não acontecia. O convite do médico para levar Miguilim para a cidade e os óculos que possibilitam a visão nítida do menino do que há à sua volta simbolizam mais do que uma mudança, simbolizam a descoberta de um mundo novo, uma nova visão da realidade.

A Miguilim é oferecido, por um profissional - o médico -, um instrumento - os óculos - que lhe permite perceber que há novas possibilidades de visão de mundo. Um aluno, assim como Miguilim, também precisa do auxílio de um profissional, no caso do professor, para que tenha acesso a instrumentos - arte, ciência, filosofia - que lhe permitam adquirir uma concepção de mundo qualitativamente nova, conhecer a si mesmo como um ser social inserido na história da humanidade, refinar cada vez mais seus sentimentos, humanizar-se, enfim, que lhe possibilitem a catarse.

Em relação ao termo catarse, vimos que, segundo os estudos aristotélicos, trata-se um fenômeno estético, uma espécie de libertação ou serenidade que a tragédia provoca no homem. Para Aristóteles (1993), o termo catarse diz respeito à purificação do espectador por meio da purgação de suas paixões, sobretudo dos sentimentos de

terror ou de piedade vivenciados na contemplação do espetáculo trágico, mobilizando afetos virtuosos e redentores. No sentido aristotélico, a catarse – a purificação das emoções - pode levar ao entendimento da ação e à experimentação do que é justo e correto, do que bom e mau, do que é digno de piedade ou de indignação; à clarificação racional e intelectual; promover um comportamento racional por meio da emoção, provocar um direcionamento rumo à virtude da ética e da política.

De acordo com Saviani (1999), como já mencionamos, a catarse é o momento no qual há uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social, é a real apropriação do saber pelos alunos, uma nova visão da realidade. Visão esta que pode levar o aluno a compreender que a realidade, que antes ele acreditava ser natural, mas é histórica porque é produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas, satisfazendo necessidades socioeconômicas desses mesmos homens. Nesse sentido, a catarse se trata também de uma categoria ética, pois o conhecimento apreendido nesse momento tem significado e utilidade para a vida do aluno, exige-lhe o compromisso de atuar na transformação social, constitui-lhe um instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social.

Para Lukács (apud HELLER, 1987, pp. 180-181), a catarse diz respeito a “[...] uma penetração na essência da vida que agita a personalidade do receptor e projeta uma luz nova sobre toda a experiência vital do passado, do presente e do futuro”. A catarse é vista por Lukács (1966b) como um momento durante o qual o sujeito se vê perante a necessidade de questionar sua visão da vida e de si mesmo e tal efeito da obra de arte se dá porque esta, pela sua universalidade, aproxima o homem do gênero humano. A catarse, assim, é analisada como um processo de desenvolvimento do indivíduo em direção a uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano. Com base nos estudos lukacsianos, podemos dizer que o essencial à catarse reside na sua capacidade de despertar nos sujeitos a consciência sensível de que a vida individual e a vida do gênero são interdependentes, na sua capacidade de postular um movimento ético que se realiza após a vivência estética, quando o sujeito da recepção passa a se relacionar conscientemente com o gênero humano. E a ética, nesse caso, implica na atualização constante de tomadas de decisões referidas à própria genericidade e, conseqüentemente, comprometidas com a superação dos interesses sem conexão com a totalidade da própria existência.

Podemos dizer que as três concepções sobre a categoria de catarse apresentadas no decorrer desse trabalho, independente de semelhanças e diferenças, expõem os

objetivos do processo catártico sempre atrelados a ética. A ética, como já expusemos, trata-se de uma das formas de elevação acima da vida cotidiana e como tal rompe com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, tendência orientada ao “Eu individual-particular” (HELLER, 2008, p. 43), e a catarse, segundo Heller (2008, p. 42), é “[...] o cume da elevação moral acima da cotidianidade [...]”, é o processo pelo qual “o homem torna-se consciente do humano-genérico de sua individualidade”. Sendo a catarse uma categoria também estética, eis aí a ligação entre ética e estética.

Antes de prosseguirmos, é importante fazermos uma ressalva que diz respeito à catarse no ensino de literatura e no ensino dos outros conteúdos escolares. Sobre essa questão, Ferreira (2012), afirma que a catarse nesses diferentes conteúdos escolares é e não é a mesma. A autora esclarece essa discussão afirmando que primeiramente a catarse é a mesma porque os conteúdos escolares sintetizam o conhecimento da realidade natural e social e as artes não são uma fuga à realidade, não são uma entrega ao reino da irracionalidade e da subjetividade reclusa em si mesma, são uma forma pela qual indivíduo conhece a si mesmo como um ser social inserido na história do gênero humano. Nesse sentido, a catarse no ensino de literatura é a mesma que ocorre no ensino dos outros conteúdos escolares, pois ambas estão ligadas pelo conhecimento da realidade, pela contribuição que dão à formação humana.

Ferreira (2012) prossegue sua explicação atestando que, por outro lado, a catarse não é a mesma devido às características específicas ao reflexo artístico da realidade. De acordo com a autora, Marx, ao analisar a dialética entre o abstrato e concreto no método científico, revelou 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, ou seja, 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”. (FERREIRA, 2012, p. 133). Segundo Ferreira, mesmo depois do conhecimento produzido, sua compreensão pelas pessoas exigirá o domínio dessas abstrações, o que torna o pensamento prisioneiro do imediato, das aparências fetichistas da realidade. E a arte, conforme atesta a autora, reflete a realidade de uma maneira diferente da ciência, porque esta, enquanto explica o concreto, em suas múltiplas relações e determinações, por meio das abstrações, a arte representa o concreto de modo acessível à percepção sensível, fazendo do mediato o imediato.

Nossa ressalva sobre tal questão é breve porque não temos a intenção aqui de desenvolver tal assunto, mas esclarecemos que o ensino de Literatura faz parte dos conteúdos escolares e como tal está amparado pelos pressupostos da pedagogia histórico-crítica que, por sua vez, também discute o ensino das demais disciplinas presentes no currículo escolar. Sendo assim, o conceito de catarse apresentado por Saviani (1999) possui afinidades com formulado por Lukács (1966b), que, por sua vez, se configura como a base fundamental para a nossa discussão acerca do ensino de Literatura como instrumento que pode contribuir para o processo de humanização do indivíduo.

Sobre o ensino de Literatura, concluímos que, para que este seja humanizador, a mediação do docente é de extrema relevância, pois, assim como o “doutor José Lourenço” deu a Miguilim um instrumento que lhe possibilitasse uma nova visão da realidade, o professor deve exercer uma interferência deliberada e sistematicamente direcionada para que a apropriação de bens culturais exerçam uma influência positiva sobre o desenvolvimento do aluno e selecionar a leitura de obras clássicas e adequadas ao nível de desenvolvimento intelectual do educando para que este vá ao encontro de grandes personagens dotadas de virtudes por viverem perante os leitores os problemas de seu tempo como individualmente seus. Tais personagens podem possibilitar ao aluno absorver essas virtudes, desenvolver comportamentos éticos, refinar sua sensibilidade e linguagem, reconhecer-se como ser humano, enfim, podem proporcionar-lhe uma nova concepção de mundo e, assim, torná-lo, mesmo que momentaneamente, um Miguilim encantado perante a beleza do Mutum.

É importante retomarmos aqui a nossa defesa de obras literárias clássicas para o ensino de Literatura. Como já foi exposto, segundo Lukács (1970), a literatura clássica é aquela que se vincula aos grandes problemas do desenvolvimento da humanidade, procura compreender a realidade em sua totalidade dinâmica e contraditória e objetiva realizar as mediações entre o destino de seus personagens singulares e os grandes conflitos sociais nos quais eles estão inseridos. Defendemos, nessa dissertação, portanto, que, no ensino de Literatura, deva estar presente a literatura clássica, pois, com base no estudo realizado até aqui, acreditamos que tal literatura é a capaz de provocar o efeito catártico no aluno, isto é, capaz de mover a sua subjetividade individual rumo às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano, ou seja, apresentar ao educando situações nas quais decisivas experiências humanas despontam intensificadas e configuradas de modo que consigam impulsionar a sua subjetividade

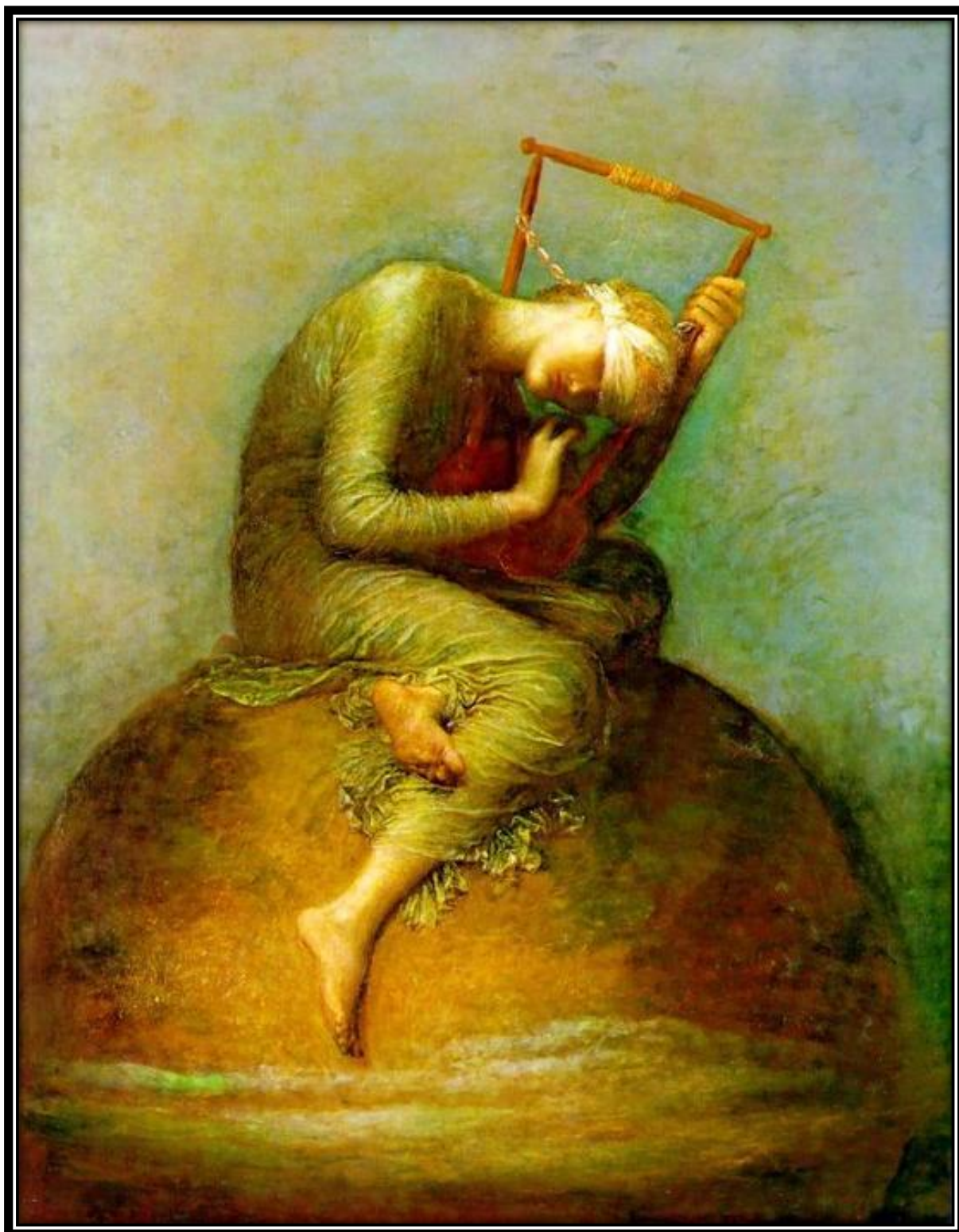
para além da cotidianidade, isto é, a um caminho que desembocará tanto no núcleo da sua própria personalidade como no da realidade social.

Devemos, nesse momento, novamente assinalar que a literatura, forma de expressão artística, não impede o fenómeno da alienação na sociedade capitalista, mas pode exercer um papel desfetichizador na formação humana. A literatura não tem o poder de modificar a realidade, mas certamente pode fazer com que as pessoas reavaliem a própria vida, reflitam sobre seu comportamento. O texto literário desempenha um papel transformador, ainda que de modo indireto. A obra literária é talvez uma das armas para manter o homem vivo - sensível -, para fazê-lo sofrer, angustiar-se, sorrir, chorar. Para os desesperados ela oferece consolo revelando que todos são passíveis de dores, para os exaustos ela oferece um descanso do peso da vida cotidiana na sociedade capitalista. A literatura, pela poesia que lhe é peculiar, pode possibilitar que o leitor olhe para a história da humanidade e, conhecendo alguns de seus momentos mais aterradores, busque edificar um futuro melhor. A poesia – dos poemas, da prosa, do drama - incita-nos a rever e a ampliar nossa apreensão da realidade humana como um todo.

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é: revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola, une. (PAZ, 1982, p. 15).

Perante a importância de tal bem cultural e diante do atual contexto educacional; o qual, sintonizado com o processo de mundialização do capitalismo, contribui significativamente para a alienação dos indivíduos, portanto, para sua desumanização; é que nos propusemos a refletir sobre um ensino de Literatura comprometido com a necessidade de se lutar pelo direito inalienável dos educandos ao acesso à literatura clássica, às grandes obras literárias que possam cooperar para um desenvolvimento intelectual que os façam avançar na direção das contradições da sociedade capitalista contemporânea. Pensamos sobre um ensino de Literatura que contribua para que um maior número de alunos se aproprie de um saber artístico de tal modo que esse saber colabore para a edificação de uma prática social de combate às truculentas formas de alienação hoje existentes, hoje tão difundidas pelos sedutores discursos sintonizados com o processo de mundialização do capitalismo e, portanto, contrários à possível e

plena formação humana. Nossa persistência em tais estudos se dá pela urgente resistência às formas de alienação presentes na atual sociedade, pela necessidade de se buscar formas de emancipação humana, pela construção da pedagogia histórico-crítica, por um ensino de Literatura condizente com essa pedagogia marxista, por um ensino de Literatura que, sendo repleto de poesia, proporcione aos alunos ricos momentos catárticos, vise à formação plena do indivíduo, objetive à sua humanização, proporcione-lhe uma visão desfetichizadora da realidade, desperte-lhe a consciência de que a vida individual e a do gênero humano são interdependentes, enriqueça sua formação ética, colabore para o processo de transformação das relações sociais alienadas, enfim, contribua para a formação do indivíduo para-si, dê a muitos Miguilins óculos que lhes revelem uma nova visão da realidade.



WATTS, G. F. *Esperança*. 1886. Óleo sobre tela.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. Fundamentação teórico-metodológica. In: _____. *Literatura: tempos, leitores e leituras*. 2. ed. São Paulo, Moderna, 2010.
- ACHCAR, F. *A rosa do povo e Claro enigma: roteiro de leitura*. São Paulo: Ática, 1993.
- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Edipro, 2011.
- _____. *Poética*. São Paulo: Ars poética, 1993.
- _____. *Ética à Nicômaco*. Leonel Vallandro e Gred Borheim (trad.) In: Os Pensadores. São Paulo: Abril S/A Cultural e Industrial, 1973.
- AUBRETON, R. *Introdução a Homero*. São Paulo: FFLCH/USP, 1956.
- BARBOSA, T. V. R. A Kátharsis trágica – uma entrega consciente ao desconhecido. In: DUARTE, R; FIGUEIREDO, V; FREITAS, V; KANGUSSU, I (org.). *Kátharsis: reflexões de um conceito estético*. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.
- BONNARD, A. *A civilização grega*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BORBA, F. S. *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BORDINI, M. da G. *Forma e materialidade histórica*. In: _____. (org.). *Lukács e a Literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BRAYNER, S. (org.). *Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. (Fortuna Crítica, v. 1).
- BRECHT, B. *Histórias do Sr. Keuner*. São Paulo: 34, 2006.
- BUARQUE DE HOLANDA, F. Cotidiano. F. Buarque de Holanda [compositor] In: _____. *Construção*. São Paulo: Phonogram, p1971. 1 CD (31min10s). Faixa 2 (2min49s).
- BUENO, J. Z. *Fundamentos Éticos e Formação Moral na Pedagogia Histórico-Crítica*. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.
- CANÇADO, J. M. *Os sapatos de Orfeu*. São Paulo: Scritta, 1993.

CANDIDO, A. de M. e S. Inquietudes na poesia de Drummond. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 2004.

_____. *O direito à literatura e outros ensaios*. Coimbra: Angelus Novus, 2004.

_____. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

_____. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. RIBEIRO. *Direitos humanos e...*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. “Vocação Política e Vocação Científica da Universidade”. *Educação Brasileira*, Brasília: MEC/CRUB, 15(31), 2º semestre, 1993.

COUTINHO, A. Nota preliminar. In: BRAYNER, S. (org.). *Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. (Fortuna Crítica, v. 1).

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. *Sentimento do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *Antologia poética*. 65. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

_____. *A rosa do povo*. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. Passeios na ilha. In: _____. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

_____. *Tempo, Vida, Poesia: confissões no rádio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986.

DUARTE, N. *A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, V. M. (org.). *Ensinar e aprender*: sujeitos, saberes e aprendizagem. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *A Individualidade Para-Si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ENGELS, F. Prefácio à edição italiana de 1893. In: MARX, K. _____. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007.

FERREIRA, N. B. de P. *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica*: contribuições para o ensino de literatura. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FREIRE, A. *O teatro grego*. Braga: Faculdade de Filosofia, 1985.

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

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

GIORDANI, M. C. *História da Grécia*. Petrópolis: Vozes, 1967.

GOETHE, J.W. *Poemas*. Paulo Quintela (trad.). Coimbra: Universidade de Coimbra, 1949.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, A. *Cotidiano e História*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

HOBBSBAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HOMERO. *Ilíada*. Manoel Odorico Mendes (trad.). São Paulo: Montecristo, 2012.

_____. *Odisséia*. Jaime Bruna (trad.). São Paulo: Cultrix, 2006.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

- _____. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.
- _____. *A poesia de Brecht e a história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- _____. *Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- _____. *Marxismo e alienação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- LARA, R. *Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia*. R. Katálysis. Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 91-100, jan./jun.. 2013.
- LASTÓRIA, L. A. C. N. *Psicologia sem ética? Uma reflexão histórica e filosófica da psicologia*. Piracicaba: UNIMEP, 2004.
- LOPES, T. R. *Pessoa por Conhecer: textos para um novo mapa*. Lisboa: Estampa, 1990.
- LUKÁCS, G. *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- _____. *Marxismo e teoria da literatura*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. *Sociología de la Literatura*. 4. ed. Barcelona: Península, 1989.
- _____. *História e consciência de classe*. Porto: Publicações Escorpião, 1974a.
- _____. *Sound and form*. London: Merlin Press, 1974b.
- _____. *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- _____. In: HOLZ, H. H.; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. *Conversando com Lukács*. Giseh Vianna Konder (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- _____. *Marxismo e teoria da literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Vol. 4. Barcelona: Grijalbo, 1967.
- _____. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Vol. 1. Barcelona: Grijalbo, 1966a.
- _____. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Vol. 2. Barcelona: Grijalbo, 1966b.
- LUZURIAGA, L. *História da Educação*. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna (trad.). São Paulo: Ed. Nacional, 1980.
- MARROU, H. I. *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*. 2. ed. Paris: Editions du Seuil: 1950.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 250 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010

_____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a.

_____. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____. *Sobre literatura e arte*. São Paulo: Global Editora, 1986.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN*. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Fapesp, 1996.

_____. *Reforma do ensino - 1º e 2º graus*. Brasília: CFE, 1971.

NETTO, J. P. *O leitor de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. Elementos para uma leitura crítica do Manifesto Comunista. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____; FALCÃO, M. do C. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA, R. P. de O. *Lukács: mimese e implicações de leitura*. In: BORDINI, M. da G. (org.). *Lukács e a Literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PAZ, O. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PELLEGRINO, H. Édipo e a paixão. In: SÉRGIO, C. et al. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

PERRONE, C. *Lukács: a imitação da vida*. In: BORDINI, M. da G. (org.). *Lukács e a Literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PESSOA, F. *Poesia de Álvaro de Campos*. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção a obra prima de cada autor. Série ouro; 47).

RAMOS, G. *Vidas Secas*. 107. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ROSA, J. G. *Campo Geral*. In: Manuelzão e Miguilim. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

RODRIGUES, A. M. *Sonetos de Camões*: roteiro de leitura. São Paulo: Ática, 1993.

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

_____. *O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Escola e Democracia*. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SÓFOCLES. *A Trilogia Tebana: Édipo Rei, Édipo em Colono, Antígona*. Mário da Gama Kury (trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. 2. ed. João Dell'Anna (trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____. *As ideias estéticas de Marx*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.