

ARTE E FORMAÇÃO HUMANA EM LUKÁCS E VIGOTSKI

DUARTE, Newton – UNESP

GT-17: Filosofia da Educação

Agência Financiadora: CNPq

Neste artigo apresento as idéias principais de uma pesquisa em andamento, a qual tem como tema central a relação entre a riqueza cultural acumulada pela humanidade e a subjetividade individual. Nessa pesquisa venho desenvolvendo um estudo das obras de Lukács no campo da estética e da crítica literária e das obras de Vigotski no campo da psicologia da arte, com o duplo objetivo de analisar as concepções desses dois pensadores acerca do papel da arte na formação do ser humano e de extrair dessa análise contribuições para a reflexão filosófica sobre a formação cultural do ser humano.

Tanto na perspectiva lukacsiana como na vigotskiana, as relações entre o objetivo e o subjetivo são abordadas por meio da dialética entre os processos de objetivação e apropriação da cultura material e não material, desde os utensílios e a linguagem na vida cotidiana, até a ciência, a arte e a filosofia. Essa perspectiva pode ser sintetizada na famosa afirmação de MARX (1989, p. 176): “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até agora”.

O tema das relações entre a formação do indivíduo e as objetivações do gênero humano – como a arte, a ciência, a filosofia e a política – foi desenvolvido por LUKÁCS (1966, 1967a, 1967b, 1972) em sua teoria das esferas de objetivação genérica, teoria essa posteriormente utilizada por HELLER (1984 e 1994) como base para sua uma teoria sobre as relações entre a vida cotidiana (“objetivações genéricas em-si”) e as esferas não cotidianas da prática social (“objetivações genéricas para-si”).

No campo da psicologia, Vigotski analisou a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo que se interioriza por meio da catarse:

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o

contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1998, p. 315)

A categoria aristotélica de catarse é também empregada por LUKÁCS (1972, p. 491-525) para análise das relações entre o sujeito e o objeto no processo de recepção da obra de arte pelo indivíduo. Lukács entende que a catarse não é uma categoria puramente estética, sua origem está na vida dos seres humanos. A obra de arte reelabora os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade. A obra de arte é mediadora entre o indivíduo e a vida. Interessante notar que justamente quando está analisando a catarse como categoria geral da estética, Lukács menciona um texto seu que tem por objeto a obra Poema Pedagógico, de Anton Makarenko:

Como em todas as categorias importantes da estética, também na catarse se comprova que sua origem primária está na vida e não na arte à qual chegou a partir daquela. Como a catarse foi e é um momento constante e significativo da vida social, seu reflexo tem que ser forçosamente um motivo sempre recolhido pela conformation estética e, ademais, um elemento já presente entre as forças formadoras da reconfiguração estética da realidade. Em meu ensaio sobre Makarenko descrevi detalhadamente essa inter-relação entre o fato da vida, a reconfiguração e a aplicação consciente à vida, referindo-me à doutrina pedagógica desse autor. Ali tentei também mostrar que ainda que o fenômeno da catarse mostre já na vida certa afinidade com o trágico, razão pela qual se objetiva esteticamente do modo mais rico nesse domínio, abarca, entretanto, por seu conteúdo, outro domínio muito mais amplo. Postos agora ante a questão de se essa formulação permite ainda uma generalização ulterior, retomaremos nossas considerações anteriores sobre o caráter desfeticizador do estético e, em relação com elas, seu conteúdo positivo: toda arte, todo efeito artístico, contém uma evocação do núcleo vital humano - o que formula a cada receptor a pergunta goethiana de se ele é núcleo ou casca - e

ao mesmo tempo, inseparavelmente dela, uma crítica da vida (da sociedade, da relação que ela produz com a natureza). (LUKÁCS, 1972, p. 500-501, tradução minha)

Nessa passagem Lukács atribui à doutrina pedagógica de Makarenko um papel similar ao da obra de arte. Assim como o artista, ao produzir a obra de arte, apropria-se dos processos realmente existentes na vida dos seres humanos, inserindo-os numa nova configuração, a da obra de arte como uma totalidade, também a doutrina pedagógica de Makarenko seria, na avaliação de Lukács, uma reconfiguração dos fatos vividos pelo educador soviético, sendo o papel dessa reconfiguração o de fazer o próprio educador compreender sua experiência pedagógica numa perspectiva mais ampla, a da construção de uma pedagogia socialista. É nesse sentido que nos estudos que venho realizando na pesquisa a que se refere este artigo, tenho procurado valer-me das análises feitas por Lukács e por Vigotski – acerca das relações entre o indivíduo e a obra de arte – para produzir uma reflexão teórica sobre a educação. Não se trata de identificar, sem maiores cuidados, a análise estético-literária à teorização pedagógica, mas de considerar que a dialética entre a subjetividade individual e a obra de arte pode ser uma importante fonte de informações sobre o tema mais amplo da dialética entre a formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano.

Para melhor explicar minhas expectativas com esse tipo de estudo, devo explicitar uma tese com a qual trabalho: a de que a questão central da pedagogia não reside nas relações entre professor e aluno ou nas relações dos alunos uns com os outros; a questão central da pedagogia está nas relações que professor e alunos estabelecem com o conhecimento objetivado nos produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade.

Por um lado, não há nenhuma originalidade nessa tese. VIGOTSKI (1998, p. 25) defendeu a tese de que a psicologia da arte deveria “tomar por base não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte”. Por outro lado, entretanto, para além do reconhecimento da afirmação geral da importância das grandes obras da cultura na formação dos indivíduos, muito pouco foi efetivamente realizado em termos de construção de uma pedagogia à altura da riqueza cultural humana objetivamente existente.

Tanto Vigotski como Lukács adotaram o princípio metodológico marxiano sintetizado na afirmação de que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do

macaco”. Não estaria aí um caminho muito fértil também para a pedagogia? A análise das relações entre os indivíduos e o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e ricas não seria a chave para a compreensão do processo educativo em geral, desde suas formas mais simples? As análises que Lukács e Vigotski fazem das relações entre o indivíduo e a obra de arte não seriam esclarecedoras ou, ao menos, não forneceriam pistas e sugestões sobre a formação humana em geral?

Para argumentar em favor dessa perspectiva, retomarei a questão da catarse em Lukács. A análise lukacsiana da catarse na recepção da obra de arte é parte de uma teoria mais ampla, na qual a arte possui como função social a de produzir a desfetichização da realidade social e de fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade. A realidade expressa na obra de arte é, para Lukács, sempre a realidade humana, é sempre o mundo dos homens o objeto por excelência da arte. Mais do que isso, LUKÁCS (1989, p. 213) afirma que “toda boa arte e toda boa literatura também é humanista na medida em que não apenas estuda apaixonadamente o homem, a verdadeira essência de sua constituição humana, mas também que, ao mesmo tempo, defende apaixonadamente a integridade humana do homem”.

Essa maneira como Lukács entendia o humanismo da arte explica sua defesa intransigente do realismo, que não pode ser confundido com o naturalismo, o qual não consegue trabalhar artisticamente com a dialética entre essência e aparência e acaba tornando-se prisioneiro do fetichismo das formas alienadas que assume a vida cotidiana na sociedade produtora de mercadorias. Enquanto que o naturalismo ficaria prisioneiro dos detalhes de uma dada situação, o realismo captaria de forma artisticamente rica os processos e as tendências do movimento da história. Nesse sentido Lukács concorda com Engels quando este afirma “o realismo, para mim, implica, para além da verdade do pormenor, a produção verdadeira de personagens típicos em circunstâncias típicas” (MARX & ENGELS, 1986, p. 70). Na criação de uma obra realista o artista pode ir muito além de suas próprias convicções político-ideológicas e, como exemplo disso, Engels faz referência a Balzac, com sua obra *Comédia Humana*, na qual a derrota da sociedade feudal e da aristocracia é retratada por Balzac de forma muito rica, a ponto de Engels afirmar que com essa obra de Balzac ele aprendera “mais do que com todos os historiadores, economistas e estatísticos profissionais do período” (idem, p. 71). O conservadorismo político de Balzac foi superado pelo realismo de sua obra artística. Da

mesma forma, a posição política socialista de um romancista não implicava, para Engels, que o escritor devesse fazer de seu trabalho artístico apenas um pretexto para explicitar suas posições políticas. Não se trata de defender a neutralidade política do artista ou da arte, mas sim de que o valor de uma obra de arte depende da profundidade com que ela capte a contraditória realidade humana e não de uma tradução direta das convicções políticas do artista:

Um romance de inspiração socialista consegue totalmente seu objetivo, na minha opinião, se descrever conscientemente as verdadeiras relações mútuas, destruir ilusões convencionais acerca delas, abalar o otimismo do mundo burguês e levantar dúvidas quanto à natureza eterna da ordem existente, ainda que o autor não ofereça qualquer solução definitiva nem se situe abertamente em qualquer lado definido. (MARX & ENGELS, 1986, p. 73)

Lukács afirma, inclusive, que o princípio artístico do realismo não está em conflito com o valor da fantasia nem implica qualquer diminuição da importância da subjetividade do artista na criação da obra de arte. O trabalho criativo do artista é tão mais valorizado quanto mais se compreenda que a obra de arte trabalha com a unidade dialética entre essência e aparência.

Nesse contexto teórico o conceito de catarse assume grande importância, pois a catarse pode ser entendida como um processo no qual se revela o êxito do efeito do realismo da obra de arte sobre o indivíduo receptor. A catarse é o processo pelo qual o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana:

Se essa situação é considerada sob o ponto de vista da vivência receptiva, chega-se ao problema, já antes retratado, da transformação do homem inteiro em homem inteiramente orientado à universalidade de um meio homogêneo. O conteúdo humano dessa transformação pode ser formulado dizendo-se que o homem se afasta do contexto imediato e mediato da vida, – relativamente, como veremos em seguida – se desprende dele para orientar-se temporal e exclusivamente à contemplação de um concreto aspecto vital que redesenha o mundo como totalidade intensiva das determinações decisivas que se oferecem numa certa perspectiva. (LUKÁCS, 1972, p. 495, tradução minha)

A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá suas repercussões na vida do indivíduo, mas tais repercussões não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir-se a priori as conseqüências, para a vida de um determinado indivíduo, do processo de recepção de uma determinada obra de arte. A compreensão do caráter formativo da obra de arte requer, segundo a perspectiva lukacsiana, a superação de duas concepções igualmente equivocadas: a do caráter absolutamente desinteressado da vivência artística e a do utilitarismo dessa vivência. Mas a correta consideração do papel social e educativo da arte não é algo que tenha surgido com marxismo, existindo, segundo Lukács, desde a Antiguidade:

As tendências vivas e progressistas na Estética, como a orientação da Antiguidade, a da Ilustração, a dos democratas revolucionários russos, etc., sempre puseram em primeiro plano o grande papel social da arte (...). Essa posição reconhece o poder das vivências estéticas, que influem intensamente no homem e podem inclusive transformá-lo; neste sentido rechaça por antecipação toda teoria que procure isolar o estético da vida social. **Porém a estética antiga não contempla essa função social como uma prestação de serviços a tal ou qual finalidade atual e concreta, mas sim descobre sua significação no fato de que um determinado exercício de determinadas artes é parte das forças formadoras da vida humana e, portanto, da vida social; que a arte é capaz de influir nos homens nas direções de efeito promotor ou inibidor da formação de determinados tipos humanos.** Por isso Aristóteles distingue entre o efeito musical que se limita a produzir o gozo sensorial e o outro efeito da música – sem dúvida intimamente entrelaçado com o primeiro – que é ético e pelo qual essa arte “influi no caráter e na alma”. (LUKÁCS, 1972, p. 499, negrito e tradução meus)

Não seria essa uma questão igualmente importante para a reflexão sobre o significado social da educação escolar e das matérias escolares? É recorrente na história dos debates pedagógicos a controvérsia entre duas posições acerca da educação escolar: uma é a de que tal educação deveria estar diretamente a serviço das necessidades postas imediatamente pela prática social do aluno, ao passo que a outra é a de que a educação

escolar deveria ser democrática e, para tanto, seus conteúdos deveriam ter um caráter desinteressado e neutro. Essa segunda posição atualmente é encontrada com muito menos frequência do que a primeira, mas não se pode dizer que ela tenha desaparecido por inteiro do pensamento e da prática educacionais. Aliás, ela necessariamente continua existindo no discurso dos defensores da primeira posição, pois, para defendê-la eles utilizam-se do argumento de que a alternativa à educação academicista seria necessariamente uma escola vinculada às demandas postas pela prática cotidiana. Uma versão, por assim dizer “de esquerda”, dessa posição seria aquela que considera justificáveis apenas conteúdos escolares que produzissem um efeito imediatamente visível no sentido da formação de um pensamento crítico por parte do aluno. Essas duas posições opostas apresentam em comum a ausência de uma reflexão sobre as mediações entre o processo educativo escolar e a prática social. E a análise de Lukács leva em conta a natureza essencialmente mediada das relações entre a vivência estética e a prática cotidiana dos indivíduos. Não seria frutífero buscar nessa análise contribuições para a reflexão sobre as mediações que devem ser consideradas no processo de seleção dos conhecimentos que devam compor o currículo escolar? O mesmo pode ser dito em relação aos métodos e processos de ensino e aprendizagem. Talvez possam ser extraídas, dessa análise filosófica da vivência estética, particularmente no que se refere às relações dialéticas entre conteúdo e forma e entre aparência e essência, idéias férteis para a reflexão sobre as relações entre processo e produto na atividade educativa.

Existem aspectos nos quais a vivência estética se assemelha à atividade educativa como, por exemplo, o fato de que nenhuma delas transforma diretamente a sociedade, nem mesmo transforma diretamente a vida do indivíduo. Ambas, porém, podem exercer uma influência decisiva seja na transformação da sociedade seja na da vida do indivíduo. Como afirma HELLER (1994, p. 203):

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

Mas as analogias entre a vivência estética e a atividade educativa têm seus limites. A atividade educativa requer a mediação do professor na relação entre o aluno e o conhecimento, seja a ciência ou a arte ou a filosofia. O ensino é indispensável em se tratando da relação escolar entre o indivíduo e o conhecimento. O professor age

deliberadamente visando alcançar objetivos previamente estabelecidos em termos da aquisição de conhecimentos pelos alunos. Além disso, o professor está em contato direto com o aluno. Esse contato direto não existe, por exemplo, no caso da relação entre o autor de um romance e os leitores do mesmo. A relação do leitor é com o romance, isto é, com a obra e somente por meio dela é que ele se relaciona com o autor. Por sua vez, na maioria dos casos, o professor não é autor, no sentido estrito da palavra, do conhecimento que ensina a seus alunos. A sociedade exige resultados positivos do trabalho do professor em termos do rendimento da aprendizagem realizada por seus alunos. No caso do escritor, basta que existam pessoas interessadas em ler seu livro, não há nenhuma exigência em termos do quanto elas assimilem por meio da leitura do mesmo. Também o leitor não é avaliado em termos dos “resultados” de sua leitura. A situação muda quando o romance passa a ser usado na educação escolar. Sem deixar de ser uma obra de arte, o romance passa também a ter a função de objeto pedagógico e, como tal, é avaliada sua adequação ou inadequação aos objetivos educacionais, às circunstâncias nas quais transcorre a atividade educativa, às características do aluno etc. Também é avaliado o trabalho que o professor realiza com esse romance e a aprendizagem dos alunos em termos de sua formação como leitores. Evidencia-se, assim, a necessidade de clareza quanto às diferenças significativas entre a vivência estética e a atividade educativa escolar, para que esta pesquisa não faça transposições imediatas e ilegítimas da reflexão de cunho estético realizada por Lukács e por Vigotski, para a reflexão no terreno de uma teoria da educação escolar. A mesma cautela seria necessária se a pesquisa procurasse contribuições para uma teoria educacional em reflexões de natureza epistemológica sobre a natureza do conhecimento científico. Transposições imediatas de formulações no terreno da teoria do conhecimento científico para a teoria pedagógica são passíveis de equívocos tão graves quanto aqueles que possam resultar da transposição direta das formulações no campo da teoria estética para o campo da teoria pedagógica. Mas é inegável que as reflexões epistemológicas são importantes para a teoria educacional, assim como o são as reflexões estéticas, éticas e ontológicas. Especialmente quando seus autores são pensadores com o brilhantismo de Lukács e de Vigotski, que uniam a intensidade do compromisso político-ideológico a um domínio profundo e extensivo não só dos clássicos do marxismo como também da obra dos grandes nomes da história da filosofia, das ciências e das artes.

Uma questão que pretendo explorar na continuidade desta pesquisa é a da apreciação que Vigotski e Lukács faziam da reflexologia de Pavlov. LUKÁCS (1967a, p. 7-197) toma a teoria pavloviana, especialmente no que se refere aos conceitos de “primeiro sistema de sinalização” e “segundo sistema de sinalização”. Como é sabido, o segundo sistema de sinalização é constituído, na teoria pavloviana, pela linguagem, que seria um sistema de sinais de segunda ordem, isto é, um sistema de sinais de sinais. Embora Lukács destaque a importância da reflexologia pavloviana para a construção de uma psicologia científica, portanto materialista, ele critica o fato de Pavlov não ter analisado o surgimento da linguagem a partir da atividade especificamente humana que é o trabalho. Isso teria impossibilitado uma correta compreensão, por parte de Pavlov, das relações entre os reflexos condicionados (primeiro sistema de sinalização) e a linguagem (segundo sistema de sinalização). Em consequência disso, a teoria de Pavlov não daria conta também das especificidades das relações entre o indivíduo e a obra de arte. Para tentar superar isso Lukács lança mão da proposição da existência de um terceiro sistema de mediação, intermediário entre o primeiro e o segundo:

Como é sabido, Pavlov reconheceu muitas importantes propriedades da linguagem (do pensamento). Porém não se deu conta de que essas propriedades estão geneticamente enraizadas nesse decisivo estágio da evolução da humanidade [o estágio do trabalho]; por isso ignorou também alguns traços essenciais vinculados a essa constelação. Como lhe faltou a compreensão dessa distinção decisiva entre animal e homem, viu-se obrigado a identificar sumariamente com os simples reflexos condicionados todos os reflexos que não superam o âmbito sensorial da mesma maneira que a abstração verbal. Esperamos ter conseguido mostrar que, em consequência da natureza do próprio trabalho, tem que produzir-se já no próprio processo de trabalho reflexos que, embora não se levantem acima da percepção sensorial de um modo ostensivamente abstrato, como a linguagem, não são – como acreditava Pavlov – simples reflexos condicionados, mas sim se parecem mais com a linguagem, no sentido de que são sinais de sinais. Propomos chamar sistema de sinalização 1' a estes reflexos, com o objetivo de simbolizar sua posição intermediária entre os reflexos condicionados e a linguagem. (LUKÁCS, 1967a, p. 35-36, tradução minha).

Será uma das tarefas desta pesquisa analisar detalhadamente essa tentativa feita por Lukács de superação das lacunas da reflexologia pavloviana e comparar essa tentativa com as apreciações que Vigotski tinha em relação à teoria de Pavlov. Uma das críticas feitas por Vigotski (1991) à reflexologia de Pavlov bem como à de Bejterev era

a de que tal reflexologia era uma espécie de psicologia sem a psique, sem a consciência e os processos subjetivos. Vigotski afirma que, a tentativa de se construir uma ciência do comportamento humano baseada apenas nos reflexos, apesar de pretender superar todo idealismo, acaba deixando intacto o idealismo das correntes psicológicas subjetivistas. Dessa forma mantinha-se a psicologia separada em dois grandes grupos, o dos estudos científicos dos reflexos e o dos estudos subjetivistas, baseados na introspecção, voltados aos processos psicológicos especificamente humanos, como é o caso dos processos no plano da consciência. Como mostra Vigotski (1991, p. 262), Pavlov não adotava o método inverso, ou seja, para ele não é a anatomia do homem a chave para a anatomia do macaco, mas sim esta que explica aquela. O comportamento humano poderia ser explicado pelo comportamento animal, e não o contrário. Vigotski discordava dessa forma de encarar-se o que seria uma abordagem materialista na psicologia e que, portanto, superasse as abordagens idealistas nesse campo de conhecimento. A solução para a construção de uma psicologia materialista estaria, segundo Vigotski, em abordar-se o psiquismo humano como uma síntese de relações sociais.

Nessa análise não tenho por objeto a teoria de Pavlov em si mesma, mas sim a incorporação crítica que Lukács fez dessa reflexologia às suas análises das relações entre o indivíduo e a obra de arte. Interessa-me também identificar as convergências e divergências entre psicologia vigotskiana e a concepção lukacsiana de um “terceiro sistema de sinalização”. Até o presente não tenho informações que revelem que Lukács conhecesse o trabalho de Vigotski ou de outros integrantes dessa escola da psicologia soviética como Luria, Leontiev etc. O próprio LUKÁCS (1967a, p. 8-9) se declara leigo no campo da psicologia:

Por último: o autor se considera obrigado a declarar abertamente, no instante de começar estas considerações, que é um completo leigo no terreno da psicologia e que não se considera com a menor autorização para enunciar opiniões acerca dos problemas internos desta ciência. Em que pese o fato de que este capítulo apresenta a proposta de inserir entre os reflexos condicionados (sistema de sinalização 1) e a linguagem (sistema de sinalização 2) um terceiro sistema que por razões expostas mais adiante como sistema de sinalização 1', essa proposta não pretende outra coisa que não formular às ciência reflexológicas uma pergunta cuja resposta, desenvolvimento etc., devem ser confiadas aos especialistas competentes. Foram os próprios fatos da vida e da arte que impuseram ao autor essa problemática. Por isso se creê no direito de

apelar à sentença hegeliana, fecunda para o desenvolvimento da ciência apesar de sua formulação ligeira, segundo a qual o sujeito não precisa ser sapateiro para saber onde lhe aperta o sapato. (Tradução minha)

Em que pesem os méritos históricos das pesquisas experimentais realizadas por Pavlov, Lukács reconhecia que a teoria pavloviana não dava conta das especificidades do ser humano nascidas da atividade de trabalho. E a psicologia da escola vigotskiana voltou-se inteiramente para essa especificidade do ser humano como um ser histórico e cultural. Nesse sentido é de lamentar que Lukács não tenha incorporado as contribuições da psicologia vigotskiana, talvez por não conhecê-la. Mas, por vezes, o uso de uma ferramenta teórica insuficiente para a tarefa a que se propõe o pensador a realizar, faz com que ele realize esforços redobrados para superar as limitações da ferramenta adotada e tais esforços acabem resultando na criação de algo realmente significativo. Na continuidade de meus estudos procurarei verificar se isso teria acontecido na relação entre a reflexão estética de Lukács e a teoria pavloviana.

Fazem-se ainda necessárias algumas considerações acerca das reflexões no campo da ética e da formação moral contidas nas análises estéticas de Lukács e de Vigotski. No que se refere a Lukács, suas duas obras inacabadas, *Estética* e *Ontologia do Ser Social*, tinham como horizonte a elaboração de uma ética. Esse fato dá sustentação à hipótese adotada por este projeto de pesquisa, a de que a questão da formação do indivíduo estaria presente ao longo de toda a produção lukacsiana sobre a arte e a literatura. Retomo o tema da catarse citando Nicolas Tertulian:

A catarse é um conceito chave na estética e na ética de Lukács: é a realização do equilíbrio por intermédio de um puro movimento imanente (pela dialética interna dos afetos e das paixões), sem nenhum apelo à transcendência. A ética de Lukács pretende-se uma ética da pura imanência, eminentemente “terrestre” e “mundana” para além da alternativa entre existência “criatural” e existência “essencial”. O imenso trabalho teórico do pensador estava destinado a descrever este genuíno trajeto imanente, que conduz à possível convergência entre o ser para-si do indivíduo e a realidade sintética do gênero humano. (TERTULIAN, 1999, p. 138)

Para evitarem-se mal entendidos é importante esclarecer que tal vinculação entre a estética, a ética e a ontologia em Lukács nada tem a ver com a instrumentalização da arte para fins de propaganda política ou de pregação moral. Já comentei sobre essa

equivocada visão do papel formativo da arte ao abordar a questão do realismo segundo Lukács e segundo Engels. Também VIGOTSKI (2001, p. 323-363) ao analisar a questão da educação estética, critica as várias formas de utilização da arte na escola com objetivos estranhos e externos à relação propriamente estética entre o indivíduo e a obra de arte. Ele critica a educação estética que não promove aquele que seria o momento culminante da vivência estética, a catarse:

Uma observação bastante breve da reação estética já nos permite observar que o seu objetivo final não é repetir alguma reação real mas superá-la e vencê-la. (...) Assim, a arte não é uma complementação da vida, mas decorre no homem daquilo que é superior à vida. (...) toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo. Mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo. Por isso desde tempos remotos compreende-se o sentido da atividade estética como catarse, ou seja, libertação do espírito diante das paixões que o atormentam. (...) E só por esse caminho podemos compreender os valores cognitivo, moral e emocional da arte. É indubitável que estes podem existir, mas apenas como momento secundário, como certo efeito da obra de arte que não surge senão imediatamente após a plena realização da ação estética. O efeito moral da arte existe, sem dúvida, e se manifesta em certa elucidação interior do mundo psíquico, em certa superação dos conflitos íntimos e, conseqüentemente, na libertação de certas forças constrangidas e reprimidas, particularmente das forças do comportamento moral. (VIGOTSKI, 2001, p. 339-340)

Como se pode ver, Vigotski não desconsidera a importância dos efeitos morais da vivência estética, mas enfatiza que a relação do indivíduo com a obra de arte deve ser essencialmente estética e somente pela mediação dessa relação é que a arte pode exercer um papel formativo.

Como expressa letra da canção de Chico Buarque:

Qualquer canção de bem
 Algum mistério tem
 É o grão, é o germe, é o gen
 Da chama
 E essa canção também
 Corrói como convém
 O coração de quem
 Não ama
 (Qualquer Canção, Chico Buarque, 1980)

Assim, o lugar de destaque dado à ética nas análises estéticas de Lukács e a preocupação de Vigotski em defender a necessidade da vivência estética da obra de arte para que a mesma possa, indiretamente, exercer algum efeito sobre a formação moral dos indivíduos, são aspectos das obras desses pensadores que indicam a possibilidade desta pesquisa vir a produzir resultados significativos para o campo da filosofia da educação.

Referências Bibliográficas

- HELLER, Agnes (1984) – *Everyday Life*. Traduzido do original em húngaro por G. L. Campbell. London (England), Routledge & Kegan Paul.
- _____ (1994) – *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona (España), Península, 4ª ed
- LUKÁCS, Georg (1966) – *Estética: la Peculiaridad de lo Estético*. Vol. 1: *Questiones Preliminares y de Principio*. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (España), Grijalbo.
- _____ (1967a) – *Estetica: la Peculiaridad de lo Estetico*. Vol. 3: *Categorias Psicológicas y Filosóficas Básicas de lo Estético*. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (España), Grijalbo.
- _____ (1967b) – *Estetica: la Peculiaridad de lo Estetico*. Vol. 4: *Questiones Liminares de lo Estético*. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (España), Grijalbo.
- _____ (1972) – *Estetica: la Peculiaridad de lo Estetico*. Vol. 2: *Problemas de La Mimesis*. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (España), Grijalbo, 2ª ed.
- _____ (1989) – *Sociología de la Literatura*. Traduzido do original em alemão por Michael Faber-Kaiser. Barcelona (España), Península, 4ª ed.
- MARX, Karl (1989) – *Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844*. Traduzido do original em alemão por Viktor von Ehrenreich. In: FERNANDES, Florestan (org.) (1989) – *Marx & Engels: História*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Ática, 3ª ed., 146-181.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1986) – *Sobre Literatura e Arte*. São Paulo, Global, 3ª ed.
- TERTULIAN, Nicolas (1999) – *O Grande Projeto da Ética*. In: *Ensaio Ad Hominem*, n. 1, tomo 1: *Marxismo*, São Paulo, Estudos e Edições Ad Hominem, p. 125-138.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich (1991) – *Obras Escogidas I: problemas teóricos e metodológicos de la psicología*. Traduzido do original em russo por José María Bravo. Madrid (España). Centro de Publicaciones del MEC & Visor Distribuciones.

_____ (1998) – *Psicologia da Arte*. Traduzido do original em russo por Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes.

_____ (2001) – *Psicologia Pedagógica*. Traduzido do original em russo por Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes.