



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
KARLA RAPHAELLA COSTA PEREIRA

**LITERATURA COMO ELEMENTO ONTOLÓGICO DE FORMAÇÃO HUMANA:
REVERBERAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE**

FORTALEZA – CEARÁ
2015

KARLA RAPHAELLA COSTA PEREIRA

LITERATURA COMO ELEMENTO ONTOLÓGICO DE FORMAÇÃO HUMANA:
REVERBERAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa

FORTALEZA – CEARÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pereira, Karla Raphaella Costa.

Literatura como elemento ontológico de formação humana: reverberações no campo da educação e da formação docente [recurso eletrônico] / Karla Raphaella Costa Pereira. - 2015.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 123 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação de professores.
Orientação: Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa.

1. Arte. 2. Literatura. 3. Formação humana. 4. Formação docente. I. Título.

KARLA RAPHAELLA COSTA PEREIRA

LITERATURA COMO ELEMENTO ONTOLÓGICO DE FORMAÇÃO HUMANA:
REVERBERAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE

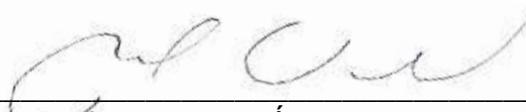
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Data: 14/08/2015

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Miguel Ángel Vedda
Universidade de Buenos Aires- UBA



Prof. Dr. Ronaldo Rosas Reis
Universidade Federal Fluminense - UFF



Profa. Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico este trabalho a minha mãe, Tereza Sá, e a meu pai, Paulo Pereira, que aos dezesseis anos abriram mão de seus sonhos para que eu pudesse nascer. Eles poderiam escolher outro caminho, mas decidiram dar-me a oportunidade de viver. Sou-lhes eternamente grata.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Tereza Sá, pela companhia mais próxima nesses últimos anos, pela torcida incondicional e pelo apoio nas horas mais difíceis, aquelas em que o desânimo toma conta e perdemos o foco no objetivo final. O nome disso é amor e ele fez boa parte do que sou hoje.

A meu pai, Paulo Pereira, pelo exemplo de honra acima de tudo, pela força das convicções e pela personalidade “herdada”. Fazer escolhas difíceis em prol do bem estar das pessoas que amamos foi uma lição que ele ensinou. Dele recebi carinho em forma de atitudes e renúncias. Essa é a maneira mais difícil de dar amor.

A meu irmão, amor absoluto e preocupações constantes, agradeço pela confiança inabalável.

A meu amigo, Sérgio Rocha, agradeço por ser o quinto membro da família Pereira e pelo apoio, pela ajuda, pelos conselhos e pela presença constante.

A meu orientador, professor Frederico Costa, pelo apoio e amizade. A relação entre orientador e orientanda foi regada por uma confiança mútua expressa no espaço que ele deixou para que eu caminhasse as trilhas por mim escolhidas, mas, também, nas bifurcações onde ele apontava o melhor caminho. Fazer ciência com uma pessoa que trabalha pela humanidade e que nutre por ela confiança e amor é elevar nossa consciência à genericidade humana. Jamais terei palavras para agradecer devidamente.

À Perla Freire pela amizade verdadeira, pelo apoio nas horas de angústia, nos momentos de terror perante as dificuldades do mundo acadêmico e por iluminar os dias difíceis. Ocasionalmente, encontramos pessoas que transformam a nossa essência e aprendemos com elas a ser mais do que já somos. Essas pessoas somam características ao nosso ser, por isso agradeço pelo que sou.

A minha amiga Joeline por tudo. Não é possível elencar o quando devo a nossa amizade. Agradeço pela companhia na luta cotidiana pelo que é certo e bom, pelos valores corretos a serem apreciados, por ser semente em minha vida.

Aos amigos Núbia Araújo, Telmano Sampaio e Sávio Abreu porque quando caminhamos ao lado de pessoas corajosas ganhamos mais.

A professora Clarice Zientarski e a professora Raquel Dias pelo exemplo de militância e de humanidade.

Ao pessoal que compõe a Ação Escola da Terra no Ceará por mostrar que a luta por uma sociedade emancipada se faz todos os dias e em todos os lugares.

Aos colegas da minha turma de mestrado pelos debates fervorosos nas coincidências e, principalmente, nas divergências.

Aos professores do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE) e da linha Marxismo, educação e luta de classes (PPGEB/UFC) pelas aprendizagens ao longo do processo.

Ao professor Deribaldo Santos, à Adéle Araújo, Rafaela Teixeira e ao grupo que iniciou o estudo da *Estética* lukacsiana no seio do IMO, trazendo o debate das questões referentes ao papel da arte na formação do ser para nosso grupo, por terem divulgado e defendido a importância desses estudos.

Ao professor Miguel Vedda pela confiança em avaliar meu trabalho. Foi uma honra e um estímulo contar com sua presença na exposição destes primeiros passos. Agradeço a oportunidade de conhecer um intelectual sério e repetido, mas que com sua gentileza demonstra a importância da tarefa revolucionária.

A professora Ruth de Paula por compor a banca examinadora deste trabalho, por contribuir com ele e pela convivência sempre alegre e doce nesses poucos anos de marxismo.

Aos amigos sempre presentes e aos ausentes que, mesmo nessa condição, mandam energia positiva.

Obrigada a todos!

*Sempre me reprovaram a sinceridade;
mas, sem ela, a verdadeira arte não pode
existir.*

György Lukács

RESUMO

O presente trabalho dissertativo, intitulado *Literatura como elemento ontológico de formação humana: reverberações no campo da educação e da formação docente*, teve como objetivo apresentar a literatura como elemento de formação humana útil para a atuação do professor, na escola pública brasileira, criando a possibilidade de elevar a compreensão do trabalhador diante da realidade da sociedade capitalista. A metodologia desenvolvida se compôs de duas partes fundamentais. Primeiramente, uma pesquisa bibliográfica da obra do filósofo húngaro György Lukács que trata da questão da arte e da literatura para elencar características e categorias que esboçassem uma compreensão revolucionária desses dois objetos humanos. Em seguida, realizou-se um estudo documental das Orientações Curriculares Nacionais da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, especificamente do capítulo sobre a literatura. A escolha deste documento se justifica porque, dentre os que direcionam o ensino de linguagens, ele é o único que apresenta um capítulo específico para a literatura. A análise do documento centrou-se na captação dos fundamentos filosóficos e estéticos para a prática do professor de literatura na compreensão do discurso oficial exposto no documento. O movimento metodológico permitiu compreender que as diretrizes para o ensino de literatura tomam uma concepção de arte e de trabalho que se alinham aos interesses da sociedade capitalista. Tal demonstração aponta para a necessidade de organização da classe trabalhadora no sentido de conquistar uma escola pública e um ensino de arte e literatura que condigam com os interesses dos trabalhadores.

Palavras-chaves: Arte; Literatura; Formação Humana, Formação Docente.

ABSTRACT

This argumentative work, titled Literature as an ontological element of human development: reverberations in the field of education and teacher training, aimed to present the literature as useful human element of training for teacher performance in the Brazilian public school, creating the possibility to increase the understanding of the employee before the reality of capitalist society. The methodology consisted of two main parts. First, a literature search of the Hungarian philosopher György Lukács work that deals with the question of art and literature to list characteristics and categories that showed a revolutionary understanding of these two human objects. Then, there was a documentary study of the National Curriculum Guidelines of Languages area, codes and its technologies, specifically the chapter on literature. The choice of this document is justified because, among the documents related to language teaching, it is the only one that has a specific chapter for literature. Document analysis focused on capturing the philosophical and aesthetic grounds for literature teacher practice in understanding the official discourse stated in the document. The methodological movement permitted to understand that the guidelines for the teaching of literature take a conception of art and work that align the interests of capitalist society. This statement points to the need for organization of the working class in order to achieve a public school and a school of art and literature in harmony with the interests of workers.

Keywords: Art; Literature; Human Education; Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
LC	Linguagens, códigos e suas tecnologias
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	POSIÇÃO DO PRINCÍPIO ESTÉTICO NO QUADRO DA ATIVIDADE ESPIRITUAL DO HOMEM.....	21
2.1	COMPREENSÃO GENÉTICA DA ORIGEM E FORMAÇÃO DA ARTE NA TRAJETÓRIA DE LUKÁCS: A <i>ESTÉTICA</i> E A <i>QUESTÃO ONTOLÓGICA</i>	22
2.2	A ARTE COMO MEDIADORA PARA A COMPREENSÃO DA CONTRADITÓRIA VIDA HUMANA.....	33
2.2.1	A separação das objetivações superiores da vida cotidiana: a arte e ciência.....	35
3	LITERATURA NO MUNDO DOS HOMENS: RELAÇÃO ENTRE OS PROBLEMAS IMEDIATOS DO TEMPO E O DESENVOLVIMENTO GERAL DA HUMANIDADE.....	52
3.1	O QUE É LITERATURA: PARA ALÉM DAS DEFINIÇÕES DOS ORGANISMOS COMPETENTES.....	64
3.1.1	Sobre a sátira, a tragédia e a lírica.....	81
4	PROCESSO VIVO E ENORME CEMITÉRIO: A HISTORICIDADE E O CARÁTER EDUCATIVO DA LITERATURA.....	86
4.1	O “REI ESTÁ NU”: A MISSÃO DESFETICHIZADORA DA LITERATURA.....	87
4.2	O REALISMO LITERÁRIO LUKACSIANO E A EDUCAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	101
4.2.1	Elementos didáticos para o uso da literatura realista lukacsiana no desenvolvimento estético dos educandos.....	110
5	CONCLUSÃO.....	115
	REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve o intuito de iniciar estudos acerca do complexo da arte, de forma geral, e da literatura, de forma específica, como elementos de aprimoramento dos sentidos, indispensáveis para a formação do ser humano como ser social. O interesse pela temática nasceu no contexto de escrita da monografia de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará orientada pela professora Susana Vasconcelos Jimenez, intitulada *Os complexos da política e da educação na ontologia do ser social* (PEREIRA, 2013). Não é, entretanto, consequência direta do objeto estudado na ocasião, mas do contato com a ontologia lukacsiana, teoria marxiana e a compreensão de que a totalidade social é um complexo de complexos. É importante destacar que, para o trabalho monográfico, os estudos no seio do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE, como ouvinte, foram essenciais.

Outro aspecto que influenciou na tomada do presente objeto foi a formação em Letras pela Universidade Federal do Ceará, concluída em 2013. Com Marx e Lukács foi possível perceber que os complexos não são independentes e que guardam com o trabalho uma relação, portanto a análise da arte e da literatura como elementos de formação humana une as duas formações acadêmicas.

A literatura só pode ser entendida no quadro geral de todo o sistema, na gênese e na processualidade histórica do próprio homem. Para Marx, a compreensão acerca da arte se dá levando-se em consideração a totalidade do processo histórico, como desdobramento da autoconstrução humana; uma atividade prática de autoformação do ser social.

Compreende-se o objeto de estudo, a literatura, como elemento de elevação do cotidiano, configurando-se, por isso, como instrumento de formação humana. Transvazando o eixo de análise para construir com precisão o objeto, fez-se necessário debruçar-se sobre o complexo da arte, tentando traçar sua gênese e processualidade histórica.

A análise ontológica do ser social, embasado nos clássicos do marxismo, entende ser o trabalho a principal diferença entre os homens e os demais seres vivos. Para suprir suas necessidades, o homem primitivo inaugurou as suas

possibilidades de realização de trabalho; a partir dos elementos naturais que tinha diante de si – causalidade dada – e de sua capacidade teleológica já em alguma medida desenvolvida, realizou uma prévia ideação do que iria objetivar através do ato de trabalho, ocasionando, assim, uma nova objetividade – a causalidade posta, proporcionada pela síntese entre o ser social e a natureza, além de uma nova subjetividade, satisfazendo assim suas carências, materiais e espirituais. Os animais, por sua vez, realizam suas atividades vitais por determinação biológica, ou seja, sua ação na natureza não é consciente.

Como consequência da ação consciente do homem na natureza, outros complexos sociais fizeram-se necessários, tais como a linguagem, a educação e a arte, dentre outros. Tais complexos, chamados à cena mantêm com o trabalho uma relação de autonomia relativa, dependência ontológica e determinação recíproca.

A literatura, nesta forma de sociabilidade, tem tornado-se uma mercadoria, tendo-se em vista, por exemplo, os corriqueiros lançamentos de obras de entretenimento de massa que não se prendem de forma consistente aos interesses estéticos da arte, mas aos interesses do mercado editorial. A percepção de tal situação e a proximidade como leitora desse novo mercado que se forma em torno dos livros mais vendidos contribuiu para clarificar a necessidade de realização deste estudo, principalmente ao pensar na atividade do professor perante essa nova realidade.

O modo marxiano de analisar as questões da arte não pode se desligar do processo histórico da humanidade, por isso nega a hermenêutica imanente como método mais adequado de compreensão dos textos literários. “Marx e Engels negam apenas que seja possível compreender o desenvolvimento da ciência ou da arte com base exclusivamente, ou mesmo principalmente, em suas conexões imanentes” (LUKÁCS, 2010a, p. 12). Assim, a análise da literatura no contexto da ontologia do ser social é necessária, pois ela toma a centralidade do trabalho na formação do mundo humano e apreende as contradições pelas quais passa o objeto em foco.

A literatura é um tipo de arte, pressupõe uma concepção de arte. Lukács fez majoritariamente crítica literária, mas, ao tratar dela, desvendava a arte de uma maneira geral. Este trabalho almejou traçar um estudo sobre a literatura, na

compreensão lukacsiana, sob sua concepção de arte. Em alguns momentos, arte e literatura se misturam, neste texto, porque, em Lukács, isso também acontece.

Segundo Frederico (2013), intérprete também de Lukács, Marx compreende a arte como uma forma de objetivação tardia, um desdobramento do trabalho, atividade que possibilitou o início do processo de “recuo das barreiras naturais” (MARX, 2010a), permitindo ao homem transformar a natureza, segundo suas carências. A atividade artística é uma forma de afirmação da humanidade recém-instaurada que, ao se autonomizar, seria regida por leis próprias, as leis da beleza, conforme afirma Marx (2010a). Ela, entretanto, não pode ser tomada como um fazer completamente livre, individual.

O surgimento da arte, possibilitado pelas novas objetividade e subjetividade postas pelo trabalho, auxiliou e permanece auxiliando na construção do autoconhecimento do próprio homem que se desenvolve ao constituir o mundo humano. Ela não advoga que sua objetivação ganhe *status* de verdade ou se identifique com ela. A arte, como os demais complexos, é um reflexo da realidade e deve ser, para que exerça sua função, entendida como tal.

Assim, ainda segundo Frederico (2013), Marx supera a dialética idealista objetiva de Hegel ao afirmar que a arte é criação material dos homens, bem como supera também o materialismo empirista de Feuerbach ao indicar que a beleza é resultado da atividade humana. Para olhar com profundidade o complexo da arte pelo prisma marxista é necessário apontar a gênese, a natureza e a função social deste complexo, assim como da própria literatura.

Em linhas gerais é importante ressaltar que no entendimento do materialismo histórico dialético, “A verdadeira arte visa ao maior aprofundamento e à máxima abrangência na captação da vida em sua totalidade onicompreensiva” (LUKÁCS, 2010a, p. 26). A educação dos sentidos, portanto, é indispensável ao homem. Ao mesmo tempo, nesta forma de sociedade, a arte é negada ao ser substituída por formas menos complexas de reflexo da realidade, bem como por formas mais divertidas e de rápida assimilação.

As práticas educativas e os currículos, dentro do contexto das políticas educacionais vigentes e das concepções pedagógicas predominantes, contribuem,

em sua especificidade, para a simplificação e o empobrecimento da formação estética. É importante enfatizar que tal empobrecimento não se dá apenas para a classe subalterna, mas a burguesia pode ser levada a uma apreciação superficial do que foi produzido pela humanidade, mesmo que, materialmente, possam ter acesso a elas. Neste sentido, Marx (2010a, p. 110) assevera: “O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral”.

A arte e a literatura, em particular, quando presas ao cotidiano, reproduzindo a sociabilidade capitalista como modelo último da história da humanidade e negando as possibilidades humanas postas pela transformação consciente da natureza, não permitem o afastamento necessário às obras de arte. O homem do cotidiano alienado não tem, portanto, refinado seus sentidos para a apreciação arte, pois seu olhar está preso, prioritariamente, à imediaticidade da vida cotidiana, inclusive ao se deparar com um quadro, ou debruçar-se sobre um romance ou um poema. Nos termos de Lukács (1982), o homem inteiramente não deixa de ser homem inteiro, pois se depara com a obra em toda sua constituição.

Pretendeu-se, com esta pesquisa, colocar em debate o papel da arte e da literatura como elementos de formação humana, na medida em que permitem um afastamento da vida cotidiana. Pressupõe-se que o estudo com âncora na ontologia lukacsiana pode clarear as questões: Como a literatura pode cumprir seu papel formador na cotidianidade fragmentada? Quais características da obra literária cumprem tal papel? Quais são as consequências da negação da arte e da literatura elevada/realista para o processo de humanização? Como o professor, então, pode fazer uso da literatura na busca por uma formação emancipadora?

As questões acima apresentadas, gestadas à época de construção do projeto de pesquisa eram muitas. A pesquisa demonstrou que elas deveriam se transformar nos seguintes objetivos: **geral**, apreender a função da literatura na elevação do cotidiano e como elemento de formação humana; e, como caminho para construir o objeto e atingir o objetivo geral sobreposto, os objetivos **específicos** se apresentaram da seguinte forma: 1) compreender o complexo da arte para assinalar o papel que eles exercem na vida cotidiana; 2) circundar a literatura,

elencando suas características como reflexo da realidade objetiva; 3) investigar função social da literatura como elemento e formação humana e 4) apontar esboços iniciais de uma crítica, no sentido marxiano, do ensino de literatura na escola.

No começo, ao iniciar a leitura sobre os estudos de Lukács acerca da arte e perceber que o filósofo magiar e seu companheiro no Instituto Marx-Engels-Lenin, Lifschitz, introduziram uma revolução no modo de ver a obra marxiana no que se referia à estética, fez-se necessário percorrer quais os principais teóricos do campo marxista que se debruçaram nas questões estéticas e quais caminhos trilharam. Tal necessidade levou ao estudo da obra *Os marxistas e a arte*, de Leandro Konder (2013); em seguida, compreender qual a contribuição de Lukács a esses estudos e como ele chegou à revolucionária *Estética*, impulsionou a leitura de *Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético*, na qual Nicolas Tertulian (2008) traça a trajetória do filósofo húngaro no que tange aos estudos sobre arte. Sendo impossível omitir da trajetória de Lukács a complexidade de sua vida e a influência disso na construção de sua teoria.

Paralelamente à análise da obra de Tertulian, foi necessário estudar o texto autobiográfico de Lukács, *Meu caminho para Marx*, e o Prefácio à edição húngara de *Arte e Sociedade*¹, publicado na coletânea organizada e traduzida por Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto, *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967* (2011), bem como o primeiro capítulo da tese de Lima, defendida em 2014, na Universidade Federal do Ceará, *A trajetória de György Lukács: delineamentos acerca do "Caminho para Marx"*.

No presente trabalho, uma escolha foi feita: compreender trajetória como uma linha descrita por um ponto material em movimento. Se ele está em movimento, não faz muito sentido tentar encontrá-lo num determinado espaço, pois ele já estará mais à frente, dado a continuidade do movimento. Não se fará aqui, portanto, periodização do caminho percorrido por Lukács.

Em seguida, partiu-se para a leitura primordial do primeiro volume da *Estética 1: La peculiaridad de lo estético* (1982a), recorrendo a alguns intérpretes quando se fizesse necessário, para trazer a gênese, nos termos de Lukács, do

¹ Essa coletânea de textos publicada em húngaro recolhia escritos de Lukács de 1910 a 1960.

complexo da arte, seu desprendimento paulatino do solo cotidiano. Neste momento, algumas categorias centrais foram apresentadas para suportar os estudos que seguiram. Os resultados alcançados até aqui compuseram o primeiro capítulo, intitulado *Posição do princípio estético no quadro da atividade do homem*.

O segundo capítulo, chamado *Literatura no mundo dos homens: relação entre os problemas imediatos do tempo e o desenvolvimento geral da humanidade*, condensa os estudos de alguns artigos de Lukács publicados em coletâneas de língua portuguesa e castelhana, tendo como data original os anos pós 1930. Desses artigos extraíram-se algumas categorias que se julgaram caras para delinear o reflexo literário como um tipo de arte. A seleção dos textos foi feita tendo em vista escolher os que eram, majoritariamente, crítica literária, já que não seria possível proceder a uma leitura de todos os textos obtidos. Destacaram-se, nesse momento, as categorias figuração, centralidade da ação, fisionomia intelectual, autonomia, tipicidade e genericidade.

A pergunta que deu mote ao capítulo descrito era “o que é literatura”, entretanto, percebeu-se que o “para que literatura” fez-se mais importante, pois a questão central era saber qual a função social da literatura. Encontrar a resposta para essa segunda pergunta permite, inclusive, que se façam juízos de valor em termos de produções artísticas, afinal, como afirmou Lukács, tudo entender em arte não é tudo perdoar.

O terceiro e último capítulo, *Processo vivo e enorme cemitério: a historicidade e o caráter educativo da literatura*, demonstrou a ambição desta pesquisa e a impossibilidade de dar conta plenamente do objeto geral apontado. Primeiramente, porque muitos elementos ainda faltam para construir um panorama da função da literatura, na teoria lukacsiana, além disso, o objeto remetia a uma questão para além da teoria: quais as possibilidades práticas para o professor de literatura na escola burguesa.

Tendo em vista essas observações, o terceiro capítulo apresenta uma retomada inicial das características da arte para discutir como ela exerce uma função pedagógico-social na vida do indivíduo, por meio de sua elevação do cotidiano fragmentado; em seguida tentou-se dar ênfase nesses momentos de salto

como aspetos do carácter educativo da arte. Com o resgate do realismo literário de Lukács e Engels, procurou-se demonstrar que o “triunfo do realismo” possibilita a literatura exercer a função da grande arte, mesmo que superando as concepções de mundo do autor.

Por último, discutiu-se como o conhecimento formulado por Lukács no campo da estética pode contribuir para a prática do professor de literatura, na escola burguesa, entendendo os limites e as possibilidades tanto da arte quanto da educação. Além disso, tangencialmente, discutiu-se a importância de compreender o que cabe à educação e o que cabe à arte. Tema que fica para estudos futuros, dada a necessidade de escrever o ponto final neste relatório.

É de carácter exemplar apontar as dificuldades enfrentadas neste percurso acadêmico. Primeiramente, sabe-se que a estrutura dessa sociedade não permite que aqueles estudos que não são diretamente ligados aos interesses do capital, aconteçam facilmente. Esta pesquisa se realizou em meio a uma carga horária de trabalho, na escola pública de Ensino Médio, de 40 horas semanais. Do ponto de vista do tempo necessário para dedicar-se às leituras e estudos, isso foi uma dificuldade, entretanto, do ponto de vista da práxis, foi um ganho, pois a realidade analisada aqui, no que diz respeito à prática cotidiana do professor de literatura, foi enfrentada a cada dia desta pesquisa.

A segunda dificuldade foi a realização simultânea de dois movimentos da pesquisa que deveriam ser subsequentes, a realização da pesquisa em si e a produção da exposição da pesquisa. O período do curso de mestrado não é suficiente para desenvolver e expor uma pesquisa de natureza tão densa. O mestrado torna-se um grande estudo bibliográfico acerca do objeto, por isso não foi possível aprofundar as categorias levantadas, mas apontá-las como importantes para discussões de outros pesquisadores que se interessem em aprofundar o assunto.

Outra dificuldade foi proveniente da leitura da *Estética 1*. A exposição das pesquisas de Lukács é dialética, deste modo, não é possível ter uma visão do todo, sem concluir a última linha do texto, daí a necessidade constante de apontar o carácter inicial desta pesquisa. Já que a leitura detida dos volumes dois, três e quatro

da *Estética 1* ficaram para estudos futuros. Muitos pontos fundamentais da teoria lukacsiana são adiantados, na sequência textual, bem como outros são explicados mais a frente. O que se apresenta aqui é, portanto, a síntese dessas dificuldades, bem como da satisfação de enriquecimento da prática docente desta autora iniciante.

É preciso esclarecer que quando se fala aqui em escola burguesa, trata-se da forma histórica com que a educação se realiza, nessa sociedade. Não se está afirmando também que ela seja um aparelho completamente reprodutor dos interesses da classe dominante, ao contrário, trabalha-se aqui com as possibilidades de atuação que surgem graças ao espaço de contradição que ela é. Além disso, trata-se da escola pública como o lugar onde se dá a formação da classe trabalhadora. Assim, um espaço a ser conquistado pela luta dos trabalhadores.

2 POSIÇÃO DO PRINCÍPIO ESTÉTICO NO QUADRO DA ATIVIDADE ESPIRITUAL DO HOMEM

Estudada em seu *devir*, a personalidade de Lukács oferece a imagem de um *cadinho* inabitual no qual diversas substâncias sofreram um extraordinário processo de assimilação, de combustão e de metamorfose antes que se obtivesse a formação espiritual definitiva de uma obra acabada (itálicos do autor, TERTULIAN 2008, p. 47).

O teórico Lukács não foi um personagem plano, ao contrário, sua trajetória intelectual, bem como sua vida pessoal, foi perpassada por viragens. Se assim não o fosse, o caminho traçado pelo filósofo não culminaria na fina compreensão da realidade, apresentada por ele na *Estética 1* e em *Para uma ontologia do ser social*, portanto, faz-se necessário esboçar um panorama de seu percurso intelectual, entretanto, as observações apresentadas aqui são pontuais, justamente, por serem superficiais, no sentido de permanecer na superfície e não poder alcançar a profundidade da trajetória de Lukács, já que ainda não foi possível compreender a complexidade de sua vida, mas os dados colhidos auxiliaram na construção dos primeiros passos nesse percurso de aprendizagem.

Empreender um estudo acerca da categoria estética para Lukács exige que se percorra, ao menos em linhas gerais, a produção intelectual do filósofo húngaro. Para tanto, Nicolas Tertulian (2008) evidencia a trajetória descontínua do pensamento lukacsiano, defendendo a tese de que é possível perceber nela elementos de permanência que, apesar de terem se consolidado na maturidade, já estavam presentes na obra de juventude. Fica evidente para Tertulian (2008) que é nas últimas obras onde se encontra o verdadeiro Lukács. O objetivo almejado, no entanto, é demonstrar que o filósofo magiar respondeu às inquietações, durante a vida, com convicções firmes.

O caminho para Marx de Lukács, atravessado por interpretações à lente de outros teóricos que o influenciaram, leva-o numa busca sempre presente, de acordo com a análise de Tertulian, de uma teoria que proporcionasse a compreensão da realidade. O próprio Lukács (2008) afirma que, ainda na juventude intelectual, em seu primeiro encontro com os escritos de Marx, já suspeitava do idealismo subjetivo porque este compreendia a realidade como categoria imanente da consciência. A desconfiança é sinal de que, para ele, as teorias precisavam ser submetidas ao crivo da realidade.

Neste capítulo, apresentar-se-á, levando em conta o que foi dito sobre o itinerário de Lukács, sua trajetória no campo da estética, através dos estudos de Tertulian (2008); bem como, um breve relato sobre seu caminho para Marx, no intuito de situar as observações no contexto da vida de Lukács. *Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético* (TERTULIAN, 2008) e *Meu caminho para Marx* (LUKÁCS, 2008) foram as principais obras para esta empreitada, assim como o primeiro capítulo da tese de Lima (2014), *A trajetória de György Lukács: delineamentos acerca do “Caminho para Marx”*, sistematizadora destas leituras em um texto especialmente didático que consegue juntar as principais informações da rota que Lukács traçou, com base numa compilação dos apontamentos de seus principais intérpretes; e do prefácio à edição húngara de *Arte e Sociedade* (LUKÁCS, 2011).

A título de conferência, consultaram-se os prefácios de *História e consciência de classe* (1967), de *A teoria do romance* (1962); a nota a edição italiana (1957) e o prólogo a edição original alemã (1952) de *Aportaciones a la historia de la estética* (1966). O livro *The philosophy of art of Karl Marx* (1973) [*Карл Маркс. Искусство и общественный идеал, 1933*], de Lifschitz, foi consultado, mas não estudado em profundidade, pois não caberia nos limites deste trabalho; o prólogo da *Estética* (1982) lukacsiana de maturidade; seu texto *Introdução aos escritos de Marx e Engels*, presente na coletânea *Ensaio sobre literatura* (1965); o prólogo da coletânea *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos* (2010), escrito por Mikhail Lifschitz, a obra de Leandro Konder, *Os marxistas e a arte*, e o artigo de Celso Frederico intitulado *Marx: a arte como práxis* (2013) completam a bibliografia.

O título deste capítulo, segundo Lukács (1969), bem poderia ser o de sua Estética, já que as atividades espirituais do homem não são entidades da alma, mas produtos de sua evolução histórica. Nomear este capítulo com este título demarca a pretensão de compreender o raciocínio de Lukács no que se refere ao lugar da estética na vida do homem.

2.1 COMPREENSÃO DA ORIGEM E FORMAÇÃO DA ARTE NA TRAJETÓRIA DE LUKÁCS: A ESTÉTICA E A QUESTÃO ONTOLÓGICA

Em *Meu caminho para Marx (2008) [Mein Weg zu Marx, 1933]*, o próprio Lukács aponta que três foram seus encontros com a obra de Marx. O primeiro encontro deu-se por volta de 1902 quando concluiu o ensino de segundo grau, através das obras *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, *A origem da família* e do primeiro livro de *O Capital*, além do *Manifesto Comunista*. Não distinguindo materialismo dialético de não-dialético, Lukács considerava a filosofia materialista, enquanto teoria do conhecimento, como superada. A suspeita que direcionava ao idealismo subjetivo, apontada anteriormente, não o aproximou, segundo ele, do materialismo, mas do irracionalismo e do relativismo, inclusive com matizes místicos.

Afirma o filósofo húngaro que seus escritos postulavam uma sociologia da literatura, sob os modelos da *Filosofia do dinheiro* de Simmel e sob os textos sobre o protestantismo de Weber; Marx estava, de acordo com Lukács (1969), tão diluído que não poderia ser percebido; assim, a análise sociológica era o estágio inicial de uma verdadeira investigação científica no campo da estética.

Em meados de 1911, Lukács vive um período de transição, permeado de uma crise filosófica determinada, segundo ele, pela manifestação intensa das contradições imperialistas e pela eclosão da guerra mundial.

A primeira formação de Lukács se efetiva tendo como pano de fundo o amplo ambiente da cultura da Europa Central, particularmente aquela que tem as suas raízes no império austro-húngaro e na Alemanha do período pré-bélico. À luz desse ambiente, o pensamento do jovem Lukács surge “entre um cintilante e atravessado jogo de influências” (OLDRINE *apud* LIMA, 2014, p. 42).

Neste contexto, deu-se sua passagem do idealismo subjetivo para o idealismo objetivo, sob influência de Hegel, bem como se deu uma aproximação de Feuerbach, considerado por Lukács do ponto de vista antropológico. Outros elementos, como aponta Lima (2014, p. 56), ainda o influenciavam, a exemplo de Kierkegaard, Ervin Szabó e Sorel.

Lukács considera que avançou teoricamente, pois já compreendia a prioridade do conteúdo em relação à forma, mas estava à procura de uma síntese entre Marx e Hegel numa “filosofia da história”. Teve contato, neste período, com a obra anterior à guerra de Rosa Luxemburgo, causando o que ele definiu como “[...]”

um amálgama de teorias internamente contraditório” (LUKÁCS *apud* LIMA, 2014, p. 56).

Em 1911, Lukács publica *História da evolução do drama moderno [Entwicklungsgeschichte des modernen Dramas]*, disponível apenas no original húngaro e em tradução para o alemão, escrito em 1907-1908, e com ele recebe um importante prêmio literário. Segundo Tertulian (2008), nela, o filósofo húngaro procura distinguir o drama moderno do drama antigo, apontando uma oposição entre o caráter orgânico das sociedades pré-capitalistas e o mecânico ou abstrato da civilização burguesa, critica a vida cada vez mais artificial da cidade grande moderna.

Posteriormente, Lukács fará uma autocrítica para apontar que essa *Literatursoziologie* possuía um caráter abstrato devido à sua insuficiente compreensão da base econômica real dos fenômenos sociais, daí a distorção causada pelas lentes de Simmel e de Weber. “Na minha aplicação das ideias inspiradas em Marx, era enorme a influência de Simmel, que procurava inserir alguns resultados particulares do marxismo na sociologia idealista que, à época, começava a se desenvolver na Alemanha” (LUKÁCS, 2011, p. 22). Segundo ele, o caráter idealista-burguês de seus textos dava-se porque ele não partia das relações reais entre a sociedade e a literatura, mas buscava captá-la intelectualmente e realizar uma síntese entre sociologia e estética. Elaborando mais uma autocrítica, arremata: “[...] a tese segundo a qual o conflito dramático (trágico) é uma manifestação ideológica da decadência de classe, precisamente em função da sua abstratividade, é uma construção vazia” (LUKÁCS, 2011, p. 22).

Lukács lamentou, justamente, que o método não permitisse “[...] estabelecer as verdadeiras relações dialéticas entre a evolução sócio-histórica e a estrutura das obras literárias”. Tertulian (2008), e essa é a tese da referida obra, aponta elementos de continuidade no percurso lukacsiano. Nessa fase da teoria de Lukács, eles se revelam no

[...] tema do caráter alienante da civilização capitalista, impróprio para inspirar obras dramáticas comparáveis às do teatro antigo ou do teatro shakespeariano, as observações, muitas vezes sutis, que se prendiam à dissociação entre o *teatro* – compreendido como representação destinada ao sucesso – e a *literatura dramática* propriamente dita (aquela que evolui, em certos casos, para o intimismo ou para o intelectualismo) prefiguram o

cuidado que Lukács terá mais tarde em estabelecer pontes entre a dialética das formas sociais e a das formas literárias (no caso, o drama), mesmo se as ligações estabelecidas nos parecerem abstratas demais ou impregnadas de esquematismo (itálicos do autor, TERTULIAN, 2008, p. 28).

De acordo com Lukács (2011, p. 21), apesar de em *História da evolução do drama moderno* já se perceber influência do marxismo, “[...] seria um equívoco identificar nele uma relação maior entre o marxismo e a tendência a adotar o ponto de vista de uma concreção social objetiva”. Lukács afirma isso porque, nesta obra, ele já se contrapunha às tendências positivistas da historiografia literária em voga à época.

Com 26 anos, Lukács publica a coletânea de ensaios redigidos entre 1908 e 1910, *A alma e as formas [Die Seele und die Formen]*. Quando da publicação, o pensamento de Lukács estava, sobremaneira, avançado que foi rapidamente percebido por ele que, em 1910, havia tentado elaborar uma interpretação menos abstrata dos fenômenos literários. Ainda segundo a autocrítica do autor, ele não queria se aproximar do psicologismo positivista ou impressionista, ao contrário, seu avanço resultava da crescente influência hegeliana.

Meu esforço de concretização se limitava, então, ao intento de apreender a estrutura interna, a essência geral de determinadas formas típicas do comportamento e, em seguida, vinculá-las às formas literárias mediante a figuração e a análise dos conflitos da vida (LUKÁCS, 2011, p. 22).

No segundo encontro com Marx, Lukács estudou os escritos de juventude, bem como a *Introdução à crítica da economia política*. Não houve aqui, de acordo com sua autocrítica, ainda, uma completa apropriação do marxismo, porém Lukács não via Marx como um especialista, um economicista, mas como um filósofo e um grande dialético; as lentes, apesar de outras, ainda existiam: não Simmel, Hegel filtrava a leitura de Marx. Nesta fase, portanto, não apreendera o significado do materialismo suficientemente para totalizar, concretizar e formular o conceito de dialética.

Tertulian (2008, p. 34-35) considera que o Lukács de *A teoria do romance [Die Theorie des Romans]*, de 1920, está muito mais próximo da compreensão da dialética da história e descobre “[...] a infraestrutura social e histórica das teses [...]”. Não mais a tragédia, mas a epopeia representaria as épocas de perfeita

organicidade da vida, já o romance era expressão de uma época histórica problemática.

Entre os anos de 1912 e 1914, segundo a cronologia apresentada em *György Lukács: ética, estética y ontología* (2007), Lukács trabalhou em *Filosofia da arte [Philosophie der Kunst]*, retornando a ela, em 1916, quando se instala em Heidelberg. Inicia, também, o trabalho da *Estética de Heidelberg* que seriam publicadas em 1974. Da *Estética de Heidelberg, em 1917*, foi publicado o terceiro capítulo: *A relação sujeito-objeto em estética [Die Subjekt-Objekt Beziehung in der Ästhetik]*. Em 1913, a editora Athenaeum de Budapeste publica a obra *Cultura estética*.

Em 1918, ingressou no Partido Comunista Húngaro, obrigando-o a um estudo mais profundo das obras econômicas de Marx, da história, da história econômica, da história do movimento operário, etc. Para Tertulian (2008, p. 38), “É a grande revolução russa que se deve o desfecho decisivo da crise espiritual aguda que Lukács atravessava na época de *A teoria do romance*”. Esse momento é considerado por Lukács a maior viragem de sua vida, pois o obrigou a mergulhar na luta proletária e nos estudos acerca dela.

Publicada em 1923, *História e consciência de classe [Geschichte und Klassenbewusstsein/Studien über marxistische Dialektik, 1923]* foi uma obra de transição, pois, nela, como informa Tertulian (2008, p. 45), coexistiu a dialética de Hegel e de Marx. Esta obra foi renegada pelo autor em uma série de artigos, entre 1930-1940, e sua republicação só foi possível com o acréscimo de um prefácio crítico escrito em 1967, indispensável aos estudiosos de Lukács.

A categoria hegeliana da totalidade, oposta à visão fragmentária cientificista, e a categoria marxista da alienação estavam inteiramente reabilitadas e se encontravam desenvolvidas com uma força dialética de extraordinária intensidade (TERTULIAN, 2008, p.45).

Para Tertulian (2008, p. 46), o termo *ad quem* do Lukács do período de 1918 a 1929 é *As teses de Blum*. Nela, estaria, em germe, a intolerância de Lukács perante o dogmatismo e o sectarismo. Ameaçado de ser expulso do partido, o filósofo húngaro publica uma autocrítica e renuncia à atividade política militante.

Mais uma vez a realidade vai impor ao filósofo magiar uma virada na sua concepção teórica. Lukács acentua a importância do movimento operário para que seu terceiro encontro com Marx ocorra:

Tão-somente a íntima adesão ao movimento operário, devida a uma atividade de muitos anos, e a possibilidade de estudar as obras de Lenin e de compreender, pouco a pouco, a sua fundamental importância, abriram caminho ao terceiro período do meu contato com Marx (LUKÁCS, 2008, p. 40).

Somente aí a compreensão do “caráter totalizador e unitário da dialética materialista” tornou-se concreto para ele. Lukács afirma que só então o estudo verdadeiro do marxismo pode começar, pois “O materialismo dialético, a doutrina de Marx, deve ser conquistado, assimilado, dia a dia, hora a hora, partindo-se da práxis” (LUKÁCS, 2008, p. 41). As palavras do autor, abaixo, sintetizam uma perspectiva coerente com sua vida, sua história, já sua adesão ao marxismo, para ser sólida e definitiva, precisou percorrer o caminho tortuoso mostrado por ele.

A nossa posição na luta de classes determina amplamente o modo e o grau da nossa apropriação do marxismo; mas por outro lado, todo aprofundamento desta apropriação fomenta cada vez mais nossa adesão à vida e à práxis do proletariado e esta adesão, por seu turno, resulta num aprofundamento da nossa relação com a doutrina de Marx (LUKÁCS, 2008, p. 41).

Lima (2014, p. 91) lembra que este terceiro encontro é muito mais complexo, se comparado aos outros dois, pois se desdobra num espaço de tempo muito maior: mais de quatro décadas. Assim, de todas as viragens, esta se configura como a mais importante na trajetória de Lukács. Essa viragem se deve, fundamentalmente, ao contato com Lifschitz e à leitura dos *Cadernos filosóficos* de Lenin e dos *Manuscritos econômico-filosóficos de Marx*. A relação de Lukács e Lifschitz se efetiva em dois momentos: em 1929 e 1931, quando Lukács trabalha no Instituto Marx-Engels-Lenin de Moscou e na cooperação de ambos em torno do grupo da *Literaturnyi Kritik*. Esta colaboração vai resultar numa nova concepção de estética,

[...] cuja pedra angular consiste na defesa de que no pensamento de Marx e Engels estariam postas as bases de uma estética autônoma e unitária que prescindiria da inclusão de elementos externos como forma de complementação (LIMA, 2014, p. 118).

No prólogo de sua grande *Estética*, Lukács faz referência a uma questão de crucial importância para o estudo da arte sob a perspectiva materialista histórico-

dialética, uma questão de princípio: o marxismo tem uma estética própria? Parte-se aqui, também, desta questão, que é posta por Lukács porque sua tese de que haveria uma estética em Marx e Engels sempre enfrentou oposição, pois até Lenin, segundo ele, o marxismo se limitou, exclusivamente, ao materialismo histórico. A prova não é tão simples, como Lukács adverte, porque os clássicos do marxismo não deixaram um tratado sistemático sobre a questão artística; se assim o fosse, sua Estética não seria necessária mais do que um texto de resgate para o uso de estudiosos marxistas neste campo. O desafio é posto, portanto, aos marxistas, fiéis ao método, que devem conquistar, criar e expor uma estética marxista.

Nos encontramos, pues, en la paradójica situación de que hay e no hay una estética marxista, de que hay que conquistarla, crearla incluso, mediante investigaciones autónomas y que, al mismo tiempo, el resultado no puede sino exponer y fijar conceptualmente algo que existe ya según la idea. Pero esta paradoja se disipa sin más en cuanto que se considera todo el problema a la luz del método de la dialéctica materialista (LUKÁCS, 1982, p. 16)².

Os debates pós-1917 giravam, segundo Lukács (2011, p. 25), em torno de problemas políticos, estratégicos e táticos, por isso os discursos dominantes sobre as questões de estética eram os de Plekhanov e Mehring, para os quais a estética não era parte integrante do sistema marxista. “Plekhanov ligava-se especialmente ao positivismo francês e às tradições da crítica democrático-revolucionária russa; Mehring, por seu turno, se reportava a Kant e a Schiller” (LUKÁCS, 2011, p. 25).

Plekhanov e Mehring, de acordo com Konder (2013), são os primeiros na crítica de arte de orientação marxista. Guiorgui Valentinovitch Plekhanov pertenceu ao grupo dos marxistas russos pioneiros. Contrariava o *biologismo*, foi defensor da dependência da arte em relação à vida social, mesmo que sua defesa colocasse a arte numa relação servil perante as circunstâncias socioeconômicas, bem como argumentou contra a teoria da “arte pela arte” sem se render aos defensores da arte utilitária. Chamou a atenção, também, para as debilidades dos artistas seus contemporâneos em relação ao domínio teórico dos problemas de arte.

² Encontramo-nos, pois, na situação paradoxal de que há e não há uma estética marxista, de que se tem que conquistá-la, criá-la inclusive, mediante investigações autônomas e que, ao mesmo tempo, o resultado só pode expor fixar conceitualmente algo que já existe conforme a ideia. Entretanto, esse paradoxo se dissipa quando se considera todo o problema à luz do método materialista dialético. (Tradução livre)

Desta forma, Plekhanov utilizou-se, por ficar preso em demasia à dependência da arte em relação à vida social, do *sociologismo* como método de explicação dos problemas estéticos, buscando nos fatos sociais a explicação para a arte de forma mecânica e simplista; segundo ele, o dever do crítico materialista seria o de procurar “determinar o que se poderia chamar *equivalente sociológico do fenômeno literário dado*” (PLEKHANOV *apud* KONDER, 2013, p. 52). De acordo com Konder, Gramsci já apontara as debilidades do sociologismo de Plekhanov, atribuídas aos métodos positivistas utilizados pelo esteta. O sociologismo tornou-se uma tendência dominante entre os marxistas na Segunda Internacional.

Segundo Konder (2013), Mehring foi uma das figuras mais proeminentes no combate ao *sociologismo*, apesar de, em alguns momentos render-se a ele. Procurou valorizar a importância do momento subjetivo na produção artística. Por sua formação, Mehring valorizava a arte burguesa, defendendo que nem toda ela estava comprometida com as ilusões ideológicas de classe. Desta forma, não abria mão do que considerava patrimônio artístico e literário da cultura burguesa, entretanto, a falta de elementos dialéticos, de acordo com Konder (2013), o impedia de avaliar corretamente as obras burguesas.

Para Mehring, a obra de arte era mais do que um mero documento sobre o seu tempo ou sobre sua circunstância social; a verdadeira arte é um conhecimento especial, vivo, da realidade do homem, transmissível aos homens de outro tempo. Konder (2013) argumenta que Mehring, por combater vivamente o *sociologismo*, foi impelido a apontar a verdadeira ligação entre a arte e a sociedade, na tentativa de responder qual a natureza da arte. Preso à teoria kantiana, afirmou o conhecimento artístico como uma faculdade específica e inata da espécie humana; aceitava, também, a polaridade kantiana entre o interesse moral e o desinteresse estético.

Desta forma, somente compreendia o interesse de classe como uma relação direta com a obra de arte, pois só as pressões ideológicas diretas poderiam influir na produção artística. Konder (2013) conclui que Mehring oscila entre a subestimação das relações entre arte e sociedade e a proclamação de relações diretas e mecânicas neste campo, resgatando neste aspecto, o *sociologismo*.

Konder (2013, p. 17) considera que três foram os motivos para o não reconhecimento da estética marxista. O primeiro seria o fato do marxismo não se

limitar em um sistema fechado, ortodoxo, com ideias definidas. O segundo motivo seria o fato de Marx e Engels não terem desenvolvido textos sistemáticos direcionados a teoria estética. O terceiro seria a publicação tardia de textos dos clássicos do marxismo que desenvolviam questões ligadas à estética.

Lukács avalia o trabalho de Lifschitz como um estudo agudo sobre o desenvolvimento das categorias estéticas marxianas, na qual faz uma sistematização das sentenças de Marx, Engels e Lenin sobre questões estéticas. O filósofo húngaro considera esta obra um marco na determinação de que há uma estética sob a luz do método marxista. Sobre seu trabalho com Lifschitz, à época de suas atividades nos arquivos de Moscou, Lukács diz:

Quando nós, com M. A. Lifschitz, em repúdio à sociologia vulgar, da mais variada extração do período stalinista, tencionávamos desentranhar e aperfeiçoar a genuína estética de Marx, chegamos a um verdadeiro método histórico-sistemático (LUKÁCS, 2000, p. 13).

E ainda:

No Instituto Marx-Engels, conheci e trabalhei com o camarada Mikhail Lifschitz, com quem, no curso de longas e amistosas conversações, debati questões fundamentais do marxismo. O resultado ideal mais relevante deste processo de esclarecimento foi o reconhecimento da existência de uma estética marxista autônoma e unitária (LUKÁCS, 2011, p. 25).

O autor destaca que a literatura burguesa recusou-se a reconhecer Marx como filósofo porque ele não produzia uma exposição sistemática de filosofia, nos moldes d'*A Origem das Espécies*, de Darwin. Semelhantemente, afirma ele, as ideias de Marx sobre arte foram secundarizadas. O autor russo é mais um a defender que os fragmentos constituem um coerente sistema de ideias. Lifschitz (2010, p. 42), sobre Marx e Engels, enfatiza que "[...] as conclusões que eles formularam abarcam todos os âmbitos da atividade humana na natureza e na sociedade", embora a teoria trate, prioritariamente, da economia.

Tanto Lukács (2010) quanto Frederico (2010) sublinham que era pretensão de Marx e Engels escrever um estudo sobre problemas literários, especificamente sobre a obra de Balzac. Desta forma, afirma Lukács que os escritos estéticos de Marx e Engels são compostos por anotações e trechos de outras obras de temas diversos. Tais fragmentos, para os teóricos que se debruçaram sobre eles, formam uma unidade orgânica. A justificativa para tal assertiva emerge do próprio método, pois este não separa em categorias o real, ao contrário, "[...] o sistema

marxista [...] não se desliga jamais do processo unitário da história" (LUKÁCS, 1965, p. 12), portanto, nem a arte nem os demais ramos da atividade humana possuem uma história imanente. Ora, se a história é a ciência unitária, a arte só pode ser vista no quadro geral do percurso da humanidade e na relação com os demais complexos sociais.

Marx considerou extremamente importante a indagação acerca das premissas históricas e sociais da gênese e do desenvolvimento da literatura, mas jamais sustentou que as questões a ela concernentes ficassem, assim, sequer aproximativamente exauridas (LUKÁCS, 1965, p. 24).

O que Lukács afirma sobre a literatura diz respeito também à arte. Mesmo assim, o filósofo húngaro destaca equívocos referentes à objetividade da estética marxista que foi acusada de subestimar a ação do sujeito, e a eficácia do fator artístico subjetivo na criação. De modo contrário, Marx e Engels consideram de fundamental importância o papel do sujeito para superar a superfície da realidade e adentrar à essência. A diferença está no fato de não considerarem este papel como manifestação do espírito, mas como escolha de posição perante a realidade. Essa posição não se assemelha a nenhuma tendenciosidade imposta de fora da obra literária. O partidarismo, para Lukács (2011, p. 27), “nasce da posição artística e da essência da obra”.

A argumentação de Celso Frederico (2013), na esteira de Lukács, parte da afirmação de que as reflexões de Marx sobre as questões estéticas são mais do que meras digressões ou ilustrações sobre a alienação no sistema capitalista. Nos manuscritos econômico-filosóficos, de 1844, que apresenta uma análise ontológica, traz a arte como um elemento indispensável para a formação humana, não desvinculada da totalidade social. Segundo Frederico, o conjunto das assertivas de Marx sobre a arte são pistas de como se pensar o fenômeno artístico, assim: "Pode-se dizer que existe uma estética embrionária, apontando para desdobramentos positivos a partir da visão antropológica pressuposta no texto de 1844" (FREDERICO, 2013, p. 43). Daí Lukács afirmar que cabe aos marxistas conquistar uma estética.

Sobre isso, Bispo (2013) elucida que, mesmo que o termo ontologia somente tenha sido adotado por Lukács após 1960, após conhecer os textos de Nicolai Hartmann, é possível apontar que a Estética possui uma compreensão

ontológica. Cronologicamente, a *Estética* vem primeiro, mas, do ponto de vista do desenvolvimento dos fundamentos, a *Ontologia* guarda esse lugar, sendo o fundamento da *Estética*. Assim, o autor pode concluir que esta é parte integrante da ontologia do ser social de Lukács.

A leitura dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Marx, escritos por volta de 1844 e publicados pela primeira vez em 1932, foram culminantes pela, já apontada, virada de Lukács e não poderia ser diferente, visto que este texto apresenta a compreensão que Lukács posteriormente vai chamar de ontológica em Marx, base para compreensão da teoria econômica do filósofo de Trier.

Quanto à questão da arte, o Complemento ao caderno II, página XXXIX, *Propriedade privada e comunismo* (MARX, 2010), é valiosa. Nesta parte, a compreensão do ser é problema central das análises de Marx que afirma, e tudo isso será discutido mais adiante, a historicidade das categorias estéticas, bem como dos próprios sentidos do homem, afirmando um caráter educativo na arte.

A exposição de Frederico (2013) é ancorada no texto marxiano de juventude de Marx, de 1844, no qual o filósofo de Trier empenha-se para demonstrar o papel do homem na autoconstrução da humanidade. O trabalho como atividade de síntese entre homem e natureza permitiu a compreensão do fundamento da atividade estética que é resultado do processo histórico e dele não pode ser apartado. A arte é, portanto, um desdobramento do trabalho. Volta-se à questão metodológica: só se pode apreender a especificidade da arte no quadro geral da humanidade.

Marx, mais uma vez, agora no campo da arte, coloca Hegel com os pés no chão, pois, segundo Frederico (2013), desloca a explicação da arte como manifestação do espírito para afirmá-la como sendo criação material dos homens, bem como supera o materialismo empirista de Feuerbach ao negar que a beleza resida nos objetos, mas que, na verdade, ela é, também, resultado da atividade humana. “A centralidade do conceito de práxis ilumina as incursões estéticas de Marx a partir de 1844 e estabelece uma intransponível fronteira com as tradições oriundas do idealismo ou materialismo vulgar” (FREDERICO, 2013, p. 53).

Frederico (2013) aponta que isso é facilmente verificado em diversas partes dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, pois, lá, Marx relaciona arte e trabalho. Tais ideias foram, no entanto, obscurecidas devido à publicação tardia de seus escritos, deixando seus discípulos sem referência, neste aspecto.

Por isso, Antonio Labriola, como lembra o autor brasileiro [Leandro Konder], quando soube que Croce escrevia um livro sobre estética, mandou-lhe uma carta externando a sua perplexidade pelo fato de ele estar perdendo tempo com assunto tão irrelevante... E outros pensadores próximos a Marx, como o seu genro Lafargue e seu biógrafo Franz Mehring, não atentaram para a originalidade de suas ideias. Mehring, aliás, acabou concluindo pela inexistência de uma estética marxista e propondo um retorno a Kant” (FREDERICO, 2013, p. 56, colchete nosso).

Importante observar que a argumentação de Lukács (2011), bem como dos demais intérpretes de Marx apontados aqui, destaca dois aspectos da questão: a) há uma vasta obra de Marx e Engels sobre arte e literatura mesmo que espalhadas em comentários diversos; b) o método marxista indica os caminhos para uma correta análise do fato estético, mantendo a fidelidade à realidade. Neste sentido, parece que a afirmação do filósofo magiar de que há uma estética marxista é verdadeira.

Oldrini (*apud* LIMA, 2014 p. 119) destaca que Lukács reivindica para si e para Lifschitz o mérito de serem os primeiros a se colocar em favor do reconhecimento da estética do marxismo, sendo os primeiros a elaborar o conceito de que a estética forma uma seção orgânica dentro do sistema filosófico marxista.

2.2 A ARTE COMO MEDIADORA PARA A COMPREENSÃO DA CONTRADITÓRIA VIDA HUMANA

Hoje, as formas de objetivação da arte e da ciência, por exemplo, das objetivações superiores, são formas tidas como óbvias da vida, entretanto, houve um momento da história na qual elas não existiam, mesmo que não se possa recriar esse momento, estudá-lo do ponto de vista da História é necessário para evitar esse mal entendido, já que elas não são entidades inatas. Por esse motivo, Lukács (1982) busca não a gênese social das objetivações do homem, mas aquele momento com o mínimo de objetivações.

As ciências que se debruçam sobre a infância da humanidade recolheram e sistematizaram períodos nos quais já havia tais objetivações. É impossível, pois, à

antropologia estudar esse momento do homem que não objetiva. São, inclusive, os resultados dessas objetivações, os artefatos que possibilitam o conhecimento da mais tenra idade do homem. A arte, desta feita, tem seu surgimento na vida cotidiana até se autonomizar, de modo relativo, como um reflexo particular da realidade, uma objetivação superior.

Devido ao que foi dito acima, deve ficar claro que não é possível estabelecer o momento de surgimento da arte, ela não possui “[...] uma gênese efetiva, mas chegou gradualmente a uma síntese que chamaria de relativa; por isso é que vemos nas mais diversas artes princípios comuns” (LUKÁCS, 1969, p. 27). A arte demonstra, nas variações, a continuidade do comportamento do homem, ou seja, reafirma a essência humana na história.

O estudo da arte não pode prescindir de sua função social que, segundo Lukács (1965, p. 29) “[...] é uma reprodução do processo mediante o qual o homem compreende a própria vida que se refere a ele mesmo com todos os problemas e com todos os princípios vantajosos e todos os obstáculos, etc., que o determinam”. Deve-se estudá-la em conexão com sua gênese, seus pressupostos e condições. O momento de menor número de objetivações é aquele em que a diferença entre o conhecimento do homem e dos demais animais é “desesperadamente mínimo” (LUKÁCS, 1965, p. 83), momento em que a linguagem e o trabalho eram as principais notas distintivas.

Costa (2007, p. 42) afirma que Lukács compreende que a ontologia, implícita em Marx, é de novo tipo porque não pensa as relações do homem com sua história de maneira especulativa, mas da perspectiva do ser social, “[...] o que conduz a uma orientação radicalmente nova tanto das relações do indivíduo com sua história, como com a história do gênero – dimensões imanentes que constituem o processo histórico global”. Segundo o autor citado, as ontologias anteriores a Marx “[...] explicavam o real de uma forma não contestadora”; essas ontologias elucidavam a realidade a partir de uma categoria externa imutável, o que Costa (2007) analisa como uma afirmação de permanência que justificava a imutabilidade do mundo.

Ao contrário, Marx e Engels, depois Lukács, contestam o mundo, ou seja, a sociedade burguesa e o que a originou. A “ontologia” de Marx, segundo Costa (2007), advogando a radical historicidade de todas as categorias ontológicas, demonstra que elas não podem ser pensadas aprioristicamente, pois é a história quem lhes dá efetividade. Daí a “ontologia” de Marx ser revolucionariamente diferente. Revolucionária, pois, se histórica, nenhuma categoria é eterna, nem a própria sociedade. O mundo, aparentemente imutável, pode ser transformado pelo agente da história: o homem. Leia-se o que afirma Lessa (2014, p. 55) sobre isso: “Diferente de todas as ontologias anteriores, entre a ontologia marxiana e história há uma articulação tão próxima que não seria falso afirmar que o seu objeto é a história”.

Lukács (1969) afirma que se deve começar, como ele, os estudos estéticos por questões da vida cotidiana, compreendendo-se que, no solo cotidiano, os seres estão inter-relacionados; não há seres independentes. A separação das categorias é, segundo ele, um hábito acadêmico. As atividades espirituais do homem são formas de organização das ações e reações do homem ao mundo exterior. O fato da evolução dos seres dar-se inserida no curso de todo o processo histórico não deve ser negado para que o estudo de uma categoria específica do real não sofra distorções.

Desta forma, apresentar-se-á neste subtópico, tomando como referência primordial sua grande Estética (1982) e recorrendo aos intérpretes de sua obra, quando se fizer necessário, a gênese, nos termos de Lukács, do complexo da arte. É sabido que não é possível alcançar todas as categorias envolvidas na mediação da arte, mas as que parecem mais caras ao objetivo aqui exposto são: a função educativa da arte e dos sentidos e a possibilidade de compreensão da realidade mediante a superação momentânea do cotidiano. É preciso encarar o percurso ontológico de Lukács para que não se caia em afirmações precipitadas acerca do papel da arte e de seu caráter educativo.

2.2.1 A separação das objetivações superiores da vida cotidiana: a arte e ciência

Lukács (1982) trabalha, majoritariamente, três formas de reflexo da realidade: o reflexo estético, o reflexo científico e o reflexo da vida cotidiana, destacando que essas formas refletem a mesma realidade objetiva, que existe fora da consciência humana. É importante ter esta última afirmação em mente, pois, como adverte o próprio autor, para o idealismo subjetivo, há muitas realidades autônomas criadas pelo sujeito, possibilitando uma série de reflexos sem conexões entre si igualmente verdadeiros; para o materialismo mecanicista, o reflexo da realidade deve ser uma fotocópia da realidade. Para o materialismo dialético, por outro lado, a unidade do mundo é um fato indiscutível, assim, a realidade é única e unitária. O reflexo fiel à realidade deve refletir essa heterogeneidade, fazendo-a legível.

Entenda-se que por fidelidade ao real quer-se dizer exatamente o contrário da aceção mecanicista da realidade. O reflexo mais próximo do real é, justamente, aquele que dá conta da heterogeneidade da vida cotidiana, que reflete a unidade na diversidade da realidade objetiva. Sobre o reflexo, retornar-se-á mais adiante.

O reconhecimento da objetividade do mundo exterior que existe independentemente da consciência humana é o fundamento de todo conhecimento justo da realidade; e toda concepção do mundo é um reflexo na consciência humana do mundo exterior (LUKÁCS, 1966, p. 11). Desta forma, a teoria do reflexo é o fundamento comum de todas as tentativas de compreensão e domínio da realidade objetiva pela consciência humana. Lukács adverte, então, para a necessidade de determinar o específico do reflexo artístico dentro da teoria geral do reflexo.

Segundo ele (1966, p. 20), o caráter específico do reflexo artístico da realidade pode ser melhor caracterizado partindo da meta a ser alcançada que consiste em

[...] proporcionar una imagen de la realidad, en la que la oposición de fenómeno y esencia, de caso particular y ley, de inmediatez y concepto, etc., se resuelve de tal manera que en la impresión inmediata de la obra de arte ambos coincidan en una unidad espontánea, que ambos formen para el receptor una unidad inseparable³.

³ [...] proporcionar uma imagem da realidade em que a oposição de fenômeno e essência, de caso particular e lei, de imediatez e conceito, etc., resulte de tal maneira que a impressão imediata da obra

Toda obra de arte tem que apresentar uma conexão coerente, redonda e acabada, na qual a essência se faça visível no fenômeno e “[...] la ley se revela como causa motriz específica del caso particular expuesto especialmente” (LUKÁCS, 1966, p. 20). Os movimentos e estrutura da obra de arte devem resultar diretamente evidentes. O terceiro capítulo retorna a essas questões aqui apresentadas.

É indispensável que se discorra um pouco sobre a vida cotidiana, sempre segundo Lukács (1982), pois, mais adiante, ficará mais claro que todas as objetivações humanas partem desse solo comum e a ele retornam num movimento de enriquecimento do cotidiano. Na cotidianidade, as decisões são fundadas em motivos de natureza instantânea, rígida e fugaz. Há, nela, uma vinculação imediata entre teoria e prática, pois, na vida cotidiana, é necessário que seu entorno tenha um funcionamento prático.

É no trabalho e com seu aperfeiçoamento que se dá a superação da imediatez do cotidiano. O trabalho empreende um rodeio para a realização de um fim, assim, suspende a imediatez para investigar a realidade objetiva como ela é em si. Desta forma, é perceptível a importância do desenvolvimento do reflexo desantropomorfizador da ciência para o trabalho.

Desta forma, o homem da cotidianidade reage aos objetos de sua cercania de um modo espontaneamente materialista, mas, claro, que o homem é mais ou menos consciente de que lida com um mundo externo, independente dele. Ou seja, o homem imerso no cotidiano não faz uma completa separação do agir e do pensar. Ele atua de forma espontânea para resolver um problema, consciente, mesmo de modo insipiente, de sua atuação sobre um objeto, sendo ele um sujeito. Observe-se que, segundo Lukács (1982), essa relação sujeito-objeto só pode se realizar na história humana, mediante o surgimento do trabalho. Apenas a partir do trabalho, o homem passou a se relacionar com sua circunvizinhança como um sujeito, bem como de modo nenhum a relação entre predador e presa é uma efêmera relação sujeito e objeto. É no trabalho que essa relação se estabelece.

A analogia é uma das formas originárias e dominantes de maior importância no pensamento cotidiano, ela expressa, nos termos de Lukács (1982),

de arte ambos coincidam em uma unidade espontânea, que ambos formam para o receptor uma unidade inseparável (Tradução livre).

com suficiente adequação, a relação da cotidianidade com a realidade, o tipo de seu reflexo e sua imediata conversão na prática, frequentemente superando as necessidades imediatas.

La analogía es, por su naturaleza, realmente decisiva en las épocas primitivas, en las que consigue – especialmente en el período mágico – una significación de absoluto dominio sobre todas las formas de la vida, de la comunicación, etc. (LUKÁCS, 1982, p. 54)⁴.

Citando Goethe (*apud* LUKÁCS, 1982, p. 56), o filósofo húngaro afirma que o caso análogo é agradável porque não se impõe como autoridade nem pretende provar-se verdadeiro, o análogo se coloca em paralelo com outro caso. Ainda com Goethe, Lukács (1982, p.56) adverte para o exagero do uso da analogia que pode gerar uma deformidade ao se compreender tudo numa identidade, bem como, ao negá-la totalmente, tudo se dispersa ao infinito. Leia-se:

Cada existente es un análogo de todo lo que existe; por eso la existencia se nos aparece siempre simultáneamente separada y unida. Si se sigue demasiado fielmente la analogía, todo se confunde en una identidad; si se la evita totalmente, todo se dispersa hasta el infinito. En ambos casos se tiene un estancamiento de la consideración: una vez como supra-vital, en el otro caso como muerta (GOETHE *apud* LUKÁCS, 1982, p. 56).

Há, na vida cotidiana, um uso da linguagem como um complicado sistema de mediações. O sujeito que a utiliza, na vida cotidiana, se comporta perante ela de forma imediata. Até o *Homo sapiens*, segundo Lukács (1982, p. 59), a comunicação com seu mundo ambiente dava-se por meio da percepção de impressões imediatas que eram os únicos sinais dos objetos do mundo externo. Lukács (1982) utiliza os estudos de Pavlov⁵ sobre os sinais de segunda ordem, a linguagem, e a ele acrescenta afirmação de Engels de que:

El que el hombre tenga “algo que decir” que rebase los límites de lo animal se debe directamente al trabajo y es un hecho que se despliega – directa o indirectamente, y, en fases ya tardías, a través, frecuentemente, de muchas mediaciones – en conexión con el desarrollo del trabajo (ENGELS *apud* LUKÁCS, 1982, p. 38)⁶.

⁴ A analogia é, por sua natureza, realmente decisiva nos tempos primitivos que adquire - especialmente no período mágico - a importância do domínio sobre todas as formas de vida, comunicação, etc.

⁵ Lukács não faz apologia aos estudos de Pavlov, mas extrai dele aqueles conhecimentos que são verdadeiros, tendo em vista que a realidade objetiva é quem demonstra a utilidade ou não de um dado, assim, ele compreende os limites dos autores, mas não os nega acertados.

⁶ O homem ter "algo a dizer" que excede os limites do animal deve-se diretamente ao trabalho e é um fato que se desdobra - direta ou indiretamente, e em estágios mais avançados, através de,

Tais sinais, segundo Lukács (1982) apoiado em Pavlov e Engels, são palavras ouvidas, ditas e vistas que designaram tudo o que os homens percebem imediatamente do mundo externo e interno. A palavra já supera a imediatez e é uma complicada síntese de fenômenos diversos. Cada vez mais, a palavra aproxima-se do conceito, a palavra primitiva, então, é mais distante do conceito. Ela simplifica para o homem o mundo circundante e, por isso, desenvolve uma contradição: por um lado, abre ao homem um mundo externo e interno muito maior e mais rico; por outro, impossibilita ou dificulta a recepção sem prejuízos do mundo externo e interno.

Na vida cotidiana, ainda segundo Lukács (1982), o pensamento cotidiano, estabelecido por meio da generalização abstrata das experiências da vida, o senso comum e o pensamento científico se enfrentam. Há casos em que o senso comum se impõe e protesta contra a objetivação da ciência e da arte. Se nega uma ciência ou uma arte, novas ciência e arte precisam nascer, já que o pensamento cotidiano só pode se provar correto, adequado à realidade objetiva, pelo caminho da ciência.

Desta forma, Lukács (1982) denomina homem inteiro o da cotidianidade que está orientado à realidade com toda a superfície de sua existência; já, de homem inteiramente aquele que diz respeito a uma determinada objetivação, afastado momentaneamente da cotidianidade.

O homem como um ser dotado de poucos instrumentos fisiológicos para lidar com a natureza, por meio do trabalho e da linguagem, desenvolveu os sentidos de tal forma que mesmo menos eficientes que os dos demais animais eram melhor aproveitados e captavam melhor a realidade. O homem desenvolveu a capacidade de perceber nuances e mediações que fogem ao olho rude, além de selecionar as notas que interessam. A evolução dessas capacidades, de acordo com Lukács (1982), é determinada histórico-socialmente. Neste sentido, destaca-se a importância do reflexo, pois, para atuar no solo cotidiano, o homem precisava desenvolver um reflexo o mais próximo do real possível, como dito anteriormente.

A construção do reflexo da realidade na consciência é mediada pela inseparabilidade entre pensamento e linguagem, a elaboração desse reflexo

frequentemente, muitas mediações - em conexão com o desenvolvimento de trabalho. (Tradução livre)

significa uma ampliação do domínio da realidade pelo homem. De acordo com Lukács (1982, p. 90), mediante a criação do conceito, o mundo externo vai perdendo sua imediatez originária. O sujeito que se torna consciente dos processos interiores da vida pode dispor da relação sujeito-objeto, ou seja, intervir conscientemente na imediatez da vida cotidiana.

Tal domínio, adverte Lukács (1982), não é absoluto, visto que a conquista de consciência das mediações do cotidiano levam a um novo mundo de imediatez que, por sua vez, levará a uma posterior conquista da realidade. “Así se producen satisfacciones que despiertan a su vez necesidades nuevas, no sólo de ampliación, sino también de profundización y generalización esencial” (LUKÁCS, 1982, p. 91)⁷. A generalização é, portanto, parte fundamental, nesse processo, por meio da analogia, o indivíduo dá conta de um número maior de generalizações e sistematizações. “[...] el reflejo es la base de la ciencia e del arte” (LUKÁCS, 1982, p. 109)⁸ e ainda:

[...] el reflejo concreto de la realidad, en los intentos de fijar lo reflejado mediante la imitación, se encuentren objetivamente los gérmenes del reflejo estético de la realidad, pero, repetimos, inseparablemente mezclados con otros modos de comportamiento (LUKÁCS, 1982, p. 111)⁹.

A peculiaridade do reflexo científico e do artístico parte da tentativa de refletir e fixar o refletido por meio da imitação, mas eles precisam superar qualitativamente e transformar a imitação para conquistar sua independência, conseguido por meio da crescente conquista da realidade objetiva e o domínio da própria subjetividade do homem.

Na magia, encontram-se mezclados os germes da ciência, da arte e da religião. Tais objetivações separaram-se do solo comum da realidade cotidiana. Ao homem é posta a necessidade, para sobreviver, de dominar conscientemente a realidade, o mundo externo, sua incapacidade de realizar esse domínio levou-o a formas idealistas de compreender o mundo externo. A magia é uma forma primitiva desse domínio da realidade, tendo um caráter eminentemente prático. A magia ainda estava impetrada com o trabalho de tal forma que algumas de suas

⁷ Assim se produzem satisfações que despertam por sua vez necessidades novas, não somente de ampliação, mas de aprofundamento e generalização essencial. (Tradução livre)

⁸ o reflexo é a base da ciência e da arte. (Tradução livre)

⁹ O reflexo concreto da realidade, na tentativa de fixar o refletido mediante a imitação, se encontram objetivamente os germes do reflexo estético da realidade, mas, repetimos, inseparavelmente mezclados com outros modos de comportamento. (Tradução livre)

características eram tais e quais as do trabalho: teoria e prática, na magia, são inseparáveis.

Segundo Lukács (1982), a aparente impossibilidade de superar a natureza levou o homem a pensar que havia uma força desconhecida por trás dos obstáculos. A magia objetivava influir nessas forças, submetendo-as à atividade humana. Desta forma, a atividade mágica não se subjugava a um poder superior, tentando se aliar a um ser caprichoso, como faria a religião. Mesmo que a magia admitisse seres controladores das forças, ela os tratava como seres inertes, assim como no trabalho, buscava aplicar com correção e exatidão uma prática para influir nesses seres desconhecidos, ou seja, a magia não trata as forças religiosamente.

O período mágico, de acordo com Lukács (1982, p. 113), foi a união de corretos conhecimentos do mundo e explicações que não se fundavam em nada objetivo, por isso o fundamento das práticas mágicas é a ignorância da realidade objetiva. A imitação constituía mecanismo importante para a realização de rituais mágicos, inclusive, tendo sido aspecto inicial do reflexo da realidade. O homem demorou muito tempo para perceber que poderia interferir na natureza com métodos que não apresentavam semelhança com ela.

Citando Frazer (*apud* LUKÁCS, 1982), Lukács aponta o desenvolvimento da religião como uma consequência da ampliação do conhecimento, pois o homem percebeu a grandiosidade da natureza diante de sua pequenez, tal percepção aumenta a confiança do homem nas forças que acreditam dominar a natureza que vão ficando, cada vez mais, personificadas até voltar-se para os deuses, abandonando a ideia de dominar a natureza com a magia que, a essa altura, foi se convertendo em prática negra.

Por eso a medida que progresa en conocimiento, la oración y el sacrificio van conquistando el lugar decisivo en el rito religioso, y la magia, que al principio figuró con los mismos derechos, pasa progresivamente a un segundo plano y acaba hundiéndose y convirtiéndose en una técnica negra (FRAZER *apud* LUKÁCS, 1982, p. 117)¹⁰.

¹⁰ Por isso na medida em que progride o conhecimento, a oração e o sacrifício vão conquistando o lugar decisivo no rito religioso, e a magia, que no princípio figurou com os mesmos direitos, passa progressivamente a um segundo plano e acaba afundando-se e convertendo-se numa técnica negra. (Tradução livre)

Lukács (1982) complementa a análise de Frazer, afirmando que a religião manteve em seu seio a magia, manifestando tendências mágicas na religião, como rituais. Desta forma, entre o animismo, a magia e a religião há uma continuidade, uma linha evolutiva na qual há uma constante ampliação e intensificação do subjetivismo na concepção de mundo.

A explicação de Lukács (1982) sobre o desprendimento da ciência não cabe nos marcos deste trabalho, mas, como o reflexo científico e o estético partem do mesmo solo cotidiano e se desprenderam deste solo, de acordo com a necessidade do mundo dos homens, não se poderia omitir completamente a desantropomorfização da ciência destas páginas

Como já aludido, Lukács (1982) apontou que a necessidade do homem superar a cotidianidade exige que ele conheça a realidade, ao mesmo tempo, a vida cotidiana produz tendências que dificultam ao homem a generalização das experiências de trabalho que deveriam compor o conhecimento da realidade, ou seja, a ciência. Do mesmo modo que o progresso do homem produz formas de reflexo que superam as “[...] formas ingenuas y espontáneas de personificación y antropomorfización de la cotidianidad, las reproducen a un nivel superior y, precisamente con esto, ponen barreras al desarrollo del pensamiento científico (LUKÁCS, 1982, P. 147)¹¹.

Citando Engels (*apud* LUKÁCS, 1982, P. 148), Lukács argumenta que o homem explica as forças alheias ao seu entendimento mediante personificação e que essa tendência a personificar criou em toda parte os deuses. Para Engels (*apud* LUKÁCS, 1982, p. 148) a existência de Deus prova justamente que essa tendência é universal, bem como a existência da religião.

Desta forma, Lukács (1982) acentua que a luta entre as tendências mentais personificadoras e as formas científicas do pensamento não ocorreu nos começos do desenvolvimento humano, mas que somente na Antiguidade grega alcançou um nível no qual pode o pensamento científico produzir uma metodologia,

¹¹ Formas ingênuas e espontâneas de personificação e antropomorfização da cotidianidade, reproduzem-nas a um nível superior e, precisamente com isto, põem barreiras ao pensamento científico. (Tradução livre)

pressuposto necessário para que ele se converta em comportamento humano geral, influenciando enriquecedoramente na vida cotidiana.

De acordo com Lukács (1982, p. 160), o caminho para o idealismo, ao mesmo tempo da teoria do conhecimento, se constituiu como uma inflexão, assunto que nem de longe se pode tratar aqui. A duplicação idealista do reflexo, do mundo ideal e do mundo empírico, não mais da realidade, põe em perigo as conquistas alcançadas pela desantropomorfização do conhecimento.

Na Idade Média, as tendências antropomorfizadoras predominaram e dominaram sobre o pensamento. Apenas no Renascimento, na interpretação de Lukács (1982, p. 171), um novo ataque a essas tendências vai se lançar na história. Sobre a possibilidade da penetração da orientação desantropomorfizadora pós-sociedade escravista. Leia-se as palavras de Lukács (1982, p. 171):

Hemos aludido a las limitaciones de la economía esclavista antigua: a causa de esas limitaciones la base científica del reflejo desantropomorfizador de la realidad tenía que ser desde el principio estrecha, sin la posibilidad social de una ampliación resuelta. Esto a su vez tenía que impedir que las geniales generalizaciones de los primeros estadios consiguieran fecundarse en el contacto con hechos, conexiones y normalidades particulares, penetrando en los detalles de la realidad objetiva, para poder levantarse hasta el nivel de una universalidad concreta, de una amplia metodología. Esta situación cambia con la ruina de la economía esclavista ya en la Edad Media¹².

Com o desaparecimento da limitação da produção, produzida pela sociedade escravista na qual o escravo não tinha interesse em desenvolver técnicas de produção e os proprietários consideravam indigno o trabalho manual, as barreiras que se opõem a difusão e aprofundamento da ciência tendem, também, a desaparecer, entretanto, aponta Lukács (1982, p. 175), a classe dominante, no capitalismo, precisa lidar com uma contradição, ao mesmo tempo em que não tolera brecha na concepção de mundo que a sustenta dominante, ou seja, na que dá fundamento ao seu domínio; é obrigada a continuar desenvolvendo as forças produtivas e, conseqüentemente, a ciência, ou seja, o reflexo desantropomorfizador

¹² Fizemos alusão às limitações da economia escravista antiga: por causa dessas limitações a base científica do reflexo desantropomorfizador da realidade teria que ser desde o princípio estreita, sem a possibilidade social de uma ampliação social determinada. Este, por sua vez, teria que impedir que as geniais generalizações dos estágios iniciais conseguissem fecundar-se em contato com os fatos, conexões e normalidades particulares, penetrando nos detalhes da realidade objetiva, para poder levantar-se até o nível de uma universalidade concreta, de uma ampla metodologia. Esta situação muda com a queda da economia escravista na Idade Média. (Tradução livre)

que pode colocar em questão sua dominação. A crescente importância do subjetivismo reforça as tendências antropomorfizadoras.

Esto es acaso más visible en la filosofía pura de la Edad Moderna que en las religiones o en las concepciones del mundo encaminadas a fundar la religiosidad; pues estas tendencias tienen que presentar-se con cierta pretensión de objetividad por debilitada que sea y por filosóficamente infundamentable (LUKÁCS, 1982, p. 177)¹³.

Mesmo ciente de que aqui não se pode nem circundar, como dito anteriormente, a complexidade da desantropomorfização da ciência, apresentada por Lukács (1982), quis-se aludir a essa problemática para situar a arte no contexto da separação das objetivações superiores da vida cotidiana.

Na ciência, de acordo com Lukács (1982, p. 191), diferentemente da arte, a respeito do reflexo da realidade, ele, o reflexo, se preserva do modo mais fiel possível, o reflexo científico não cobra uma autonomia fechada, um mundo próprio, ao contrário, precisa conservar objetiva e metodologicamente seu caráter parcial.

O mundo próprio da obra de arte consiste na figuração de pessoas, situações que são próprias de determinada obra e diferentes da realidade cotidiana. A criação dessa aparente oposição entre o mundo da obra e a realidade cotidiana é necessária para que o efeito da obra se dê; para que o receptor se relacione com ela como se ela fosse um mundo.

Para dominar claramente la situación hay que recordar ante todo que el reflejo desantropomorfizadora de la realidad es un instrumento con el que cuenta el género humano para poder desarrollarse, para dominar su mundo; y hay que tener siempre presente, además, que ese proceso lo es, precisamente, del despliegue, de la ampliación y profundización de sus capacidades, y de la concentración de todas ellas: las consecuencias de ese proceso para la personalidad de conjunto son incalculables (LUKÁCS, 1982, p. 190)¹⁴.

Desta forma, vale destacar que o *homem inteiro* da cotidianidade se converte, segundo Lukács (1982, p. 190), em *homem inteiramente* porque está

¹³ Isto é mais visível na filosofia pura da Idade Moderna do que nas religiões ou nas concepções do mundo encaminhadas a fundar a religiosidade; pois estas tendências tem que apresentar-se com certa pretensão de objetividade por debilitada que seja e por filosoficamente não fundamentável. (Tradução livre)

¹⁴ Para dominar claramente a situação há que se recordar antes de tudo que o reflexo desantropomorfizador da realidade é um instrumento com que conta o gênero humano para poder desenvolver-se, para dominar seu mundo; e há que ter sempre presente, também, que esse processo o é, precisamente, da separação, da ampliação e aprofundamento de suas capacidades, e da concentração de todas elas: as consequências desse processo para a personalidade de conjunto são incalculáveis. (Tradução livre)

inteiramente orientado ao sistema de objetivação de que trata. O mundo homogêneo da ciência é, em última instância, algo unitário para todos os ramos da ciência. Há, para Lukács (1982, p. 194), entre o homem inteiro e o homem inteiramente um caráter de salto.

Para Lukács (1982), a atividade estética constituiu-se unitariamente muito mais tarde que a ciência, pois ela se separou lenta e vacilantemente do fundo geral da prática cotidiana mágica. A exigência da ciência se afirmou mais cedo devido à necessidade dos homens, inclusive os mais primitivos, de descobrir o mundo, mesmo que essa consciência esteja sumida na cotidianidade, seu desenvolvimento é irresistível. A consolidação da arte não tem raízes tão óbvias e maciças quanto à ciência. O surgimento do ócio, por exemplo, não é decisivo; a ciência também exigiu um ócio, além dele, uma determinada altura do desenvolvimento da técnica e da reeducação dos homens que as utilizam, mesmo esteticamente inconsciente, será pressuposto da atividade artística, ou seja, um determinado alcance das forças produtivas.

Na Idade da Pedra, segundo Lukács (1982), quando o homem ainda não tinha desenvolvido certa capacidade de abstração, de generalização das experiências do trabalho, de superação das impressões subjetivas para perceber a conexão de uma forma de pedra e sua adequação ao trabalho, mesmo que isso já seja um desenvolvimento da ciência, nesse nível, segundo o autor, é impossível produzir uma tentativa de arte. A técnica de polimento da superfície, a preocupação com o paralelismo, inicialmente, não possui nenhuma intenção estética, é apenas uma adaptação técnico-artesanal à finalidade prática imediata do trabalho.

A progressiva complexificação dos sentidos humanos, sua capacidade conquistada paulatinamente de diferenciar e refinar os sentidos é fundamental para o surgimento da atividade estética. Tal capacidade, vale salientar, não é fisiológica, pois a capacidade de perceber as coisas se modifica qualitativamente, se amplia, se afina, apenas com o surgimento das experiências do trabalho. Sobre isso, Lukács (1982, p 220-221) cita, com reservas de natureza filosófica, Gehlen¹⁵ que argumenta que, na infância da humanidade, houve uma divisão de trabalho operada pelos

¹⁵ Arnold Karl Franz Gehlen, filósofo e sociólogo alemão, nasceu em 1904 e morreu em 1976 e foi um dos fundadores da moderna antropologia filosófica.

sentidos. O olho, nesse processo, por exemplo, ganhou status e foi assumindo a captação de características de outros sentidos, como a espessura e o peso, sem ter que apelar para o tato.

Por otra parte, y dicho subjetivamente: como es la música que despierta el sentido musical del hombre, como para el oído amusical la música más hermosa *no* tiene sentido alguno, no es objeto, porque mi objeto no puede ser sino la confirmación de mis energías esenciales, y no puede, por tanto, ser para mi más que como es para si, como capacidad subjetiva, mi energía esencial, porque el sentido de un objeto para mi (solo tiene sentido para un sentido que le corresponda) no alcanza sino a donde alcance *mi* sentido, por todo ello, los *sentidos* del hombre social son *distintos* de los del asocial; solo por la riqueza objetivamente desplegada de la esencia humana nace la riqueza de la sensibilidad *humana* subjetiva, nace un oído musical, un ojo para la hermosura de la forma, en resolución, nacen *sentidos* capaces de goces humanos, sentidos que actúan como energías esenciales *humanas*, se forman en parte, en parte se producen. Pues no sólo cinco sentidos, sino también los sentidos llamados intelectuales, los sentidos prácticos (voluntad, amor, etc.), en una palabra el sentido *humano*, la humanidad de los sentidos, nace por la existencia de *su* objeto, por la naturaleza *humanizada*. La educación de los cinco sentidos es un trabajo de la entera historia universal. El *sentido* preso en las mudas necesidades prácticas no tiene más que un sentido *limitado*. Para el hombre hambriento no existe la forma humana del alimento, sino sólo su existencia abstracta como alimento: le daría lo ismo encontrarlo en su forma más ruda y no se ve en qué puede distinguirse esa actividad de nutrición de la de los animales... hizo pues falta la objetivación de la esencia humana, tanto teórica cuanto prácticamente, para hacer *humano* el *sentido* del hombre y para producir un *sentido humano* correspondiente a toda la riqueza del ser humano y natural (itálico do autor, MARX *apud* LUKÁCS, 1982, p. 237-238)¹⁶.

¹⁶ Apresenta-se aqui a tradução de Jesus Ranieri do trecho citado acima da edição em espanhol da Estética. Optou-se por ela por achá-la mais completa do que a que se poderia fazer aqui do ponto de vista da tradução dos Manuscritos de Paris, de Karl Marx: Por outro lado, subjetivamente apreendido: assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, por que o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, por causa disso é que os *sentidos* do homem social são sentidos *outros* que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. O *sentido* constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido *tacanho*. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade *animal* de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum *sentido* para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer *humanos* os *sentidos* do

Somente a atividade de trabalho proporcionará que as experiências sejam consolidadas. Sem essa educação, no sentido de que é a experiência sensível que afirma as possibilidades de percepção do olho, do ouvido, etc, o desenvolvimento da fruição estética não seria possível, pois apenas o olho humano, justamente por sê-lo, capta nuances na percepção do objeto, indispensável à arte.

A dificuldade de alcançar a independência da arte, diferentemente da filosofia e da ciência, está, segundo Lukács (1982, p. 224-225), no fato de que o reflexo estético seja de caráter antropomórfico. Se, tendo sido um longo processo de desenvolvimento necessário para separar o reflexo desantropomórfico científico da realidade, custou à arte muito mais tempo para provar-se essencialmente diferente da vida cotidiana, da magia e da religião.

En cambio contemplada directamente, la peculiaridad del reflejo artístico se separa mucho menos tajantemente de aquella base común, produce duraderas formaciones de transición, puede mantener, aún a niveles muy desarrollados, la vinculación más íntima con la cotidianidad, la magia y la religión, y hasta fundirse con ellas según la apariencia externa inmediata (LUKÁCS, 1982, p. 224)¹⁷.

Se a filosofia pôde, segundo Engels (*apud* LUKÁCS, 1982, p. 223), desenvolver-se sem se confundir com as ciências da natureza, exigindo um desenvolvimento próprio; a filosofia da arte não pôde desempenhar esse papel no entendimento, na consciência da arte, pois a filosofia, a teoria da arte sempre aparece *post festum*, como em Aristóteles, como fixação conceitual de algo que já evoluíra na arte. Tal dificuldade aumenta porque as primeiras formas de expressão do reflexo científico e filosófico aparecem muito mescladas com elementos estéticos.

[...] que es mucho más fácil practicar la distinción, conceptualmente al menos, en las mezclas del principio estético con el científico producidas por la vida social que en el primitivo tronco común de arte y magia, o religión. Pues en el primer caso, como ya mostramos, se contraponen los modos desantropomorfizador y antropomorfizador del reflejo de la realidad mientras que en el segundo caso se trata de variedades de la antropomorfización, variedad sin duda contrapuestas en sus principios últimos, pero que en la práctica han seguido unidas durante milenios, y cuya separación, además de ser un proceso muy lento, contradictorio e irregular, discurre, para el arte

homem quanto para criar *sentido humano* correspondente á riqueza inteira do ser humano e natural (MARX, 2010, p. 110).

¹⁷ Em vez disso referida diretamente, a peculiaridade do reflexo artístico se separa muito menos categoricamente daquela base comum, produz duradouras formas de transição, pode manter, ainda em nível muito desenvolvidos, a vinculação mais íntima com a cotidianidade, a magia e a religião, e até fundir-se com elas segundo a aparência externa imediata. (Tradução livre)

mismo, con mucha problematicidad y con crisis internas (LUKÁCS, 1982, p. 232)¹⁸.

Na Antiguidade grega, por exemplo, como já comentado, a religião se constitui sobre a forma de poesia. Assim, o processo de separação da arte ofereceu especiais dificuldades, se comparado à ciência. Lukács (1982) cita as produções científicas e filosóficas gregas que eram escritas em linguagem poética e que a retórica, na Antiguidade, foi considerada uma arte.

Neste ponto, vale ressaltar a compreensão de Lukács (1982, p. 226-227) sobre as categorias desantropomorfização e antropomorfização. A primeira parte da realidade objetiva, levando para a consciência, seus conteúdos e suas categorias; a segunda parte de uma projeção de dentro para fora: do homem para a natureza. “Desde este punto de vista el culto de animales o de fuerzas naturales es tan antropomorfizador como la creación de dioses antropomórficos” (LUKÁCS, 1982, p. 227)¹⁹.

O caráter *post festum* da consciência do reflexo artístico, mesmo num nível abstrato, é mais solidamente estabelecido. Entre a cotidianidade e a arte há um processo de interação: as conquistas estéticas da realidade desembocam ininterruptamente na vida cotidiana enriquecendo-a objetiva e subjetivamente.

O desconhecimento da humanização, para Lukács (1982, p. 233-234), foi base das concepções que, durante muito tempo, consideravam atividade como uma capacidade própria da humanidade. Desta forma, nas palavras do filósofo magiar, estilizam a idade primitiva do homem como uma “idade do ouro” (LUKÁCS, 1982, p. 234). Somente o trabalho como protoforma da humanização pode reorientar a análise da gênese da atividade estética à realidade.

¹⁸ que é muito mais fácil distinguir, ao menos conceitualmente, nas misturas do princípio estético com o científico pela vida social do que no primitivo tronco comum de arte e magia, ou religião. Pois no primeiro caso, como já mostramos, contrapõem-se os modos desantropomorfizador e antropomorfizador do reflexo da realidade enquanto que, no segundo caso, trata-se de variedades de antropomorfização, variedade, sem dúvida, contrapostas em seus princípios últimos, mas que, na prática, continuaram unidas por milênios, e cuja separação, além de ser um processo muito lento, contraditório e irregular, flui, para arte mesma com muita problematicidade e com crises internas. (Tradução livre)

¹⁹ A partir desse ponto de vista, o culto de animais ou de forças naturais é tão antropomorfizador como a criação de deuses antropomórficos. (Tradução livre)

Segundo Lukács (1982, p. 238), as citações de Marx e Engels sobre os sentidos humanos, apresentadas um pouco acima, expõem a concepção de origem paulatina e do caráter histórico da gênese de todas as atividades estéticas. Leia-se:

La génesis histórica del arte, en sentido productivo y en el de la receptividad artística, tiene que tratarse en el marco de la génesis de los cinco sentidos, que es el marco de la historia universal. El principio estético se presenta así como resultado de la evolución histórico-social de la humanidad (LUKÁCS, 1982, p. 240)²⁰.

Assim, adverte o autor citado, mesmo que num estágio de desenvolvimento avançado, uma propriedade humana pareça óbvia, é dever da posição contrária ao idealismo não permitir que ela se converta em eterna. A arte, então, por mais que pareça uma característica humana prévia, foi, radicalmente, constituindo-se paulatina e historicamente. Destaque-se que a arte e o trabalho são distintos, tal distinção só pode ser vista nas objetivações mesmas, não nos seus reflexos conscientes. “[...] lo estético supone materialmente una determinada altura de la técnica y, además, un ocio para la creación de ‘superioridad’, determinado por el aumento de las fuerzas productivas del trabajo” (LUKÁCS, 1982, p. 251). E adiante:

El arte es en todas sus fases un fenómeno social. Su objeto es el fundamento de la existencia social de los hombres: la sociedad en su intercambio con la naturaleza, mediado naturalmente, por las relaciones de producción, las relaciones de los hombres entre sí, mediadas por ellas (LUKÁCS, p. 261).

Para Lukács (1982, p. 244), o materialismo dialético tem que romper com a determinação apriorística das artes particulares a partir da essência do homem, assim como com a rígida separação entre elas, ambas posições de extremos metafísicos. Para manter-se fiel à realidade, o materialismo dialético parte de uma compreensão de uma multiplicidade de origens reais das artes, no qual a unidade é um resultado da evolução histórico-social. Na citação abaixo, Lukács (1982, p. 245) apresenta um breve resumo de suas argumentações acerca da consolidação do reflexo artístico. Leia-se:

La división del trabajo entre los sentidos, la facilitación y el perfeccionamiento del trabajo por medio de ellos, la recíproca relación de cada sentido con los demás a través de esa colaboración cada vez más

²⁰ A gênese histórica da arte, no sentido produtivo e no da receptividade artística, tem que ser tratada no marco da gênese dos cinco sentidos, que é o marco da história universal. O princípio estético se apresenta, assim, como resultado da evolução histórico social da humanidade. (Tradução livre)

diferenciada, la creciente conquista del mundo externo e interno del hombre a consecuencia de esas sutiles cooperaciones, la difusión y profundización de la imagen cósmica, como consecuencia: todo eso pone, por una parte, los presupuestos materiales y anímicos del origen y la evolución de las diversas artes; por otra parte, una vez constituida cada una, instaura en ella la tendencia a desarrollar cada vez más peculiarmente las propias cualidades imanes y a conseguir para éstas una tal universalidad, una tal capacidad de comprensión que – sin perjuicio de la independencia de cada arte en particular – penetre progresivamente en lo que es común a todas, el medio de lo estético (LUKÁCS, 1982, p. 245)²¹.

A citação acima, longa e fundamental, destaca os fatores que levaram a origem e evolução dos diversos tipos de arte. Constituída cada uma dessas artes, o processo de evolução permanece cada vez mais peculiarmente nas características imanes até alcançarem, segundo Lukács (1982), uma universalidade que as faça penetrar naquilo que é comum a todas elas, o estético, sem que percam sua independência.

O reflexo artístico, segundo Lukács (1982), tem sempre como base a sociedade e seu intercâmbio com a natureza, essa relação que parece imediata é, na verdade, mediada intensa e complicadamente. Nisso, apresenta-se uma contradição e imediatez da forma na obra de arte que não nega o caráter mediado do reflexo. Importante salientar que, diferentemente do reflexo científico que precisa esforçar-se sempre por acercar-se o máximo possível da totalidade extensiva e intensiva das determinações gerais do objeto estudado, o reflexo estético se orienta imediata e exclusivamente a um objeto em particular, pois toda arte reflete a realidade objetiva em seu próprio mundo.

Para nuestro presente problema esto significa que en la obra de arte no puede aparecer nunca directamente la totalidad extensiva de su objeto último; se expresa en su totalidad intensiva sólo a través de mediaciones, puestas en movimiento por la Inmediatez estética evocadora (LUKÁCS, 1982, p. 249)²².

²¹ A divisão do trabalho entre os sentidos, a facilidade e o aperfeiçoamento do trabalho por meio deles, a recíproca relação de cada sentido com os demais através dessa colaboração cada vez mais diferenciada, a crescente conquista do mundo externo e interno do homem consequência dessas sutis cooperações, a difusão e aprofundamento da imagem cósmica, como resultado: tudo isso põe, por um lado, os pressupostos materiais e anímicos da origem e da evolução das diversas artes; por outro lado, uma vez constituída cada uma, instaura nela a tendência a desenvolver cada vez mais particularmente as próprias qualidades imanes e a conseguir para estas uma tal universalidade, uma tal capacidade de compreensão que - sem prejuízo da independência de cada arte em particular - penetre progressivamente no que é comum a todas, a média da estética. (Tradução livre)

²² Para nosso presente problema isto significa que na obra de arte não pode aparecer nunca diretamente a totalidade de seu objeto último; se expressa em sua totalidade intensiva somente através de mediações postas em movimento pela imediatez estética evocadora. (Tradução livre)

O objeto do reflexo estético não pode ser geral, a generalização estética é a elevação da individualização ao típico, elemento essencial do método realista lukacsiano, que será apresentado mais adiante, diferentemente da ciência, que busca o descobrimento da conexão entre o caso individual e a legalidade geral.

A ciência tenta alcançar, progressivamente, em aproximação crescente, a *totalidade extensiva* da vida. Totalidade que, segundo Lukács (1966, p. 23), vai mais além do marco possível da criação artística que é, antes, uma *totalidade intensiva*, ou seja, a necessidade de figurar as mediações e conexões essenciais para a porção de vida que é figurada na obra de arte.

O capítulo que segue objetiva apresentar a literatura como um tipo de arte no qual, de acordo com Lukács (1966, p. 20), a necessidade de apresentar uma imediatez unitária evidente se mostra de maneira mais clara. Parece que o mundo próprio exigido pela arte é mais facilmente observado no método de criação literário, dada a necessidade de sua figuração.

3 LITERATURA NO MUNDO DOS HOMENS: RELAÇÃO ENTRE OS PROBLEMAS IMEDIATOS DO TEMPO E O DESENVOLVIMENTO GERAL DA HUMANIDADE

Uma das maiores dificuldades enfrentadas na execução desta pesquisa foi a identificação e seleção do material produzido por Lukács acerca de literatura. A primeira parte do projeto da *Estética* (1982), última obra publicada completamente pelo autor em vida, possui uma organicidade, é uma obra completa, orgânica. Os artigos e ensaios sobre literatura, diferentemente, foram publicados ao longo de seu desenvolvimento intelectual. Lukács não possui um tratado sobre o tema, mesmo assim são muitos os escritos produzidos por ele de teoria e crítica, dos quais não se teve, nem se poderia ter, acesso a todos, bem como não foi possível inserir, neste estudo, todos os reunidos, deixando, não sem certa dificuldade, algumas para estudos futuros.

Pode parecer desnecessário e ser cansativo explicar a origem das obras estudadas e utilizadas neste capítulo, mas é preciso situá-las na produção lukacsiana. Tais informações são pertinentes, neste primeiro momento, porque, para facilitar, no corpo do presente texto, as citações e referências dizem respeito às obras lidas em português ou castelhano. Caso se queira a referência original, sugere-se o retorno a esse extenso comentário introdutório. Importante salientar que as informações que tratam das publicações originais e traduções, bem como as datas apresentadas foram retiradas das próprias obras citadas e cotejadas entre si.

A seleção foi feita com base num critério central que respeita o objeto da pesquisa, qual seja, entender, na teoria lukacsiana, a função da literatura para formação humana: dar preferência aos textos teóricos em comparação aos textos de crítica literária. Não que seja possível separar tão claramente uns de outros, já que, nos textos teóricos de Lukács, há muito de crítica e vice-versa. A questão foi escolher os, majoritariamente teóricos, entretanto, como se pode supor, a tarefa foi árdua. Além disso, os textos são do período marxista de Lukács, já que não é possível elaborar uma análise que contemple as obras da evolução do pensamento do autor.

Cabe citar, mesmo que não tenham sido estudadas, as obras que foram destituídas do escopo desta pesquisa: em suas versões castelhanas,

respectivamente, de 1968, 1969 e 1970; *Goethe und Seine Zeit*, Thomas Mann e *Deutsche Realisten des 19. Jahrhunderts*; publicados em *Georg Lukács Werke*, 1964, e, originalmente, entre as décadas de 1940 e 1950. O primeiro foi traduzido por Manuel Sacristán e os dois últimos por Jacobo Muñoz. Observe-se que as obras são, principalmente de estudos de crítica literária, tratam de obras e autores concretos.

Três foram as coletâneas brasileiras selecionadas para este estudo: *Ensaio sobre literatura* (1965), *Arte e sociedade: escritos estéticos de 1932-1967* (2009) e *Marxismo e teoria da literatura* (2010). O primeiro livro, organizado por Leandro Konder, contém dois ensaios teóricos *Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels*, que foi redigido, segundo o organizador, como prefácio à edição húngara de textos dos fundadores do marxismo, em 1945²³; *Narrar ou descrever*, de acordo com Konder, foi escrito em 1936, também, está na coletânea *Marxismo e teoria da literatura*, entretanto, apresenta-se com a supressão da parte VII que trata dos escritores da União Soviética de 1930. A coletânea de Konder o apresenta completo. Mesmo que os autores ali citados não sejam conhecidos, as críticas e comentários de Lukács são elucidativos. Além desses ensaios, há os críticos que versam sobre Shakespeare, Balzac, Stendhal, Goethe, Schiller e Thomas Mann.

O compêndio de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto, *Arte e sociedade: escritos estéticos de 1932-1967*, além do já citado acima, traz, na primeira parte, *A estética de Hegel* que se trata de uma introdução à coletânea húngara de textos estéticos de Hegel, publicada em 1951; *Nietzsche como precursor da estética fascista* foi publicado pela primeira vez em *Internationale Literatur*, Moscou, 1935. A segunda parte apresenta ensaios sobre os gêneros literários sátira, romance, epopeia, lírica e tragédia. Neles, Lukács expõe como, em suas particularidades, cada gênero figura a realidade concreta. *A questão da sátira* foi publicado na *Internationale Literatur*, em 1932; e republicado, em 1971, em *Georg Lukács Werke, Essays über Realismus. O romance como epopeia burguesa [Roman kak bupzuaznaja epopeja]* foi escrito em 1934, publicado pela primeira vez na *Literaturnaja enciklopedij*, vol. IX, Moscou, 1935. *A característica mais geral do*

²³ Este texto encontra-se, ainda, na coletânea brasileira dos textos de Marx e Engels sobre arte, publicada, em 1ª edição, pela editora Expressão Popular, em 2010, *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*.

reflexo lírico foi publicado em 1951; segundo os compiladores, não foi retomada no *Werke*, mas foi traduzida de sua edição húngara para a italiana *Arte e società*. Por último, *Sobre a tragédia* foi publicado como prefácio à edição húngara de uma coletânea de textos de Tchernicherski. O item que aparece no livro brasileiro é apenas o terceiro de tal prefácio.

Marxismo e teoria da literatura (2010) foi organizado por Carlos Nelson Coutinho e contém ensaios originados entre 1934 e a década de 1940. Segundo o compilador com exceção de *Arte livre ou arte dirigida* que foi publicada em húngaro em 1947 e na revista francesa *Esprit*, n. 9, em 1948, os demais textos são de *Karl Marx und Friedrich Engels als Literaturhistoriker* (1948) e *Probleme des Realismus* (1955).

As obras em língua castelhana também são três *Problemas del realismo*, com a primeira edição de 1966, traduzido por Carlos Gerhard, aparentemente, da edição *Probleme des Realismus*, bem como contém artigos de *Karl Marx und Friedrich Engels als Literaturhistoriker*. Desta obra, foram estudados os ensaios *Arte y verdad objetiva* [1934], *El ideal del hombre armonioso en la estética burguesa* [1938], *Grandeza y decadencia del expresionismo* [1934], *La lucha entre liberalismo y democracia a la luz de la novela histórica de los antifascistas alemanes* [1938] e *Correspondencia entre Ana Seghers y Georg Lukács* [entre junho de 1938 e março de 1939].

A segunda obra é *Materiales sobre el realismo*, traduzido por Manuel Sacristán, também de *Probleme des Realismus I, Essays über Realismus*. Como os textos dessa obra estão na anteriormente citada, acrescenta-se apenas dois ensaios: *Elogio del siglo decinueve* [1967] e *Épilogo* [1970] ao volume quatro da edição alemã, *Werke, Probleme über Realismus*.

A terceira obra, *Os escritos de Moscú: estudos sobre política y literatura* (2011), foi traduzida por Miguel Vedda e Martin Koval e é constituída de sete textos de Lukács: *La novela*, já apresentada aqui como parte de *Arte e Sociedade*; *Informe sobre la novela* foi publicado pela primeira vez em russo, em *Literaturnij Kritik* 2 em 1935, da qual a publicação em alemão foi traduzida, segundo os tradutores, a partir dos manuscritos de Lukács que apresenta mais de 20 correções manuscritas;

Cuestiones de principio para una polémica sin principios foi escrito em dezembro de 1939; *Las contradicciones del progreso y la literatura* foi escrito em fevereiro de 1940, os dois últimos publicados em *Moskauer Schriften*; *Confusion sobre el triunfo del realismo* foi escrito em 1940 e publicado pela primeira vez em russo *Podeda realizma i otroveszneii progressszstov* na *Literaturnaja Gazeta* 13, em 1940; *¿Por qué Marx y Lenin criticaron la ideología liberal?* Foi escrito em março de 1940, se relaciona com o artigo *Marx e o problema da decadência ideológica* e, finalmente, *¿Marxismo ou proudhonismo en la historia de la literatura?* Foi escrito em março/abril de 1940 e publicado pela primeira vez na Hungria em 1950.

Seria leviano afirmar que todos esses textos foram citados ou mesmo utilizados no texto que segue, mas, como dito anteriormente, eles compõe o *corpus* da pesquisa para construção deste segundo capítulo. O foco não são os textos em si, mas os conteúdos neles contidos. Aparecerão, então, algumas vezes de forma consistente em citações diretas, outras de modo mais esparsa, sustentando as informações apresentadas. Este segundo capítulo tem o objetivo de apresentar a compreensão de Lukács sobre o que é literatura e quais suas principais características. Nos artigos, Lukács vai inserindo as categorias que usa para construir sua definição, não de forma sistemática, como dito anteriormente, portanto, o esforço empreendido aqui é o de tentar apresentá-las de modo mais linear, discutindo algumas delas.

Como dito já algumas vezes, Lukács não desenvolveu uma obra que tratasse especificamente do fenômeno literário, mas publicou ensaios vários, ao longo de sua vida, de teoria e crítica literárias. Em sua *Estética* (1982), não reserva um capítulo para a literatura; faz, entretanto, alusões e exemplificações, neste campo, durante boa parte de seu texto. Este trabalho quer, na teoria geral lukacsiana, construída sobre pilares marxianos, esboçar, muito preliminarmente, um resgate do que o filósofo húngaro compreende por literatura, além de apresentar algumas características do texto literário considerado por ele verdadeiramente grande.

O capítulo anterior foi importante para situar o debate acerca da arte e da literatura na teoria lukacsiana, bem como na nova compreensão de história trazida pela discussão marxiana, pois esta, ao revelar todas as categorias humanas como

sendo históricas, coloca a arte e a literatura, conseqüentemente, no seu devido lugar: como um produto humano que, ao mesmo tempo, é reflexo da realidade em cada tempo histórico e possibilidade de desmistificação dessa realidade, na sociedade capitalista. Na arte verdadeiramente grande, está o reflexo da práxis humana como um todo.

Antes de iniciar a apresentação das características da literatura, a partir da teoria lukacsiana, vale ressaltar a contribuição de Lukács a teoria geral da Estética, apresentada em seus artigos sobre Hegel e Nietzsche. Para Lukács (2011, p.43-45), as tentativas de criar uma história da arte e da literatura anteriores à filosofia clássica alemã eram, em geral, de natureza empírica. Nos casos em que houve a tentativa de erigir uma fundamentação filosófica, ela foi abstrata, não permitindo à correta compreensão das leis da arte e da história.

Em fins do século XVII e inícios do século XVIII, a querela entre antigos e modernos sobre a nascente literatura e a nova arte ganhou, de acordo com Lukács (2011, p.44), contornos mais radicais. A ideologia revolucionária burguesa expressou-se como uma defesa da arte autêntica contra a falsa arte.

Decerto, no curso do empenho do iluminismo para justificar teoricamente a nova arte, surgem pontos de vista históricos na concepção da literatura e da arte. Rousseau já percebe muito nitidamente a problemática e a contraditoriedade da cultura (em especial, da arte). Entretanto, nem mesmo os intentos mais amplos e significativos no campo da estética favoreceram uma compreensão sistemática da história e das suas leis (LUKÁCS, 2011, p.44).

Lukács (2014, p.44) conclui que o pessimismo de Rousseau fomentou a subestimação da arte em geral e que Herder, filósofo alemão influenciado por Kant, não conseguiu articular o materialismo espontâneo de suas interpretações históricas com uma concepção materialista da própria arte. Desta forma, o iluminismo não conseguiu resolver o problema da conexão entre a história e a teoria; solução que só será alcançada na filosofia clássica alemã.

Em suas *Teses sobre Feuerbach*, Marx aponta precisamente o aspecto metodológico que contribuiu para essa inflexão. Ele sublinha que, em todas as antigas teorias materialistas, tem lugar uma deficiente apreensão do mundo, que é tomado só a partir da contemplação e não da práxis; ou seja, tais teorias descaram o aspecto subjetivo da atividade humana (LUKÁCS, 2011, p. 45).

Marx afirma que o aspecto ativo foi desenvolvido abstratamente pelo idealismo, como se verá nos autores discutidos aqui, que não conhece a atividade real e sensível como tal (MARX *apud* LUKÁCS, 2011, p. 45). Kant coloca a atividade do sujeito estético em seu comportamento produtivo e em seu comportamento estético receptivo no centro de seu método e sistema. De acordo com Lukács (2011, p. 45), a *Crítica da faculdade de julgar* reorienta, por se ater a esse aspecto ativo, à história da estética e seu autor é considerado como o iniciador do processo que culminará na elaboração marxiana, ou seja, há alguns avanços em suas teorizações em meio aos equívocos. Só conhecendo os precedentes, é possível superá-los.

Como idealista subjetivo e limitado pelo que a teoria do conhecimento de sua época, Kant possui limitações intransponíveis. Ele nega a teoria estética do reflexo, por isso só consegue determinar o objeto estético de modo puramente formalista e as questões de conteúdo são colocadas fora do campo estético. Em Kant “[...] desaparece quase completamente em sua estética o papel histórico e social da arte” (LUKÁCS, 2011, p. 45).

Na análise de Lukács (2011), Schiller foi o primeiro grande seguidor do método kantiano, um pensador de transição entre o idealismo subjetivo e o idealismo objetivo. Apesar de se empenhar na construção de um idealismo objetivo ainda mantinha-se preso, no que tange à teoria do conhecimento, à Kant. Caminhou, entretanto, no sentido de superar o estilo a-histórico da estética de seu mestre. Em Schiller, a análise da atividade do sujeito estético é um problema histórico; ele percebe a conexão das categorias subjetivas, sobre as quais ainda opera, com as transformações históricas e sociais.

Quem já consuma a transição para o idealismo objetivo é Schelling que publica, em 1805, sua primeira estética sistemática. O filósofo tenta apresentar a dialética como força motriz da realidade objetiva, retoma a teoria do reflexo, mas de modo inteiramente mistificado, como uma renovação da teoria platônica das ideias, por isso Lukács (2011, p. 47) avalia que ele, na verdade, oscila entre idealismo e materialismo.

Em sua estética, há uma tendência a deduzir as questões mais importantes da evolução histórica da arte da dialética objetiva da realidade; contudo, em sua realização efetiva, ao lado de muitas observações analíticas percucientes, a dialética de Schelling termina por se mover, graças à sua

própria essência, entre analogias abstratas e a imersão num misticismo irracional (LUKÁCS, 2011, p. 47).

A limitação de Schelling se apresenta, para Lukács (2011, p. 48), no fato de que a passagem do pensamento mecanicista ao dialético ocorra por via intuitiva. Já em Solger, filósofo romântico alemão, o movimento dialético é muito mais vivo do que em Schelling, mas ele não consegue unificar este movimento numa síntese dialética.

Hegel foi fundamental para Marx e o desenvolvimento de seus estudos. No campo da estética, essa importância é ainda mais viva, por isso, Lukács foi um defensor de que estudar com profundidade a teoria hegeliana era de fundamental importância para a correta compreensão do marxismo.

A estética de Hegel representa, no campo da filosofia da arte, a culminação do pensamento burguês, das tradições burguesas progressistas. Os conhecidos aspectos positivos do pensamento de Hegel e do seu estilo têm a sua mais clara expressão nesta obra: o seu caráter de universalidade, a sua profunda e aguda sensibilidade em face das peculiaridades e contradições do processo histórico, a vinculação dialética dos problemas históricos com as questões teóricas e sistemáticas referentes às leis objetivas universais - todos estes traços positivos da filosofia hegeliana se expressam nitidamente na estética. Os clássicos do marxismo apreciaram muito esta obra (LUKÁCS, 2011, p. 43).

Lukács (2011, p. 53) assevera que Hegel luta, como idealista objetivo, pelo reconhecimento da verdade objetiva absoluta das categorias estéticas; como dialético vincula esta essência ao caráter histórico, ou seja, procura sempre apreender o entrelaçamento entre o absoluto e o relativo. O todo da estética é uma parte do desenvolvimento histórico do mundo no caminho ao espírito Absoluto. Os graus de manifestação do Espírito são, em Hegel, a intuição, referente à estética; a representação, da religião e o conceito, da filosofia. Este é o caminho para o Absoluto.

Hegel supera o idealismo subjetivo de Kant porque parte sempre do conteúdo, e as categorias estéticas fundamentais, como a Beleza, o Ideal, etc., são deduzidas da análise histórica concreta. O conteúdo, no entanto, é o estado do mundo, o estado de desenvolvimento da sociedade e da história.

O idealismo hegeliano é um idealismo objetivo que pretende reconhecer a realidade objetiva como independente da consciência humana e expressá-la filosoficamente numa forma dialeticamente racional (LUKÁCS, 2011, p. 57-58).

Mas, como aponta Lukács (2011), o conceito de objetividade de Hegel é idealista “[...] é uma objetividade de natureza espiritual, mental” (LUKÁCS, 2011, p. 58). Na verdade, o Espírito do Mundo, que existe independentemente da consciência subjetiva humana e até criadora dela, seria o objetivo a ser alcançado, ou seja, seria a dissolução de toda objetividade.

Os avanços de Hegel, seu entendimento de que o conteúdo concreto determina a forma estética concreta, estabelecem uma percepção sempre histórica do conteúdo, este seria o grande mérito da estética de Hegel: a tentativa de historicizar as categorias estéticas. Lukács (2011, p. 65) reafirma que a estética hegeliana põe de fato o “[...] fundamento para uma estética científica, indissoluvelmente teórica e histórica”.

Importante entender essas análises de Lukács para ter compreensão de que as categorias de que ele trata não são uma manifestação de uma transcendência. A concepção materialista histórico-dialética de Marx colocará no centro do debate a radical historicidade de todas as categorias estéticas como nenhum pensador anterior pôde solucionar. Marx finca estacas na assertiva de que a arte é um produto humano e só porque humano o homem fez arte.

Da leitura dos artigos citados no início do capítulo, extraíram-se algumas categorias importantes para o delineamento da especificidade literária. Cita-se: *figuração, narração [centralidade da ação], fisionomia intelectual, autonomia, perspectiva, tipicidade e genericidade*. Não é possível desenvolver pormenorizadamente cada uma dessas categorias, nos limites de um curso de mestrado, mas, cabe ao objetivo deste, aproximar-se do entendimento do filósofo magiar para destacar sua importância para a formação humana, ou seja, a educação. O tratamento da *catarse* é conteúdo do capítulo terceiro, destacando que ela não é exclusiva da literatura, bem como nenhuma das outras, mas as demais são mais facilmente estudadas na literatura.

Ranieri Carli (2012, p. 151-152), também, enfatiza a importância destas categorias, corroborando a análise realizada, ao afirmar, em seu livro *A estética de György Lukács e o triunfo do realismo literário*:

De fato, a peculiaridade da literatura foi rigorosamente analisada por Lukács em uma dezena de textos, escritos ao longo de sua vida, alguns deles de crítica e outros, de teoria. O verdadeiro entendimento, na concepção da estética lukacsiana, de como essa forma artística leva a termo a conformação da particularidade e, portanto, o pleno triunfo do realismo, passa pela leitura de “Narrar ou descrever?”, “A fisionomia intelectual dos personagens artísticos”, “O problema da perspectiva”, “Trata-se de realismo”, *O romance histórico*, *Realismo crítico hoje* e outros vários textos de semelhante importância; e mesmo *A teoria do romance*, escrita quando Lukács era ainda hegeliano, mesmo ressalvado o seu romantismo utópico, pode ser lido como um contributo à compreensão da especificidade literária.

Como se está tratando do período marxista de Lukács, os textos analisados e aqui apresentados serão os escritos depois de 1930, já que foi esclarecido o porquê desta década representar um marco na trajetória do filósofo.

As tentativas de definir a literatura iniciam sempre com a afirmação de que esta não é uma tarefa fácil. Souza (1990) afirma que, sobre isso há duas situações básicas. Primeiro, o indivíduo não especializado, ao defrontar-se com tal questionamento, diria, certamente, que a literatura é o óbvio. O senso comum não poderia formular uma resposta por não compreender a necessidade de definição de um objeto tão natural. A segunda situação seria questionar pessoas que lidam com a literatura. Neste caso, a resposta também não seria facilmente encontrada, visto que, para este grupo, a resposta seria tão complexa que necessitaria de maior problematização.

O raciocínio do autor é importante para ressaltar a dificuldade em definir de que natureza é o objeto *literatura*. A pergunta *o que é?* é, sem dúvida, das mais difíceis de responder. As soluções ou são, aparentemente, demasiado óbvias ou amplamente complexas. Famosa coleção de livros, intitulada *Primeiros Passos* (1990), traz uma série de tentativas de responder ou problematizar temas dignos da pergunta “o que é?”. Marisa Lajolo, importante teórica da literatura no Brasil, foi “convidada” a tentar explicar a amarga *o que é literatura?* Ao término da leitura, a pergunta, no entanto, persiste.

A palavra *literatura* é polissêmica. Souza (1990) identifica pelo menos cinco acepções modernas para ela, são: 1) conjunto da produção escrita de uma época ou país; 2) conjunto de obras distintas pela temática, origem ou tema; 3) bibliografia sobre determinado campo de conhecimento; 4) expressão afetada, ficção, irrealidade – termo pejorativo; 5) disciplina que procede ao estudo sistemático

da produção literária. Observe-se que, do ponto de vista da análise científica ou teórica, o termo *literatura* dá nome ao objeto estudado, bem como à disciplina responsável por tal estudo. Além disso, compõe, terminologicamente, as demais disciplinas que se ocupam do objeto literatura: história da literatura, teoria da literatura, literatura comparada, etc.

Silva (1976) recupera a história do vocábulo *literatura*, pois, segundo ele, tal empreitada já demonstra a complexidade de definição do que é a literatura. Assim, informa que o vocábulo é um derivado erudito do termo latino *literatura*, decalcado sobre o grego. Nas línguas europeias, penetrou por volta do século XV: *literatura* (espanhol), *littérature* (francês) *letteratura* (italiano) e *literature* (inglês). Na língua portuguesa, *literatura*, foi documentada em 1510, nas *Actas dos Conselhos da Universidade de 1505 a 1537*, de Mário Brandão, em Coimbra.

Em latim, ainda segundo Silva (1976), significava saber relativo à arte de escrever e ler, sendo este seu significado até o século XVIII, no qual, para denominar o que hoje se entende por literatura, usava-se “poesia”, “belas letras” ou, no caso da prosa, “eloquência”. Na segunda metade do século XVIII, passou a significar uma específica atividade do letrado e a produção dela resultante. Entre 1759 e 1765, com a publicação de Lessing, *Briefe die neueste Literatur betreffend*, já significava um conjunto de obras literárias, significado presente em *Storia della letteratura italiana*, de Gerolamo Tiraboschi, no qual o vocábulo designa o conjunto de obras literais de um país.

A obra de Marmantel, *Eléments de litterature* (1787), é exemplo de novo significado presente em fins do século XVII, já representando criação estética, específica categoria intelectual e específica forma de conhecimento. Ou seja, designa o fenômeno literário em geral. Silva (1976) destaca que, neste momento, quando se dá a especialização da ciência, surge a necessidade de um termo que exclua os escritos de caráter científico e que abarque “[...] todas as manifestações da arte de escrever. Essa designação genérica foi *literatura*” (SILVA, 1976, p. 24, grifo nosso).

Há que se perguntar, entretanto “o que é literatura?”. O que diferencia um texto literário de um não literário. Segundo Silva (1976) e Souza (1990; 2006), desde

a Antiguidade grega, com destaque para a *Poética* de Aristóteles, até as teorias do século XX, há reflexões sobre a natureza da linguagem literária, no sentido de perseguir a *literariedade*, ou seja, os elementos e valores que configuram e singularizam o discurso literário. Roman Jakobson (*apud* SOUZA, 1976, p. 26) assim sintetiza a questão: “O objeto de estudo literário não é a literatura, mas a *literariedade*, isto é, aquilo que torna determinada obra uma obra literária”.

Mais do que delinear a história do vocábulo que a nomeia, é preciso compreender qual a função que a literatura exerce na sociedade. Não se trata de negar a importância de se conhecer o trajeto do termo, mas de ponderar que este caminho corresponde ao segundo momento para a compreensão do objeto literatura e que o acertado entendimento dela ou o seu equívoco tem consequências sérias tanto para a formação do professor como para sua atuação em sala de aula. O resgate terminológico acima tem o papel fundamental de demonstrar a inconstância do termo que aponta para as cinco concepções e os exemplos do senso comum e dos especialistas de Souza (1990), provando que eles estão tão enlaçados que a terminologia expressa uma confusão que vai além dela e só pode ser resolvida no campo do real, pois, para além da pergunta *o que é*, encontra-se o *para que*. Aqui, tenta-se responder à primeira; a seguir, à segunda.

Lukács (2010) expõe a luta travada por Marx e Engels para combater a teoria idealista da “autonomia” da arte e a que buscava sempre encontrar uma ligação entre a literatura e as questões sociais. Buscava demonstrar que a relação da arte e da literatura com a realidade não se dava de forma mecânica; de acordo com ele, já n’*A ideologia alemã* as linhas fundamentais de pensamento de Marx e Engels sobre arte estavam traçadas (LUKÁCS, 2010, p. 19-20): a concepção dialética entre estrutura e superestrutura, os germes da teoria do desenvolvimento desigual e as bases metodológicas da teoria da verdade objetiva da arte, ou seja, a teoria do reflexo.

Partindo de Engels, Lukács (2010, p. 29) aponta que a literatura deve relacionar fatos singulares a situações gerais, assim, os acontecimentos narrados ressaltariam seu caráter exemplar, significativo. Aparece, aqui, a da categoria *tipicidade* que será desenvolvida adiante. Para os clássicos do marxismo, a literatura, como elemento da esfera ideológica, tem papel essencial “[...] na batalha

contra as influências burguesas sobre o proletariado” (LUKÁCS, 2010, p. 33) e “[...] em favor do incremento da consciência revolucionária da classe operária” (LUKÁCS, 2010, p. 33). Esse papel só pode ser exercido e a literatura ser revolucionária, se os escritores, ao produzirem, mantiverem uma atitude crítico revolucionária.

Para Engels (*apud* LUKÁCS, 2010), isso não significa uma destruição do passado, do legado burguês, desde que se mantenha um combate à exaltação romântica do passado miserável, bem como a mitologia do progresso. Engels lida com uma situação histórico-social concreta, na qual, no pós 1848, há que se identificar o papel dos movimentos revolucionários. Importante salientar que ele não está falando de uma atitude conscientemente dirigida, ou seja, de uma literatura panfletária. “Portanto Marx e Engels exigem da literatura revolucionária o mesmo realismo sem preconceitos, a mesma autocrítica realista que indicam, nessa época, como sendo a tarefa fundamental do partido revolucionário” (LUKÁCS, 2010, p. 32).

Outra questão importante nos fundamentos de Lukács em Engels diz respeito à *herança*. Tal questão está ligada, segundo Engels (*apud* LUKÁCS, 2010, p. 41), à missão histórica do proletariado que precisa evitar uma atitude de preconceito perante o passado porque é dele que se pode sacar as possibilidades futuras; aqui, está a luta contra a mitologia do passado. Desta forma, o materialismo dialético precisa reconhecer a ligação dialética e complexa, no real, nunca mecânica, entre o fenômeno literário do passado e a base econômica da qual surgiu. Lukács (2010, p. 41) assevera a complexidade da questão da *herança*. A literatura é, então, um reflexo da realidade objetiva.

A concepção engelsiana da herança não se limita, portanto, a indicar os pontos aos quais devemos nos ligar a fim de criar uma grande literatura proletária, mas significa ao mesmo tempo uma crítica impiedosa à sociedade capitalista contemporânea, uma libertação das barreiras postas por suas mesquinhas, uma tangível demonstração do caráter historicamente transitório desse período.

O fundamento da questão da herança, para Lukács (1966, p. 50), não é descobrir a técnica usada por grandes escritores do passado e adequá-la às necessidades da época, mas se trata de descobrir a essência fundamental de seu método criador. Com Lenin (*apud* LUKÁCS, 1966, p. 50) ele adverte

El marxismo consiguió su importancia histórico-mundial como ideología del proletariado por el hecho de que no rechazaba en absoluto las conquistas

más valiosas de la época burguesa, sino que, por el contrario, se apropiaba y desarrollaba todo lo *valioso* de la evolución del pensamiento y la cultura humana, de más de dos mil años de antigüedad²⁴ (O itálico é de Lukács).

O valioso como evolução artística anterior é fundamental para distinguir o que vale em termos de herança, tendo em vista que, segundo Lenin, é necessário existir critérios objetivos para decidir o que e porque algo é valioso. A questão consiste em proporcionar aos escritores uma visão dos problemas fundamentais da figuração adequada de uma época. Há, na arte burguesa, inúmeros casos de reflexo justo da realidade que compõe o quadro da produção artística da humanidade.

E mais: “A luta pela herança em Engels é indissolúvelmente ligada à luta pelo grande realismo em literatura. Engels combate implacavelmente toda concepção idealista na literatura e na teoria literária” (LUKÁCS, 2010, p. 43). Ele prescreve que toda literatura verdadeiramente grande precisa apresentar uma tese, ou seja, uma tomada de posição que não é uma escolha puramente subjetiva, mas deve surgir do conteúdo da própria obra. “A ‘tese’ aqui aprovada por Engels, portanto, é idêntica ao partidarismo que, segundo Lenin, o materialismo traz consigo” (LUKÁCS, 2010, p. 47). Não se trata de uma defesa a ser feita pelo autor, nem de uma resposta utópica aos problemas sociais a ser apresentada, mas algo que emana da própria realidade representada, “[...] em íntima conexão com a práxis social” (LUKÁCS, 2010 p. 47). Lukács parte, em larga medida, como se verá adiante, da teorização engelsiana; *tipicidade* e *realismo* são exemplos de categorias trabalhadas por ele que estão presentes em Engels.

3.1 O QUE É LITERATURA: PARA ALÉM DAS DEFINIÇÕES DOS ORGANISMOS COMPETENTES

A obra literária deve figurar uma totalidade, ou seja, os homens em suas ações, bem como os objetos e as instituições que medeiam suas relações entre si na sociedade e na natureza. A escolha daquilo que deve ser figurado não pode ser arbitrária, pois nasce da necessidade do próprio enredo, da representação dos destinos humanos. A *figuração* da totalidade do real é, portanto, essencial para a criação do mundo homogêneo da obra literária.

²⁴ O marxismo conseguiu sua importância histórico-mundial como ideologia do proletariado porque não rejeitava absolutamente as conquistas mais valiosas da época burguesa, mas ao contrário, se apropriava e desenvolvia todo o valioso da evolução do pensamento e da cultura humana, de mais de dois mil anos de antiguidade (Tradução livre).

A “totalidade dos objetos”, portanto, não é uma justaposição pedante de elementos isolados de um suposto “meio”, mas nasce - a partir de uma necessidade do próprio relato - da representação de destinos humanos, na qual as determinações típicas de um problema social se expressam com base em uma ação. Como imagem da realidade social, do desenvolvimento da sociedade, a ação do romance é dominada pela necessidade (LUKÁCS, 2011, p. 211).

Para Lukács (2010, p. 74), a literatura é, imediatamente,

[...] a representação de homens singulares e de vivências singulares, que devem se referir às relações sociais da época somente em última instância, e tampouco devem revelar necessariamente uma conexão direta com o contraste burguesia e proletariado.

A literatura não deve representar as contradições sociais em primeira instância, mas esta vai aparecer subjacentemente às situações representadas. Não há necessidade de o escritor direcionar conscientemente os resultados, pois a realidade refletida na obra, desde que o mais fiel possível ao real, revela seu movimento na forma e no conteúdo da obra. O que não significa que os escritores abstenham-se completamente de qualquer opinião. Ao contrário, o interesse deles pelo desvelamento das problemáticas histórico-sociais surge à medida que eles penetram a realidade com maior conhecimento. Lukács exemplifica com uma citação de Zola: “Agora, todas as vezes que me volto para um tema, esbarro no socialismo” (ZOLA *apud* LUKÁCS, 2010, p. 75).

Desta forma, o que Engels chama de “triunfo do realismo” é, nas palavras de Lukács (2010, p. 75), “um triunfo da representação realista, do reflexo literariamente exato e profundo da realidade, sobre os preconceitos individuais e classistas do escritor”. Sobre a posição e o papel do escritor na luta revolucionária, na produção de obras realistas e na construção de um reflexo fiel da realidade, Lukács apresenta as figuras típicas, contrapostas por Lênin, de duas orientações do movimento operário: “o marxismo revolucionário e o oportunismo” (LUKÁCS, 2010, p. 106); quais sejam: o tribuno do povo e o burocrata. O filósofo húngaro quer demonstrar não somente a atualidade desse debate de Lenin, mas a sua aplicação para além da questão sindical.

Para Lenin (*apud* LUKÁCS, 2010, p. 109), o tipo do tribuno do povo é algo a se aspirar, enquanto o burocrata deve ser superado. A negatividade do burocrata, na análise de Lenin, está relacionada com a espontaneidade, pois esta “teoria” exige

que o homem se limite a uma relação imediata com o objeto²⁵. O burocratismo reduz a luta proletária “[...] a exploração econômica imediata e aos contrastes imediatos de interesse entre donos de fábrica e mão de obra” (LUKÁCS, 2010, p. 108). A burguesia se interessa por essas teorias porque

Confiar na espontaneidade significa afastar do pensamento as múltiplas relações do desenvolvimento social que estão objetivamente presentes e ativas em todo fenômeno da vida; significa, portanto, renunciar ao conhecimento das leis do movimento da sociedade capitalista, leis que revelam claramente as contradições insolúveis desta sociedade e a necessidade de superá-las mediante a revolução. Quanto mais solidamente os pensamentos e sentimentos dos homens se mantiverem prisioneiros do pobre e abstrato cárcere da espontaneidade, tanto maior será a margem de segurança das classes dominantes (LUKÁCS, 2010, p. 108).

Já o tribuno do povo de Lenin, supera a imediatez, eleva a consciência do movimento das massas, baseado na teoria marxiana, “[...] e é movido por um profundo amor ao povo oprimido, que anima cada pensamento com o *pathos* da revolta, do incitamento à libertação” (2010, p. 210). O tribuno do povo, ao romper com a espontaneidade, tem como tarefa compreender verdadeiramente o mundo para sua transformação. Esse processo não é imediato, além disso, exige um trabalho consciente.

É possível, então, aferir qual tipo Lukács resgatará ao tratar do papel do escritor realista: o tribuno do povo e, com isso, mais uma vez, salienta que o tribunato do escritor não significa uma tomada de posição política, mas extrair da própria vida seus temas, ou seja, não é uma panfletagem, mas um reconhecimento do movimento real da história. As escolhas que fazem não são simplesmente subjetivas; na obra, a realidade figurada adquire uma vida autônoma. Os problemas e as soluções da criação nascem das necessidades da práxis individual dos escritores e só se resolvem na própria obra de arte, no mundo homogêneo que a arte cria, independentemente da vontade subjetiva do escritos que respeita a imanência da obra, o destino de seus personagens e do enredo criado é consequência do mundo figurado.

O texto *Narrar ou descrever?*, de 1936, é um dos mais elucidativos acerca do papel da literatura no mundo dos homens e da criação literária de uma obra

²⁵ Lukács (2010, p. 108) adverte que o caráter imediato da relação com o objeto é o ponto de partida de toda atividade humana. O espontaneísmo evita qualquer tentativa de transcender ao objeto, estando a teoria verdadeira, justamente nesta ação.

realista. Lukács inicia confrontando duas obras literárias: *Anna Karenina*, de Tolstói, e *Naná*, de Zola. As cenas dos romances colocadas em tela dizem respeito a uma corrida de cavalos e o objetivo de Lukács é apontar as diferenças na conexão dessas cenas com o enredo desenvolvido em cada obra e, assim, discutir sobre a posição dos dois escritores perante a questão que dá título ao artigo.

Em Tolstói, a corrida não é apresentada num quadro descrito em detalhes, mas por meio de uma série de cenas altamente dramáticas que, para a narrativa, não são vazias, ao contrário, ela assinala uma profunda mudança no enredo. Já em Zola, a corrida de cavalos é um exemplo de virtuosismo literário; minuciosamente descrita, a cena tem débeis conexões com o enredo, torna-se mais um quadro estático do que a narração de acontecimentos humanos. (LUKÁCS, 1965, p. 43-44).

Observe-se que ambas as cenas são descrições. Prevendo argumentos que defendam que a corrida em Zola seria um elemento acidental para eclosão do drama, Lukács (1965, p. 45) argumenta que o escritor deve superar, na representação, a casualidade nua e crua, elevando-a a necessidade, e mais: o que faz um elemento ser necessário não é a descrição objetiva dele, mas a relação dos personagens com as coisas e os fatos (LUKÁCS, 1965, p. 45-46). Em Tolstói, a corrida nada tem de casual. Lukács analisa ainda a descrição de um teatro em Zola e nas *Ilusões perdidas*, de Balzac. O que atribui a Tolstói na cena da corrida de cavalos, reafirma com Balzac, nesta obra. Os objetos do mundo só fazem sentido se forem objetos para o homem. Sem sujeito, não há objeto.

A posição assumida pelo escritor, expressa na pergunta *Narrar ou descrever?*, não é apenas uma escolha de método criativo, mas, segundo Lukács (1965, p. 50), deriva da escolha feita pelo escritor diante da vida entre as posições de participar e observar. Na literatura, entretanto, não há fenômenos puros. Não é possível abdicar completamente do descrever. O que Lukács (1965, p. 50) adverte é que o que importa é o como e o porquê da descrição, senão ela se torna vazia de sentido para a narrativa. Afirma, ainda, que é fundamental compreender porque a descrição, que era um meio, tornou-se um princípio.

A escolha entre participar ou observar corresponde a duas escolhas, mas, segundo Lukács (1965, p. 53), essa escolha tem um solo histórico, ou seja, deriva de uma posição própria do período histórico, pois “Todo novo estilo surge como uma necessidade histórico-social da vida e é um produto necessário da evolução social” (1965, p. 53), entretanto, a necessidade pode ser do disforme, como é o caso do naturalismo. “A alternativa *narrar* ou *descrever* corresponde aos dois métodos fundamentais de representação próprios destes dois períodos” (1965, p. 53; itálico do autor).

Lukács (1965, p. 53) exemplifica as duas posições com os depoimentos de Goethe e Zola acerca de seus métodos de composição. Diz Goethe:

Jamais contemplei a natureza com objetivos poéticos. Os desenhos de paisagens, primeiro - e a minha atividade como naturalista, depois - me têm levado a observar contínua e minuciosamente os objetos naturais e, pouco a pouco, aprendi a conhecer bem a natureza, mesmo em seus mínimos detalhes, de modo que, se - como poeta - tenho necessidade de alguma coisa dela ao alcance da mão, e não me é fácil pecar contra a verdade (GOETHE *apud* LUKÁCS, 1965, p. 53).

Enquanto Zola:

Um romancista naturalista quer escrever um romance sobre o mundo do teatro. Ele parte dessa ideia geral *sem dispor de um único fato, sequer de uma figura*. Sua primeira preocupação será a de tomar apontamentos sobre tudo que possa vir a saber acerca deste mundo que pretende descrever. Conheceu determinado ator, assistiu a determinada representação, etc. Depois, falará com os que dispuserem de maiores informações a respeito do assunto, colecionará frases, anedotas, flagrantes. Mas isso não basta. Lerá, também, os documentos escritos. *Por fim*, visitará os lugares indicados, e passará *um dia qualquer* em um teatro para conhecê-lo em seus pormenores. Permanecerá algumas noites no camarim de uma atriz e procurará identificar-se o mais possível com o ambiente. E, quando a documentação estiver completa, o seu romance se fará por si mesmo. O romancista deve se limitar a ordenar os fatos de modo lógico... *O interesse não se concentra mais na originalidade da trama; assim, quanto mais esta é banal e genérica, tanto mais típica se torna* (ZOLA *apud* LUKÁCS, 1965, p. 53-54; itálico de Lukács).

E arremata: “Estamos diante de dois estilos radicalmente diversos, de suas maneiras diversas de encarar a realidade” (LUKÁCS, 1965, p. 53). Há que se discutir qual a consequência desses estilos para a formação do homem, já que, como demonstrado no capítulo anterior, a arte contribui [ou deve contribuir] para uma compreensão da realidade, tendo sempre em mente algumas advertências de Lukács (1965), por exemplo, não existe uma maestria separada de condições

históricas, sociais e pessoais, a valorização estética não pode ser mecanicamente separada a dedução histórica.

Ao afirmar que a importância de conhecer a necessidade de um dado estilo, Lukács não é indiferente aos efeitos artísticos desses estilos. Em suas palavras: “Em estética, não prevalece o princípio de que ‘tudo compreender é tudo perdoar’” (LUKÁCS, 1965, p. 54), mas entender que a concepção de mundo sofre, constantemente, o influxo do tempo e que não há composição sem uma concepção de mundo, mesmo não consciente. Esse tema será retomado posteriormente.

A realidade não é como um rio que corre de maneira igual e que, de repente, irrompem dele “[...] brutais catástrofes improvisadas” (LUKÁCS, 1965, p. 56). Tais catástrofes, na verdade, são preparadas por um longo processo. Quando representadas, na arte, como algo inesperado, trata-se de uma deformação da realidade. O papel do artista é iluminar pontos-chaves dessa evolução que leva à catástrofe.

As articulações nascem por obra das leis que determinam o desenvolvimento histórico da sociedade, em decorrência a ação das forças motrizes do desenvolvimento social. Na realidade objetiva, desaparece o falso, subjetivo e abstrato contraste entre “o normal” e o “anormal” (LUKÁCS, 1965, p. 56).

O verdadeiro conhecimento da realidade assume a forma de um movimento, de acordo com Lukács (1965, p. 57), que esclarece a unidade orgânica que liga a normalidade à exceção. É importante entender a importância do movimento para compreender que a verdade dos destinos humanos individuais é, também, a verdade do processo social. Essa verdade se revela na prática, na ação, na práxis.

As palavras dos homens, seus pensamentos e sentimentos puramente subjetivos, revelam-se verdadeiros ou não verdadeiros, sinceros ou insinceros, grandes ou limitados, quando se traduzem na prática, isto é, quando os atos e as forças dos homens confirmam-nos ou desmentem-nos na prova da realidade. Só a *práxis* humana pode exprimir concretamente a essência do homem (LUKÁCS, 1965, p. 56).

A *centralidade da ação* é, portanto, nesse sentido, ressaltar que o que importa aos homens é ver como outros homens reagem diante dos acontecimentos de suas vidas. O enredo precisa, sob pena de se tornar vazio, exprimir as relações orgânicas entre “[...] os homens e o mundo exterior, as coisas, as forças naturais e

as instituições [...]” (LUKÁCS, 1965, p. 58). Tal é a importância da *narração* como método de composição, e, para além dele, escolha perante a vida, advertindo, novamente, para o fato de que não há fenômenos literários puros; a descrição, então, deve dar suporte à ação, não ganhar autonomia dentro da obra.

A análise de Lukács é *post festum*, portanto, não objetiva tornar-se uma receita a ser seguida, inclusive, porque os escritores respondem às necessidades de seu tempo e situação histórica. Desta análise, ele extrai linhas gerais para a produção de obras de arte que alcancem o mesmo patamar da criação dos grandes escritores realistas do passado e de seu tempo e, ao mesmo tempo, rechaça aqueles em que as obras deformam a realidade. Se o homem quer ver clara imagem de sua práxis social, os personagens constituem sempre o principal. Fundamental expor algumas características dessa centralidade da ação.

O único modo adequado de representar a relação real do homem com a sociedade e a natureza é a *figuração da ação* (LUKÁCS, 2011, p. 205), pois o homem, ao agir na sua vida cotidiana, na realidade, como um ser social, expressa sua verdadeira essência. O talento do escritor consiste em criar um enredo para proporcionar ao personagem revelar essa essência, daí a necessidade de o escritor conhecer a realidade que está figurando.

“A epopeia - e, naturalmente, também a arte do romance - consiste no descobrimento dos traços atuais e significativos da *práxis social*” (LUKÁCS, 1965, p. 60-61; itálico do autor). Em resumo, nas palavras do filósofo húngaro: “A narração distingue e ordena. A descrição nivela todas as coisas” (LUKÁCS, 1965, p. 62). Para Lukács (1965, p. 62), o drama possui um nível de abstração maior do que o da epopeia, pois *possui como centro um conflito*. Aquilo que não tem relação com esse conflito é secundário. A seleção entre o que é essencial e o que é supérfluo só pode ser feita quando se tem uma visão de conjunto, ou seja, quando se chega ao final. O escritor só pode tornar claro, em sua composição, o que é essencial porque a práxis, a história já o fez, a vida hierarquiza as coisas. “O caráter ‘passado’ da epopeia, portanto, é um meio de composição fundamental, prescrito pela própria realidade ao trabalho de articulação e ordenamento da matéria” (LUKÁCS, 1965, p. 63).

O *autor onisciente*, ou seja, conhecedor de todas as determinações e possibilidades do enredo, pode apresentar ao leitor, que desconhece o final, os elementos essenciais ao desenvolvimento da ação.

Mas o leitor é guiado pelo autor através da variedade e multiplicidade de aspectos do entrecho, e o autor, na sua onisciência, conhece o significado especial de cada particularidade, por menor que seja, sua ligação à solução definitiva, sua conexão com o desenvolvimento conclusivo dos caracteres, e só lhe interessam as particularidades que podem servir para a realização da trama e para o desdobramento da ação no sentido de suas conclusões finais. A onisciência do autor dá segurança ao leitor e permite que este se instale familiarmente no mundo da poesia (LUKÁCS, 1965, p. 63).

Citando a novela *Depois do baile*, de Tolstói, Lukács destaca que a grandeza da arte épica consiste no fato do autor russo manter a unidade na *tensão*. Tal tensão existe na arte quando concerne aos destinos humanos.

A tensão não consiste, sem dúvida, na curiosidade estética de ver como o poeta se desincumbirá da tarefa prefixada. Consiste, isso sim, naquela curiosidade bem humana de saber que iniciativas deverá tomar Ulisses e que obstáculos deverá ainda superar para chegar a uma meta que já conhecemos (LUKÁCS, 1965, p. 65).

A criação da *tensão* está estreitamente ligada à criação de enredos que possuem como centro o homem, um homem que toma decisões e enfrenta situações que surgem na sua vida cotidiana. A curiosidade bem humana de que fala Lukács é, justamente, o interesse em ver refletida na arte a vida humana de cada um. Não há sentido nela se não reflete destinos humanos. Observe-se que a questão da tensão não se refere apenas à descoberta do fim do enredo, mas as diversas mediações que levarão os personagens a esse fim.

A contraposição entre o *narrar* e o *descrever* é um dos pilares do realismo lukacsiano, mas Lukács não está prescrevendo uma fórmula. Ele vê uma situação histórico-concreta, a produção literária de sua época e, em conformidade com a análise de Marx da decadência ideológica pós-1848, analisa os escritores em comparação com a época da produção burguesa de transição ao capitalismo, na qual a realidade social era figurada com maestria, desde que o escritor se comprometesse com a realidade.

Diferentemente do que acontece na narração, na qual se descrevem aspectos e coisas que tenham função concreta em acontecimentos humanos, a descrição como método central da composição descreve situações estáticas,

isoladas, natureza morta. Uma descrição morta, segundo Lukács (1965, p. 66), implica a perda de significação íntima das coisas. No estilo descritivo, desaparecem as conexões épicas. “A descrição rebaixa os homens ao nível das coisas” (LUKÁCS, 1965, p. 73). “O método descritivo acarreta a monotonia compositiva, enquanto a arte da narração não só permite como estimula uma infinita variedade de formas de composição” (LUKÁCS, 1965, p. 81). A descrição sacrifica, de acordo com Lukács (1965, p. 91), todas as tensões.

Tema e enredo não podem se confundir, pois o *tema* indica a direção socialmente necessária, o *enredo* é o caminho “[...] como entrecruzamento de um número infinito de fatos acidentais” (LUKÁCS, 1965, p. 88). A falta de enredo faz com que os homens surjam como fantasmas, pois o que os faz verdadeiramente humanos são as suas ações. Tais ações não podem ser substituídas por virtuosísticas descrições de situações gerais, objetos ou *psiques*.

O método narrativo não pode abrir mão de representar o intrincado caminho que os indivíduos, conscientes ou não, percorrem e realizam em suas vidas singulares, o universal, o *tipo*; outro aspecto da discussão literária de Lukács é, justamente, a figuração de personagens típicos. A *tipicidade* só existe quando o personagem vive, em suas tramas pessoais, problemas gerais de sua época, revelando as múltiplas conexões entre o individual e o universal.

O personagem é típico não porque é a média estatística das propriedades individuais de um certo estrato de pessoas, mas porque nele - em seu caráter em seu destino - manifestam-se as características objetivas, historicamente típicas de sua classe; e tais características se expressam, ao mesmo tempo, como forças objetivas e como seu próprio destino individual (LUKÁCS, 2011, p. 211).

A *tipicidade* não é a representação de um ponto médio, artificialmente representado, mas a criação de destinos humanos que encarnem as contradições fundamentais da sociedade; segundo Lukács (2011, p. 208), a criação de personagens típicos é a figuração concreta das formas sociais. Tais formas, na sociedade burguesa, expressam a dualidade de classes, pois cada ser singular representa um lugar, uma posição nas classes em luta.

O personagem típico o é em contraste com os demais personagens, “[...] 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” (LUKÁCS, 2010, p. 196). O autor quer explicar que a vivacidade dos grandes e inesquecíveis personagens se deve, justamente a sua *tipicidade*.

Tal categoria foi desenvolvida, também, dos apontamentos de Engels que, em carta a Margaret Harkness²⁶, afirmou: “O realismo implica, a meu ver, além da verdade dos detalhes, a fiel reprodução de personagens típicos em situações típicas” (ENGELS *apud* LUKÁCS, 2010, p. 44). Para que esse caráter típico se efetive, de acordo com Lukács (2010, p. 188), é preciso que os personagens sejam representados no conjunto das relações que os ligam, desta forma, os personagens devem expressar sua própria concepção de mundo que é, segundo o filósofo húngaro, a mais elevada forma de consciência.

A concepção do mundo é a mais elevada forma de consciência; por isso, o escritor que a ignora suprime o aspecto mais importante do personagem que pretende criar. A concepção do mundo é uma profunda experiência pessoal do indivíduo singular, uma expressão altamente característica de sua íntima essência, e reflete ao mesmo tempo os problemas gerais da época (LUKÁCS, 2010, p. 189).

A *fisionomia intelectual* é a expressão do modo pessoal do personagem de viver a universalidade, não são ideias objetivamente exatas nem significa que o personagem tenha pleno domínio sobre elas. O exemplo de Lukács, acerca dos personagens shakespearianos, Cassius e Brutus²⁷, é longo, porém elucidativo.

Tomemos, como segundo termo de comparação, um dos muitos traços com os quais Shakespeare caracteriza seus heróis. Brutus é estoico, Cassius é epicurista. Shakespeare refere-se à circunstância apenas em poucas frases, aludindo muito pouco a ela. E, não obstante, o estoicismo de Brutus liga-se profundamente a toda sua existência: sua mulher, Pórcia, é filha de Catão, e todo o amor entre eles é impregnado, sem que isto seja expressamente evidenciado, de motivos afetivos e filosóficos extraídos do estoicismo romano. E são muito sintomáticos de seu gênero particular de estoicismo o comportamento confiante e idealista de Brutus, bem como sua oratória intencionalmente privada de ornamentos e alheia a toda pompa retórica. As mesmas considerações valem para o epicurismo de Cassius. Basta aduzir um só traço extremamente penetrante e profundo: Cassius, a quem suas concepções epicuristas tornam tão forte e inflexível, renega - no momento em que a trágica derrota da revolução se faz previsível e em quem tudo anuncia o fracasso iminente da última sublevação republicana - seu ateísmo epicurista e começa a crer nos presságios e profecias que Epicuro sempre ironizara (LUKÁCS, 2010, p. 190-191).

²⁶ Margaret Harkness foi uma escritora inglesa da década de 1880 que enviou uma carta a Engels juntamente a um de seus romances, *A city girl*, solicitando uma avaliação crítica. Escrevia sob o pseudônimo de John Law (MARX; ENGELS, 2010).

²⁷ Lukács se refere a tragédia Júlio Cesar, de Shakespeare.

Shakespeare não gasta páginas descrevendo a concepção de mundo dos seus personagens, mas faz com que, em sua vida cotidiana, em suas ações essa concepção fique evidente, não de maneira forçada, mas como parte da constituição individual do personagem. Não há contradição entre a existência pessoal do personagem e sua concepção de mundo. Mesmo que o personagem proferisse uma concepção à qual não se vincula efetivamente, esse falseamento seria percebido na práxis cotidiana do personagem. A *fisionomia intelectual* é, então, perceptível nos personagens típicos.

O artista deve criar situações específicas para homens determinados e, através deles, as paixões individuais transcendem os limites do puramente pessoal. Não há uma privação do que é individual, mas é sua intensificação que o faz alcançar a tipicidade. O personagem deve ter condições de se elevar ao nível da generalização; a relação entre o universal e o individual precisa ser forte, pois, se essas ligações forem deficientes, não haverá típico, apenas uma abstração vazia. Tudo isso ocorre numa composição literária, na qual:

O enredo, como síntese concreta dessas ações e reações complexas na práxis dos homens; o conflito, como forma fundamental dessas ações e reações contraditórias; o paralelismo e o contraste, como expressões da direção - convergente ou antitética - na qual operam as paixões humanas: todos os princípios da composição poética não fazem mais do que refletir, concentrando-se no filtro da síntese literária, as formas mais universais e necessárias da própria vida humana (LUKÁCS, 2010, p. 191).

A hierarquização das personagens como elemento compositivo auxilia na formação da *fisionomia intelectual* da personagem, de acordo com Lukács (2010, p. 193), o personagem protagonista deve conter, perante os demais, um grau de consciência maior sobre seu destino, deve procurar superar as determinações imediatas da realidade, eliminando uma atitude de apatia diante da vida e atuando conscientemente em sua história. Se o escritor reflete a realidade como um mundo imutável, certamente, seu protagonista não terá a força necessária para alcançar a *generidade*. Desta forma, é essencial recordar que o reflexo da realidade objetiva é fundamental, inclusive, nesse processo de hierarquização das personagens, pois é ela quem seleciona o que é essencial e o que é supérfluo no enredo.

A escolha dos personagens e seu lugar na narrativa não é uma tarefa completamente subjetiva, mas é um problema concreto. Importante ressaltar, com

Lukács (2010, p. 195), que há uma dependência entre as exigências da composição literária e o reflexo da realidade objetiva, recaindo, as soluções dos problemas surgidos na composição, na escolha, anteriormente tratada, do artista entre o participar e o observar.

Lukács (2010, p. 195) explica que, para que se tenha necessidade de elaborar uma *fisionomia intelectual*, é preciso ter um conceito elevado do típico. “A figuração da fisionomia intelectual pressupõe, portanto, uma caracterização dos personagens que seja extremamente ampla, profunda e universal” (LUKÁCS, 2010, p. 195). Ao escritor cabe conhecer profundamente a realidade para superar o mero cotidiano e elevar seu personagem a uma situação típica.

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 de 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 (LUKÁCS, 2010, p. 196).

No capítulo anterior, demonstrou-se que o Lukács da *Estética* (1982) assume uma importância fundamental no cotidiano como ponto de partida e de chegada do reflexo artístico, mas nunca como limitador desse reflexo. Daí a necessidade de superação do cotidiano para alcançar uma abstração genérica. Os personagens e as situações são típicos mediante a superação da vida cotidiana, pois elas expressam os mais profundos contrastes de um determinado complexo de problemas e situações de um dado momento histórico.

Outra função atribuída por Lukács (2010, 198) à *fisionomia intelectual* é a de tornar sensível a relação com as demais situações extraordinárias representadas na obra. Por meio do contraste que a *tipicidade* cria, ao expor os casos individuais ao lado dos demais casos da obra, é possível fazer a conexão entre o individual e o universal, tendo em vista que a comparação dos contrastes clareia o entendimento das coisas. O filósofo magiar enuncia o que, para ele, é o segredo da grande arte de figurar os personagens “o homem inteiro deve se mover inteiramente de uma vez só”. (EMERSON²⁸ *apud* LUKÁCS, 2010, p. 229).

²⁸ Não foi possível identificar a referência feita aqui por Lukács, mas é clara a relação da citação com as categoriais *homem inteiro* e *homem inteiramente*, explicitadas na *Estética* (1982).

O alto nível espiritual do herói, que se eleva à lúcida consciência o próprio destino, é necessário sobretudo para retirar às situações a sua excepcionalidade, expressando assim o elemento universal sobre o qual elas se apoiam, o qual é a manifestação dos contrastes em seu estágio mais alto e mais puro (LUKÁCS, 2010, p. 197).

A identificação do receptor de uma obra de arte com o típico figurado nela ocorre porque a vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, mesmo que, necessariamente, a existência individual seja um modo particular de vida genérica. A dialética universalidade, singularidade e particularidade não foi, nem poderia ser, aprofundada neste estudo, mas, nas iniciais leituras acerca dessa dialética, para tratar da relação entre a obra literária e seu caráter típico com a *genericidade* parece importante aduzir, brevemente, a isso.

No contexto destas controvérsias, a dialética de universal e particular na sociedade tem uma função de grande monta; o particular representa aqui, precisamente, a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade (LUKÁCS, 1978, p. 93).

O universal, segundo Lukács (1978), é uma abstração realizada pela própria realidade. O singular e o universal são uma unidade dialética. Para explicar isso, ele cita a análise de Lenin sobre a lógica de Aristóteles que destaca a conexão contraditória entre singular e universal:

Começando com uma locução *qualquer*, das mais simples, correntes e de maior emprego, etc.: “as folhas da árvore estão verdes”; “Ivan é um homem”; “Zhuchka é um cachorro”, etc. Já aqui (como Hegel o assinalava genialmente) há *dialética*: o *singular é o universal*... Dessa forma, os opostos (o singular é o oposto do universal) são idênticos: o singular não existe senão em sua relação com o universal. O universal só existe no singular, através do singular. Todo singular é (de um modo ou de outro) universal. Todo universal é (partícula ou aspecto, ou essência) do singular. Todo universal abarca, apenas de um modo aproximado, todos os objetos singulares. Todo singular faz parte, incompletamente, do universal, etc. Todo singular está ligado, por meio de milhares de transições, aos singulares de um outro gênero (objetos, fenômenos, processos), etc. *Já aqui* há elementos, germes, do conceito da *necessidade*, da relação objetiva da natureza, etc. (LUKÁCS, 1978, p. 109).

O particular é elemento mediador entre o universal e o singular, não de forma pontual, como um ponto médio, mas como um campo de mediação. Lukács (1970, p. 116-117) adverte para a polissemia linguística do termo “particularidade” que ora significa o que impressiona, salta à vista, ora tem sentido daquilo que é específico e, em filosofia, como sinônimo de determinado. O destaque recai, segundo ele, no caráter posicional da particularidade, “[...] isto é, ao fato de que ela, com relação ao singular, representa uma universalidade relativa, e, com relação ao

universal, uma singularidade relativa” (LUKÁCS, 1978, p. 117). Essa relatividade posicional reforça o caráter processual da particularidade.

No reflexo estético, no entanto, o termo intermediário torna-se o ponto do meio para o qual os movimentos convergem.

Neste caso, portanto, existe um movimento da particularidade à universalidade (e vice-versa), bem como da particularidade à singularidade (e ainda vice-versa), e em ambos os casos o movimento para a particularidade é o conclusivo (LUKÁCS, 1978, p. 161).

Sobre a particularidade se funda o mundo formal das obras de arte, e ela se manifesta de forma autônoma, sendo a forma autônoma da particularidade algo criado pelo homem que não pretende ser uma realidade da mesma forma que é a realidade objetiva; ela se coloca diante do receptor como uma realidade, porém a da obra é uma realidade sensível. Somente se pode elevar uma singularidade ao nível do particular acentuando-se a sua sensibilidade imediata (LUKÁCS, 1978, p. 176-177). Disto decorre que

A forma autônoma da obra, portanto, é um reflexo de nexos e de formas fenomênicas essenciais da própria realidade. Precisamente por isto, e apenas por isto, a obra pode se apresentar a nós como forma autônoma: porque, deste ponto de vista, ela reflete fielmente a estrutura da realidade objetiva (LUKÁCS, 1978, p. 177).

Com a representação do particular na obra de arte, o mundo da obra é o mundo humano refletido. A durabilidade de certos enredos e personagens baseia-se, justamente, neste ponto: mesmo que se trate do passado, de um momento histórico superado, os dramas humanos ali vividos fazem parte da história da humanidade, da infância, como disse Marx; não é a vida passada pessoal de cada indivíduo, mas o passado do indivíduo como ser pertencente à humanidade, ao gênero humano.

Nisto se apresenta a identificação do homem com a arte, ou seja, a percepção da *genericidade*: na identificação dos indivíduos singulares com as grandes obras que figuram os destinos humanos que são, ao mesmo tempo, destinos da humanidade. Em suas conversas com Holz, Kofler e Abendroth (1969), Lukács ressalta esse caráter da literatura ao afirmar que as obras que se conservam são aquelas que se relacionam com o desenvolvimento da humanidade. O reflexo estético da realidade representa casos singulares, únicos e, mediante a

intensificação de sua singularidade, expressam as mediações, as grandes relações da vida.

O verdadeiro conteúdo desta generalização, que aprofunda e enriquece objetiva e subjetivamente a individualidade, mas sem jamais conduzi-la para fora de si mesma, é precisamente o caráter social da personalidade humana (LUKÁCS, 1978, p. 291).

Ainda não foi apontado, diretamente neste capítulo, mas já deve ter sido percebido que a maioria dos apontamentos trazidos aqui de Lukács trata do gênero romance. Isso não é uma simples casualidade; o filósofo magiar, ao estudar literatura, fez primordialmente teoria do romance. Segundo Lukács (2011), esse gênero textual é o mais típico da sociedade burguesa, no qual as contradições dela são figuradas de modo mais típico e adequado. O autor afirma que o romance vai surgir da dissolução da narrativa medieval, mas que apenas no século XIX tornou-se a forma típica dita acima. O romance seria, então, resultado da dissolução da forma épica e, com a epopeia aspira aos mesmos objetivos.

Por suas finalidades e natureza, o romance tem todos os traços característicos da forma épica: a tendência a adequar o modo da figuração da vida ao seu conteúdo; a universalidade e a amplitude do material abarcado; a presença de vários planos; a submissão do princípio da reprodução dos fenômenos da vida por meio de uma atitude exclusivamente individual e subjetiva diante deles (como é o caso na lírica) ao princípio da figuração plástica, na qual homens e eventos agem na obra quase por si como figuras vivas da realidade externa (LUKÁCS, 2011, p. 201-202).

Tomando de Hegel (apud LUKÁCS, 2011, p. 208-209), Lukács fala da criação, do renascimento de um novo *pathos* na arte, e não o entende apenas como paixão, mas como uma potência da alma, viva no coração humano em profundidade, ou seja, possui um conteúdo racional. O filósofo magiar contrapõe o *pathos* antigo, no qual havia uma ligação imediata entre o privado e o público “[...] e, ao mesmo tempo, na unidade imediata, nos personagens da epopeia e do drama antigos, do universal e do particular, do típico e do individual” (LUKÁCS, 2011, p. 209); com a vida moderna, na qual essa unidade é inatingível. Tal separação, segundo ele, condena a arte burguesa a uma universalidade abstrata. Essa separação levou os grandes romancistas a buscarem na vida privada o material para seus romances, a exemplo de Balzac. “Mas essa historiografia da vida privada só não se rebaixa ao nível da crônica banal quando, no âmbito privado, manifestam-se concretamente as grandes forças históricas da sociedade burguesa” (LUKÁCS, 2011, p. 209). Quer dizer, quando a situação, sendo típica, alcança o nível da genericidade.

Alguns críticos de Lukács afirmam que o filósofo magiar faz apologia à arte de propaganda. Na verdade, ele combate tanto a teoria de que é papel da arte e da literatura fazer apologia a uma corrente social por mais avançada que seja, quanto a teoria de que elas são completamente autônomas, como já foi discutido acima ao tratar da *concepção de mundo* do escritor. Não há obra de arte imparcial.

Lukács (2010) está convencido de que o que retirou a liberdade do artista moderno foi, justamente, a ilusão de total *autonomia* “conquistada” no capitalismo (retornar-se-á a este assunto no próximo capítulo). Quanto mais a sociedade capitalista desenvolve essa falsa liberdade, torna-a servidão. Tudo é entregue ao artista, mas este não percebe a sociedade como ela é e, diferentemente do artista da Antiguidade, que sabia a quem se dirigia suas obras e que conhecia a relação delas com a sociedade em que vivia, mesmo de forma inconsciente, o artista moderno é um produto da divisão capitalista do trabalho.

Vale a pena mencionar o problema da *perspectiva*. Essa questão aparece brevemente desenvolvida no texto da intervenção feita por Lukács no IV Congresso dos Escritos Alemães, em Berlim, a 11 de janeiro de 1956²⁹, no qual ele afirma que são muitos os problemas da figuração da *perspectiva*, dentre eles, o resultado do esquematismo da literatura de sua época, que figura a *perspectiva* de maneira mecânica ou a deforma, nesse mecanicismo.

Nos demais textos estudados, o problema da *perspectiva* não foi tratado tão claramente, mas, como se poderá perceber, ele aparece implícito nas teorizações estéticas lukacsianas; impossível não pensar, retroativamente, nessa questão, quando Lukács se refere à *concepção de mundo* e à *fisionomia intelectual*, por exemplo, categorias que parecem permeadas pela *perspectiva*, pois elas apontam um devir.

De acordo com Lukács (2010, p. 187-188), a *perspectiva* pode ser definida, em primeiro lugar, quando uma coisa ainda não é existente; em segundo lugar, mesmo não existindo, ela não é simplesmente uma utopia, mas uma consequência necessária da evolução social objetiva “[...] que se manifesta objetivamente, no plano literário, através do desenvolvimento de uma série de

²⁹ Esse texto compõe a coletânea, em língua portuguesa, *Marxismo e teoria da literatura* (2010). Ver Referências Bibliográficas.

personagens agindo em determinadas situações” (2010, p. 287); por último, ela é objetiva, mas não fatalista, ou seja, ela é uma tendência que pode se realizar a depender das ações dos homens. “Trata-se de uma grande tendência social, que se realiza por caminhos intrincados, talvez de um modo muito diferente do que aquele que imaginamos” (LUKÁCS, 2010, p. 287).

O enredo, a ação de uma obra literária se desenvolve até certo ponto; onde deveria ser seu ponto final não é um fim em sentido estrito, há um futuro posterior ao fim do romance. A *perspectiva* é erroneamente figurada se essa tendência para o futuro for inserida na narrativa de fora, não emergindo do próprio desenvolvimento concreto dos indivíduos figurados na obra de arte.

Lukács (2010) se questiona, então, quanto de *perspectiva* deve ser figurado. A resposta não poderia ser outra: vai depender da obra e, respeitar a realidade nela refletida, suas leis e tendências próprias do mundo representado. Segundo o autor, isso se dá porque a obra literária só corresponde a um pedaço da evolução histórica, portanto, não pode prever futuros muito longínquos, os quais o enredo não alcança, sob pena de cair numa *perspectiva* idealmente inserida, na obra. Isso vale para o realismo socialista, também.

Por isso, toda simplificação, toda subestimação das dificuldades que se erguem diante de nós, toda superestimação dos resultados que podemos obter num determinado momento, levam a que se represente como atualmente existente na realidade o que somente é verdadeiro e real como perspectiva (LUKÁCS, 2010, p. 290).

Lukács é enfático ao dizer que, por mais que sejam louváveis os motivos do esquematismo, ele faz com que a obra passe de otimista real ao otimismo banal, ao que ele chama de *happy end*, ou seja, um final feliz sem quaisquer fundamentos, sem uma relação com as situações retratadas, um final feliz vazio de sentido.

A realidade, segundo Lukács (2010, p. 291), é muito mais eficaz em encontrar saídas para os problemas concretos do que quaisquer ideias que possam ser teoricamente formuladas. O papel da literatura verdadeiramente grande e da criação de seu escritor é revelar, por meio dos destinos que figura, esse poder da realidade. A literatura vale muito, para Lukács (2010), quando apresenta um passo real do movimento histórico-concreto. Às obras que não alcançam esse entendimento restam os cemitérios da história.

Porque a realidade segue seus caminhos independentemente do pensamento, independentemente dos escritores; e, se o escritor não logrou representar corretamente um único passo real (é por isso que falei de modéstia da perspectiva), se deu cinco passos errados enquanto a realidade dava seus cinco passos justos, então o homem que foi representado desta maneira continua a viver apenas como um fantasma. A obra assim criada envelhece totalmente (LUKÁCS, 2010, p. 291).

Esse debate da *perspectiva* é muito caro aos escritores revolucionários e merece um estudo não apenas teórico, mas crítico-literário, que não se pode fazer aqui, mas apresentar, mesmo de uma forma geral, os pontos a serem aprofundados na teoria literária de Lukács é, certamente, o propósito deste trabalho.

Tentou-se esboçar aqui um panorama das principais categorias teóricas desenvolvidas por Lukács sobre a literatura. Importante ressaltar que o filósofo húngaro não escreveu uma obra sistemática sobre o assunto, portanto, as categorias extraídas de suas obras foram escolhidas, na leitura aqui realizada, por terem sido consideradas importantes para o objetivo deste trabalho. Em seguida, serão expostos alguns apontamentos sobre outros gêneros textuais que não o romance por entender que, mesmo brevemente, Lukács reforça sua compreensão da arte realista, ao fazê-los.

3.1.1 Sobre a sátira, a tragédia e a lírica

Têm-se poucos escritos de Lukács, em Língua Portuguesa, acerca de outros gêneros literários. Como dito anteriormente, ele escreveu, majoritariamente, teoria e crítica de romance, mas, cabe comentar, brevemente o que ele tratou da tragédia, da sátira e da lírica. Os textos referidos são da coletânea *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967* (2011).

Lukács (2011, p. 189) argumenta, para demonstrar que a sátira não é um gênero literário, mas um método criativo que se estende a muitos gêneros. Segundo ele, a realidade objetiva do capitalismo produz diversos temas para a sátira que nasceu, a burguesa, justamente, da indignação com o desaparecimento do caráter revolucionário da burguesia.

O filósofo magiar opõe sátira e humor, argumentando que este último seria a forma cômica, na qual se realizaria uma reconciliação. A função do humor seria superar a sátira. O autor, no humor, deveria, então, adotar um relativismo,

incluindo seu próprio ponto de vista nos objetos a ironizar, esforçando-se por uma tolerância.

Na sátira, a base da criação é, justamente, a oposição imediata entre essência e fenômeno. Segundo Lukács (2011, p. 171), a base do método criador da sátira é o afastamento das mediações, das relações de causa e efeito, da totalidade social. Como exemplo ele cita:

[...] a representação do contraste entre o Cavaleiro da Triste Figura e a realidade em *Dom Quixote*, os moinhos de vento, o rebanho de carneiros, etc., intervêm como encarnação sensível *imediata* deste contraste e, em virtude do método criador da sátira, operam o afastamento consciente de qualquer mediação, de qualquer análise, e qualquer gênese, de qualquer explicação ou dedução etc. (LUKÁCS, 2011, p. 172; itálico do autor).

A tarefa da sátira é “[...] tornar ideologicamente *conscientes* os pressupostos ‘espontaneamente naturais’ da sátira e representá-los *de modo a que ganhe um impacto sensível* o que foi ideologicamente clarificado” (LUKÁCS, 2011, p. 174; itálico do autor). Ela exagera sua figuração de modo a apresentar o grotesco e, a realidade das épocas em que as classes estão em profunda desagregação produzem elementos ricos à construção satírica.

Um caso gritante traz à tona, à percepção sensível, a essência de um determinado ponto do desenvolvimento histórico ou da essência da sociedade de classes. “[...] a sátira faz nascer uma imagem específica da realidade [...]” (LUKÁCS, 2011, p. 176), no detalhe inverossímil da sátira surge “[...] a profunda verdade das relações em sua totalidade [...]” (LUKÁCS, 2011, p. 177). Não há como eliminar, na sátira, o nível ideológico.

O autor satírico combate sempre uma situação social, uma tendência da evolução social; mais concretamente, ainda que nem sempre os próprios autores estejam conscientes disso, ele combate uma classe, uma sociedade de classes (LUKÁCS, 2011, p. 180).

O filósofo húngaro aponta duas possibilidades de crítica: ou uma classe é criticada a partir de outra, ou é uma autocrítica de uma mesma classe. A crítica não precisa sempre escolher o método criador da sátira, mas

Para que nasçam verdadeiras sátiras, esta crítica deve se enriquecer com um matiz particular, ou seja, o que nasce da indignação, do desprezo e de um *ódio* tornado clarividentes graças à paixão, à reflexão e à compreensão do real. É graças a esta clarividência em face dos sintomas mais insignificantes, das virtualidades mais contingentes de um sistema social,

que a sátira percebe e figura a doença deste sistema, que o condena a uma morte próxima (LUKÁCS, 2011, p. 181-182; itálico do autor;).

Lukács recorre a seus estudos das obras de Marx e Engels para caracterizar a tragédia e, com eles, afirma que, neste gênero, o conflito tem lugar central, mas o que determina a essência trágica é a concreta situação histórico-social. “Marx e Engels determinam de modo preciso quais são os momentos espirituais, morais, sociais que permitem a alguns dos conflitos possíveis elevarem-se ao nível trágico” (LUKÁCS, 2011, p. 258). A experiência positiva do homem, no conflito, que faz com que ele extraia uma lição social, é um dos momentos do trágico.

Para Lukács (2011, p. 263), o aterrador não é o momento fundamental do trágico, mas um elemento complementar e secundário. Os momentos que determinam a tragédia estão situados no conflito histórico-social, na afirmação que se manifesta nesse conflito, ou seja, na *catarse*. O aterrador tem a função de agudizar o conflito.

Uma tal forma trágica, alcançada através da concentração artística, contém o elemento da necessidade. E este elemento eleva o caso singular acima do plano da casualidade, confere ao conflito e a experiência, que constituem o objeto da representação, um significado social, tornando-os típicos - e só esta tipicidade pode suscitar no espectador a *catarse* trágica, a profunda experiência de que, na representação, está representado o seu próprio destino social (LUKÁCS, 2011, p. 264).

Sobre a lírica, Lukács (2011, p. 245) discorda enfaticamente daqueles que a negligenciaram por considerá-la como autorrepresentação da subjetividade. Para defendê-la, afirma que, na verdade, ela é, tanto quanto o drama e a épica, um reflexo da realidade objetiva. É claro que o caráter desse reflexo é qualitativamente diferente. A característica subjetiva de espelho do mundo não é exclusividade do reflexo lírico e é falsa, segundo o autor, a concepção de que quanto mais se afaste a subjetividade, mais fiel será o reflexo; “[...] o comportamento do poeta lírico é, indissociavelmente, ativo e passivo, ou seja, ele ao mesmo tempo cria e reflete” (LUKÁCS, 2011, p. 247).

Esse debate acrescenta muito ao que aqui foi dito sobre o reflexo estético. Na lírica, o fundamento do gênero é a subjetividade do poeta, ou seja, ela é o centro sensivelmente poético da obra, aquilo que se percebe de modo imediato. O

que Lukács quer dizer é que ela possui um papel central na lírica, mas nunca que ela é uma existência autônoma.

Quando a subjetividade do poeta se liberar da realidade, tornando-se aparentemente autônoma e inflada, termina inelutavelmente por operar no vazio, precipitando-se no abismo do nada; portanto, ela se dissolve, até mesmo como subjetividade (LUKÁCS, 2011, p. 246-247).

O papel do poeta lírico é ativo. Segundo Lukács (2011, p. 247), a totalidade do real somente pode ser apreendida quando se percebe que a dialética fenômeno e essência, bem como a dialética subjetiva da penetração na essência são indissociáveis. A especificidade da lírica consiste em que esse processo de penetração na essência “[...] emerge nela como processo também no plano artístico” (LUKÁCS, 2011, p. 247).

A realidade representada na lírica se manifesta de certo modo diante de nós *in statu nascendi*; ao contrário, as formas da épica e do drama - também aqui com base na ação da dialética subjetiva - representam apenas, na realidade poeticamente refletida, a dialética objetiva de fenômeno e essência. O que na épica e no drama se desenvolve como *natura naturata*³⁰, ou seja, em sua dinâmica objetivamente dialética, aparece-nos na lírica como *natura naturans*³¹ (LUKÁCS, 2011, p. 247; itálico do autor).

Esses apontamentos são primorosos no sentido de elucidar que, contra aqueles que afirmam ser a concepção de reflexo em Lukács uma categoria mecânica, o filósofo magiar não defende a noção de cópia da realidade nem exclui o papel criador da subjetividade. Coutinho (apud LUKÁCS, 2011, p. 15; itálicos do autor), na apresentação de *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*, em poucas palavras coloca a questão sobre panorama mais preciso:

É a partir de 1930-1931 que o filósofo húngaro incorpora ao seu universo teórico a concepção marxiana do conhecimento humano como reflexo da realidade. Desde então, ele passa a sustentar e aprofundar a ideia segundo a qual a arte é uma *modalidade específica* do reflexo da realidade, que produz um conhecimento *antropomorfizador* do mundo do homem (em contraste com o conhecimento *desantropomorfizador* próprio da ciência), o que permite à arte elaborar uma *autoconsciência do desenvolvimento da humanidade*.

A arte e a literatura são, pois, reflexos antropomórficos da realidade objetiva, que existe independentemente da consciência do homem, sendo, portanto, produtoras de um tipo de conhecimento no qual tem lugar uma projeção de dentro para fora, do homem a natureza:

³⁰ Natureza criada.

³¹ Natureza criadora.

Antropomorfización y desantropomorfización se separan precisamente en este punto: o se parte de la realidad objetiva, llevando a consciencia sus contenidos, sus categorías, etc., o tiene lugar una proyección de dentro hacia afuera, del hombre a la naturaleza. Desde este punto de vista el culto de animales o de fuerzas naturales es tan antropomorfizador como la creación de dioses antropomórficos (LUKÁCS, 1982, p. 226-227)³².

Neste ponto, está o mote para o derradeiro capítulo deste texto e a linha de partida para muitos estudos futuros, pois o tema, nem de longe, aqui se esgota: o papel educativo da arte e da literatura, bem como a importância [ou não] de seu ensino na escola burguesa.

³² Antropomorfização e desantropomorfização se separam neste ponto: ou se parte da realidade objetiva, levando à consciência seus conteúdos, suas categorias, etc., ou tem lugar uma projeção de dentro até fora, do homem à natureza. Deste ponto de vista o culto de animais ou de forças naturais é tão antropomorfizador quanto a criação de deuses antropomórficos (Tradução livre).

4 PROCESSO VIVO E ENORME CEMITÉRIO: A HISTORICIDADE E O CARÁTER EDUCATIVO DA LITERATURA

A literatura é uma forma particular de reflexo da realidade objetiva que existe independentemente da consciência humana; objetiva captar a realidade como ela realmente é, superando os limites do aparente. Como dito nos capítulos anteriores, a meta do reflexo artístico é proporcionar uma imagem da realidade objetiva na qual haja uma evidente imediatez unitária, ou seja, na qual essência e fenômeno coincidam numa unidade espontânea (LUKÁCS, 1966, p. 20).

Estando o homem voltado para sua vida cotidiana e se relacionando com ela de forma imediata, a heterogeneidade e complexidade da realidade não são percebidas. A obra de arte, ao proporcionar que o homem se volte inteiramente para o mundo próprio nela figurado, permite um olhar mais aprofundado acerca de uma porção da totalidade intensificada em seu reflexo.

No movimento dialético entre o *homem inteiro* e o *homem inteiramente*, a obra de arte deve proporcionar um salto qualitativo no receptor. Aqui parece estar um momento decisivo no que se chamou, no título, de caráter educativo da literatura e é o que se tentará demonstrar na primeira parte deste capítulo, retomando e ampliando a teoria lukacsiana apresentada no decorrer deste texto.

Não é possível, entretanto, apresentar uma revisão teórica acerca da estética da recepção em Lukács, visto que estes problemas seriam matéria da parte não escrita de sua *Estética*. O que se tenta fazer aqui é um esforço de compreensão, tomando como escopo o que se pode levantar nos capítulos anteriores deste texto, bem como, algumas discussões presentes no volume 2 da *Estética 1: la peculiaridad de lo estético*. Os resultados são parciais e aproximativos, tendo em vista a densa produção lukacsiana e o caráter inicial da presente pesquisa; assim, o que se ambiciona aqui é dar apenas um pontapé inicial.

É indispensável entender que, quando se fala aqui em caráter educativo da arte, não se está afirmando que os complexos da arte e da educação coincidam. Lukács advertiu, algumas vezes, usando as palavras de Croce, que “a arte educa enquanto arte não enquanto arte educativa”, ou seja, o que possibilita a arte educar o homem é, justamente, o que a faz arte.

O entendimento disso tem consequências para o “ensino” de arte, na escola, e o que, desde meados da década de 1970, vem sendo chamado de “arte-educação”. O problema central parece ser a definição do que pertence à arte e o que pertence à educação, em termos de conhecimento. A discussão a respeito disso, a ser feita na segunda parte do presente capítulo, é cara, pois, no campo da formação do professor que, na escola burguesa, trabalha com as diversas artes, como a literatura, precisa ter clareza teórica e prática para exercer sua atividade. Alguns apontamentos didáticos acerca da possibilidade de uso da concepção realista da literatura de Lukács serão apresentados ao final deste capítulo.

4.1 O “REI ESTÁ NU”: A MISSÃO DESFETICHIZADORA DA LITERATURA

O tratamento diferenciado da relação entre fenômeno e essência, na arte e na ciência, clarifica o papel que a arte, portanto a literatura, deve exercer na sociedade. Segundo Lukács (1978, p. 219), a tendência fundamental do reflexo científico é separar fenômeno e essência. Se na vida cotidiana, a essência não aparece claramente no fenômeno, o papel da ciência é dissolver a ligação imediata entre elas para expressar teoricamente as leis que regulam essa conexão.

É necessário ter em mente que essência e fenômeno são, igualmente, momentos da realidade objetiva. Não se pode estabelecer uma hierarquia sobre elas. Lukács (1982b, p. 17) adverte que se equivocam as considerações que tendem a estabelecer critérios baseados no ponto de vista realidade-irrealidade no que tange à relação fenômeno e essência.

Na arte, a essência não pode se separar do fenômeno, ela se dissolve completamente no fenômeno. Lukács (1978, p. 221) aponta que, desta forma, a arte está mais próxima da vida do que a ciência. Na realidade, fenômeno e essência formam uma unidade real, inseparável. A tarefa do pensamento, de acordo com Lukács (1978) é extrair conceitualmente a essência. O que a ciência faz é separá-las teoricamente, mas, a arte cria uma nova unidade essência-fenômeno, na qual a essência está imersa no fenômeno e aparece em todas as formas fenomênicas de tal modo que elas revelam imediata e claramente sua essência.

Como já dito, tal não acontece na realidade mesma. Por isso que a arte possibilita o entendimento de aspectos da realidade que não são captados nela

própria, pois, na realidade, a essência não aparece imediatamente nos fenômenos. A unidade fenômeno e essência sustenta simultaneamente o conteúdo espiritual e a força evocativa da forma. “Esta é vazia meramente formal, é um mero ‘estado de espírito’, se não for intimamente entrelaçada com aquele; aquele é frio, não artístico, se não coincidir imediatamente com esta” (LUKÁCS, 1978, p. 260).

A especificidade do reflexo artístico da realidade é a representação desta relação recíproca entre fenômeno e essência, representação, porém, que faz surgir diante de nós um mundo que parece composto apenas de fenômenos, mas de fenômenos tais que, sem perderem sua forma fenomênica, seu caráter de “superfície fugidia” aliás precisamente mediante sua intensificação sensível em todos seus momentos de movimento e de imobilidade, permitem que se perceba a essencialidade imanente ao fenômeno (LUKÁCS, 1978, p. 222-223).

De acordo com Lukács (1966, p. 20), a necessidade da evidência imediata da essência no fenômeno se apresenta de maneira mais clara na literatura, pois, segundo ele, como a clarificação do princípio só acontece no final do enredo, seria artificial e equivocado se o caminho que leva ao desfecho não se apresentasse de modo evidente em cada etapa do entrecho. “Así, pues, las determinaciones esenciales del mundo representado por una obra de arte literaria se revelan en una sucesión y una gradación artísticas”³³ (LUKÁCS, 1966, p. 20).

A imediatez unitária da obra tem por consequência que ela precisa desenvolver uma figuração autônoma que dê existência às determinações dos fatos narrados. O receptor precisa vivenciar os acontecimentos da obra como resultado de um processo que leva a eles, não como fatos acabados e desconectados; assim, toda obra grande cria um *mundo próprio*.

O mundo próprio da obra é definido por Lukács (1978, p. 258) como um mundo particular, uma individualidade dela. Tal mundo possui suas próprias leis, que não se aplicam a outras, mas não contradiz o caráter de reflexo da realidade objetiva, tendo em vista que a obra de arte é algo particular num duplo sentido: por um lado, ela cria um mundo próprio, concluído em si mesmo; e, por outro, ela age num sentido análogo (LUKÁCS, 1978, p. 259).

Retome-se, aqui, a importância da analogia e como a relação análoga entre o mundo próprio da obra de arte e a realidade objetiva refletida nela possui um

³³ Assim, pois, as determinações essenciais do mundo representado por uma obra de arte literária se revelam numa sucessão e gradação artísticas (Tradução livre).

caráter educativo, com base na analogia e apoiado na figuração criada pelo artista: o mundo criado na obra remete à realidade.

A individualidade da obra é uma individualidade real precisamente porque ela é ao mesmo tempo, e inseparavelmente do individual, algo de suprapessoal: é particularidade. Por isso, a conservação contém a intensificação das formas fenomênicas sensíveis, o seu caráter evocativo contém também esta inseparável duplicidade: conteúdo refletido e forma evocativa constituem uma indissolúvel unidade orgânica (LUKÁCS, 1978, p. 260).

Lukács (1966, p. 21; 1978, p. 259) cita o comentário de Balzac acerca da criação do mundo próprio de sua monumental *Comédie Humaine*, como exemplo do método de figuração de todos os elementos da obra de arte, de todos os detalhes do mundo próprio da obra. Leia-se:

Minha obra tem sua geografia tal como sua genealogia e suas famílias, seus locais e suas coisas, suas pessoas e seus fatos; tem também sua heráldica, seus nobres e seus burgueses, seus artesãos e seus camponeses, seus políticos e seus *dandies*, seu exército; todo seu mundo, em suma (BALZAC *apud* LUKÁCS, 1978, p. 259)

A absorção do leitor diante de uma obra literária, ou seja, o voltar-se inteiramente do leitor perante a obra, baseia-se, segundo Lukács (1966, p. 21-22), no fato de que ela figura um reflexo o mais fiel possível, mais completo e vivo, levando o leitor mais além de suas próprias experiências. Como na obra literária figuram-se destinos humanos, o leitor se identifica com a universalidade representada no típico. O receptor, sendo um ser singular, possui em si aspectos daquela universalidade representada. O leitor se relaciona com a obra como se ela não fosse um reflexo e a compara com suas próprias experiências e possibilidades humanas. Esse efeito só é possível se a obra constituir um efeito de conjunto fechado.

Y la comparación entre los dos reflejos de la realidad permanece inconsciente mientras el espectador se ve arrastrado por la obra de arte, esto es, mientras sus experiencias de la realidad se ven ampliadas y profundizadas por la plasmación de la obra de arte³⁴ (LUKÁCS, 1966, p. 22).

Diferentemente da ciência, segundo Lukács (1966, p. 23), na qual os diferentes conhecimentos científicos não subsistem independentemente uns dos

³⁴ E a comparação entre os dois reflexos da realidade permanece inconsciente enquanto o espectador se vê arrastado pela obra de arte, isto é, enquanto suas experiências da realidade se veem ampliadas e aprofundadas pela figuração da obra de arte (Tradução livre).

outros, pois formam um sistema coerente e progressivo; cada obra de arte subsiste por si mesma. Lukács não está afirmando que não há evolução histórica da arte, mas que essa evolução social geral não elimina o fato de que a obra de arte se converte em tal segundo a condição de possuir essa unidade e capacidade autônoma em relação às demais.

A literatura, bem como as demais artes, devem refletir todas as determinações objetivas essenciais à porção de vida (totalidade intensiva) por ela figurada, de tal modo que essa porção da realidade seja compreensível. A totalidade da obra de arte compreende coerentemente as determinações que possuem importância decisiva para o pedaço de vida refletido na obra e que determinam sua posição no conjunto da totalidade extensiva. A escolha dessas determinações, no entanto, não é completamente subjetiva, mas respeita o caráter objetivo daquilo que se figura (LUKÁCS, 1966, p. 23). “Esto significa: tratará en su exposición, dándoles forma, todas las determinaciones esenciales que constituyen en la realidad objetiva el fundamento de semejante caso o complejo de casos”³⁵ (LUKÁCS, 1966, p. 24).

A obra de arte, adverte Lukács (1966, p. 25), não pode apresentar apenas o já conhecido, mas que, como na vida, apresentem-se dados novos, novas leis que modificam as abstrações já conhecidas. Na vida, segundo ele, quando o homem é surpreendido por um dado novo; primeiramente, ele é dominado, depois ele elabora mentalmente aquele dado para dominá-lo. Na arte, esses dois momentos coincidem. A elaboração da nova experiência, na obra de arte, é feita mediante o confronto do leitor com a figuração do mundo próprio da arte. Tal acesso a uma experiência ainda não vivida pelo leitor, pode proporcionar, mediante uma analogia, que ele atue e perceba o elemento novo na arte como existente na realidade objetiva.

A arte representa a vida tal como ela é, como dito anteriormente, o que não significa correspondência entre detalhes da vida e detalhes da figuração artística. Com Lukács (1978), apontou-se que a particularidade da arte e da literatura consiste, justamente, na renúncia de reproduzir a totalidade extensiva da realidade.

A propriedade específica desta “parte” de realidade consiste em que nela as determinações essenciais da integridade da vida (na medida em que podem

³⁵ Isto significa: tratará de incluir em sua exposição, dando-lhes forma, todas as determinações essenciais que constituem na realidade objetiva o fundamento de semelhante caso ou complexo de casos (Tradução livre).

se encontrar em geral numa tal moldura determinada) expressam-se em sua verdadeira essencialidade, em sua justa proporcionalidade, em sua contraditoriedade, em seu movimento e em sua perspectiva reais (LUKÁCS, 1978, p. 267).

Lukács (1978, p. 282) afirma que arte exerce o papel de autoconsciência do desenvolvimento humano. Ela colabora, portanto, no processo, de autopercepção do homem como um ser social diferenciado da natureza por um processo de afastamento das barreiras naturais que tem como fundamento o trabalho.

A arte autêntica possui, segundo o filósofo magiar, uma tendência espontânea para a imanência terrena. Lukács (1978, p. 282) faz a defesa do humanismo da representação artística que, de acordo com ele, só pode chegar a uma clarificação com o correto entendimento da *particularidade* como ponto central do reflexo estético da realidade.

No reflexo estético, diferentemente do científico, o homem está sempre presente como determinante. Nele, de acordo com Lukács (1978, p. 284) surge uma contradição dialética que “[...] revela também o reflexo de condições fundamentais no desenvolvimento da humanidade”. Lukács trata da relação homem e humanidade. As categorias que constroem a possibilidade de figurar essa relação já foram tratadas anteriormente.

Quando se fala de reflexo da realidade objetiva, é importante acentuar que a imagem da realidade na consciência humana é resultado de um processo complicado. Lukács cita Lenin para descartar o caráter não fotográfico dessa imagem.

El conocimiento es el reflejo de la naturaleza por el hombre. Pero no se trata de un reflejo simple, ni inmediato ni total, sino del proceso de una serie de abstracciones, formulaciones, construcción de conceptos, de leyes, etc., los cuales conceptos, leyes, etc. (pensamiento, ciencia = “idea lógica”) *abarcán* sólo condicionada, aproximadamente la legalidad universal de la naturaleza que se mueve y desarrolla en sí misma...³⁶ (LENIN *apud* LUKÁCS, 1982b, p. 11)

A eficácia pedagógico-social da arte tem como momento decisivo a elevação do indivíduo receptor da mera particularidade do sujeito à particularidade,

³⁶ O conhecimento é o reflexo da natureza pelo homem. Mas não se trata de um reflexo simples, nem imediato nem total, senão do processo de uma série de abstrações, formulações, construção de conceitos, de leis, etc., los quais conceptos, leis, etc. (pensamento, ciência - “ideia lógica”) abarcam apenas condicionada, aproximadamente, a legalidade universal da natureza que se move e desenvolve em si mesma (Tradução livre).

segundo Lukács (1978, p. 291). O receptor experimenta realidades que para ele não seriam acessíveis, suas concepções de mundo, homem, sociedade, por exemplo, ampliam-se através das experiências vividas em contato com o mundo da obra literária. Ao mesmo tempo em que lhe são estranhas, enquanto indivíduo singular, são reconhecidas como humanas.

Na elevação ao universal, a subjetividade do leitor não é levada a uma universalidade superior abstrata e apartada da realidade, ao contrário, a individualidade, segundo Lukács (1978), é aprofundada ao ser introduzida no reino intermediário do particular. A universalidade, a essência, a lei geral que está no típico, figurado na obra, está também no homem que recebe a vivência estético-literária. “O verdadeiro conteúdo desta generalização que aprofunda e enriquece objetiva e subjetivamente a individualidade, mas sem jamais conduzi-la para fora de si mesma, é precisamente o caráter social da personalidade humana” (LUKÁCS, 1978, p. 291).

O prazer estético por si só, entretanto, não transforma o homem. Não se está afirmando aqui que o acesso a obras de arte literárias sozinho fará transformações profundas nos seres individuais, nem que a mudança social depende sobremaneira deste feito. O indivíduo é enriquecido na sua personalidade, mas esta é constituída por várias determinações, como adverte Lukács (1978), classista, nacional, histórica, etc., além de ser formada por experiências pessoais. Nenhum sujeito receptor, então, se defronta com uma obra literária como uma *tabula rasa*. A eficácia da obra de arte é uma síntese de todas essas determinações e, por isso, jamais pode ser entendida como mecânica.

A eficácia da grande arte consiste precisamente no fato de que o novo, o original, o significativo obtém a vitória sobre as velhas experiências do sujeito receptivo. Justamente aqui se manifesta aquela ampliação e aquele aprofundamento das experiências que é causado pelo mundo representado na obra (LUKÁCS, 1978, p. 293).

Casos em que, por algum motivo, não esteja o receptor maduro ideológico-esteticamente, por exemplo, para se enriquecer com a obra, ela não alcançará sua eficácia, nem exercerá uma função pedagógico-social na vida do indivíduo. Isso é fundamental para a discussão do papel do “ensino” (as aspas são propositais) da arte na escola que se fará adiante. A autoconsciência humana não

se opõe mecanicamente à consciência. Importante salientar que elas são momentos do desenvolvimento humano e que não se excluem reciprocamente.

Como advertido anteriormente, somente se pode tratar do momento mais imediato da recepção estética. Segundo Lukács (1982b, p. 493), o papel do meio homogêneo da obra de arte é transpor o receptor ao mundo particular de cada obra e de vinculá-lo a ele, justamente por sua homogeneidade. Afirma o autor ser necessário compreender a dupla determinação da receptividade; por um lado, o caráter puro ou predominantemente de conteúdo que tem a vivência e; por outro, essa vivência não pode ser estética a não ser que a evoquem as formas da obra de arte.

Continua indicando Lukács (1982b, p. 492) que por mais carregado de emoção que esteja a comunicação de um conteúdo, sem que ele exerça o papel mediador e evocador da forma estética, segue sendo uma simples transmissão de conteúdo. Desta forma, o fracasso do artista em selecionar a forma adequada a determinado conteúdo impede a obra de arte de alcançar a necessária homogeneidade do mundo próprio da arte.

A relação dialética de conteúdo e forma, para que a obra exerça sua função, não pode ser negligenciada pelo artista. A escolha da forma para determinado conteúdo não é, pois, completamente subjetiva. Forma e conteúdo, se elevados a entidades independentes, levarão a uma perda da concepção da objetividade da forma, negligenciada, segundo Lukács (1966, p. 30), pela estética marxista ao longo do tempo. O filósofo húngaro afirma que os problemas da figuração parecem ser de conteúdo, mas, na verdade, “Son resultado de la conversión del contenido en forma, y tienen como resultado una conversión de la forma en contenido”³⁷ (LUKÁCS, 1966, p. 33). Um conteúdo precisa se converter em forma para que alcance eficácia artística. É com a forma que o receptor se defronta imediatamente.

La forma no es otra cosa que la suprema abstracción, la suprema modalidad de la condensación del contenido y de la agudización extrema de sus determinaciones; no es más que el establecimiento de las proporciones justas entre las diversas determinaciones y el establecimiento de la

³⁷ São resultado da conversão do conteúdo em forma, e têm como resultado uma conversão da forma em conteúdo (Tradução livre).

jerarquía de la importancia entre las diversas contradicciones de la vida reflejadas por la obra de arte³⁸ (LUKÁCS, 1966, p. 36).

Lukács (1982b, p. 495-496) diferencia qualitativamente os esquemas da receptividade artística, da vida cotidiana e da ciência, afirmando que naquela a suspensão da atividade e a finalidade é ao mesmo tempo conscientemente transitória absoluta; se produz a necessidade de transformar o homem inteiro em homem inteiramente.

El poder orientador y evocador del medio homogéneo penetra en la vida anímica del receptor, subyuga su modo habitual de contemplar el mundo, le impone ante todo un “mundo” nuevo, le llena de contenidos nuevos o vistos de modo nuevo y le mueve así a recibir ese “mundo” con sentidos y pensamientos rejuvenecidos, renovados³⁹ (LUKÁCS, 1982b, p. 496).

Lukács (1982, p. 496) arremata dizendo que a transformação do homem *inteiro em inteiramente* atua uma ampliação, um enriquecimento de conteúdo e formas, real e potencial da *psique* do receptor. “Le acuden nuevos contenidos que aumentan su tesoro vivencial⁴⁰” (LUKÁCS, 1982b, p. 496). Tal enriquecimento permite ao receptor apropriar-se de outras obras, pois desenvolve suas capacidades perceptivas de reconhecer e aproveitar novas formas.

O objeto artístico proporciona um enriquecimento, também, da percepção sensitiva do homem. Ao criar um novo objeto, cria-se o sujeito para esse objeto, já afirmara Marx (2010a). O movimento de enriquecimento do homem pela arte só pode se dá nessa relação dialética entre o sujeito receptor e a obra de arte. Retornar-se-á a esse tema adiante. Há, diz Lukács (1982b, p. 496), um antes e um depois da impressão propriamente estética.

Antes de avançar, vale a pena a citação que segue, resumidora do que foi apontado até aqui, nas palavras do próprio Lukács (1982b, p. 495):

Si se considera esta situación desde el punto de vista de la vivencia receptiva, se llega al problema, ya antes tratado, de la transformación del hombre entero en un hombre enteramente orientado a la universalidad de

³⁸ A forma não é outra coisa que a suprema abstração, a suprema modalidade de condensação do conteúdo e a agudização extrema de suas determinações; não é mais que o estabelecimento das proporções justas entre as diversas determinações e o estabelecimento da hierarquia da importância entre as diversas contradições da vida refletidas pela obra de arte (Tradução livre).

³⁹ O poder orientador e evocador do meio homogêneo penetra na vida anímica do receptor, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo, lhe impõe ante tudo um mundo novo, lhe enche de conteúdos novos ou vistos de modo novo e lhe move, assim, a receber esse mundo com sentidos e pensamentos rejuvenescidos, renovados (Tradução livre).

⁴⁰ Acodem-no novos conteúdos que aumentam seu tesouro vivencial (Tradução livre).

un medio homogéneo. El contenido humano de esa transformación puede formularse diciendo que el hombre se aleja del contexto inmediato y mediado de la vida - relativamente, como veremos en seguida -, se desprende de él para orientarse temporal y exclusivamente a la contemplación de un concreto aspecto vital que refigura el mundo como totalidad intensiva de las determinaciones decisivas que se ofrecen desde una cierta perspectiva⁴¹ (LUKÁCS, 1982b, p. 495).

Não é possível garantir que o efeito da arte se dê em cada receptor, ou que se dê de maneira igual ou semelhante, tendo em vista que, como dito anteriormente, o receptor não é uma folha em branco a ser preenchida. O homem inteiro que, temporariamente se suspende da vida cotidiana, a ela retorna após a suspensão proporcionada pela vivencia artística ao mundo heterogêneo e fragmentado da vida cotidiana. Cabe perguntar de que forma pode a educação escolar querer determinar a eficácia da arte nos indivíduos.

O conceito de *catarse*, para Lukács (1982b), é muito mais amplo que o que aplicou Aristóteles, somente à tragédia. Para Lukács (1982b, p. 500), como todas as categorias estéticas importantes, a *catarse* tem sua origem na vida cotidiana, não na própria arte, na qual ela é um reflexo da realidade. De acordo com o autor, na vida, a *catarse* já tem uma maior afinidade com o trágico, daí que ela se objetiva de maneira mais rica neste domínio, mas ela abarca, por seu conteúdo, outras formas artísticas.

O caráter desfetichizador do estético está ligado a essas considerações. Lukács (1982b, p. 501) aponta que toda arte, todo efeito catártico, contém uma evocação do núcleo central humano e, ao mesmo tempo, inseparavelmente, uma crítica da vida. O movimento da receptividade move o homem no caminho da *catarse*.

La transformación del hombre entero de la cotidianidad en el hombre enteramente tomado que es el receptor en cada caso, ante cada concreta obra de arte, se mueve precisamente en la dirección de una catarsis,

⁴¹ Se se considera essa situação desde o ponto de vista da vivencia receptiva, se chega ao problema, antes tratado, da transformação do homem inteiro em homem inteiramente orientado à universalidade de um meio homogêneo. O conteúdo humano dessa transformação pode formular-se dizendo que o homem se distancia do contexto imediato e mediado da vida - relativamente, como veremos em seguida -, se desprende dele para orientar-se 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 (Tradução livre).

extremamente individualizada y, a la vez, se suma generalidad⁴² (LUKÁCS, 1982b, p. 501).

O conceito de catarse é, em Lukács, muito mais geral porque atribui a vivência catártica aos efeitos verdadeiramente profundos de toda arte autêntica. Para Lukács (1982b, p. 508), ela produz uma tal “sacudida” na subjetividade do receptor e seu *pathos*⁴³ sobre novos conteúdos, novas direções. O conteúdo da catarse sempre pode encontrar-se, de acordo com o autor, na vida mesma, mas, nela, sempre se trata de um problema ético.

As consequências éticas do efeito catártico são multívocas, visto que o efeito da obra não é pré-determinado, único e controlado. Ele tem uma independência em relação à intenção do autor e ao conteúdo da obra, assim, podem como afirmou Lukács (1982b, p. 511), decorrer um caminho eticamente problemático e até negativo.

O depois da vivência estética está ligado ao movimento de suspensão e retorno do homem à cotidianidade; a catarse proporciona uma visão qualitativamente diferente, altera a percepção do homem de sua relação com o mundo. Leia-se:

Lo que antes apareció como estructura interna inmanente de la obra se presenta ahora como alteración, como ampliación y profundización de las vivencias del receptor y, luego, de su misma capacidad vivencial. La catarsis que produce la obra en él no se reduce pues a mostrar nuevos hechos de la vida, o a iluminar con luz nueva hechos ya conocidos por el receptor; sino que la novedad cualitativa de la visión que así nace altera la percepción y la capacidad, y la hace apta para la apercepción de nuevas cosas, de objetos ya habituales en una nueva iluminación, de nuevas conexiones y de nuevas relaciones de todas esas cosas con él mismo⁴⁴ (LUKÁCS, 1982b, p. 528).

O papel da literatura verdadeiramente grande e que Lukács, retomando Engels chamou de realista, é exercer a função social da arte, produzir, no leitor, o

⁴² A transformação do homem inteiro da cotidianidade no homem inteiramente tomado que é o receptor em cada caso, diante de cada obra de arte concreta, move-se precisamente na direção de uma catarse, extremamente individualizada e, uma vez, de suma generalidade (Tradução livre).

⁴³ No sentido anteriormente apresentado em Lukács.

⁴⁴ O que antes apareceu como estrutura interna imanente da obra se apresenta agora como alteração, como ampliação e aprofundamento das vivências do receptor, logo, de sua capacidade vivencial. A catarse que produz agora a obra nele não se reduz, pois, a mostrar novos fatos da vida, ou a iluminar com luz nova fatos já conhecidos pelo receptor; se não que a novidade qualitativa da visão que assim nasce altera a percepção e a capacidade, e o faz apto para a percepção de novas coisas, de objetos já habituais, numa nova iluminação, de novas conexões e de novas relações de todas essas coisas com ele mesmo (Tradução livre).

efeito catártico, dando-lhe novas possibilidades de percepção de sua cotidianidade para que nela atue de modo mais positivamente consciente.

Lukács (2010) combateu os defensores de *l'art pour l'art*⁴⁵, justamente, por estes fazerem uma afirmação mecanicista e reducionista dos efeitos da arte no cotidiano fragmentado do homem inteiro, negando qualquer intervenção. A transformação é, antes de tudo, do próprio homem, um aprimoramento de seus sentidos físicos e espirituais.

A literatura realista reflete essa realidade, porém, em última instância, também aparecem as contradições sociais. O “triunfo do realismo” que Engels (2010) defende é o triunfo da representação realista do reflexo exato e profundo da realidade objetiva que supera os preconceitos do escritor. Em carta à Margaret Harkness, em 1888, Engels afirma ao analisar a obra que ela lhe tinha enviado, *A city girl*: “Quanto mais dissimulados estejam os pontos de vista do autor, melhor será para a obra artística. O realismo a que me refiro se manifesta, inclusive, independentemente dos pontos de vista do autor” (ENGELS, 2010, p. 68).

Desta forma, a literatura realista oferece ao indivíduo receptor um vasto campo de investigação da realidade, proporcionando um entendimento das contradições que não se daria facilmente num movimento dentro do próprio cotidiano, já que, de acordo com Lukács (2010, p. 81), “[...] todo realismo verdadeiro implica a ruptura com a fetichização e com a mistificação”.

A realidade sendo dialética, como demonstra Lukács (1982b, p. 20) e Marx antes dele, todo comportamento do homem que pretende captá-la precisa se adequar ao movimento dela, daí o materialismo histórico-dialético e o realismo defendido pelos clássicos do marxismo e por Lukács serem aqueles que melhor traduzem a realidade para a consciência humana, nos campos da epistemologia e da estética.

⁴⁵ Arte pela arte. É um conceito que remonta à Aristóteles, mas que, em meados do século XVIII, passou a significar a crença ou o movimento que defendia a autonomia da arte, afastando-a de outras funções sociais além da apreciação do belo. Na literatura, teve expressão nos autores chamados parnasianos, a exemplo, no Brasil, de Olavo Bilac.

Lukács opõe, em vários artigos avulsos e na própria *Estética 1*, o naturalismo⁴⁶ ao realismo. Diferentemente do realismo, o naturalismo, para Lukács (1982b, p. 22), é uma deformação do reflexo dialético espontâneo da realidade porque consiste, simplesmente, na contraposição e até numa diferenciação entre essência e fenômeno. Tais tendências, como o naturalismo, são causadas pelo desenvolvimento histórico histórico-social que, inclusive, na leitura do filósofo magiar, pode significar o temor de uma época ou de uma classe perante o descobrimento da essência.

Naturalismo não é reflexo fotográfico da realidade, ao contrário do que advogam alguns apologistas. Segundo Lukács (1982b), em sua prática artística, pode-se aspirar a uma aproximação máxima da superfície da cotidianidade, mas o resultado alcançado é uma aparência de realidade, além, como dito antes, uma deformação da realidade.

El que estudie obras naturalistas desde ese punto de vista de “fidelidad” mecánica en la reproducción, hallará no sólo que la composición del todo descansa en una selección, una eliminación, un énfasis, etc., como en cualquier obra de arte - por más que esos principios se apliquen en el naturalismo más laxa, groseramente, etc., que en otros casos -, sino, además, que incluso en todos los momentos particulares de la obra se perciben tales transformaciones que rebasan lo fotográfico⁴⁷ (LUKÁCS, 1982b, p. 23-24).

O reflexo estético, Lukács adverte, não é um puro subjetivismo. Afirma que a objetividade está presente, entretanto, contendo as referências típicas da vida humana. A objetividade refletida está determinada materialmente pelo lugar onde se realiza. “Esto significa que toda conformación estética incluye en sí y se inserta en el *hic et nunc* histórico de su génesis, como momento esencial de su objetividad decisiva” (LUKÁCS, 1982, p. 25)⁴⁸.

⁴⁶ Importante ressaltar o cuidado que se deve ter em enquadrar apressadamente as obras literárias como naturalistas. É preciso evitar equívocos, tendo em vista que é preciso analisar a obra como um todo, não apenas tomar o enquadramento histórico-literário como parâmetro.

⁴⁷ Aquele que estudar obras naturalistas a partir deste ponto de vista da fidelidade mecânica na reprodução, descobrirá não somente que a composição do todo descansa numa seleção, numa eliminação, numa ênfase, etc., como em qualquer obra de arte - por mais que esses princípios se apliquem ao naturalismo mais amplamente, grosseiramente, etc., que em outros casos -, senão, além, que inclusive todos os momentos particulares da obra se percebem tais transformações que superam o fotográfico (Tradução livre).

⁴⁸ Isto significa que toda conformação estética inclui em si e se insere no *aqui e agora* histórico de sua gênese, como momento essencial de sua objetividade decisiva (Tradução livre).

As obras de arte nascem das aspirações da época em que se originam, expressam conteúdo e forma do momento histórico do qual surgem, por isso, que o filósofo húngaro afirma (2010) que a necessidade pode ser do disforme e usa como exemplo as obras do período da decadência ideológica pós-1948. A obra de arte responde a seu momento histórico. “La historicidad de la realidad objetiva cobra precisamente en las obras del arte su forma subjetiva y objetiva” (LUKÁCS, 1982, p. 25)⁴⁹.

Lukács assevera que a essência histórica da realidade conduz a uma problemática de natureza metodológica⁵⁰, de concepção de mundo: a imanência.

Desde el punto de vista puramente metodológico, ese imanentismo es una exigencia insoslayable del conocimiento científico y de la conformación artística. Un complejo de fenómenos no puede considerarse científicamente conocido sino cuando aparece totalmente conceptuado a partir de sus propiedades imanes, de las legalidades imanes que obran en él (LUKÁCS, 1982, p. 26)⁵¹.

No caso do conhecimento científico, não é possível conhecer os fenômenos sem que eles sejam totalmente conceituados a partir de suas propriedades e legalidades imanentes. Claro que nenhum conhecimento é absoluto, há o que ainda não foi descoberto. O filósofo marxista explica que este “ainda não” tem sido interpretado, desde a magia, como transcendência. O “ainda não” é característico do domínio científico da realidade.

Quanto à estética:

Pero, para no silenciar la actitud del autor, tampoco en él prólogo, diremos brevemente que la inmanente cerrazón, el descansar-en-sí-misma de toda auténtica obra de arte – especie de reflejo que no tiene nada análogo en las demás clases de reacciones humanas al mundo externo – es siempre por su contenido, se quiera o no se quiera, testimonio de la inmanencia (LUKÁCS, 1982, p. 28)⁵².

⁴⁹ A historicidade da realidade objetiva cobra precisamente nas obras de arte sua forma subjetiva e objetiva (Tradução livre).

⁵⁰ Neste ponto, retorna-se a uma discussão que poderia ter sido feita no primeiro ponto do presente texto, mas optou-se por fazê-la aqui, devido à importância da relação imanência-transcendência para a compreensão do reflexo estético.

⁵¹ A partir de um ponto de vista puramente metodológico, o imanentismo é uma exigência incontornável do conhecimento científico e da conformação artística. Um complexo de fenômenos não pode considerar-se cientificamente conhecido a não ser quando aparece totalmente conceituado a partir de suas propriedades imanentes, das legalidades imanentes que atuam nele (Tradução livre).

⁵² Mas, para não silenciar a atitude do autor, tão pouco no prólogo, diremos brevemente que o imanente fechamento, o descansar-em-si-mesma de toda autêntica obra de arte – espécie de reflexo que não possui nada análogo nas demais classes de reações humanas ao mundo externo – é sempre por seu conteúdo, queira-se ou não, testemunho da imanência.

Por isso é necessário para Lukács deixar claro como a arte foi abrindo-se lentamente até sua independência do reflexo da realidade, libertando-se da transcendência religiosa: “No lo saben, pero lo hacen⁵³”. A estética, portanto, “[...] registra sencillamente esas luchas necesarias, sino que toma resulta posición en ellas: por el arte, contra la religión⁵⁴” (LUKÁCS, 1982, p. 28). A educação em sentido amplo ganha com a imanência da arte, pois as explicações da realidade estão amparadas na própria realidade.

O pensamento de Lukács traz à tona a necessidade de pensar a arte como uma manifestação do ser genérico do homem, como uma objetivação posta na realidade por ele, superando as perspectivas anteriores que procuram definir a arte como uma faculdade humana inata ou como manifestação de uma superioridade além do humano. Ao contrário, a arte é resultado das ações dos homens sobre a natureza e sociedade.

O marxismo é a teoria que procurou apreender o mundo na sua objetividade, sem se debruçar sobre teorias transcendentais, determinando que o homem é consequência do que ele fez na história e de que a história é consequência de seus atos conscientes, mesmo que eles não tenham condições de determinar todas as possibilidades de suas ações para o futuro. O marxismo parte da realidade, da práxis social para entender o mundo.

Desta forma, a arte deve ser entendida como consequência da ação dos homens, surgida em consequência do processo de humanização. Esse entendimento tem consequências para a teoria estética, pois a categoria *beleza*, por exemplo, não é uma idealização *a priori*, mas uma construção humana. Os elementos estão na natureza, o que os fazem belos não é a percepção do homem para identificar o que é belo, mas a construção do que é belo para o homem pelo próprio homem, num processo histórico. A estética marxista, então, supera a contemplação como justificção para a estética e suas categorias.

O diálogo entre o marxismo e a estética é necessário à contemporaneidade para que se possa recolocar a práxis no centro da produção de conhecimento em todas as áreas. A arte como expressão da subjetividade humana perante e consequente de uma realidade têm papel fundamental nesse processo,

⁵³ Não sabem, mas fazem (Tradução livre).

⁵⁴ [...] registra simplesmente essas lutas necessárias, mas toma posição resolvida nelas: pela arte, contra a religião (Tradução livre).

pois cumpre a função de refletir a realidade circundante e levar ao homem um conhecimento dessa mesma realidade. A relação estética e marxismo torna possível um diálogo entre conhecimento histórico e conhecimento estético, assim, medeia o conhecimento da realidade para o homem.

A questão de centro do ponto que segue é discutir se a educação em sentido estrito, ou seja, a educação escolar, situada na sociedade capitalista, tem lugar na criação de possibilidades para que a literatura realize a função da arte nos indivíduos, nos educandos. Admitindo-se que a Literatura é uma disciplina do currículo escolar brasileiro no Ensino Médio, discutir-se-á como ela tem sido definida nos documentos oficiais, sempre dialogando com as definições elencadas nos capítulos anteriores da estética e teoria literária lukacsiana.

A discussão objetiva contribuir com a formação de professores de literatura e com a reflexão destes diante de sua práxis cotidiana, na escola, contrapondo sua relação com a disciplina escolar e a literatura como um objeto humano. A importância da arte e da estética na formação humana foi exposta e fundamentada até aqui, tomando a teoria estética lukacsiana como ponto de partida por entender que o estudo contemporâneo do marxismo tem a função de superar análises pós-modernas que radicalizam a ponto de vulgarizar o legado kantiano, afirmando uma subjetividade extrema e irracional.

4.2 REALISMO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU*

É preciso, talvez, esclarecer o título desta parte do texto. Apesar de intimamente relacionados, o complexo da educação e do trabalho não podem ser confundidos, já que o primeiro supõe uma relação entre sujeito e objeto, teleologia primária, é um ato de transformação da natureza; e o segundo, teleologia secundária, entre sujeitos, é uma ação sobre uma consciência. De modo que

Não é preciso dizer que, indiretamente, também o trabalho medeia a relação entre o indivíduo e a sociedade, assim como a educação medeia a relação entre homem e a natureza. A educação, contudo, não é a única atividade a mediar essa relação. Outras também, como a Linguagem, a Arte, a política, o Direito, etc., cumprem esta função. Em nosso entendimento, porém, o que distingue a educação de todas as outras atividades é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações - o que não quer dizer que também não as produza -, mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades (TONET, 2013, p. 251).

Há, ainda, que se compreender a educação em suas duas dimensões: em sentido amplo ou educação *lato sensu*, ela se caracteriza por transmitir aos novos indivíduos a humanidade socialmente construída, portanto não se restringe à escola, assim como a linguagem e o conhecimento, é inseparável do trabalho, é universal; já a educação formal ou *stricto sensu*, desenvolvida nas instituições formais, como a escola, é característica de cada modelo de sociedade, por isso historicamente situada e não universal (SAVIANI, 1994).

Coaduna-se, aqui, com Tonet (2013, p. 229) quando este afirma a importância de pensar as possibilidades de uma atividade educativa emancipadora. A questão que norteia os estudos do autor supracitado é apreender o modo como o objetivo futuro, a emancipação humana, pode iluminar a atividade educativa do presente (2013, p. 230). Aqui se pense, especificamente, no ensino da literatura. Segundo o autor, o educador, mesmo inserido nas condições históricas atuais de crise estrutural do capital⁵⁵ e suas consequências, tem sempre uma margem de atuação em sua atividade, sua práxis é mediada por valores e, a todo o momento, ele faz escolhas, dentre alternativas, que são fundadas nesses valores. Leia-se, antes de avançar na discussão, o que diz Tonet (2013, p. 273), acerca do papel da educação.

Para finalizar este capítulo, vale a pena ressaltar mais uma vez: na medida em que **a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor exercer o seu papel específico.** Como vimos, este consiste em possibilitar, ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. **O que implica, obviamente, a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível esse objetivo.** Com isto o indivíduo se constituirá como um ser pertencente ao gênero humano e contribuirá para a reprodução deste (Grifos nossos).

A arte e a literatura, também, possuem uma especificidade própria, como demonstrada até aqui, portanto elas exercem sua contribuição para a formação do homem, na sociedade, internamente, ou seja, a fragmentação dos objetos artísticos e literários colocados a serviço da educação fragmentária burguesa deforma o papel delas na vida humana. Arte e literatura precisam exercer seu papel específico e, para tanto, precisam de condições específicas; o que implica, como no caso da

⁵⁵ Ver *Para além do capital*. István Mészáros. Boitempo editorial, 2002.

educação, na manutenção e ampliação das conquistas educacionais da classe dos trabalhadores.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) estabeleceram, com vistas a fomentar uma formação interdisciplinar e contextualizada como princípios estruturadores do currículo, áreas do conhecimento que passariam a organizar as competências e as habilidades elencadas como necessidades na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Assim, os princípios axiológicos foram propostos a atender a demanda quanto a: a) fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca; b) formação de valores; c) aprimoramento como pessoa humana; d) formação ética; e) exercício da cidadania.

Desta forma, pode-se destacar que os princípios que norteiam as diretrizes curriculares estão estreitamente vinculados à formação do homem para a sociedade burguesa, do cidadão, da formação de valores historicamente situados no contexto da sociedade de classes. O conhecimento e os valores que contestariam essa realidade, a formação crítica não é apresentada pelo documento como um princípio norteador.

Sobre a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias (LC), as DCNs afirmam:

As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos (BRASIL, 2000, p. 92).

Na descrição dos conteúdos da área de LC não há menção à literatura. O destaque é dado ao conhecimento das várias formas de comunicação e à importância de conhecê-las para se comunicar eficazmente na sociedade. A descrição das competências desta área é muito genérica, não se dá ênfase aos aspectos diretamente ligados às verdadeiras questões de linguagem.

O documento governamental que melhor discute o problema aqui tratado é o que expressa as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias - OCEM* - (BRASIL, 2006), especificamente a parte que trata do ensino de literatura. O uso desse documento se justifica, primeiramente, pelo fato do ensino de literatura, no Brasil, ser obrigatório apenas para o ensino médio; além disso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNs* - (BRASIL, 2002) não terem dedicado parte relevante ao ensino da disciplina de literatura, sob a justificativa de defender uma abordagem linguística interdisciplinar.

O capítulo que trata da literatura divide-se em quatro partes. A primeira reflete sobre o papel da literatura no Ensino Médio; o segundo discorre sobre a formação do leitor no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em seguida, discute-se o que é e como se dá a leitura literária, e, por fim, apresentam-se possibilidades de mediação para o ensino da literatura na escola. Como se pode ver, corrigindo a ausência da literatura nas DCNs e nos PCNs, as OCEM tratam o tema com maior profundidade.

Além disso, o presente estudo se justifica por ele se pretender indicar alternativas didático-pedagógicas na estruturação do currículo para o ensino médio, desta forma, ele almeja ser uma orientação padronizada nacionalmente e válida a todos os professores.

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 08).

Tais documentos explicitam os discursos hegemônicos sobre o ensino de literatura, bem como das demais disciplinas do currículo que direcionam a educação básica brasileira. Além disso, toda prática pedagógica possui implícita ou explicitamente uma fundamentação, uma concepção de mundo, de homem e de sociedade, por exemplo. A questão a ser discutida tem como pressuposto o conhecimento da natureza da educação na sociedade burguesa, entendendo, com Tonet (2013, p. 231), que grande parte da realidade social, hoje, é organizada pela

classe dominante e que, por isso, uma atividade de caráter emancipador não pode chegar a ser uma política do Estado brasileiro, sequer ter um caráter sistemático.

O discurso hegemônico destaca que, na escola, o aluno deve ser levado ao desenvolvimento da percepção estética e do pensamento artístico; ter estimulada sua sensibilidade e imaginação; conhecer as formas produzidas historicamente. O papel da escola seria dotar o educando de condições para se relacionar com o texto literário. Depois, o objetivo volta-se para a formação crítica do cidadão consciente de seu papel na sociedade.

O texto do documento inicia com uma breve e superficial discussão acerca das categorias arte, trabalho e literatura. Arte e trabalho se opõem, na definição do documento, pois este estaria ligado ao sofrimento e aquela ao prazer, à suspensão do sofrimento causado pelas péssimas condições de trabalho a que são submetidos os homens nessa sociedade. Não há menção às causas desse sofrimento gerado no trabalho. Leia-se a citação de Jauss (BRASIL, 2006, p. 51) apresentada no documento.

[...] por um lado, prazer e trabalho formam, de fato, uma velha oposição, atribuída desde a Antigüidade ao conceito de experiência estética. **À medida que o prazer estético se libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, funda uma função social que sempre caracterizou a experiência estética.** Por outro lado, a experiência estética não era, desde o princípio, oposta ao conhecimento e à ação (Grifo nosso).

A dicotomia utilidade-inutilidade, superada pela estética lukacsiana, está aqui expressa como uma verdade da realidade objetiva e da essência desses dois complexos sociais. Não aparece uma contraposição a essa definição, nem à contraposição prazer, ligado à arte, e sofrimento, relacionado ao trabalho. Ao contrário, os autores do texto compreendem que essa oposição justifica a necessidade da arte e da literatura na escola, pois abranda as consequências de uma formação voltada para o trabalho.

Essa compreensão escamoteia a essência da arte que aparece como um produto de gozo e que se opõe ao trabalho e mistifica sua essência que aparece como gerador de alienação e sofrimento. Já se demonstrou nos capítulos anteriores a falsidade dessa concepção de mundo. As consequências dela são sérias do ponto de vista da (de)formação do homem e da reprodução social, bem como para a

atividade do professor que reproduzirá nos alunos essa concepção de homem, de mundo e de sociedade. Trabalho para as OCEM equivale a trabalho alienado, mas ele ganha *status* de essência.

Tal como afirma a Mãe, embora condenando essa função, a arte “inventa uma alegriazinha”, rompe com a hegemonia do trabalho alienado (aquele que é executado pelo trabalhador sem nele ver outra finalidade senão proporcionar o lucro ao dono dos modos de produção), do **trabalho-dor** (BRASIL, 2006, p. 52, Grifo nosso).

E a consequência, dita acima, aparece em seguida:

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; **como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite**; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, **de cuja apropriação todos têm direito**. Diríamos mesmo que **têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos**, entre eles até o de pensar por si mesmos (BRASIL, 2006, p. 52-53, Grifos nossos).

A arte recebe uma aura transcendente ao ser oposta à realidade imanente reificada. Alcançar a superação da realidade, nestes termos, é uma impossibilidade total, daí a importância da arte, pois o que é possível, nessa sociedade, é suspender momentaneamente essas deformações e alcançar efemeramente a sensação de liberdade. A estética, novamente, se afasta do movimento do real. Não se busca compreender a arte por suas conexões imanentes, ao contrário, ela é posta como um objeto tão sublime que não pode fazer parte de uma realidade reificada.

O objetivo, então, do ensino de literatura é formar o leitor literário, “letrar” literariamente o indivíduo para que ele tenha as ferramentas necessárias para desfrutar do prazer estético proporcionado pela literatura, do qual ele tem direito. As OCEM partem do conceito de letramento, tomado de empréstimo da linguística, e definido como sendo “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES *apud* BRASIL, 2006, p. 54-55). O letramento literário seria, por extensão, “[...] estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se

apropriada efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p.55).

Segue a advertência sobre o prazer estético, demonstrando que as definições são demasiado falhas ao ponto de se relativizarem:

O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. Desse modo, explica-se a razão do prazer estético mesmo diante de um texto que nos cause profunda tristeza ou horror [...] (BRASIL, 2006, p. 55).

As definições de arte e literatura apresentadas no documento são baseadas em recentes estudos e não são completamente errôneas, ao contrário, é possível encontrar aspectos positivos, mas não se pode perder de vista que há uma disparidade entre o discurso governamental e a prática docente, baseada nele. Baseado nos estudos de Antônio Cândido, o documento destaca o papel da literatura no processo de humanização. Leia-se:

Entendo aqui por humanização [...] 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 (CÂNDIDO *apud* BRASIL, 2006, p. 54).

Assim, a literatura é definida da seguinte forma:

Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui, isto é, em seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, *lato sensu*, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras (BRASIL, 2006, p. 52).

As *Orientações Curriculares* avançam em relação aos *Parâmetros Curriculares*, pois discutem os pontos nos quais este estava equivocado, dentre eles, foco nos estudos históricos da literatura, destaque demasiado no interlocutor e entendimento de fruição estética apenas como divertimento. Tais procedimentos pedagógicos têm norteado historicamente o ensino da literatura no Brasil, desta forma, é um avanço do ponto de vista da política educacional brasileira elaborar um documento que, embora, não avance no sentido de destacar a função social da literatura como um objeto que deve permitir o conhecimento da essência social, vai além da aquisição dos conhecimentos fragmentários da história da literatura.

Entretanto, a prática não condiz com o estabelecido no documento. Na escola, o que permanece é o ensino tradicional de literatura e, para efeito de confirmação, basta analisar os livros didáticos indicados e escolhidos no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) pelas escolas públicas brasileiras que permanecem proporcionando um estudo, por mais contextualizado, que privilegia a aquisição de algum conhecimento sobre as escolas literárias e seus autores e pela cobrança conteudística do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao contrário do que define o documento das *OCEM*.

O livro didático, como lembramos anteriormente, pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos (BRASIL, 2006, p 64-65).

Interessante destacar que o documento pressupõe um tipo de leitor que não condiz com aquele encontrado nas escolas brasileiras, um ideal de leitor para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio e, partindo desse ideal, se estabelecem as diretrizes curriculares a serem seguidas. Não é de estranhar, portanto, que a teoria expressa nos documentos oficiais não condiga com a realidade. Segundo, as *OCEM* (BRASIL, 2006, p. 63) “[...] os alunos do ensino fundamental iniciam sua formação pela literatura infanto-juvenil, em propostas ficcionais nas quais prevalecem modelos de ação e de aventuras”, já sobre o aluno do Ensino Médio

[...] supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio já estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, que poderão ser trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais estão mais familiarizados como o hip-hop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade. (BRASIL, 2006, p. 63).

O que se tentou expor aqui foi a disparidade entre o discurso governamental e a prática, tendo em vista que o professor de literatura é norteado por documentos do tipo dos Parâmetros e das Orientações Curriculares Nacionais e que estes, muitas vezes, são as únicas referências desses professores que, durante sua formação acadêmica específica, não tiveram acesso a teorias mais avançadas do ponto de vista da análise do real, como a marxista e a lukacsiana, por exemplo.

A análise destes documentos apontou que as práticas sugeridas e os resultados a serem alcançados são importantes para o desenvolvimento estético dos indivíduos. Não se nega que formar um leitor deva ser norte importante para o trabalho escolar. Pensando-se a padronização desse estudo de forma isolada, apartada da realidade social, não há questionamento a ser feito quanto a ele:

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins (BRASIL, 2006, p. 69).

O discurso seria perfeito se não existisse um modelo social vigente a ser mantido e reproduzido pela escola. O cidadão ideal para essa sociedade é aquele que pensa nos limites da sociabilidade burguesa, sem questionar sua existência e buscar sua superação. A escola pública, tensionada e orientada, em última instância, pela lógica da produção e reprodução do capital, é, entretanto, o lugar no qual a educação estrita se realiza. Essa realidade deve ser levada em consideração, sob pena de executar uma política, uma metodologia e uma prática educacional desvinculada da realidade.

Conhecer os limites e as possibilidades do ato educativo é poder agir conscientemente em prol do avanço social para um novo tipo no qual os homens sejam verdadeiramente livres. A autonomia relativa dos complexos fundados em relação à base econômica torna possível realizar atividades, no seio da escola, que primem pela contribuição à luta da classe trabalhadora. Nesse sentido, o ensino da literatura pode auxiliar no processo, entretanto, é necessário questionar qual o tipo de ensino e o que se ensina sobre literatura.

Lukács (1982b) chama de *desfetichização* um conhecimento de algo que retransforma algo que é aparentemente coisa em uma relação entre homens. Desfetichizar é, portanto, apreender a essência das objetivações - e das relações - entre os homens, num duplo movimento: em primeiro lugar, desmascara a aparência falseadora que deforma a essência da realidade e; em segundo, retifica o papel dos homens na história.

Por fetichização compreende um caráter amplo: “[...] la fetichización consiste en que - por motivos histórico-sociales diversos en cada caso- se ponen objetividades independientes en las representaciones generales, objetividades que ni en sí ni respecto de los hombres lo son realmente” (LUKÁCS, 1982b, p. 383). Deste modo, cabe à arte e, neste caso à Literatura, uma tendência desfetichizadora que não pode ser renunciada. A educação pode fazer uso de objetos de arte e de literatura para auxiliar no processo de formação do homem e, além, contribuir para a formação do homem crítico da sociedade capitalista, mesmo que o sucesso imediato não possa ser aferido.

4.2.1 Elementos didáticos para o uso da literatura realista lukacsiana no desenvolvimento estético dos educandos

Primeiramente, há que se esclarecer o que se entende por Didática. Sobre isso afirma Libâneo (2009) que, tradicionalmente, a Didática era vista como um conhecimento entre os nexos e relações entre o ato de ensinar e o de aprender. Era, então, um conhecimento relacionado com os processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos intencionalmente.

O conceito mais atual de Didática, segundo o educador, a define como um conhecimento acerca de uma atividade de mediação para promover “[...] o encontro formativo entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre a teoria do ensino e teoria do conhecimento” (LIBÂNEO, 2009, p. 13). Para ele, a análise do conhecimento didático deve considerar a relação dinâmica entre professor, aluno e matéria. A Didática é, assim, mais ampla, pois envolve, além do conhecimento da matéria a ser ensinada, conhecer o processo de ensino em sua totalidade.

Vale a pena advertir que, ao tratar de ensino, está-se levando em consideração que o lugar da educação, nesta sociedade, é a escola. Anteriormente, apontaram-se as duas dimensões da educação, as quais foram chamadas de educação *lato sensu* e *stricto sensu*, retomando a nomenclatura de Saviani (1994). As instituições burguesas nas quais o ensino ocorre são, portanto, os lugares onde a educação se efetiva na sociedade capitalista.

Sabe-se que a escola é um instrumento de reprodução da sociedade capitalista e de produção e reprodução do homem e do trabalhador ideal para esse tipo de sociedade. A instituição escola, filiada às leis, parâmetros, currículos direcionados pelo Estado é subordinada aos interesses de manutenção da ordem capitalista, expressas pelos objetivos traçados por organismos como o Banco Mundial, a UNESCO e a ONU que determinam como deve ser a educação de países periféricos. A adequação da educação *strito sensu* ao capital é evidente quando se observam as mudanças das políticas educacionais brasileiras na tentativa de se adequar às necessidades históricas da sociedade capitalista. Como dito na introdução deste trabalho, entende-se que essa é fisionomia da escola burguesa.

Ao mesmo tempo em que o papel majoritário da escola burguesa é de produção e reprodução do homem e trabalhador ideal para a sociedade capitalista, ela possui em seu seio um espaço de contradição. O complexo da educação se caracteriza por ser uma teleologia secundária, uma relação entre subjetividades, desta forma, há possibilidades de atuação pelos indivíduos que formam a escola de atividades que visem proporcionar uma formação voltada para os interesses da classe trabalhadora.

Além disso, o educando acessa, por meio da escola, conhecimentos e habilidades produzidos pela humanidade, ele acessa o patrimônio cultural humano. Ao mesmo tempo em que o Estado quer um trabalhador desconhecedor da realidade social, mantém instituições que podem gerar justamente o efeito contrário desejado. A coalizão de formas pelo sucateamento e abandono da educação pública pelo Estado é, justamente, uma tentativa de oferecer ao trabalhador apenas o mínimo necessário para exercer as funções esperadas pela classe operária, funções mal remuneradas e embrutecedoras. O espaço de contradição permite alguma atuação, nesse cenário.

Deste modo, é causa indispensável da classe trabalhadora como um todo e da brasileira, em particular, lutar pela manutenção e ampliação dos direitos conquistados no que tange à educação pública e de qualidade. A consciência dos limites e possibilidades da educação como instrumento de formação humana tanto em seu sentido amplo quanto em seu sentido estrito é fundamental para que se encontre uma terceira via às posições correntes acerca do assunto.

Se por um lado, com Dermeval Saviani, não parece real pensar numa política de Estado para uma escola pública dos trabalhadores, com didática, currículo, diretrizes e parâmetros voltados aos interesses dos trabalhadores; por outro lado é necessário pensar atividades educativas de caráter emancipador que não se limitem à práxis cotidiana do professor, ampliando debate iniciado por Ivo Tonet⁵⁶.

Esclarecido esse ponto, os elementos didáticos a serem apontados aqui dizem mais respeito à posição de Libâneo que entende a didática como uma relação mais ampla entre os elementos envolvidos no processo de ensino. Desta forma, serão destacadas as contribuições da concepção de literatura realista para a educação escolar como possibilidade de contribuição à formação da classe trabalhadora. Pensa-se que do ponto de vista de propor atividades práticas, o próprio professor pode planejar como atuar, parece mais urgente discutir os fundamentos dessa prática.

O professor de literatura lida com a literatura como matéria escolar de duas maneiras principais. Como um conhecimento científico da história do desenvolvimento da literatura, das características do texto, dos escritores e das escolas literárias; este é priorizado pelo currículo e pelos instrumentos de avaliação internos e externos à escola. Por outro lado, o professor lida com uma obra de arte que exerce uma função social, como demonstrado até aqui; o texto literário como uma objetivação humana. Em meio a essas questões, o professor precisa fazer escolhas práticas para que seus estudantes adquiram, além do exigido pelo currículo, experiências com a literatura.

Conciliar o trabalho docente do professor de literatura com essas duas necessidades parece ser o caminho de uma práxis de caráter emancipador. Proporcionar aos alunos, com ênfase na escola pública, os conhecimentos e habilidades necessários à fruição da obra literária que eleve sua consciência a

⁵⁶ Trata-se, aqui, de duas posições acerca da relação entre a educação *stricto sensu* e a práxis fundante, o trabalho. Dermeval Saviani que propõe uma pedagogia voltada aos interesses da classe trabalhadora a ser conquistada, a pedagogia histórico-crítica. E Ivo Tonet que defende ser uma impossibilidade uma pedagogia que atue em nível de Estado e esteja alinhada aos interesses dos trabalhadores. Tais posicionamentos não se restringem a esses pensadores brasileiros da educação, mas suas reflexões polarizam a questão. Sobre cada posição, ver: *Pedagogia histórico-crítica* de Saviani (Autores Associados, 2008) e *Educação, cidadania e emancipação humana* de Tonet (EdUFAL, 2013, 2 ed.).

outros patamares, enriquecendo sua compreensão da realidade, de si mesmo e dos homens, neste sentido, a educação proporcionada pela literatura se insere na educação *lato sensu*, ou seja, contribui para formação do homem como partícipe de um gênero. Não será possível discutir as deformações que uma obra literária pode gerar nos indivíduos, mas não se ignora aqui este fato, a escolha, entretanto, é acentuar aquelas que podem contribuir de forma positiva para a educação do homem.

Parece ser um ponto de partida escolher obras a serem lidas na integralidade com base na proximidade entre problemas vivenciados pelos estudantes e o enredo figurado na obra, como mecanismo de desenvolvimento do interesse dos alunos. Esse não pode ser, entretanto, um critério permanente, já que não há como afirmar que uma obra que trate de uma porção da realidade mais distante dos alunos não será compreendida. O importante é oferecer uma variedade de obras de qualidade estética e, em paralelo, desenvolver as habilidades para os estudantes entendê-las e muni-los dos conhecimentos históricos da literatura.

O processo de acompanhamento das leituras deve se sobrepôr às avaliações quantitativas. A preocupação em checar se o aluno entendeu ou não determinados aspectos do texto lido não deve direcionar a atividade do professor, tendo em vista que não é possível garantir a eficácia pedagógico-social de determinada obra literária. Mesmo que as fichas de leitura tenham sido abolidas como metodologia de avaliação de leitura, ainda se está preso a métodos mecanicistas de avaliação, como provas e seminários. Deixar fruir a leitura pode ser bem mais proveitoso para o aluno. O efeito pode não ser o desejado pelo docente, mas a relação estabelecida entre leitor e livro é pessoal.

Há muito se tem falado em interdisciplinaridade nas discussões educacionais. O conceito já se tornou “palavra de moda”, mas, efetivamente, o ensino permanece fragmentado. Vale a pena ao professor de literatura, compreender o caráter interdisciplinar do reflexo artístico, no sentido de que ele apresenta todas as mediações necessárias para aquela porção de realidade refletida. Ao compreender desta forma, se atribui um conceito mais amplo de inter ou mesmo transdisciplinaridade, superando a mera relação entre as disciplinas, mas compreendendo a totalidade extensiva do real e a totalidade intensiva da obra.

A tarefa do professor de literatura ou mesmo de quaisquer áreas não é simples. Reduzir o acesso às objetivações humanas que auxiliam no processo de conhecimento e autoconhecimento do ser e do mundo, como a ciência e a arte, é tarefa da sociedade capitalista e do seu aparato de produção e reprodução. Encontrar meios para burlá-lo é dever dos membros da classe trabalhadora, em especial de seus intelectuais orgânicos, nos termos de Antônio Gramsci. O professor consciente para a luta proletária tem, então, a tarefa revolucionária de lutar pelos direitos educacionais dos trabalhadores, como o acesso à arte e à educação. Se inserir esse acesso em seu programa disciplinar pode ser um espaço de contradição, é preciso fazê-lo consciente dos limites e possibilidades reais dessa ação.

5 CONCLUSÃO

Arte e Educação são complexos diferentes. O fato de que há um princípio educativo na arte não significa que Arte e Educação se igualem. Nem que uma deva subsumir a outra, sob pena de deformação. Não se podem desagregar os componentes da literatura e tentar transmiti-los separadamente ao indivíduo, acreditando que, desta forma, estar-se ensinando Literatura, pois o que, na verdade, faz-se é desenvolver uma educação dos sentidos.

Os sentidos devem ser aprimorados para que haja uma apreciação da obra literária, pois os sentidos humanos são produto de uma história, também. Entretanto, até que ponto ao ensinar a habilidade de leitura, expressividade, interpretação etc., o professor está realmente trabalhando com Literatura? Não seriam essas funções da própria educação, em sentido amplo e em sentido estrito? Partindo da compreensão disto e entendendo que, do ponto de vista da necessidade de mudança, a escola precisa ser repensada para proporcionar à classe trabalhadora uma educação que lhe seja mais benéfica, defende-se aqui que há um equívoco no que diz respeito ao atual ensino de literatura na escola.

É fundamental enfatizar que a formação dos sentidos na estrita concepção da escola burguesa como um aprimoramento de competências e habilidades práticas nada tem a ver com a formação dos sentidos humanos apreendida por Marx em seus manuscritos. A primeira forma deformando, cria limitações ao indivíduo, na medida em que procura determinar as possibilidades de compreensão do real e da arte, atravancando a compreensão do capitalismo como uma etapa a ser superada da história humana. A segunda, ao contrário, trata da formação do homem em sua genericidade, como um ser diferente das esferas orgânica e inorgânica da vida. Essa está diluída na formação burguesa recebida pela classe dos trabalhadores.

A preocupação maior parece estar em oferecer meios à criança e ao adolescente para apreciar ou construir uma obra artística do que refletir sobre a função da Arte e da Literatura na sociedade, conseqüentemente para o indivíduo, apontando sempre para o quanto a Literatura pode demonstrar as múltiplas possibilidades de interpretação e criação da realidade. Esse destaque à flexibilidade, presente em muitos dos documentos de educação pós Conferência de Jomtien

(1990)⁵⁷, apontam para essa necessidade de recriação do real como se ele fosse suscetível às mudanças simplesmente discursivas, não às transformações profundas na infraestrutura social.

A confusão entre o que pertence a Arte e o que é da Educação parece ocorrer, justamente por não existir uma leitura ontológica das categorias humanas. A Literatura educa quando ela exerce sua função na sociedade, ou seja, quando, através da obra de arte, ela permite ao indivíduo perceber aquilo que ele não percebia na heterogeneidade da vida cotidiana, ampliando seus horizontes e capacidades. Em contato com a obra de arte, esse *homem inteiro* se suspende por um instante de seu cotidiano e se volta inteiramente para o mundo homogêneo da obra. O *homem inteiramente* não deixa de ser *inteiro*, eles existem numa relação dialética. Como a obra reflete a realidade cotidiana, depurando alguns aspectos dela, o *homem inteiro-inteiramente* é educado pela obra de arte no sentido de que ele se transforma depois do contado com ela, por isso a Literatura educa.

É importante lembrar que a análise realizada centra-se nas concepções subjacentes deste debate, já que são conhecidos os mais variados problemas do ensino de arte no Brasil como a falta de profissionais suficientes para ministrar a disciplina nas escolas e a consequente lotação de professores de outras áreas para suprir essa carência, a falta de materiais didáticos adequados para o ensino, a falta de acesso aos bens culturais por parte de alunos e professores, a falta de recurso para o desenvolvimento e a apreciação de obras de arte, etc.

O que se propõe aqui é que haja uma reflexão por parte dos profissionais que trabalham com o ensino de literatura, no sentido de compreender a função social que ela exerce no mundo dos homens e, assim, transpor em suas práticas cotidianas o ensino simplista desta disciplina, ampliando o conhecimento dos educandos sobre o mundo em que vivem, entendendo que a Literatura só se faz Arte na integralidade da obra não na fragmentação de seus conteúdos sensíveis.

O compromisso do professor deve, então, estar voltado para que o aluno, para quem é negada a possibilidade de se educar através do contado com obras de

⁵⁷ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Conferência de Jomtien, ocorreu na Tailândia entre 5 e 9 de março de 1990 e estabeleceu um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Pode ter seu texto, por exemplo, acessado em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.

arte, possa ter esse acesso no contexto escolar. Não direcionando o olhar, ou os sentidos dele para determinados aspectos, mas deixando que ela evolua no que tange ao conhecimento de Literatura. Claro que a responsabilidade disto não é do professor como indivíduo, mas do sistema educacional como um todo.

O interesse da sociedade capitalista não é munir a classe trabalhadora de um conhecimento que a faça compreender melhor sua realidade e, conseqüentemente, dar-se conta de sua exploração, por isso, dentre a luta da classe trabalhadora por educação de qualidade, deve estar a manutenção e ampliação do acesso à Arte e à Literatura, através da escola. O objetivo é maior do que o recebimento de rudimentos de pintura, desenho, teatro, dança, mas o acesso àquilo que foi produzido pela humanidade em Arte ao longo de sua história como elemento indispensável à formação do ser genérico do homem.

Novamente, observa-se que o discurso apresentado nos documentos é sedutor. Não se nega a importância de desenvolvimentos das capacidades defendidas pelos discursos oficiais. É importante desenvolver o fazer artístico dos alunos, bem como fazê-los refletir sobre a realidade; novamente, chama-se a atenção para o fundamento em que essa defesa está assentada: a manutenção de um tipo de sociedade.

A Arte e a Literatura devem ampliar horizontes. Com o acesso a elas, o aluno pode desenvolver seu senso-crítico, mas não no sentido de ser um cidadão cumpridor de seus direitos e deveres, mas de ser um contestador da realidade excludente, que percebe a fome e a miséria não como consequência natural, mas como decorrência da exploração da força de trabalho de muitos e do acúmulo de riqueza de poucos. Arte e Literatura realista por suas próprias características iminentes exercem essa função, desde que o indivíduo possua condições de entendê-la. Tais condições são desenvolvidas pela complexificação das obras que se oferece não pela condução do olhar, nem pela tentativa direcionada de formar um artista, afinal “a Arte educa enquanto arte não enquanto arte-educativa”.

O maior desafio para a educação é justamente desenvolver uma escola, nesta sociedade, que responda minimamente aos interesses da classe trabalhadora. É claro que não há interesse do sistema capitalista em oferecer uma educação de

qualidade aos trabalhadores e a educação básica pública tem sido, em sua maior parte, historicamente, uma reprodutora dos interesses do capital.

Significa, pois, que a classe trabalhadora deva cruzar os braços e abrir mão da luta de classes? Pensa-se aqui que não. Cabe à classe dos trabalhadores lutar e exigir do Estado uma escola que melhor atenda às necessidades proeminentes dos homens. Com o avanço da barbárie, do sofrimento e da fome, amplia-se a percepção de que esse tipo de sociedade não responde às necessidades humanas e que, ao contrário, cria privações cada vez mais perversas. Mesmo que a educação sozinha não possa realizar a emancipação dos homens, disputar seu espaço faz parte dessa luta.

Enfatiza-se que não se deve abrir mão da presença da Arte e da Literatura na escola, tendo em vista que, esse espaço, muitas vezes, é o único que proporciona aos filhos da classe trabalhadora entrar em contato com as obras de arte, por mais que ele seja através de livros, vídeos, etc. A educação é indispensável ao indivíduo e fundamental para o desenvolvimento de uma consciência esclarecida da sociedade e sua estrutura. A escola, portanto, deve ser conquistada pela classe trabalhadora como um espaço de luta da forma que for possível conquistá-la. Arte e Educação podem auxiliar nesse processo, desde que estejam a serviço da luta de classes não dos interesses do Estado.

As concepções subjacentes aos documentos que norteiam a práxis do professor de literatura se fundamentam num falseamento da essência da arte, da literatura e do trabalho, comprometendo, portanto, que arte e literatura sejam compreendidas pelo professor de acordo com sua função social, interferindo na sua práxis docente de maneira negativa. Procurou-se demonstrar, neste trabalho, seguindo alguns estudos de György Lukács, que a função da arte é proporcionar ao indivíduo uma compreensão da essência da realidade fragmentada em que ele vive, pois, nela, ele não pode perceber facilmente essa essência.

Tendo em vista essa demonstração, argumentou-se que, na escola, o educando deve ter acesso a uma educação que proporcione meios de fruir esteticamente, mas não apenas no sentido de obter prazer estético, como apontado nos documentos estudados no último capítulo, mas criando as possibilidades de compreender a realidade. A escola pode ser um lugar de acesso ao conhecimento

literário, bem como é onde, na sociedade capitalista, o indivíduo adquire os conhecimentos produzidos pela humanidade.

O discurso hegemônico presente dos PCNs, nas DCNs e nas OCEM omitem a natureza da atividade humana na natureza e na sociedade, ou seja, o trabalho, e o equiparam a forma historicamente situada da sociedade de classes, o trabalho assalariado. O trabalho assim entendido é fonte de miséria e sofrimento. Esse falseamento da realidade gera consequências para a prática do professor que não vê alternativa a esse modelo social e, portanto, coaduna-se com as diretrizes impostas pelo sistema educacional a serviço da classe dominante.

Compreende-se a escola como um espaço de contradição e, por isso, como lugar de possibilidades para ações conscientes do professor que visem à superação dessa sociedade. Desta forma, concorda-se com Tonet (2013) e suas atividades educativas de caráter emancipador. E se defende que permitir aos alunos o acesso a obras de arte realistas, no sentido de Lukács, é uma forma de realizá-las. Se a educação escolar é apenas uma forma de educação, e a educação em sentido amplo ocorre em vários espaços da vida do indivíduo, ela pode se dar, também, na escola. Assim, discorda-se aqui de visões que afirmam ser uma impossibilidade completa realizar qualquer tipo de atividade emancipadora na escola e obter algum sucesso.

Os critérios apontados por Tonet (2013) para realizar essas atividades são: a) Ter conhecimento sobre o fim a ser atingido, qual seja, a emancipação humana, b) Apropriar-se do conhecimento acerca do processo histórico, c) Conhecer a natureza específica da educação, d) Dominar os conteúdos a serem ensinados, e, por último, d) articular as atividades educativas às lutas de todos os trabalhadores. Para além do que afirma Tonet, advoga-se a importância da luta pela manutenção e ampliação dos direitos dos trabalhadores a uma escola pública de qualidade, na qual os filhos da classe trabalhadora possam munir-se de valores, conhecimentos e habilidades que interessem à sua classe. Esperar que isso seja uma política de Estado é, certamente, uma utopia dada a natureza do próprio Estado, mas fazê-lo é uma atividade de resistência de suma importância.

A arte educa por si mesma. Não se afirma aqui que a mediação do professor é desnecessária, mas ela parece ser mais importante no sentido de aprimorar os sentidos dos alunos, desenvolvendo atividades que, no campo da educação, possibilitem acesso aos conhecimentos históricos e às obras de arte. Um aluno que não lê bem, certamente, terá dificuldades para se educar através de obras literárias. Ao professor cabe ter consciência do papel da literatura na vida humana, bem como precisa relacionar-se com ela de maneira elevada para tentar proporcionar aos seus alunos que se eduquem por meio da arte. Não como uma imposição, mas como um convite.

A tentativa aqui finalizada é de tentar demonstrar que proporcionar aos educandos o acesso a obras de arte realistas, dando-lhes condições sensíveis de compreendê-las por elas mesmas, numa relação individual é um exemplo de atividade educativa de caráter emancipador que pode realizar o professor de literatura. A formação do professor de literatura, entretanto, não passa pelos conhecimentos aqui demonstrados, através dos estudos das obras de Lukács. Realizá-los configura-se, portanto, como uma tentativa de produzir, no contexto adverso da Academia, um resgate de conhecimentos que estejam a serviço da classe trabalhadora. É uma atividade de caráter emancipador? Espera-se que sim!

REFERÊNCIAS

- COSTA, Frederico Jorge Ferreira. *Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana*. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- FREDERICO, Celso. *A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- H. H. Holz, L. Kofler e W. Abendroth, *Conversando com Lukács* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969), p. 11-2 e ss.
- KOFLER, Leo; HEINZ, Hans; ABENDROTH, Wolfgang. *Conversando com Lukács*. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KONDER, Leandro. *Os marxistas e a arte: breve estudo-histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. Coleção Arte e Sociedade. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 212 p.
- LESSA, Sérgio. *O revolucionário e o estudo: por que não estudamos?* São Paulo: Instituto Lukács, 2014. 120 p.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação*. Cadernos Pedagogia Universitária. Vol. 11. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- LIFSCHITZ, Mikhail. Prólogo. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcante Yoshida.
- LIMA, Marteano Ferreira de. *A alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação*. 190 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução de José Marcos Marianni de Macedo. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000. 240 p.
- LUKÁCS, Georg. *Aportaciones a la historia de la estética*. Traducción de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1966.
- LUKÁCS, Georg. *Estetica 1 - La peculiaridad de lo estetico*. Traducido por Manuel Sacristán. Vol. 1. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1982a.
- LUKÁCS, Georg. *Estetica 1 - La peculiaridad de lo estetico*. Traducido por Manuel Sacristán. Vol. 2. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1982b.
- LUKÁCS, Georg. *Goethe y su época*. Traducción de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1968.
- LUKÁCS, Georg. *Marxismo e teoria da literatura*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, Georg. *Materialiales sobre el realismo*. Traducción de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1977.

LUKÁCS, Georg. Meu caminho para Marx. In: _____. *Socialismo e democratização: escritos políticos: 1965-1971*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. p. 37-54.

LUKÁCS, Georg. Prefácio (1967). In: _____. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Tradução de Rodnei Nascimento e Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 01-50

LUKÁCS, Georg. *Thomas Mann*. Traducción de Jacobo Muñoz. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1969.

LUKÁCS, Guörgy. *Pensamento vivido: autobiografia em diálogo: entrevista a István Eörsi e Erzsébet Vezet*. Tradução de cristiina Alberta Franco. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem; Viçosa, MG: Editora da UFV, 1999.

LUKÁCS, György. *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LUKÁCS, György. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. In: NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.), et al. *Temas de Ciências Humanas* São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978. P. 1-21.

LUKÁCS, György. *Ensaio sobre literatura*. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1965. 235 p.

LUKÁCS, György. *Escritos de Moscú: estudos sobre política y literatura*. Buenos Aires: Gorla, 2011. Tradução de Miguel Vedda y Martín Koval.

LUKÁCS, György. *Il marxismo e la critica letteraria*. Traduzione di Cesare Cases. Turin: Giulio Einaudi Editore s.p.a., 1964.

LUKÁCS, György. *Introdução a uma Estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcante Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

LUKÁCS, György. *Problemas del realismo*. Traducción de Carlos Gerhard. México D.F: Fondo de Cultura Economica, 1966.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcante Yoshida.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010a.

PEREIRA, Karla R. C. *Os complexos da política e da educação na ontologia do ser social*. 51 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SANTOS NETO, Arthur Bispo dos. *Estética e ética na perspectiva materialista*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 142 p.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

TERTULIAN, Nicolas. *Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético*. Tradução Renira Lisboa de Moura Lima. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2013.