

LUANA MARTINS FIGUEIREDO

**O POEMA CLÁSSICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR À LUZ
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

VITÓRIA – E.S.
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

LUANA MARTINS FIGUEIREDO

**O POEMA CLÁSSICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR À LUZ
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Espírito Santo.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Carolina
Galvão.

Financiamento: CAPES.

VITÓRIA – E.S.
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F475p Figueiredo, Luana, 1995-
O poema clássico na educação escolar à luz da pedagogia histórico-crítica / Luana Figueiredo. - 2020.
186 f.

Orientadora: Ana Carolina Galvão.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Poema. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Educação. 4. Marxismo. I. Galvão, Ana Carolina. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

LUANA MARTIS FIGUEIREDO

**O POEMA CLÁSSICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR À LUZ
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Ana Carolina Galvão (Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dra. Maria Amélia Dalvi (Examinadora interna)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dra. Larissa Quachio Costa (Examinadora externa)
Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e SESI-SP

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro (Examinador externo)
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

À minha família. À minha avó, mulher negra e guerreira, o meu maior exemplo de força, de coragem, de bondade e de amor. (*In memoriam*).

Ao meu companheiro Juan Calles, a quem tanto amo.

À minha grande amiga Caroliny Batista Massariol, a quem sempre recorro nos momentos de dificuldade e com quem sempre posso contar.

Ao grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”.

À minha orientadora Ana Carolina Galvão, uma mulher forte, cuja vida se destina à luta pela emancipação da classe trabalhadora e pela transformação dessa sociedade desigual.

À minha banca de qualificação, à professora doutora Sandra Soares Della Fonte e ao professor doutor Edson Marcelo Húngaro.

À minha banca de defesa, à professora doutora Larissa Quachio Costa, a quem agradeço pela paciência e pelo enorme auxílio. À professora doutora Maria Amélia Dalvi, um exemplo de profissional séria e comprometida, e ao professor doutor Edson Marcelo Húngaro, a quem agradeço pelo cuidado e pelas palavras gentis.

À professora doutorada Sandra Soares Della Fonte, pelos ensinamentos que a disciplina de mestrado “Abordagens sócio-filosóficas da educação”, ministrada por ela ofereceram-me.

Aos meus amigos e confidentes Juliano Almeida, Miriam Henrique e Pauliane Gonçalves.

À Maria Novaes, uma amizade que levarei do PPGE para a vida.

Aos meus companheiros de luta Arthur Almeida, Gabriel Victor Araújo, Guilherme Cogo, Leonardo Muniz, Tereza Dantas e Vinícius Fernandes, as pessoas que me ensinaram a amar de outra forma.

À CAPES, pelo financiamento.

À Universidade Federal do Espírito Santo, a instituição que foi fundamental para o desenvolvimento da minha consciência crítica e da minha visão de mundo.

À classe trabalhadora, a quem oferto este trabalho, perspectivando com ele contribuir, ainda que em pequena medida, para uma educação que lute e atue em prol da construção de um novo mundo.

Por Que Cantamos

Se cada hora vem com sua morte
se o tempo é um covil de ladrões
os ares já não são tão bons ares
e a vida é nada mais que um alvo móvel

 você perguntará por que cantamos

 se nossos bravos ficam sem abraço
 a pátria está morrendo de tristeza
 e o coração do homem se fez cacos
 antes mesmo de explodir a vergonha

 você perguntará por que cantamos

 se estamos longe como um horizonte
 se lá ficaram as árvores e céu
 se cada noite é sempre alguma ausência
 e cada despertar um desencontro

 você perguntará por que cantamos

 cantamos porque o rio esta soando
 e quando soa o rio / soa o rio
 cantamos porque o cruel não tem nome
 embora tenha nome seu destino

 cantamos pela infância e porque tudo
 e porque algum futuro e porque o povo
 cantamos porque os sobreviventes
 e nossos mortos querem que cantemos

 cantamos porque o grito só não basta
 e já não basta o pranto nem a raiva
 cantamos porque cremos nessa gente
 e porque venceremos a derrota

 cantamos porque o sol nos reconhece
 e porque o campo cheira a primavera
 e porque nesse talo e lá no fruto
 cada pergunta tem a sua resposta

 cantamos porque chove sobre o sulco
 e somos militantes desta vida
 e porque não podemos nem queremos
 deixar que a canção se torne cinzas.
 (BENEDETTI, 1988, p.192-193).

RESUMO

Baseada na pedagogia histórico-crítica, esta pesquisa aborda o estudo teórico conceitual do poema clássico, compreendendo-o como recurso de um ensino estético-literário que contribui para a emancipação humana. Relacionamos o surgimento do poema à humanização dos órgãos do sentido em uma dinâmica entre a objetivação e a apropriação da cultura humana. Expomos a hostilidade do capitalismo ao grande poema por meio da (1) apresentação da unilateralidade e da automatização do trabalho, presente nesse sistema desde sua gênese — na manufatura e na maquinaria e (2) da identificação da síntese de um projeto educacional, que é, em essência, antipoético. Posto isso, defendemos a pedagogia histórico-crítica como um projeto educativo que acumula condições e possibilidades para uma emancipação humana, cuja mediação é a formação omnilateral, — o desenvolvimento humano em suas amplas possibilidades. Evidenciamos, ainda a necessidade de uma prática intencional, planejada, que perspective o mais rico desenvolvimento psíquico dos alunos e a importância da socialização dos saberes clássicos nessa práxis. Por fim, salientamos que, com intuito de elencar contribuições acerca de um ensino histórico-crítico da recepção poética na educação escolar, elegemos o poema: *A noite dissolve os homens* do poeta Carlos Drummond de Andrade como exemplo de recurso de ensino que almeja o mais rico desenvolvimento humano.

Palavras – chave: Poema clássico. Educação escolar. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

Based on the historical-critical pedagogy, this research addresses a theoretical-conceptual study of classic poem, comprehended as a resource for an aesthetic-literary teaching that contributes to human emancipation. We relate the emergence of poem to the humanization of the sense organs in a dynamic between objectivation and appropriation of human culture. We expose the hostility from capitalism to the great poetry by means of (1) the unilaterality and automatization of work, present in this system since its genesis - in manufacture and machinery and (2) the identification of the synthesis of an educational project, which is, in essence, anti poetic. So being, we advocate the historical-critical pedagogy as an educative project that accumulates conditions and possibilities for human emancipation, whose mediation is an omnilateral formation - human development in large possibilities. We evidence still the necessity of a practice that is intentional, planned, aiming at the richest psychic development of students; and the importance of socializing classic knowledge within this praxis. Finally, with the purpose of listing contributions for a historical-critical teaching of aesthetic-literary reception in school education, we choose the poem: *A noite dissolve os homens* from the poet Carlos Drummond de Andrade as a teaching resource that aims for the richest human development.

Keywords: Classic poem. Schooling. Historical-critical pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A GRANDE POESIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO	12
1.1 Pressupostos fundamentais: a humanização do ser hominídeo, a poesia, a produção material da vida e suas históricas contradições	13
1.2 A rivalidade do capitalismo à poesia clássica	25
1.2.1 A unilateralidade e a automatização do trabalho na manufatura e na maquinaria: a disseminação de um novo ritmo hostil à poesia	26
1.2.2 A síntese de um projeto educacional antipoético	38
1.3 A defesa da emancipação humana: a aurora que horizonteia o novo mundo	50
1.3.1 A educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: um projeto que acumula condições para a emancipação humana	55
2 A DEFESA DO POEMA CLÁSSICO COMO SABER NECESSÁRIO À FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPATÓRIA	69
2.1. O poema como gênero literário historicamente constituído	70
2.1.1 A poesia na Antiguidade Clássica Grega	75
2.2 A poesia em tempos de decadência ideológica.....	86
2.2.1 O grande poema resiste ao tempo	98
2.2.2 O poema autêntico e o movimento orgânico entre o singular, o universal e o particular	104
2.2.3 A categoria <i>mímese</i>	114
2.3 Lukács e a defesa do realismo: a arte em oposição às bárbaras contradições da sociedade capitalista	121
3 O POEMA CLÁSSICO NA SALA DE AULA	129
3.1 As considerações da psicologia histórico-cultural para o ensino histórico-crítico	129
3.2 Uma breve exposição da biografia do poeta Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)	139
3.2.1 Considerações sobre a obra <i>Sentimento do Mundo (1940)</i>	147
3.3 O ensino da recepção poética a partir do poema “A noite dissolve os homens	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169

INTRODUÇÃO

O tema de pesquisa da presente pesquisa é a relevância do ensino da recepção poética para a emancipação humana. O objeto de estudo da dissertação em tela é o poema clássico, em específico, o poema *A noite dissolve os homens*, escrito por Carlos Drummond de Andrade (1902-1987). A pergunta problematizadora que nos guia em nossa pesquisa é: qual a possível contribuição do poema citado para a emancipação humana? Buscaremos alcançar tal propósito por meio do referencial teórico que nos orienta: a pedagogia histórico-crítica.

Além da pedagogia histórico-crítica, salientamos que o desenvolvimento do nosso trabalho se dará referenciado no materialismo histórico dialético; a concepção prática por meio da qual observamos o mundo, a vida e as contradições do real. Esses referenciais nos alicerçarão em uma investigação teórico conceitual acerca do tema.

Para melhor compreensão de nosso estudo, é necessário expor que ao adjetivarmos, em nossa pesquisa, o poema enquanto clássico não nos referimos às obras literárias escritas no período do Classicismo, seja na sociedade da Antiguidade Clássica grega, seja no movimento estético denominado Renascimento que ocorreu na Europa no século XVI. Tampouco, compreendemos clássico como canônico¹. O conceito de clássico adotado por nós se embasa nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica que conceitua o conhecimento clássico como o saber que resiste aos conflitos e aprovações da história, depurando-se como conteúdo fundamental a uma plena humanização (SAVIANI, 2003).

A escolha pelo nosso objeto de pesquisa se deu a partir do estudo da tese de doutorado de Ferreira (2012), *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições*, da dissertação de mestrado de Costa (2014): *Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto escolar* e da tese de doutoramento desta pesquisadora: *O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo*. Os citados trabalhos nos chamam atenção pelo avanço que proporcionam à formulação do projeto coletivo que é a pedagogia histórico-crítica, ao principiarem proposições acerca do ensino de literatura clássica, com base nas elaborações de George Lukács (1885-1971) a respeito de uma estética marxista. As

¹ Cf. Marsiglia; Della Fonte, 2016.

autoras, munidas dos princípios basilares da pedagogia histórico-crítica, socializam, aos trabalhadores da educação, uma análise da colaboração singular que o ensino de literatura oferece à plena humanização.

À luz das pesquisas de Ferreira (2012), Costa (2014, 2018) e aguçadas por uma curiosidade investigativa, propusemo-nos a estudar o ensino do poema. Nossa escolha por esse gênero literário se deu, pois percebíamos que este era secundarizado na educação escolar, em nossa visão era explícita a preferência pela prosa no cotidiano das aulas de literatura. Isto nos guiou a compreender o que se articulava a essa rejeição pelo poema; seria pelo pragmatismo imposto pelo capitalismo?

Por assimilarmos “ao pé da letra” que a contribuição que um ensino histórico-crítico poderia oferecer ao projeto de educação emancipatória era desarticular a posse privada da cultura, elaborou-se um projeto que pleiteava uma vaga no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE – UFES) cujo recorte era a democratização do poema clássico, por meio do ensino deste na educação escolar.

Contudo, no decorrer da pesquisa, deparamo-nos com a seguinte problemática: poderia o poema clássico ser o conteúdo de ensino de uma prática pedagógica referenciada na pedagogia histórico-crítica? À medida que avançamos em nossa investigação, assimilamos que não era possível o poema clássico ser o objeto de ensino de uma prática educativa coerentemente referenciada em nosso pressuposto teórico. Isto se dá pelo seguinte ao estabelecermos como objeto do ensino o poema, nos aparávamos na compreensão de que a mera socialização desse gênero na sala de aula caracterizaria a práxis pedagógica, o que é um equívoco, uma vez que a centralidade da prática pedagógica em que nos amparamos se baliza em uma unidade indissociável entre a transmissão e a aprendizagem do conhecimento clássico. (MAGALHÃES, MARTINS, 2020).

Por conseguinte, não basta que socializemos em nossa prática educativa as características marcantes desse determinado gênero, é necessário que planejemos nossa ação educativa de modo a perspectivar o mais rico desenvolvimento em nossos alunos. Logo, é substancial que elaboremos uma sistematização que considere como objetivo essencial a aprendizagem do aluno. À vista disso, nos perguntamos: como o aluno alcançaria essa aprendizagem? Esta só ocorre por meio de uma prática pedagógica intencionalmente planejada para esse fim. Decerto, o poema clássico só se torna um instrumento que medeia uma educação histórico-crítica, conforme ela se ampara nos

postulados de que só o ensino garante o desenvolvimento cognitivo humano e na díade transmissão-aprendizagem. (MAGALHÃES, MARTINS, 2020; GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Cientes disso, assimilamos que a socialização do poema clássico na educação escolar só se torna emancipatória quando ela perspectiva a mais rica formação de funções psíquicas superiores nos sujeitos. Isto só será alcançado, conforme compreendermos que é fundamental a promoção de uma educação que ensine os alunos a receber a obra de arte, ou seja, é substancial o ensino de uma recepção poética. Não basta em nossa prática democratizarmos uma obra clássica é preciso que ensinemos os sujeitos a recebê-la. (DUARTE et al, 2012; VYGOTSKI, 2003).

Somado a isso, ao pontuarmos como recorte base de nossa pesquisa o ensino de uma recepção poética, é fundamental expormos que nos referenciamos na relação tríade entre conteúdo, forma e destinatário. Consequentemente, compreendemos que nosso conteúdo de ensino é a recepção do poema, entretanto é um conteúdo ainda muito amplo, múltiplas são suas possibilidades. Portanto, optamos por afinar nossa investigação para a instrução da recepção poética a partir de um poema em específico: *A noite dissolve os homens*, de Drummond. Dessa feita, explicitamos como propósito fundamental do presente trabalho elucidar a relação entre a educação emancipatória e as possíveis contribuições do ensino de uma recepção poética histórico-crítica, a partir do poema *A noite dissolve os homens*.

Isto posto, cabe expormos uma consideração inicial que contribui para uma melhor compreensão de nossa pesquisa: em nosso trabalho utilizaremos os termos “poesia” e “poema” como sinônimos. Ao longo do segundo capítulo da dissertação, na trajetória de desenvolvimento do gênero poético, explanaremos a distinção conceitual entre eles. Antes disso, adiantamos que a poesia é uma manifestação artística cuja definição é ampla. A poesia pode ser uma expressão de distintos tipos de arte, é possível associá-la a um quadro, uma escultura, uma música, uma dança ou a um poema. Assim, ao utilizarmos como sinônimos os vocábulos “poema” e “poesia” nos referimos à poesia contida, especificamente, na peça literária “poema”. O poema, por sua vez, em nosso entendimento é um gênero da literatura ou um organismo verbal, cujo corpo é a palavra, que suscita (ou não) a poesia. (MOISÉS, 1978).

Por fim, apresentamos os assuntos de cada capítulo da presente pesquisa. No primeiro capítulo, relacionaremos o poema com a trajetória de humanização do ser homínideo, de modo a apresentá-lo como produto histórico, delimitado pelas

contradições da vida humana. Assim como de maneira a articularmos a poesia à dinâmica entre a apropriação e a objetivação humana. Neste capítulo um, buscaremos compreender a rejeição à fruição do poema clássico. Para tal, identificaremos a unilateralidade e a automatização do trabalho na manufatura e na maquinaria, enfatizaremos o ritmo que a ascensão do capitalismo impõe à classe trabalhadora. Além disso, identificaremos a síntese, pelo capital, no século XX, de um projeto societário que é em essência antipoético.

Ainda no primeiro capítulo, apresentaremos, a defesa da emancipação humana, um contraponto à barbárie imposta pelo sistema capitalista. Para isso, observaremos, sobretudo, dos postulados de Marx os escritos do autor em que ele menciona explicitamente a “emancipação humana”. Feito isso, identificaremos a pedagogia histórico-crítica como o projeto educacional que acumula para a emancipação dos seres humanos. A partir dela, defenderemos a importância do desenvolvimento dos sujeitos em suas amplas possibilidades. Do campo de estudos desta, evidenciaremos o ensino da recepção estético-literária como a mediação fundamental para uma instrução estética, ética, moral e intelectual que perspective uma formação humana mais rica e mais consciente do patrimônio humano genérico.

Já no segundo capítulo exporemos o poema clássico como um gênero literário que é historicamente desenvolvido. Com isso, apresentaremos características da poesia na Grécia Antiga, cenário histórico em que se inauguraram os pressupostos de arte e estética do Ocidente. Diante disso, convém evidenciarmos que nossa exposição sobre a arte e os seus gêneros como bens culturais sublimados pela história se referencia, sobremaneira, nos estudos estéticos do marxista húngaro Georg Lukács (1885-1971).

Recorremos às elaborações de Lukács, pois no bojo da pedagogia histórico-crítica ele é o autor basilar nas produções de trabalhos científicos que englobam as discussões acerca da estética, literatura, marxismo e educação. (FERREIRA, 2012; COSTA, 2014, 2018; DUARTE et al., 2012). Além da caracterização do gênero poético, as elaborações estéticas do marxista húngaro, também, nos orientam. No entanto, por ser a concepção estética lukacsiana um estudo de extrema complexidade, optamos por eleger alguns assuntos centrais para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Sobre o assunto, elucidamos que, ao longo do segundo capítulo, priorizamos a análise lukacsiana acerca da “decadência ideológica” (LUKÁCS, 1968, 1979); visto que, a partir de Costa (2018), entendemos que esse é o conceito que aproxima as

produções do esteta a uma problematização da atualidade. Logo, é substancial situarmos a poesia em tempos de “decadência ideológica”. Assim, por compreendermos o ataque que essa poesia decadente promulga a uma educação crítica e revolucionária, objetivamos neste capítulo contrapor as expressões da decadência aos apontamentos lukacsianos sobre a arte como a “memória da humanidade”, isto é, como uma objetivação humana que reúne de modo particular um reflexo singular e ao mesmo tempo universal da vida, já que é a arte uma *mímese* peculiar do real.

No terceiro e último capítulo, abordaremos a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a recepção estética, isto a partir dos estudos de Lev Vigotski (1896-1934). Nele identificaremos as orientações pedagógicas basilares ao ensino da recepção poética cujo recurso é o poema *A noite dissolve os homens*. Para isso, exporemos a biografia do poeta Carlos Drummond de Andrade. As ponderações sobre a obra *Sentimento do Mundo* (1940) em foi publicado o poema em questão são trazidas com o propósito de qualificar nossa análise pedagógica da referida poesia. Bem como elencaremos as proposições, a partir de uma análise pedagógica da referida poesia, para o ensino em recorte em nossa pesquisa. Para tal, nos referenciaremos nos direcionamentos apontadas por Costa (2014) e por Candido (2006).

1 A GRANDE POESIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO

Vale salientar que a grande poesia sozinha não transforma o mundo, todavia não haverá verdadeira transformação sem a autêntica poesia. À vista disso, nesse capítulo, buscamos destacar a importância da defesa da emancipação humana e da educação escolar. De modo a articularmos ambas as questões ao nosso objeto de pesquisa (o ensino da recepção poética cujo recurso é o poema *A noite dissolve os homens* de Drummond), optamos por eleger a hostilidade do capitalismo à poesia como uma característica que denota a falência desse sistema; pois essa rejeição ao poema sintetiza a profunda adversidade do capitalismo a tudo aquilo que é universalmente humano.

Para desenvolvermos o assunto é necessário que apresentemos o poema como patrimônio humanizador, temática a qual nos ateremos ao longo da primeira seção desse capítulo.

Abordaremos a hominização dos sentidos como condição fundamental para o surgimento das artes. Com isso, introduziremos a origem da poesia – a manifestação literária mais antiga – como produto do “homem acabado”² (ENGELS, 2006), o que será articulado à dialética da apropriação e da objetivação humana na produção material e histórica da vida.

Exposto isso, ao longo da segunda seção, nos concentraremos no reconhecimento do modo de produção capitalista como modelo produtivo que barbariza a classe que vende a sua força de trabalho e se estrutura a partir da profunda exploração e pauperização deste segmento. Para relacionarmos o tema com o nosso objeto, recorreremos ao ritmo como a unidade analítica capaz de demonstrar a essência antipoética deste sistema.

Após evidenciarmos a latente necessidade de transformarmos a sociedade capitalista, introduziremos a emancipação humana como desarticuladora da exploração, condição fundamental a este sistema, e no seio dela a pedagogia histórico-crítica como o projeto educacional que contribui a esta emancipação.

² Por meio da expressão “homem acabado” Engels (2006) refere-se aos sujeitos que foram transformados e se transformam pela atividade humana primordial; o trabalho. O “homem acabado” é aquele que produz a sua própria humanidade, é aquele que funda a cultura, o patrimônio que baseia a constituição dos sujeitos singulares em gênero humano.

1.1 Pressupostos fundamentais: a humanização do ser hominídeo, a poesia, a produção material da vida e suas históricas contradições

“No princípio era a acção.”³
(Goethe, 2003, p. 103)

Seria pretensioso se nos propuséssemos a sintetizar a globalidade do marxismo em nossa pesquisa, ainda mais, em apenas uma seção. Ciente desta limitação, salientamos que com o presente tópico objetivamos expor conceitos fundamentais que nos amparam em nossa caminhada analítica.

Desse modo, a presente seção pretende cumprir com o seguinte objetivo específico: relacionar o poema com a trajetória de humanização do ser hominídeo de modo a apresentá-lo como produto histórico, delimitado pela materialidade e as contradições da vida humana.

O exposto se justifica por assimilarmos as artes como um produto da educação ou da humanização dos sentidos (MARX 2010a). Com isso, identificamos a necessidade de apresentarmos a hominização dos órgãos dos sentidos, do cérebro e a linguagem como algo próprio da formação humana do ser hominídeo (LEONTIEV, 1978) e primordial à criação das artes.

Assim, após a exposição dessas capacidades já desenvolvidas e exclusivas do “homem acabado” (ENGELS, 2006), articularemos o surgimento da forma mais antiga de literatura: a poesia. A partir dela situaremos a dialética entre apropriação e objetivação como aspecto fundamental da reprodução e produção do ser humano, bem como identificaremos a dialética contradição que as substancializam. Isto posto, avançaremos para a trajetória da humanização a partir dos estudos de Leontiev (1978), expostos no texto *O homem e a cultura*, publicado na obra *O desenvolvimento do psiquismo*.

De acordo com Leontiev (1978), o ser humano é em sua origem produto do mundo animal, cujo desenvolvimento se deu de modo evolutivo, gradual e determinado por um conjunto de leis biológicas e sócio-históricas. Segundo o autor, o processo de hominização ocorreu em três grandes estágios: *a preparação da passagem ao homem*;

³ A citação em questão é da obra Fausto (1790), um clássico da literatura alemã escrito por Johann Wolfgang von Goethe. A frase presente na abertura dessa seção consta no quadro IV, cena I, do drama em questão. A referida passagem é uma conclusão do personagem principal; Drº Fausto após seus questionamentos acerca da máxima bíblica: “no princípio era o verbo”.

passagem ao homem e, por fim; *a viragem humana* (os quais abordaremos em sequência).

O estágio de *preparação da passagem ao homem* corresponde a um momento da antropogênese, regido por leis biológicas, cujo representante é o animal australopitecos. As características mais marcantes desse período são: a vida em rebanho, o uso de utensílios rudimentares (não trabalhados), a comunicação primitiva e a posição vertical. O andar vertical é um aspecto que já havia sido observado por Engels (2006) como ponto central na hominização. O estudioso analisa ainda que a necessidade de subsistência impõe as mãos libertas, pelo andar bípede, e a operação de novas tarefas, pelas quais a centralidade de execução foi a garantia da manutenção de sua espécie.

Sobre isso, Leontiev (1978) ao caracterizar o segundo estágio; *a passagem ao homem* – regido por leis biológicas, pontua que nessa etapa do desenvolvimento humano ocorreu uma significativa mudança. O ser homínideo, nesse momento, dotado das alterações anatômicas, hereditariamente herdadas em sua postura corporal, se conduziu à confecção de uma atividade que deu primazia a toda a vida humana: o trabalho. (ENGELS, 2006; LEONTIEV, 1978).

O entendimento marxiano de trabalho é um dos pressupostos centrais que nos amparam no decorrer da presente pesquisa. Embasados em Marx (1996), assimilamos que o ser humano se diferencia dos demais animais; pois ao invés de se adaptar à natureza, ele a transforma, extraindo instrumentos necessários à sua sobrevivência por meio da ação que modifica o meio natural:

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (MARX, 1996, p. 297).

A particular ação humana de alteração do mundo objetivo promove, paralelamente, uma modificação no próprio indivíduo, aspecto que podemos associar ao já mencionado segundo estágio de formação humana (*a passagem ao homem*), à medida que identificamos uma etapa de cooperação mútua entre as leis da biologia e as sócio-históricas. Nessa fase, os seres homínideos,

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. (LEONTIEV, 1978, p. 261).

As características desse segundo movimento do desenvolvimento foram exemplificadas por Engels (2006) em suas observações a respeito da hominização: da mão do primata, da laringe, além do surgimento da palavra articulada e da consciência humana, temas que abordaremos em sequência. Acerca do prosseguimento da mão do primata em órgãos humanos o intelectual afirma:

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini. (ENGELS, 2006, p. 2).

Ademais, na trajetória de humanização, o trabalho repercute em atividades de produção material para subsistências mais complexas – que exigem a cooperação conjunta e mútua dos grupos humanos –, o que, pouco a pouco, conduz os sujeitos a uma vida com maior grau de coletividade. Por conseguinte, essas tarefas comunais demandam dos indivíduos novas necessidades, como a de comunicação entre si. Isso guia outra evolução biológica: a humanização da laringe e da boca do macaco.

Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro. (ENGELS, 2006, p. 3).

Acerca do assunto, Engels (2006) nos aponta que o surgimento da palavra articulada (o preâmbulo da linguagem), paradoxalmente, produz e substancializa a humanização dos sentidos e do cérebro do macaco, bem como é produto dela.

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano - que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. (ENGELS, 2006, p. 3).

Associada ao surgimento da linguagem está mais uma característica de humanização do macaco: o desenvolvimento de uma capacidade cognitiva de planejamento da ação, gerada na (e pela) própria transformação do real. Trata-se de uma dimensão teleológica que o permite antecipar no pensamento, por meio da imaginação, as operações e etapas essenciais para confeccionar o produto, isto é, o fruto do trabalho.

Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1996, p. 298).

Vygostky (1999a) afirma que apreensão da realidade objetiva no pensamento dos sujeitos possui origem imbricada com o aparecimento da linguagem; visto que é ela que medeia à relação entre o material e o pensamento humano e, em similitude, é a capacidade desencadeada pela necessidade de apreender o real (objetivo, material) para ordenar a transformação deste, primeiro na mente humana, depois no trabalho objetivado.

Assim, a consciência humana é um produto do trabalho, é uma “força essencial do homem” (MARX, 2010a) ou uma função psíquica superior que concatena no ser humano a capacidade de abstração, isto é, a apreensão singular e imaginativa da realidade na consciência dos sujeitos, cuja mediação é a linguagem⁴. (LEONTIEV, 1978; VYGOSTKY, 1999).

⁴ A saber, o universo simbólico que atribui a um signo (um conceito ou imagem sonora) uma significação cultural e historicamente concebida. (VYGOSTKY, 1999).

Os atributos citados trazem elementos da fase final de desenvolvimento humano: *a viragem humana* cuja formação se liberta da evolução biológica e é regida unicamente por leis sócio-históricas atreladas à produção e reprodução da vida. A fundamental característica dessa “viragem” é a produção da cultura, isto é, de um conjunto de bens materiais e imateriais que fundam a humanidade como gênero. (LEONTIEV, 1978; DUARTE, 1993, 1996).

Nesse momento, cabe frisarmos: é o ser humano quem cria o próprio mundo humano, ou seja, o ser humano é o preceptor de sua própria ontologia ao confeccionar, uma segunda natureza ou seu próprio universo humanizado. (LUKÁCS, 2012).

Dessa maneira, a partir da análise marxiana podemos articular o trabalho à manifestação teleológica que ele desencadeia nos sujeitos, à humanização dos órgãos dos sentidos, ao surgimento da linguagem, do pensamento, da consciência, da cultura. Em outras palavras, podemos associar o trabalho aos fundamentos ontológicos do ser social, que em Marx (2010a) assumem uma leitura materialista. O autor assimila a matéria, a substância, como condição inerente e fundante da vida humana.

Assim, Lukács (2012), em suas formulações acerca do marxismo, nos possibilita a interpretação da ontologia do ser com base nos aspectos econômicos: a produção e a reprodução da vida, estas sublimadas pela ação humana essencial (o trabalho). A respeito disso, afirma Lukács (2012, p. 201): “[...] a virada materialista na ontologia do ser social, provocada pela descoberta da prioridade ontológica da economia em seu âmbito, pressupõe uma ontologia materialista da natureza”.

Um elemento que corrobora com a leitura materialista da vida é a evidência da potencialidade dos órgãos humanizados do sentido na percepção da objetividade fenomênica em Marx. O autor ressalta que é por meio da apreensão, intencional, da realidade material pelo paladar, olfato, tato, ouvido que o homem concebe a si e o seu conhecimento do mundo exterior em sua consciência. Assim, ele não compreende que é a consciência que determina o mundo – uma visão idealista – e sim o contrário. (MARX, 2010a).

Destarte, podemos compreender que os sentidos são ao mesmo tempo os órgãos que permitem a captação do mundo material pela consciência e os órgãos transformados, por essa apreensão da realidade objetiva, em sentidos humanos, ou seja, em órgãos social e historicamente constituídos (MARX, 2010a), à medida que o indivíduo é formado pela cultura. Cabe mencionarmos que essa relação de mutualidade está expressa na origem da poesia.

O ser humano, à medida que satisfaz as carências básicas do corpo para subsistir, produz novas necessidades, cada vez mais e mais sofisticadas (MARX, ENGELS, 1989). É no bojo dessa relação orgânica, entre criar e sanar carências, que surge a literatura, em sua manifestação mais antiga: a poesia. Ela é fruto, dentre outras determinações da necessidade dos sujeitos de compreenderem e explicarem os fenômenos naturais que o circundam, tal como a sua própria existência, bem como da tentativa humana de potencializar a efetividade de suas ações sobre a vida e sobre o mundo. (VICCO, 1999; LUKÁCS, 1966, 1967).

Segundo Lukács (1966, 1967), o surgimento da poesia (ou da arte) se associa ao mágico ou ao mítico. Em seu período de desenvolvimento inicial, a poesia se confundiu com a magia, pois ela era entoada em celebrações ou em rituais míticas, sendo, por vezes, um recurso ou um instrumento pelo qual os sujeitos perspectivam conduzir as forças naturais para atuar em prol de determinados objetivos. Por conseguinte, ao se ligar à magia, em seu surgimento, a poesia era um recurso mítico proferido para qualificar a efetividade das ações humanas sobre a vida e sobre o mundo.

Vicco (1999) que observa o mito dos deuses como a fábula poética mais antiga na trajetória humana. O mito foi criado pelos poetas teólogos, dotados pela habilidade humana de especulação, assim como enriquecidos pela bagagem cultural de seu tempo, para explicar os segredos da vida, quando a única forma de conhecer a si e a natureza era pelos sentidos. Com isso, atribuímos à poesia uma associação com o desenvolvimento do conhecimento humano, acerca do mundo externo e de si mesmo, ainda que inventiva e simbólica.

Pouco a pouco, à medida, também, do desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas de compreender em complexidade o real, a poesia se desprende, cada vez mais, da magia e se torna um saber ou uma forma peculiar de conhecer o mundo e a vida. Esta descrita como peculiar, uma vez que a maneira, da poesia (ou da arte), de assimilar, de refletir e de reagir acerca da realidade circundante é em uma referência ou em uma interpretação do real que põe como central o ser humano. Em outras palavras, a criação poética interpreta as grandes questões de seu tempo em uma significação radicalmente humana, isto é, amparada nos valores, nos costumes, nos hábitos, nos objetos, nos saberes, de modo geral na universalidade que compõem o mundo humano – a segunda natureza dos seres humanos, a cultura – o legado que forma a genericidade humana. (VYGOTSKI, 1999b; LUKÁCS, 1966, 1967; DUARTE, 1993).

Acerca do assunto, Lukács (2010, p.19 grifos do autor) explica que a essência da arte (logo, da poesia) é a: “[...] *humanitas* – o estudo apaixonado da substância humana do homem [...]”. Esta substância ou esta compreensão que os sujeitos têm da própria existência e da essência humana, por seu turno, é forjada pelo desenvolvimento e pela apropriação da cultura – o patrimônio humano historicamente acumulado. (DUARTE, 1993).

A respeito da relação de desenvolvimento e apropriação da cultura, Leontiev (1978) elucida que a criação das obras artísticas imprime outra dimensão aos sentimentos humanos, ela propicia a externalização da subjetividade – esta forjada em uma dinâmica com a objetividade – e, conseqüentemente, a integração dessa individualidade à universalidade humana, conforme a arte se incorpora (e é incorporada) à cultura. Assim, a origem da poesia se associa a uma objetivação dos conflitos, dos sentimentos, das emoções, da intelectualidade dos sujeitos – ou seja, da subjetividade humana, que é propiciada pela apropriação – em outras palavras, “pela tomada para si” dos sujeitos – da noção da individualidade humana guardadas nos objetos, nos fenômenos, nos saberes, em globalidade, na cultura. (DUARTE, 1993). Logo, a poesia é um dos conhecimentos que contribui para a consciência, dos sujeitos, da coletividade, da genericidade humana, esta genericidade presente inclusive na própria concepção de individualidade.

Além disso, e somado a isso, podemos compreender a poesia como um instrumento de disseminação de valores, crenças e tradições, em sociedades mais antigas, nas quais os mitos e os saberes eram transmitidos por meio da oralidade, visto que ainda não havia a língua escrita. Isto está expresso em sua estrutura formal poética, em sua métrica, ritmo e sonoridade, confeccionados para facilitar a memorização, a perpetuação e a socialização da fabulação mítica como um objeto de sapiência. (ROCHA, 2012).

A poesia está intrinsecamente articulada à necessidade humana de perpetuar sua herança cultural de geração em geração. Logo, ela é um patrimônio socializador dos costumes e valores da humanidade, que acumula em si o progressivo desenvolvimento da produção humana, fato que observamos em sua própria evolução, ao longo da história. Ela avança de mito oral aos poemas de Homero (928-898 a.n.e), o primeiro registro de palavra escrita no ocidente, evento histórico que inaugurou o período da Antiguidade Clássica Grega (século VIII a.C ao século V d.C.). (HAUSER, 1978).

Nesse momento, evidenciamos a poesia, legado da cultura humana, como uma criação fruto da relação dialética entre a objetivação e a apropriação. O sujeito, ao executar a atividade primordial de sua humanização, o trabalho, objetiva-se, confere existência concreta a si mesmo e ao produto planejado em sua consciência:

[...] a objetivação é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos. (DUARTE, 2013, p. 65).

O ser humano concebe a si ao trabalhar e ao formar a sua individualidade em associação com a cultura, patrimônio humano genérico composto pela síntese da existência humana condensada e sublimada. (DUARTE, 2013). Dialeticamente, essa objetivação demanda dos sujeitos o domínio dos conceitos, dos saberes e de suas significações, ou seja, a apropriação do trabalho fixado em seu produto (LEONTIEV, 1978; MARX, 2010a). Tal qual, a produção e reprodução da vida são delimitadas por um movimento orgânico (vivo) e progressivo entre a apropriação da cultura a objetivação do homem e vice-versa. De tal maneira, a poesia de Homero – o marco da escrita no ocidente – surge substancialmente por ser fruto da apropriação da poesia teológica oral (VICCO, 1999) e a elaboração desta a um nível mais desenvolvido, o que – em paralelo – objetiva um produto trabalhado mais rico e complexo. Assim, a poesia é, em sua mais profunda determinação, disseminadora e produtora da história, como também, fruto dela.

Nesse sentido, a poesia nos permite compreender outro aspecto basilar da formulação marxiana: a compreensão do ser social como um sujeito fundamentalmente histórico. A história qualifica a compreensão materialista em Marx e Engels (1989), ao ser a ciência que firma, em totalidade, a essência humana, por ora, não mais abstrata como nos materialistas anteriores, mas rica de determinações concretas acerca das necessidades da vida humana:

[...] o mundo sensível em seu redor não é objeto dado diretamente para toda a eternidade, e sempre igual a si mesmo, mas antes o produto da indústria e do estado da sociedade, isto é, um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações cada uma das quais ultrapassava a precedente aperfeiçoando a sua indústria e seu comércio e, modificava o seu regime social em função da modificação das necessidades. (MARX e ENGELS, 1989, p.26).

Diante disso, salientamos que a poesia, por ser em excelência um símbolo de tradição e história, foi um elemento que contribuiu para a formação dos sujeitos ao longo da trajetória humana. Um exemplo disso é a incorporação dos poemas de Homero, a *Ilíada* e a *Odisseia*, na educação da Grécia Antiga. Os gregos extraíram de suas obras fabulosos mitos a respeito do herói, o homem de ação, uma orientação universal acerca dos valores de honra, amizade, coragem e outros preceitos éticos. (COSTA, 2014).

De tal modo, a fruição da poesia foi dirigida para educar um cidadão grego ativo, em um desenvolvimento humano de excelência em suas dimensões éticas e morais, tal como orienta o projeto de formação ideal helênica. De acordo com (JAEGER apud COSTA, 2014, p. 21):

o tema essencial da história da formação grega e o ideal da educação helênica é o conceito de arete. Tal conceito pode ser aí entendido como um atributo próprio da nobreza, um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais tais como a bravura, a coragem, a força, a destreza, a eloquência, a capacidade de persuasão, numa palavra, a heroicidade.

A presente citação traz à baila o seguinte aspecto: a poesia enquanto instrumento de ensino de uma concepção de formação humana referenciada nesta Arete. Tal concepção helênica de formação humana carrega em si a compreensão de que houve uma classe que deveria ser formada para exercer a nobreza – a classe aristocrática, em contradição houve uma classe sob a qual a nobreza imperou; os escravos, e a eles não se destinou a educação, tampouco a poesia. Essa exclusão do poema às camadas escravizadas corroborou à perpetuação da dominação da aristocracia. A apropriação da poesia como bem de uma única classe social elucida outro aspecto do marxismo: as dialéticas contradições presentes nas relações humanas ao longo da história.

Sobre isso, Marx e Engels (1999) afirma que a história da humanidade é substancializada por uma contradição basilar: a batalha viva entre um setor social que domina e um que é dominado. Conforme expõe o filósofo, a trajetória do ser humano é conflituosa, contraditória, que reflete e é refletida por uma luta entre os segmentos da sociedade,

As histórias de todas as sociedades que existiram até nossos dias têm sido a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e

plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que termina sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta. (MARX E ENGELS, 1999, p. 7).

Logo, a história é formada em uma contradição fundamental e dialética: a sobreposição dos interesses de uma classe que domina sobre uma classe que é dominada (MARX E ENGELS, 1999), de modo que, a trajetória humana é impressa por esta contradição: a dominação do homem pelo próprio homem. Assim, a contradição, como categoria analítica própria da dialética, assume nos estudos marxianos uma abordagem em que dialogicamente incorpora e é incorporada à materialidade histórica da vida humana.

Nesse sentido, a negação da poesia, na Grécia Antiga, como um bem comum é uma forma de expressão dessa contradição. O afastamento do poema às massas garante a manutenção da opressão que se manifestava na sociedade grega pela prática da escravidão.

Segundo Engels (2009), a gênese do Estado ateniense se associou ao escravismo, cujas manifestações já foram exemplificadas pelo domínio de outros seres humanos pela guerra e pela venda de seus filhos pelo próprio pai – o chefe da família. O autor salienta que a origem do Estado grego foi substancializada pela posse privada de outro ser humano, logo a estrutura política dessa sociedade era fundamentada pela escravização de outros seres humanos.

A subserviência do escravo para a confecção do trabalho manual era uma garantia de poupar a classe dominante da atividade braçal, visto como algo inferior, fato que traz à baila outro aspecto da contradição fundamental do marxismo: a luta entre classes, a cisão entre a atividade manual e a intelectual. (MARX, ENGELS, 1989).

Segundo Chauí (2008), o ócio proporcionado pelo trabalhador escravizado foi a prerrogativa chave para a formação intelectual da nobreza, assim como condição que permitia a fruição poética. Desse modo, a divisão manual e intelectual do trabalho foi o que fundamentou um divórcio entre a teoria e a prática e, dialeticamente entre a prática e a teoria (MARX, ENGELS, 1989).

Tal fato se reflete na própria poesia grega, expressão mítica e inventiva da teoria. A essência da épica grega de Homero sintetiza, em fantasia e riqueza poética, as contradições presentes na exploração entre as classes: a conquista e a posse privada de

outros territórios pela guerra, que subjuga os povos dominados, e a concepção da mulher como uma propriedade privada que pertence ao homem, ao marido ou ao pai, exemplificado pela figura de Helena, personagem da *Íliada*. (HAUSER, 1978).

Sobre isso, Marx e Engels (1989) afirmam que a origem da luta entre as classes se deu a partir da consolidação de uma propriedade privada e da divisão não natural do trabalho, elementos presentes desde a superação da família comunal primitiva pela consolidação da família monogâmica, configuração parental em que a mulher, seu trabalho e sua prole são apoderados pelo homem e por seus interesses singulares:

[...] a divisão da sociedade em famílias isoladas e opostas implica simultaneamente a repartição do trabalho e dos seus produtos, distribuição desigual tanto em qualidade como em quantidade; dá, portanto, origem à propriedade, cuja primeira forma o seu germe, reside na família onde a mulher e as crianças são escravas do homem. A escravatura, decerto ainda muito rudimentar e latente na família, é a primeira propriedade, que aqui já corresponde, aliás, a definição dos economistas modernos segundo a qual é constituída pela livre disposição da força de trabalho de outrem. (MARX, ENGELS, 1989, p. 38).

Assim, a dominação é estruturada, tanto pela apropriação privada dos meios coletivos de produção como pela apropriação individual do trabalho de outrem, fato que desencadeia uma divisão entre classes que tangencia toda a história humana, a configuração de dois segmentos da sociedade: os proprietários e os não proprietários. (ALVES, LIRA JUNIOR, 2015).

O trabalho em proporção, que é patrimônio privado de um segmento da sociedade, se desenvolve como objeto alheio ao próprio sujeito que o executou. Desse modo, na sociedade da luta de classes, da divisão social do trabalho, da propriedade privada, o trabalho se torna estranho ao ser humano. (MARX, ENGELS 1989).

Tal estranhamento se constitui em quatro momentos: (1) o produto e o resultado do trabalho não pertencem ao trabalhador, eles são alheios a quem o executou; (2) o sujeito não se realiza no processo de trabalho, não se reconhece no seu produto e dele não se apropria, conseqüentemente se fetichiza e se estranha na atividade primordial humana. Isto traz à baila uma terceira dimensão do estranhamento: (3) o trabalhador não vê a si mesmo e a sua individualidade nessa ação produtiva e “[...] por não se reconhecer como indivíduo, o trabalhador também não se reconhece como parte constitutiva do gênero humano”. (MARX, ENGELS, 1989, p. 5). Por fim, e associado

aos momentos anteriores: (4) a alienação do indivíduo que vende a sua força de trabalho à natureza e ao mundo que o cerca. (MARX, ENGELS, 1989).

Logo, a atividade primordial que transforma o macaco em homem, que elabora a sua consciência, a sua linguagem, a sua sociabilidade, que funda a história que dá origem à poesia na trajetória humana (marcada por estas contradições) é atividade apropriada, alienada e estranhada ao sujeito da ação. (MARX, ENGELS 1989; LEONTIEV, 1978; DUARTE, 2013).

Duarte (1993), sobre a alienação, salienta que, na sociedade regida pela opressão de classes, os indivíduos formam-se sujeitos alienados da universalidade do patrimônio humano genérico – da cultura, pois este é um bem destinado apenas à elite. Por conseguinte, os sujeitos possuem uma individualidade atrofiada, aligeirada no que se refere à potência humana, ou seja, os indivíduos constituem a si, a sua individualidade de maneira que ela é concebida apartada, inconsciente, por exemplo, dos grandes conflitos, das grandes questões da humanidade – estas guardadas na arte clássica e no conhecimento de maneira geral.

A alienação, sobretudo, no que se trata de seu reflexo na formação da individualidade dos sujeitos, concatena nos indivíduos uma incompreensão de sua própria natureza humana, assim como uma inconsciência de si mesmo, visto que: “o sofrimento, humanamente entendido, é um gozo próprio do homem” (SAVIANI, DUARTE, 2012, p.25). Consequentemente, a capacidade de entender a si, de ter consciência de si mesmo, de ter domínio de si é uma habilidade apreendida por mediação da mais rica poesia⁵, da mais rica música, da mais rica literatura – ou, generalizando, do patrimônio humano genérico.

Assim, na sociedade impressa pela luta de classes, o segmento dominante reduz o acesso, da classe explorada, à poesia clássica, pois esta contém em si a desfetichização, impulsionada pela riqueza dos sentimentos, das ideias e das fábulas humanas acerca da forma como se concebe o mundo, em uma referência histórica e universalmente humana. (LUKÁCS, 1966, 1967).

Sobre isso, Saviani, Duarte (2012, p.9) asseveram: “O domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias [...]”. Com isso, é possível interpretar a segregação do conhecimento mais rico (o clássico) como um artifício da classe dominante, também,

⁵ Isto é, conforme assevera o nosso referencial teórico, o saber clássico.

para enfraquecer a capacidade da classe oprimida de compreender em complexidade e criticamente as mazelas vividas por ela. Uma vez que a poesia clássica é um instrumento que propicia a percepção e a assimilação, por exemplo, da dor, da raiva ou da tristeza em uma referência histórica e universalmente humana. (VYGOTSKI, 2003).

Portanto, a defesa da socialização e do ensino que perspective a mais qualificada apreensão da grande riqueza contida no poema clássico é algo que contribui – à sua maneira, isto é, identificando as suas especificidades – para a transformação, radical da sociedade regida pela exploração entre classes. Conquanto, propusemo-nos a acumular acerca das especificidades que tal ensino oferta à pedagogia histórico-crítica – aquela que advoga pela revolução dessas relações sociais e econômicas. Para isso, contudo, precede assimilarmos o que se articula à rejeição do grande poema em nossa sociedade.

A negação da poesia às massas exploradas se deu no ocidente desde a Grécia Antiga até a forma mais desenvolvida de opressão e pauperização humana: o capitalismo. O objetivo da seção seguinte é justamente compreender, um pouco além do que está aparente, essa rejeição ao poema clássico, no convívio coletivo regido pelas relações capitalistas.

1.2 A rivalidade do capitalismo à poesia clássica

De acordo com Pilati (2017), o ensino de poesia nas escolas é algo dificultado pela resistência que os alunos apresentam em relação ao gênero literário, como também pela deficiência na formação dos professores em relação à preparação para como abordar na prática pedagógica o gênero em questão.

Ciente de tais desafios em nossa trajetória de pesquisa, objetivamos compreender a dificuldade para a leitura e para o ensino da recepção poética em uma explicação histórica e ontológica, que se relaciona à gênese do desenvolvimento do capitalismo, bem como ao projeto educacional que o capitalismo sintetizou ao longo do século XX (ANTUNES, PINTO 2017). Com isso, intentamos atingir o objetivo específico de explicar a rejeição à fruição do poema clássico.

Para desenvolvermos tal ponto de vista, dividiremos a presente seção em dois tópicos: *A unilateralidade e a automatização do trabalho na manufatura e na maquinaria: a disseminação de um novo ritmo hostil à poesia; e A síntese de um projeto educacional antipoético.*

No primeiro abordaremos a gênese do capitalismo a partir de duas características principais: a parcialização do trabalho na manufatura, que acentua uma alienação do sujeito ao legado humanizador, e a automatização da atividade produtiva imposta aos trabalhadores pela maquinaria. Já na segunda subseção apresentaremos os elementos que estruturam o projeto educacional objetivado pelo capital ao longo do século XX.

1.2.1 A unilateralidade e a automatização do trabalho na manufatura e na maquinaria: a disseminação de um novo ritmo hostil à poesia

Organizamos o desenvolvimento dessa seção a partir da seguinte problematização: a produção capitalista, em sua gênese, se estrutura a partir da pauperização da classe trabalhadora, em termos de formação humana e de usufruto de bens materiais. Ciente disso, recorreremos ao ritmo como a categoria que articulará o objeto da presente pesquisa ao citado questionamento.

Lima (1974) ressalta que a produção capitalista é hostil a certos tipos de criações intelectuais como a arte e a poesia, fato que é perceptível na unilateralização e automatização do trabalho na manufatura e na maquinaria, respectivamente. Estas, por sua vez, acorrentam o sujeito, que vive da venda de sua força produtiva, a um pragmatismo e a uma formação parcializada e empobrecida da universalidade humana, historicamente elaborada.

Isso se manifesta na introdução de um novo ritmo automatizador e mecânico ao processo produtivo. Trata-se de um ritmo cada vez mais antipoético, já que desarticula o sujeito de uma consciência histórica e fere o aspecto ontocriador presente no trabalho. A saber:

[...] a capacidade humana de transformar objetivamente a realidade a partir de uma compreensão que não se limite a como ela se apresenta em sua superficialidade momentânea, mas veja nela as possibilidades efetivas de se tornar algo diferente do que é atualmente. (DUARTE, 2016, p. 92).

A respeito do ritmo, Ferreira (2012) afirma que é uma forma presente no mundo natural e na primeira natureza humana – a biológica. Ele está expresso nos batimentos cardíacos, no movimento dos rios, nas quatro estações do ano e foi a partir deles que o ritmo foi apropriado pelo homem e aplicado ao trabalho coletivo com o propósito de

facilitar a execução de sua atividade. Desse modo, ao incorporá-lo como ferramenta humana, o sujeito reduziu os esforços fisiológicos necessários à ação:

[...] o trabalho humano coletivo é marcado pelo ritmo cadenciado, gera-se, inclusive, uma economia notável de esforço e a maximização da produtividade. Basta observarmos a cadência das foices no campo, dos martelos nas linhas de produção, de um grupo de homens erguendo uma pedra com a força mecânica de seus próprios braços. Seguramente, essas atividades não se efetivariam sem o arranjo e a coordenação rítmica dos movimentos. Com o ritmo, o cansaço físico é minimizado e a resistência majorada. (FERREIRA, 2012, p. 43).

Assim, o ritmo é um aspecto da cotidianidade que colabora com o processo produtivo grupal, é produto da capacidade humana de planejamento da ação – sua dimensão teleológica –, enfim, ele é em sua origem resultado da autonomia e da cooperação mútua de trabalhadores em gerir suas atividades e operações.

De tal maneira, a sua incorporação à cultura demonstra uma consciência do ser humano de si mesmo e é esta autoconsciência que proporciona a sua absorção pela estética, de modo a conferir-lhe característica singular: “Se no trabalho o ritmo é um reflexo, na arte a autonomização destinada a evocar sentimentos humanos - a interioridade do homem - produz um afastamento do mundo imediato que o trabalho não se pode permitir”. (FREDERICO apud FERREIRA, 2012, p. 42).

Destarte, o capitalismo em sua gênese instaurou um ritmo em sua essência antipoético, pois ele assumiu uma forma unidimensional e mecanizada que progressivamente deforma o trabalhador em uma formação humana que aliena a autoconsciência de si e, dialeticamente, do legado humano.

Podemos observar tal aspecto nos estudos do capítulo XII (*Divisão do trabalho e a manufatura*) do livro I, tomo I, do *Capital* (1996), e do capítulo XIII (*Maquinaria e grande indústria*) do livro I, tomo II, da mesma obra. Neles, Marx (1996) analisa a unidimensionalidade⁶ e a automatização do trabalho ao longo do processo produtivo regido pela manufatura e pela maquinaria, temas que abordaremos a partir de uma breve introdução sobre o que é a sociedade burguesa.

Em sua obra *Contribuição à Crítica da Economia Política* (1859), Marx examina seu objeto de pesquisa: a forma de organização coletiva humana, até o momento de produção da citada obra de Marx, mais desenvolvida, a sociedade

⁶ Marx (1996) compreende como unidimensionalidade na atividade laboral a realização do trabalho de uma maneira parcial, unilateral, isto é, que demanda dos trabalhadores apenas uma função segmentada.

burguesa⁷. Ao se debruçar em estudos sobre ela, o autor perspectivou compreendê-la, bem como alcançar a chave para assimilar as formas menos desenvolvidas de estruturação coletiva do convívio humano que a precederam:

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada. As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua própria organização a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva arrastando, enquanto que tudo o que fora antes apenas indicado se desenvolveu, tomando toda sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Porém, não conforme o método dos economistas, que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e veem a forma burguesa em todas as formas de sociedade. (MARX, 2008, p. 264).

A respeito do assunto, o autor, em sua obra de juventude, o *Manifesto Comunista* (1848), afirma que a sociedade burguesa emerge das ruínas da sociedade anterior – a sociedade feudal – e herda dela o velho antagonismo entre as classes, contudo incorporada em uma nova roupagem. Marx e Engels (1999) observa que nessa forma societária a opressão entre as classes é simplificada em uma divisão entre dois setores cujos interesses são antagônicos: os burgueses e o proletariado.

Nesse sentido, Marx e Engels (1999, p. 8) afirma que “a sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado”. O autor atrela o desenvolvimento da sociedade capitalista e, conseqüentemente, a ascensão da burguesia à ampliação do comércio e à exploração de novas regiões:

A descoberta da América, a circunavegação da África ofereceram à burguesia ascendente um novo campo de ação. Os mercados da Índia e da China, a colonização da América, o comércio colonial, o incremento dos meios de troca e, em geral, das mercadorias imprimiram um impulso, desconhecido até então, ao comércio, à indústria, à navegação e, por conseguinte, desenvolveram rapidamente o elemento revolucionário da sociedade feudal em decomposição. (MARX, 1999, p. 8).

⁷ É preciso pontuar que a obra *Contribuição à Crítica da Economia Política* foi lançada em 1857 e até então a sociedade burguesa era a forma de convívio humano coletivo mais desenvolvido. Contudo, há na trajetória humana, posterior a Marx, experiências societárias diferenciadas. Por exemplo, dentre outras, a sociedade russa pós-revolução de 1917 e o regime societário cubano pós-revolução de 1959.

Assim, o mercado é ampliado, o que repercute em uma necessidade cada vez maior de produção. Tal necessidade, por sua vez, é exigida pelo aumento quantitativo da demanda por mercadoria desse novo mercado engrandecido pelo comércio de navegações. Ao analisar essa relação dinâmica e orgânica entre a demanda e a produção no preâmbulo do capitalismo, Marx (1996) salienta que:

A circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital. Produção de mercadorias e circulação desenvolvida de mercadorias, comércio, são os pressupostos históricos sob os quais ele surge. Comércio mundial e mercado mundial inauguram no século XVI a moderna história da vida do capital. (MARX, 1996, p. 300).

Destarte, conforme expressa Marx e Engels (1999), a ascensão da burguesia e o desenvolvimento do capitalismo está atrelado também à insuficiência e à ruína da organização produtiva feudal em atender às necessidades desse novo mercado externo. Desse modo, os burgueses, a fim de atenderem à crescente demanda do novo mercado pós-navegações e obterem mais lucro, desenvolvem uma nova forma de se produzir: a manufatura. Com ela são inaugurados novos meios e relações de produção, cujo propósito central foi produzir em maior quantidade e com menor gasto de tempo. Nesse sentido, o autor nos afirma que a origem da manufatura quando advinda do artesanato possui dupla origem. De um lado surge:

[...] da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operações parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. (MARX, 1996, p. 455).

De outro, é fruto “[...] da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico” (MARX, 1996, p. 455).

Por conseguinte, a manufatura traz em sua origem uma contradição: ora unifica e acorda trabalhadores que produziam em locais e em operações separadas, ora divide ou potencializa a divisão do trabalho. Ambas características correspondem a uma cooperação simples ou a uma combinação de ofícios, cujo objetivo é produzir mais, com menos gasto e em menor tempo. (MARX, 1996).

Por isso, quando aglutina o trabalhador em funções antes separadas – agora na manufatura –, coordenadas e em mesmo local o burguês despende menos gastos em infraestrutura para produção. Como Marx (1996, p. 463) exemplifica: “[...] a cooperação simples, que utiliza um dos meios de produção, no caso o forno de vidro, de maneira mais econômica mediante seu consumo coletivo”.

Já, ao dividir ou ao intensificar a divisão do trabalho, o burguês organiza o trabalhador para produzir em uma única operação. Assim, vários trabalhadores exercem funções parciais que se unificam no produto final, a mercadoria. Desse modo, o trabalhador, que no artesanato produzia em diferentes ações e a partir da posse de numerosas ferramentas, na manufatura executa uma única tarefa com apenas uma ferramenta; pois o tempo que ele gasta em mudar de um utensílio para o outro prejudica a produção de mais, em menor tempo. Assim, sua concentração em uma única atividade e em um único instrumento gera maior lucro ao burguês. (MARX, 1996).

Sobre essa separação do trabalho, Marx (1996, p. 457) categoriza que a divisão do trabalho em operações parciais possui, também, dois aspectos. De um lado, “[...] a continuidade de um trabalho uniforme destrói a tensão e o impulso dos espíritos vitais, que encontram sua recreação e seu estímulo na própria mudança de atividade” (MARX, 1996, p. 457) e, de outro, aprimora no proletário um senso detalhista, uma atenção mais desenvolvida e desencadeia um conjunto de trabalhadores com aptidões singulares.

Por conseguinte, os trabalhadores são ora selecionados para uma operação, conforme sua habilidade, ora desenvolvem uma aptidão no próprio ato de trabalho, característica que demonstra o aspecto subjetivo do trabalho na produção manufatureira. No entanto, essa subjetividade deforma o trabalhador em uma unilateralidade de talento ou em uma unidimensionalidade na atividade laboral, à medida que o forma para que possua uma única habilidade primorosa: ou a força ou a atenção. (MARX, 1996).

Destarte, Engels (1976) denuncia que ao longo do período manufatureiro ocorreu uma constante degeneração do trabalhador que, pouco a pouco, foi acorrentado a uma ferramenta única e específica por toda a vida, à medida que foi intensificada a divisão do trabalho e a subdivisão do próprio trabalhador.

Sobre isso, Marx (1996) afirma que o capitalista esvazia em unilateralidade cada trabalhador para que alcance sua total capacidade no trabalho coletivo, o que une o conjunto de trabalhadores parciais. Ele unifica um conjunto de proletários com habilidades únicas e reúne o mais aprimorado conjunto de aptidões individuais concentradas na produção e na objetivação da mercadoria:

[...] a manufatura desenvolve, uma vez introduzida, forças de trabalho que por natureza só são aptas para funções específicas unilaterais. O trabalhador coletivo possui agora todas as propriedades produtivas no mesmo grau de virtuosidade e ao mesmo tempo as despende da maneira mais econômica, empregando todos os seus órgãos, individualizadas em trabalhadores ou grupos de trabalhadores determinados, exclusivamente para suas funções específicas. (MARX, 1996, p. 464-465).

Como tal, a manufatura produz em qualidade e quantidade como em nenhum modelo produtivo anterior a ela, no entanto por meio de trabalhadores parciais e unilaterais. Decerto, seus equipamentos, que produzem em maior escala, reúnem em sua essência uma riqueza de saberes, técnicas acumuladas ao longo da história: “O período do artesanato deixou as grandes invenções da bússola, da pólvora, da impressão de livros e do relógio automático” (MARX, 1996, p. 464). Em contradição, tais equipamentos são instrumentalizados por uma força ferramenta parcializada, por um trabalhador cujo ponto culminante de seu repertório é, por exemplo, fiar detalhadamente.

Diante dessa realidade, podemos observar um decréscimo, no processo produtivo, da necessidade de acesso e transmissão a um conjunto de técnicas e “saberes-fazer” (ANTUNES, PINTO, 2017) – acerca da totalidade da confecção dos produtos – acumulados pelos artesãos de geração em geração.

Tal fato repercute em um esvaziamento no trabalhador, ou seja, em um esvaziamento dos conhecimentos e procedimentos geracionais próprios da globalidade de seu processo produtivo, o que nos introduz outro aspecto dessa separação e individualização presente na manufatura: o afastamento ou estranhamento entre o trabalhador, a própria atividade e o seu produto carnal, que se assevera na forma produtiva final do capitalismo, a grande indústria.

As relações de produção manufatureiras e os seus meios de produção substancializam a organização inicial da sociedade capitalista. Essa configuração social estrutura e acentua, ao longo de seu desenvolvimento, a divisão entre uma classe dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade. Tal cisão entre classes legitima a venda da força de trabalho do segmento sem posses aos donos dos locais de produção, o que configura em um novo arranjo das relações produtivas cujo ápice de seu desenvolvimento é na maquinaria. Nessa, o trabalhador se relaciona com o produto que ele próprio produziu como uma mercadoria, como uma coisa que progressivamente se

torna, para ele, um objeto alheio e estranho, em que a única forma de obtê-lo é pela compra. (MARX, 2010a).

De tal maneira, o estranhamento ou o trabalho alheio ao sujeito é, também, fruto da divisão e da subdivisão do próprio trabalhador presente na sociedade capitalista, desde seu formato embrionário (a manufatura). Por conseguinte, o sujeito que vive da venda de sua força de trabalho objetiva a si e o produto final de seu trabalho cada vez mais parcializado e distante da apropriação do universo humanizador (a cultura historicamente acumulada).

Decerto, a manufatura, ao impor ao trabalhador uma operação rica em unilateralidade, colabora para um empobrecimento ético, intelectual e físico do trabalhador:

Ela aleija o trabalhador convertendo-o numa anomalia, ao fomentar artificialmente sua habilidade no pormenor mediante a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas, assim como nos Estados de *La Plata* abate-se um animal inteiro apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Os trabalhos parciais específicos são não só distribuídos entre os diversos indivíduos, mas o próprio indivíduo é dividido e transformado no motor automático de um trabalho parcial, tornando assim a fábula insossa de *Menenius Agrippa*, segundo a qual um ser humano é representado como mero fragmento de seu próprio corpo, realidade. (MARX, 1996, p. 474-475).

A manufatura simplifica a produção e o trabalho por meio das divisões que criam e combinam departamentos separados, de confecção específica e independente de um espaço global, o que amplia, significativamente, a produção. Todavia, isto não é suficiente para atingir a demanda produtiva que ela mesma impôs a si. Por isso, Marx (1996, p. 482) afirma que ela entra em contradição com sua “base técnica estreita” e a necessidade crescente pela mercadoria. Dessa incoerência orgânica, no chão dessa manufatura, é desenvolvida a forma produtiva que a supera – em qualidade e quantidade produtiva.

A maquinaria herda da manufatura a necessidade crescente de produzir mais mercadoria em menor tempo, com menor gasto para que o lucro do capitalista seja exponencialmente maior. Ela enfrenta o legado de insuficiência das ferramentas e as bases de produção do modelo anterior para atender ao mercado e, neste espaço e nestas condições, se aprimora.

Marx (1996) categoriza por analogia e atesta que, se na manufatura o avanço produtivo se deu em profundidade na força de trabalho, a transformação na grande

indústria consiste em um aprimoramento do meio de trabalho. Por isso, expõe a organização da maquinaria da indústria e enfatiza os três tipos de máquinas: a motriz, que gera a força que alimenta as outras; a de transmissão; e o equipamento que transfere o movimento dessa força motriz à máquina-ferramenta, que altera o objeto de trabalho, de acordo com a utilidade imposta à mercadoria. Sobre isso, o filósofo pontua que a revolução maquinária se dá na potencialização desta última: a máquina ferramenta.

Assim, segundo o autor, a máquina-ferramenta transforma a produção; visto que, por meio do movimento proveniente da força motriz humana ou maquinária, ela executa, em maior quantidade que a manufatura, as operações do trabalhador e suas ferramentas. O avanço tecnológico das máquinas torna descartável a necessidade do músculo humano como força motriz, o que permite ao capitalista explorar uma nova mão de obra:

À medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e de crianças foi a primeira palavra-de-ordem da aplicação capitalista da maquinaria! (MARX, 1996, p. 28).

Nesse sentido, o estudioso destaca imbricados efeitos da mecanização dos meios de produção sobre o trabalhador: “a apropriação de forças de trabalho suplementares pelo capital” (MARX, 1996, p. 28); “o prolongamento da jornada de trabalho” (MARX, 1996, p. 36); e a “intensificação do trabalho” (MARX, 1996, p. 42). A maquinaria não se apossa apenas do homem trabalhador, também toma para si os demais membros da família – as mulheres e as crianças –, que são inseridas em um mercado de trabalho que se alvoroça com a possibilidade de barateamento e desvalorização da força de trabalho, fato subsequente ao crescimento da mão-de-obra infantil e feminina:

O trabalhador vendia anteriormente sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos. A procura por trabalho infantil assemelha-se, frequentemente também na forma, à procura de escravos negros, como se costumava ler em anúncios de jornais americanos. (MARX, 1996, p. 29).

A alteração da composição da classe que vive da venda de sua força de trabalho atenta, sobretudo, para o processo formativo das crianças e jovens, cuja exploração de

sua mão-de-obra repercute em uma pobre-humanização. À proporção que vivem em um ambiente de trabalho bárbaro e insalubre, exercem funções mecânicas que não exercitam e não elaboram suas capacidades psíquicas e intelectivas. Com isso, eles crescem “meio selvagens e inconscientes”. (MARX, 1996, p. 94).

Os filhos da classe trabalhadora são atrofiados pelo seu trabalho, atividade que não lhes proporciona humanização e enriquecimento. Quando é apropriada pelo capitalista, se torna atividade que forma uma geração de trabalhadores bárbaros, semi-humanos e devastados intelectualmente: “[...] devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de pessoas imaturas em meras máquinas de produção de mais-valia”. (MARX, 1996, p. 29).

São notáveis as condições degradantes às quais foram submetidas a classe trabalhadora. É com seu sangue e morte que o dono da força do trabalhador concentra cada vez mais riqueza, aprimorando e desenvolvendo o capitalismo. Sobre isso, Marx (1996, p. 93) afirma que: “O excesso de trabalho, para maiores e menores de idade, assegurou a diversas gráficas de jornais e livros o honroso nome de ‘matadouro’”.

Um segundo aspecto do impacto da máquina sobre o trabalhador é o aumento da jornada de trabalho. A adesão da maquinaria como meio para gerar mercadorias dita um novo ritmo de trabalho. As máquinas no capitalismo não são utilizadas como instrumento que diminui a jornada ou a intensidade trabalho, mas como aparato que educa o trabalhador a se equiparar a esta forma mecânica de produção em larga escala. Tal qual, a força de trabalho viva é substituída por um mecanismo morto que não produz mais valia, o capitalista preenche as máquinas com força de trabalho humana objetivando exceder a jornada de trabalho. (MARX, 1996).

Com intuito de compensar a substituição do capital variável (aquele que advém do humano) pelo capital constante (o que é gerado pelas máquinas), o capitalista amplia a jornada de trabalho. Por conseguinte, dilata o trabalho que é necessário para se produzir e além dele o mais-trabalho, a dimensão da jornada que proporciona a mais-valia, o lucro a mais do dono do meio de produção. Por isso, Marx (1996, p. 41) afirma: “Daí o paradoxo econômico de que o meio mais poderoso para encurtar a jornada de trabalho se torna o meio infalível de transformar todo o tempo de vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital”.

Dessa forma, segundo o autor, é a maquinaria um instrumento para alongar a jornada dos trabalhadores. Todavia, esse aumento desperta tanto movimentações dos trabalhadores contrários a este crescimento, quanto um descompasso no lucro do

capitalista. Estes percebem que uma carga de trabalho que exceda 12, 13, 14 horas promove menos lucro que uma de 10, 11 horas; pois produz em quantidade parecida, com maior lucro e em menor tempo, já que gasta menos em matéria-prima e força motriz. Por isso, é vantajosa para o capital uma carga horária menor que intensifique o trabalho:

Assim que a redução da jornada de trabalho, que cria de início a condição subjetiva para a condensação do trabalho, ou seja, a capacidade do trabalhador em liberar mais força num tempo dado, se torna obrigatória por lei, a máquina, na mão do capitalista, transforma-se no meio objetivo e sistematicamente aplicado de espremer mais trabalho no mesmo espaço de tempo. Isso ocorre de duas maneiras: mediante aceleração das máquinas e ampliação da maquinaria a ser supervisionada pelo mesmo operário ou de seu campo de trabalho. (MARX, 1996, p.44-45).

Por certo, pouco a pouco o capitalista percebe que mesmo encurtando o tempo da jornada a produção para o fornecimento é crescente. Com isso, parcamente se desfaz de uma parcela da mão-de-obra e intensifica, sistematicamente, a jornada da outra parcela, a qual é forçada a trabalhar o máximo, em menos tempo. (MARX, 1996).

Nesse sentido, o autor afirma que o uso capitalista da maquinaria obriga o trabalhador a desenvolver um novo ritmo uniforme, contínuo e intensificado, ou seja, um ritmo que seja harmônico com o movimento global da fábrica, que é regido pelas máquinas e outorgado ao proletariado.

Desse novo ritmo, é latente destacarmos o aumento da inconsciência do trabalhador sobre a totalidade do seu processo produtivo. O ritmo maquinário, imposto ao sujeito que vende sua força de trabalho, atua, também, alienando (ou ausentando, em diversas dimensões) o trabalhador da atividade laboral. É nesse contexto que surge “a administração científica” de Frederick Taylor (1856-1911). Taylor foi um engenheiro mecânico estadunidense e precursor de um sistema próprio de organização do trabalho: o taylorismo. Seu “método” produtivo inicia uma nova fase do capitalismo: a de produção e o consumo em massa. Esta nova fase é pautada em uma lógica de funcionamento que condiciona o trabalhador a uma atividade cada vez mais unilateral e esvaziada. (ANTUNES, PINTO, 2017).

Segundo Antunes e Pinto (2017), o taylorismo instruiu uma uniformização do trabalho, tal qual retirou da atividade toda e qualquer iniciativa autônoma do

trabalhador. O novo sistema estabelece uma padronização do ritmo de trabalho que é concatenada pela cronometragem dos movimentos do operário.

Com intuito de efetivar um trabalho compassado – cujo ritmo seja mecânico –, o capitalista elimina do trabalho os atos considerados por ele desnecessários à produção, assim como obriga o operário a acelerar a cadência das operações ditas úteis. Por conseguinte, deforma o trabalhador em sua liberdade de deslocamento, dociliza seus movimentos unidimensionalmente, o que lhes instituiu adoecimento físico e psíquico.

Além disso, o taylorismo atenta contra o trabalhador de outra maneira: desempossando-o de seus conhecimentos acumulados de geração em geração acerca dos saberes-fazeres de sua atividade produtiva. Este sistema organizativo se apropria desse conjunto de saberes tradicionais e converte-o em patrimônio exclusivo dos capitalistas⁸, que de posse deste impõe aos trabalhadores a troca das atividades produtivas por um conjunto de tarefas. Estas são executadas por um operário meio inconsciente, ausente e alienado, já que as operações não o estimulam em intelectualidade. Pelo contrário, toda sua execução – “o quê, como fazê-lo, em quanto tempo” (ANTUNES, PINTO, 2017, p.21) – lhe é outorgada pelos gerentes fabris que, progressivamente, amansam os trabalhadores.

Marx (1996) afirma que nas fábricas, estruturadas por uma relação de produção entre o humano e a máquina, os sujeitos se tornam apêndices vivos de um meio produtivo morto e mecânico. Por analogia, ele pontua que o trabalhador manufatureiro que foi levado a manejar com apenas uma ferramenta e a exercer uma única operação manual por toda a vida na maquinaria é rebaixado a servir, desde a infância, ao instrumento mecânico:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve a máquina. Lá, é dele que parte o movimento do meio de trabalho; aqui ele precisa acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, há um mecanismo morto, independente deles, ao qual são incorporados como um apêndice vivo. (MARX, 1996, p. 55).

A máquina apropriada pelo capitalismo, com intuito de garantir manutenção à sua condição de classe dominante, é aparelho que enrijece o homem, a mulher, os

⁸ Segundo Antunes e Pinto (2017), este fenômeno é o que Marx (1978, p. 51), em *o Capital*, capítulo inédito, conceitua como a: “subsunção formal do trabalho ao capital”, assunto que abordaremos na próxima seção.

jovens e as crianças que sobrevivem do trabalho exploratório. Ela lhes brutaliza o tato, a audição, o olfato – os sentidos humanos –, quando não os mata:

Todos os órgãos dos sentidos são igualmente lesados pela temperatura artificialmente elevada, pela atmosfera impregnada de resíduos de matéria-prima, pelo ruído ensurdecedor etc., para não falar do perigo de vida sob a maquinaria densamente amontoada que, com a regularidade das estações do ano, produz seus boletins da batalha industrial. (MARX, 1996, p. 58).

O capitalismo é o sistema que produz riquezas como nunca antes; contudo concentradas por uma parcela minoritária da população que as conquistam e as mantém, organicamente, pela compra, a preços pífios, da força produtiva que é submetida a uma condição de exploração sub-humana. Assim, assimilamos que o capitalismo é em essência um sistema que subsiste graças ao abismo entre a classe proprietária e não-proprietária:

A economia nos meios sociais de produção, artificialmente amadurecida apenas no sistema de fábrica, torna-se ao mesmo tempo, na mão do capital, roubo sistemático das condições de vida do operário durante o trabalho, roubo de espaço, de ar, de luz e de meios de proteção de sua pessoa física contra condições que oferecem perigo de vida ou são nocivas à saúde no processo de produção, isso sem sequer falar de instalações para a comodidade do trabalhador. (MARX, 1996, p. 58-59).

Desse modo, compreendemos que o capitalismo desumaniza e produz barbárie. Contudo, é inegável o largo desenvolvimento que este sistema produz, sobretudo, no que se refere à criação tecnológica, científica, à ampliação produtiva, etc. Decerto, ao mesmo tempo que o capitalismo enriquece a humanidade ele também a pauperiza. O capitalismo, enquanto sistema que explora e oprime em favor do domínio da classe detentora dos meios de produção, empobrece o trabalhador materialmente e também em suas condições objetivas e subjetivas de vida. Isto se expressa, por exemplo, na incorporação de um ritmo produtivo mecânico, que rege a formação de um trabalhador ausente ao processo laboral.

Entretanto, e em contradição, ao abandonar a mente da classe operária, com tarefas que pouco exigem da capacidade intelectual, esse sistema permite ao trabalhador a liberdade da imaginação e do pensamento; todavia um trabalhador que pensa por si

mesmo é um fator prejudicial à hegemonia do capital como estrutura econômica dominante. (GRAMSCI, 2007).

Destarte, o capitalismo, conforme se consolida, complexifica sua forma de exploração da classe trabalhadora, ao longo do século XX, e sintetiza um novo projeto de formação humana. Objetivando alcançar um domínio total das capacidades do trabalhador, da sua força física à sua conduta ética e moral e ao seu julgamento estético. Enfatizamos que identificar o que se relaciona a tal projeto nos permite compreender o que se articula à rejeição à poesia clássica, por isso abordaremos tal assunto no próximo tópico.

1.2.2 A síntese de um projeto educacional antipoético

De acordo com Antunes e Pinto (2017), ao longo do século XX, a reestruturação capitalista nos Estados Unidos da América se destaca em sua produção automobilística, ao sintetizar um novo modelo de projeto social. O reconhecimento dos capitalistas de que já não mais basta explorar unicamente a força produtiva do trabalhador passa a exigir um domínio de outras esferas humanas para manutenção do capital. Pouco a pouco, esta conservação demanda imperar sobre a totalidade social.

Ciente disso, situaremos em primeiro momento alguns elementos que proporcionaram a citada assimilação pelos burgueses, o que em nossa compreensão foi resultado da dialética tensão, em suas múltiplas determinações, entre os donos dos meios de produção e o operariado.

Para isso, em primeiro momento, caracterizaremos o projeto de formação humana taylorista, a partir de Gramsci (2007), Antunes e Pinto (2017). Apresentaremos também sua insuficiência em se apropriar por completo do operário, incapacidade herdada e aprimorada pelo sistema organizativo que o supera: o fordismo.

Gramsci (2007) em seu texto *Americanismo e Fordismo*, presente no quarto volume dos Cadernos do Cárcere, analisa os modelos produtivos capitalista que foram desenvolvidos nos Estados Unidos nos séculos XIX e XX: o taylorismo e o fordismo. O autor salientou a particularidade de um e do outro na consolidação da dominação ideológica que a burguesia exerce sobre a classe trabalhadora. Dessa sua elaboração prática nos concentraremos, apenas, nos apontamentos em que investiga a concepção de educação sintetizada por ambas as formas de organização produtiva.

O estudioso, ao examinar o sistema de produção taylorista, caracteriza seu projeto “educacional” como pragmático, referenciado em uma educação corporal que enrijece o corpo do trabalhador em um ritmo de produção mecânica, de modo que a intelectualidade, a imaginação e a criatividade, próprias da atividade laboral, se ausentem do trabalho. Ele ressalta que os industriais americanos, com seus métodos ditos científicos, promulgaram no operariado uma mecanização dos gestos físicos e da memória do ofício em um ritmo intenso e cronometrado. (GRAMSCI, 2007).

Sobre isso, Antunes e Pinto (2017) afirmam que Taylor propunha com sua gestão, dita científica, estabelecer a atividade laboral como um processo de tarefas bem definidas que eram executadas por um operariado “treinado” para evitar ao máximo o desperdício de tempo e força física em operações desnecessárias. Com isso, acelerou o ritmo dos processos considerados úteis e estipulou o “*the one best way*”, uma orientação que elenca, para uma trajetória produtiva pautada em um “ciclo perfeito de operações” (ANTUNES e PINTO, 2017, p.27), o mínimo possível de tempo a ser gasto nelas.

No entanto, em contrapartida, Gramsci (2007) observa que por mais que o taylorismo objetivasse constituir o sujeito, que vende a sua força produtiva, como um “gorila amestrado” o trabalhador ainda resiste, ele ainda pensa. Este se ausenta da atividade mecânica – que pouco lhe cobra da dimensão intelectual – para exercitar seu cérebro livre e alheio ao trabalho mecânico, para refletir, ponderar e fabular tudo aquilo que desejar:

Os industriais norte americanos compreenderam muito bem esta dialética presente nos novos métodos industriais. Compreenderam que o “gorila amestrado” é uma frase, que o operariado “infelizmente” continua homem e até mesmo que, durante o trabalho, pensa mais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, pelo menos quando superou a crise de adaptação e não foi eliminado: e não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, e que ele compreenda que se quer reduzi-lo a gorila amestrado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. (GRAMSCI, 2007, p. 272).

A respeito do inconformismo ressaltamos que o operariado impõe objetiva resistência ao taylorismo e sua estrutura, que pauperiza o trabalho e o trabalhador. Segundo Harvey (2008), a hegemonização do taylorismo como organização produtiva dominante enfrentou dialéticas tensões, entre elas o autor salienta: a rejeição das linhas de produção pelos trabalhadores. Estes se opuseram à aceleração do ritmo laboral, ao

executarem o trabalho propositadamente devagar, visto que assimilavam que a elevada produção resultaria em um decréscimo salarial:

[...] grande proporção de operários [...] trabalha propositadamente devagar, a fim de reduzir a produção. Quase todos os sindicatos organizam ou estão organizando normas, destinadas a diminuir a produção dos operários; os homens que têm grandes influencias nas classes obreiras, os líderes trabalhistas, bem como pessoas com sentimentos filantrópicos que os ajudam propagam diariamente este erro, afirmando que os operários trabalham demais. (TAYLOR, 1990, p.92).

Essas contradições são herdadas pelo modelo produtivo que supera o taylorismo, o fordismo, o sistema de organização industrial desenvolvido pelo empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947), cujo conjunto teórico – acerca da gestão industrial – resultou no livro *Minha filosofia e indústria* (1922), presente na obra *Os Princípios da Prosperidade: minha vida e minha obra - hoje e amanhã*. (ANTUNES e PINTO, 2017).

O modelo fordista, embebido da uniformidade do ritmo de trabalho imposto ao operário pelo taylorismo, inaugura um novo tipo de confecção na indústria automobilística: a produção em larga escala, isto é, em alta quantidade. Esta é propiciada pela inclusão de linhas de fabricação em massa, que aumentam exponencialmente o produto do trabalho. Tal fato permitiu a este modelo um saldo singular: a popularização do automóvel como bem de consumo. (ANTUNES e PINTO, 2017).

O fordismo herda a relação dialética do taylorismo (entre a mecanização do trabalho e, em contraposição, o abandono da mente do operário), por isso complexifica sua maneira de exploração ao atuar na disseminação de suas próprias iniciativas “educacionais”. Com isso, atua na propagação de uma nova moralidade e eticidade à classe operária e na difusão de um novo senso estético capaz de se adequar à produção de arte em larga escala. (GRAMSCI, 2007).

A respeito da mudança na ética e moralidade frisamos a ideia do trabalho próspero, o que orienta o operariado para uma nova forma de conceber a labuta: como uma atividade que os torna honestos e lhes proporciona sucesso financeiro. Eles, assim, ativamente, contribuiriam com sua força e vontade para o mais progressivo lucro do capitalista e teriam como retorno um aumento em seus salários. (ANTUNES e PINTO, 2017).

Enfim, expusemos as singularidades do taylorismo e do fordismo para que possamos identificar ainda, em sua similaridade, o propósito de organizar uma economia pragmática, dotada de uma racionalidade abstrata e corriqueira, por meio da subsunção do trabalho ao capital. (GRAMSCI, 2007). Isto posto, avancemos.

Antunes e Pinto (2017) expõem, acerca do projeto de formação do taylorismo e do fordismo, a seguinte característica: o intento de subsumir o trabalho por completo ao capital. Eles destacam como uma das formas dessa subsunção, que se relaciona à formação humana, a extração dos saberes-fazeres do operário, isto é, a retirada do conjunto de conhecimentos e técnicas desenvolvido no exercício da prática produtiva e reproduzido de geração para geração. O capitalismo, assim, se apropria de tal conjunto e converte-o em saberes exclusivos do capital.

Marx (1978) já havia anunciado a subsunção formal do trabalho ao capital ao analisar as continuidades e descontinuidades da transição da manufatura para maquinaria. Acerca dessa subsunção ele denota que ela acentua a exploração do trabalho alheio e permite ao capitalista incluir o desenvolvimento do trabalho como “seu próprio processo”.

O processo de trabalho converte-se em instrumento do processo de valorização, do processo de autovalorização do capital — da fabricação de mais valia. O processo de trabalho é subsumido ao capital (é seu *próprio* processo), e o capitalista se enquadra nele como dirigente, condutor; para este, é ao mesmo tempo, de imediato, um processo de exploração do trabalho alheio. É isso a que denomino *subsunção formal do trabalho ao capital*. (MARX, 1978, p. 51 grifos do autor).

A subsunção formal do trabalho ao capital configura uma alteração definitiva nas relações produtivas. Para exemplificarmos: o camponês já não é mais independente e já não produz só para si, pois se torna um trabalhador diarista do agricultor, bem como um ser humano escravizado; e o artesão e o oficial se tornam trabalhadores assalariados. Tais fatos fundamentam outro caráter dos vínculos de produção: o capitalista se confronta com o trabalhador como “possuidor do capital” e com o operário exclusivamente como vendedor da “força de trabalho”. (MARX, 1978, p. 51).

Isto resulta em uma alteração da maneira como os seres humanos regidos por essa nova lógica de produção e sociabilidade concebem o mundo e a si. Acerca do assunto, Lukács (2003) assevera que o trabalhador progressivamente passa a compreender a sua força como uma mercadoria que lhe é própria e vendável e, o

produto de seu trabalho como algo que não lhe pertence, como algo que ele só possui pela compra. Essa concepção contribuiu para a crescente generalização da mercantilização dos produtos do trabalho. O autor afirma que a lógica de troca da mercadoria se prolonga para o conjunto da vida social e conduz os seres humanos a satisfazerem “todas as suas necessidades sobre a forma de troca de mercadoria”. (LUKÁCS, 2003, p. 207).

Por conseguinte, cabe salientar que a percepção do trabalhador de si próprio como um mero vendedor da força e a regulação das relações de produção e reprodução da vida, em um sentido de mercantilização, é resultado também de um processo de esvaziamento da atividade laborativa, seja em sua dimensão de conhecimentos tradicionais (os saberes-fazer) do operariado – apropriados pelo capitalista –, seja na separação da ação laboral e na subdivisão do trabalhador – saldo da manufatura – ou na automatização do trabalho – saldo da maquinaria.

Já Gramsci (2007) analisa a subsumção do trabalho ao capital em sua manifestação na sociedade americana, regida pelos sistemas produtivos em discussão e sintetiza que a sociedade do automóvel estrutura a exploração da classe trabalhadora, por meio da imposição do seu objetivo central:

[...] desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 2007, p. 266).

Com isso, a formação do americanismo se concentra na absoluta negação de tudo aquilo que é humanizador e retira a dimensão artística e criativa da atividade laboral, ao impedir que “a personalidade do trabalhador se reflita inteiramente no objeto criado” (GRAMSCI, 2007, p. 267). Fato que Lukács (2003) analisa em seu conceito de desumanização.

Lukács (2003) atesta que, atrelado ao pleno desenvolvimento do capitalismo, após revolução industrial (séculos XVIII e XIX), ocorre um processo de individualização do trabalho, antes coletivo, e sua desumanização. Assim, além da progressiva perda do trabalho como atividade orgânica à humanização, acentua-se o seu estranhamento.

A individualização do processo de trabalho e sua desumanização são basilares à imposição de outro ritmo no processo produtivo. Trata-se de um ritmo mecanizado, automático e repetitivo, cujo compasso se equipara ao da máquina. Nesse ritmo é eliminado a dimensão qualitativa humana e individual do trabalho, em prol da consolidação de operações parciais e “abstratamente racionais” (LUKÁCS, 2003, p. 201). Progressivamente, o trabalhador se torna a própria “personificação do tempo”:

[...] O tempo é tudo o homem não é mais nada; quando muito, é a personificação do tempo. A qualidade não está mais em questão. Somente a jornada decide tudo: hora por hora, jornada por jornada. O tempo perde assim seu caráter qualitativo, fluído: ele se fixa num *continuum* delimitado com precisão, quantitativamente mensurável, pleno de “coisas” quantitativamente mensuráveis (os trabalhos realizados pelo trabalhador, retificados, mecanicamente objetivados, minuciosamente separados do conjunto da personalidade humana). (LUKÁCS, 2003, p. 205).

A disseminação de um novo ritmo no processo laboral contribuiu para a formação (ou deformação) de um trabalhador inconsciente e ausente de controle desse novo compasso, fato que concatena uma mudança no caráter da atividade produtiva. O trabalho que antes era ação, movimento ativo, se torna progressivamente uma atitude de contemplação de um operário ausente, inconsciente e unilateral (LUKÁCS, 2003). Expostas algumas características que resultam do processo de subsunção, retomemos em específico a apresentação do projeto educacional da sociedade do automóvel.

Os capitalistas identificam que para garantir uma coerência e uniformidade ao processo econômico, assim como para legitimar as novas formas de exploração do trabalhador, era preciso substancializar a totalidade da vida social com uma nova lógica de sociabilidade (LUKÁCS, 2003). Nesse sentido, formulam um projeto educativo destinado a formar o operário modelo, o vendedor da força de trabalho que lhes é ideal: um ser humano do “tipo bovino”, cujo cérebro seja educado a ser apenas um músculo, um órgão mecânico (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 77).

Para difundir tal propósito, Henry Ford fundou sua própria escola, destinada aos jovens em situação de vulnerabilidade, com o objetivo central de formá-los de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Tal escola tinha como base uma educação utilitarista, cujo projeto educativo era elaborado pela gerência capitalista, que orientava para uma instrução profissionalizante. Desse protótipo da formação fordista, destacamos

a sobreposição da experiência e os saberes advindos dela ao conjunto de conhecimentos tradicionais⁹ e históricos. (ANTUNES e PINTO, 2017).

À luz dessa difusão de uma educação utilitária, pautada na valorização da experiência como garantia de uma formação profissionalizante, realçamos as contribuições para a filosofia da educação formuladas por John Dewey (1859-1952). Dewey foi um pensador norte-americano que publicou obras que se destacam nos estudos pedagógicos: *Escola e Sociedade* (1899), *Democracia e Educação* (1916), *Experiência e Educação* (1938). Essas obras advogam por uma educação que some teoria e prática, de modo a instrumentalizar os conhecimentos próprios da experiência em sua aplicação na cotidianidade. Tais pressupostos foram incorporados por filósofos da educação brasileira, como Anísio Teixeira (1900-1971), na elaboração e implementação do movimento escola-novista no Brasil. (SAVIANI, 1999).

Todavia, com base em Saviani (1999), analisamos a premissa de Dewey de união entre teoria e prática, bem como de valorização do conhecimento pautada na experiência como uma das manifestações do movimento do capital em estruturar uma organicidade e uma uniformidade à exploração do operariado, pelos citados modelos americanos, na totalidade da vida social. Tal qual, esse sistema orchestra um projeto de educação que visa garantir a produção e a reprodução da vida regidas pelo novo ritmo, mecanizado, cronometrado, individualizante como uma realidade cotidiana, necessária e natural “a assimilação das relações sociais” (HELLER, 2000, p. 19) pela humanização dos indivíduos.

Com base nos citados autores, interpretamos a disseminação de uma saber cotidiano em detrimento do saber histórico como um percurso da burguesia para garantir a não realização das capacidades humanas em amplitude; já que, na vida cotidiana, o ser humano se educa para a heterogeneidade, ou seja, para se colocar socialmente com todos os seus sentidos e com toda a sua individualidade, de modo que não realiza nenhuma de suas capacidades em intensidade. A cotidianidade lhes exige apenas o pragmatismo e a espontaneidade. (HELLER, 2000, p. 17).

Saviani (1999) evidencia que a valorização da experiência em perda do saber acumulado ao longo da trajetória humana retira do indivíduo sua assimilação como sujeito histórico, o que expõe a burguesia como classe contra-revolucionária, que “se

⁹ Definimos como saberes tradicionais os conhecimentos que os trabalhadores acumulam e propagam de geração em geração acerca da prática laboral, um conteúdo ao qual o capitalista se apossa, conforme abordamos.

põe contra a história negando-a” (SAVIANI, 1999, p. 52). Conforme retira o aspecto histórico, o conhecimento a ser transmitido nas escolas se reduz à cotidianidade e à espontaneidade.

Nesse sentido, salientamos que o projeto da burguesia de formação humana impede a democratização da poesia clássica, pois ele se organiza para desarticular a classe trabalhadora de tudo aquilo que é humanizador, negando tudo aquilo que lhes possibilitaria a homogeneização: o inteiro desenvolvimento das habilidades humanas, a inteira empregabilidade da individualidade humana, bem como a dissipação do indivíduo na universalidade da humanidade genérica. (HELLER, 2000, p. 27).

A educação do capital é contrária à poesia, porque ela é hostil à socialização das objetivações humanas duradouras à classe trabalhadora. Tais objetivações, por sua vez, proporcionariam a suspensão do imediatismo cotidiano e do pragmático para uma elaboração mais complexa da realidade pela consciência humana. O capitalismo é adverso ao ensino de poesia em suas escolas, visto que ela atenta contra a hegemonia de sua concepção de mundo utilitarista e individualista, ele se opõe ao poema, uma vez que ele contém em sua essência a condensação da coletividade humana historicamente produzida.

O capitalismo é em sua mais profunda determinação um sistema que impõe barbárie para a manutenção de sua exploração, de modo que a disseminação de uma educação que forme os sujeitos em uma lógica determinista e pragmática é um de seus instrumentos que perspectiva a perpetuação da subalternidade da classe subjugada. (GRAMSCI, 2007; LUKÁCS, 2003; SAVIANI, 1999).

Assim, para compreendermos as dificuldades do ensino da recepção poética, bem como a hostilidade à poesia clássica — o objetivo anunciado na introdução desta seção — é preciso explicitar a influência que “o chão da fábrica” exerce sobre as concepções valorativas, éticas, morais e estéticas. Com isso, intentamos pontuar que as relações produtivas contribuem para uma formação dos sujeitos referenciada em valores estéticos, morais e éticos fragmentados e empobrecidos da universalidade humana.

A respeito do assunto, Lukács (2010, p.20) assevera que: “[...] a hostilidade à arte e à cultura, própria do sistema capitalista, comporta o fracionamento da totalidade concreta do homem em especializações abstratas [...]”. Logo, relacionamos tal assertiva à parcialização imposta no processo laboral, de maneira a assimilar que a fragmentação e a unilateralidade na atividade produtiva concatenam, também, uma formação parcializada, unilateral, empobrecida em humanidade, isto é, pobre em consciência do

patrimônio humano genérico, o que limita e reduz a compreensão da vida e suas contradições.

Portanto, conforme identificamos até o momento, o desenvolvimento do capitalismo, desde a manufatura até a sua fase de grande indústria, corrobora a síntese de um projeto de educação humana que aliena e fetichiza os sujeitos das amplas possibilidades de desenvolvimento humano. Além disso, expusemos, ao longo da presente seção, que a subsunção formal do trabalho ao capital alicerça — e, é alicerçada pela — criação de um novo modelo de sociabilidade que rege valores, costumes, um senso ético e estético o qual, dentre outras finalidades, educa os sujeitos a se relacionarem com o produto de seu trabalho como mercadorias, um objeto que lhe é alheio e ele que se adquire por meio da compra. (LUKÁCS, 2003).

No entanto, para cumprirmos o objetivo anunciado nesta subseção, é necessário elencarmos alguns elementos da configuração mais atual do sistema capitalista, o que faremos tal qual exporemos, sobremaneira, as análises críticas de Saviani (2013), Duarte (2001, 2004) e Saviani, Duarte (2012) acerca da educação brasileira.

Saviani (2013) afirma que o capitalismo, em sua configuração cuja maioria da produção é organizada pelo modelo toyotista¹⁰ de produção, prolonga tal lógica de mercantilização para a própria constituição humana, de maneira a estabelecer a instrução e a educação dos indivíduos como um bem econômico, no qual a venda é altamente lucrativa. O toyotismo cria nos indivíduos uma necessidade de qualificação profissional, ele vende aos sujeitos a ideia de si mesmo como um bem cuja capacitação profissional proporcionará a eles a possibilidade de vender a um maior preço sua força produtiva. Este é um dos fatores que sustentam no cenário brasileiro a disseminação de escolas/empresas, isto é, de instituições privadas que visam lucrar com a educação, seja esta formal, ou não.

A mercantilização da educação é um fenômeno que se atrela a um processo de mundialização do capitalismo, ou seja, à extensão global do capitalismo como modo de produção dominante. O alargamento do sistema capitalista desencadeia diversas mudanças no mundo e na vida, dentre elas, a superprodução, em outras palavras, uma produção maior do que a capacidade de consumo da população mundial, o que gera uma crise internacional do capital. (SAVIANI, 2013).

¹⁰ O toyotismo é um sistema de produção industrial que foi desenvolvido no Japão, nas fábricas de confecção de automóveis, Toyota (por isso “toyotismo”), após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Uma das características desse modelo é a produção a partir da demanda.

Tal crise do capitalismo, por sua vez, desdobra múltiplos fatores, dos quais, enfatizamos o crescente desemprego. Para atenuar os prejuízos da crise, os capitalistas demitem parte do operariado, reduzem o número de vagas de emprego e intensificam as atividades laborais dos poucos trabalhadores em um ritmo de produção “just in time”¹¹, em que se produz a partir da demanda de consumo, evitando a criação de um “estoque”. A diminuição do número de empregos suscita, dentre outras coisas, o aumento da competitividade entre os sujeitos que vendem a sua força de trabalho. Este crescimento da competição alimenta, também, nos sujeitos uma lógica de aprimoramento de si, de suas habilidades profissionais, o que nutre a expansão das intuições que lucram com a profissionalização da mão de obra. (ANTUNES e PINTO, 2017).

No momento de reestruturação produtiva do capitalismo, após a crise, que dentre outras determinações, evidenciamos a superprodução, ocorre uma reelaboração das políticas de Estado, há a disseminação de um projeto neoliberal de gestão estatal. A definição do que seria esse plano neoliberal e a influência no Estado é algo complexo, um tema composto por diversos elementos. Não é nosso objetivo explorá-lo, mas vale ressaltar que identificamos algumas características desse projeto neoliberal (que perspectivou) e que administra, atualmente, o Estado burguês. São elas: a redução dos serviços públicos, a privatização dos serviços públicos, a redução e a precarização dos empregos e um movimento de fragmentação das entidades sindicais trabalhistas.

No que se refere ao cenário brasileiro, Duarte (2001, 2004) examina a influência do neoliberalismo na educação brasileira e de sua vasta análise salientamos apenas um aspecto, que nos auxiliará a cumprir com o objetivo específico dessa seção¹²: os apontamentos acerca do modelo de conhecimento que o capitalismo neoliberalista sintetiza. Segundo o autor, o capital, no final do século XX, sintetiza um renovado¹³ projeto de concepção de mundo, a saber, delinea um revigorado conjunto de conhecimentos e valores que sustentam uma visão de mundo nos sujeitos que perspectiva garantir a coerência e a hegemonia desse modo produtivo.

Conforme aponta Duarte (2001, 2004), o referido conjunto de saberes, os instrumentos que alicerçam uma compreensão da vida e da realidade cujo propósito

¹¹ Expressão em inglês em que uma tradução possível seria “na hora certa” ou no “tempo certo”. Esta expressão é comumente associada ao sistema toyotista, pois a produção deste se dava a partir dos pedidos já existentes no mercado.

¹² Compreender as dificuldades do ensino de poesia a partir do processo histórico.

¹³ Utilizamos o termo “renovado” com intuito de pontuar que o capital já havia sintetizado um projeto societário anteriormente, no final do século XX. Contudo, este não atende mais as necessidades do capitalismo, logo foi preciso atualizá-lo, conforme os novos interesses do capital.

central é a preservação deste sistema exploratório, é disseminado nas instituições de ensino. Estas regidas por uma gestão estatal neoliberal que promulga, para a educação escolar (seja pública, seja privada), leis e diretrizes coesas aos interesses do capital.

Um exemplo de diretrizes que estruturam um ensino a favor da manutenção do capitalismo é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela chega ao cotidiano das escolas com intuito de vigorar uma prática educativa na qual um de seus aspectos é o esvaziamento do conteúdo escolar. Este se articula, também, à parcialização do processo laboral no interior da indústria, para alcançar uma produção flexível, e a fragmentação do próprio sujeito que sobrevive da venda de sua força de trabalho.

Logo, o movimento de aligeiramento do conteúdo escolar é encampado pelas correntes pedagógicas a serviço do capital¹⁴. Este esvaziamento do currículo escolar contém, em grande medida, uma manifestação do projeto de visão de mundo do modo de produção capitalista em sua formatação neoliberal. Ao analisar as pedagogias aliadas ao programa societário sintetizado pelo capital, Duarte (2001, 2004) expõe que há uma tendência das correntes acríticas — isto é, que atuam em prol da manutenção e não da transformação deste sistema — de defender um saber e uma formação humana anti-histórica. Em outras palavras, elas advogam por uma educação que se norteie em uma interpretação da vida e do mundo como abstrações imateriais, vazias de objetividade, irracionais, contrariando a noção da vida e do mundo como produto de um processo sócio-ontológico. (DUARTE, 2001, 2004; SAVIANI, DUARTE, 2012).

A concepção anti-histórica é o fundamento de uma tendência pedagógica que rejeita a centralidade humana na constituição de sua própria natureza, que se contrapõe à racionalidade ou à capacidade intelectual como uma força superior dos sujeitos de apreender a realidade circundante. É a base de uma corrente pedagógica que abandona a apreensão da objetividade da realidade, a saber, a assimilação de que esta existe independente da consciência humana, para assimilar o real como uma construção subjetiva. É a substância de um movimento pedagógico que objetiva um anti-humanismo, ou seja, que hostiliza a essência humana — a universalidade, a genericidade humana, em favor de um entrega dos sujeitos à barbárie, logo, que educa para a alienação e o para o pragmatismo da vida cotidiana. (DUARTE, 2001, 2004; SAVIANI, DUARTE, 2012).

¹⁴ É preciso pontuar que Duarte (2001, 2004) elucida que tais correntes podem estar intencionalmente ou não aliadas ao capital.

O exposto se associa à rejeição do poema clássico no cotidiano escolar. Conforme identificamos na primeira seção do presente capítulo¹⁵ a substância da poesia é a *humanitas* – a apaixonada busca pelo conhecimento da essência humana –, a poesia é a objetivação da subjetividade, ela guarda em seu conteúdo e em sua forma uma memória dos costumes, dos valores e dos conhecimentos de cada geração. (LUKÁCS, 2010; ROCHA, 2012). Ela é em essência um saber histórico que educa os sujeitos para além de um ritmo unidimensional e inconsciente; a poesia dilui o pragmatismo e a alienação da cotidianidade em uma concepção de mundo, dos sentimentos e da subjetividade histórica, cuja radicalidade é o ser humano, um sujeito de ação e de transformação. Por isso, o capitalismo e o seu projeto societário vulgariza uma hostilidade e uma rejeição à verdadeira poesia (a clássica)¹⁶, pois ela é, em grande medida um recurso que atenua a alienação e a unilateralidade.

Para concluirmos, salientamos que, no dia-a-dia da escola, o ensino da recepção poética é influenciado pelas leis e pelas diretrizes educacionais que se associam à retificação da direção política, moral e econômica do capitalismo. Por conseguinte, a dificuldade do ensino socializador do poema clássico se atrela, dentre outros fatores, (1) à fragmentação do trabalhador, à unilateralidade do processo laboral, desde a manufatura. (2) À automatização do trabalho, na maquinaria, que progressivamente isola e aliena o proletariado do conjunto técnicas e de saberes-fazeres passados de geração em geração para torná-los “apêndices” de uma máquina, um instrumento que contém conhecimentos científicos exteriorizados que são alheios ao trabalhador. (3) Ao projeto societário sintetizado pelo capital, no século XX, que disciplina a mente, o corpo, os gostos, os prazeres, os sentimentos e as vontades dos trabalhadores, de acordo com os interesses e necessidades do capitalismo. (MARX, 1996; GRAMSCI, 2001; ANTUNES, PINTO, 2017).

Além disso, a hostilidade à verdadeira poesia se associa (4) à mundialização do capitalismo, pós-fordismo-toyotismo, (5) à implementação de um projeto societário orientado pelo neoliberalismo – a expressão ideológica do capitalismo em sua fase de expansão mundial. Por fim, (6) à difusão de concepções de conhecimento e de mundo, anti-históricas e anti-humanistas, o que, por sua vez alimenta as correntes pedagógicas

¹⁵ A seção: “1.11.1 Pressupostos fundamentais: a humanização do ser homínideo, a poesia, a produção material da vida e suas históricas contradições”.

¹⁶ É necessário apontarmos que o capitalismo, à medida que hostiliza a poesia clássica, elabora o seu próprio modelo de poema. Abordaremos este assunto ao longo do segundo capítulo na seção 2.2: “A poesia em tempos de decadência ideológica”.

acrítica as quais são difundidas, no cotidiano escolar, pelas políticas estatais neoliberais. (DUARTE, 2001, 2004; SAVIANI, DUARTE, 2012). Logo, conforme nos apropriamos de um referencial crítico na interpretação da realidade, assimilamos a necessidade de transformarmos esse mundo e essa condição de vida em um convívio humano livre de subalternidade, para que mulheres e homens sejam senhores e senhoras de si. Assim, os trabalhadores poderão produzir de forma objetiva e subjetiva para atender às suas próprias demandas, seja para a sobrevivência, seja para educação humana rica em possibilidades, vasta em apropriação científica, lógica, tecnológica, filosófica e artística.

Em suma, a partir da concepção marxista, justificamos a necessidade de revolução da sociedade regida pelo capitalismo e identificamos, neste momento do estudo, como mediação – que acumula condições – para a construção dessa nova sociedade igualitária, a defesa de um projeto de emancipação humana, assunto que devolveremos em sequência.

1.3 A defesa da emancipação humana: a aurora que horizonteia o novo mundo

“Deve haver algo de podre na essência mesma de um sistema social que eleva sua riqueza sem diminuir sua miséria, e eleva sua criminalidade ainda mais rapidamente.”
(MARX, 2015, p.119).

Expusemos ao longo da seção anterior o que sustenta a assimilação da falência que o capitalismo impõe à classe trabalhadora, sobretudo, no que tange à sua humanização. Neste momento, portanto, nos cabe identificar – a partir do arcabouço teórico-crítico marxista – a contradição que acumula para a superação desse sistema exploratório, que em nossa compreensão é a defesa da emancipação humana.

Trataremos da emancipação humana em breve para que possamos posteriormente articulá-la ao projeto educacional sintetizado pela pedagogia histórico-crítica, tema abordado na subseção seguinte, de modo a cumprir com nosso objetivo específico de identificar a pedagogia histórico-crítica como um projeto educativo que contribui para a emancipação humana. Assim, situaremos o ensino da recepção poética no arcabouço dessa teoria para que possamos cumprir com nossos propósitos.

Em seu decurso formulativo, Marx desenvolveu duas obras em que explicitamente usa a expressão “emancipação humana”, são elas: *A questão judaica*

(1843) e *Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social” de um Prussiano* (1844). Abordaremos assim tais obras com objetivo de introduzir ao leitor questões acerca da emancipação no marxismo.

A primeira obra é um artigo, publicado na França, com intuito de contribuir para as discussões de Bruno Bauer¹⁷ sobre o antissemitismo. Dessa maneira, no decorrer do excerto, Marx (2010b) associa a superação do preconceito com a própria emancipação humana. Ademais, é este o horizonte que supera a incapacidade das reformas políticas e legais instauradas pelo rei da Prússia em emancipar da pobreza os trabalhadores prussianos. Tal fato é abordado na segunda obra: um artigo em resposta a Arnold Ruge¹⁸ (codinome “o prussiano”) e sua visão apolítica a respeito da greve dos tecelões da Silésia. (FREDERICO, 2009).

Ambas as publicações analisam a transição do feudalismo (do Antigo Regime) para a democracia liberal como um movimento que emancipa a sociedade da época. Contudo, em uma emancipação que é apenas política, isto é, que promove estritamente uma liberdade jurídica:

A liberdade ainda não é lei na França, e a questão judaica ainda não foi resolvida, porque a liberdade jurídica – de que os cidadãos são iguais – é restringida na vida real, a qual é dominada e fragmentada pelos privilégios religiosos, e essa falta de liberdade da vida retroage sobre a lei, forçando-a a sancionar a diferenciação dos cidadãos em si livres em oprimidos e opressores. (MARX, 1995, p. 35).

Segundo Antunes (2004), tais obras são fruto de um importante período de amadurecimento dos estudos marxianos, já que elas contêm uma análise do Estado e da sociedade civil como resultados históricos que são constituídos em uma relação direta com a produção e a reprodução da vida. Logo, a discussão de liberdade, emancipação política e humana expressa (também) uma leitura e uma interpretação da constituição social e histórica do Estado e das noções valorativas que regem nossa apreensão acerca da vida e do mundo. Essa leitura histórica é o que, em grande parte, permite a Marx romper com os hegelianos e fundar o seu próprio método de assimilação da realidade e de seus fenômenos. (ANTUNES, 2004). Marx (1995) ao assinalar que a emancipação política constitui uma liberdade, que é produto e fundamento estruturante da ordem

¹⁷ Filósofo, teólogo e historiador alemão, na política um burguês radical que produziu vários estudos científicos acerca da história do cristianismo. Fonte: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/b/bauer-b.htm>>

¹⁸ Foi um escritor, político e filósofo alemão que assim como Marx compôs o grupo dos jovens hegelianos, contudo rompeu relações com ele, devido a suas discordâncias com o socialismo.

mundial que está em vigor¹⁹ e ao pontuar que tal liberdade não é prática, não é real, pois em sua essência é a narrativa que assegura a desigualdade entre duas classes sociais²⁰, ele expõe uma análise peculiar da sociedade civil e do Estado. O autor elucida a concepção de emancipação política como uma apreensão valorativa acerca da vida forjada por um Estado e por uma sociedade regida pelas relações produtivas e reprodutivas do tipo capitalista.

Nesse sentido, Marx (1995, 2010b) assevera a emancipação política como uma liberdade conquistada por meio de uma revolução política, protagonizada pela burguesia – a classe emergente – que assume a hegemonia – a direção intelectual, política e econômica do Estado e da sociedade civil – após o processo revolucionário que modifica o feudalismo e o altera para um regime democrático liberal.

Assim, ao analisar processualmente a estruturação do Estado burguês, Marx observa que esta instituição social, desenhada por uma revolução política, é promotora de uma emancipação política em que: [...] o homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio.” (MARX, 2010b, p. 53). Ainda sobre o assunto, o estudioso explica que:

A emancipação política representou concomitantemente a emancipação da sociedade burguesa em relação à política, até em relação à aparência de um teor universal. A sociedade feudal foi dissolvida em seu fundamento, no homem, só que no tipo de homem que realmente constituía esse fundamento, no homem egoísta. Esse homem, o membro da sociedade burguesa, passa a ser a base, o pressuposto do Estado político. Este o reconhece como tal nos direitos humanos. No entanto, a liberdade do homem egoísta e o reconhecimento dessa liberdade constituem, antes, o reconhecimento do movimento desenfreado dos elementos espirituais e materiais que constituem seu teor vital (MARX, 2010b, p. 52).

A citação nos oferece elementos para que possamos identificar, decerto, que a emancipação política relaciona-se a uma consolidação da burguesia como classe dominante. O autor caracteriza a elite burguesa como um segmento composto por homens egoístas e individualistas, que se apossam do Estado como aparelho que rege a

¹⁹ Da época até os dias de hoje.

²⁰ Os proprietários e os não proprietários.

supremacia de seus interesses privados, camuflando-os como necessidade social universal. Assim, essa classe dominante instrumentaliza o discurso de uma suposta liberdade de direitos. (MARX, 2010b).

Os estudos de Marx sobre a constituição do Estado o permitem compreender a incapacidade do modo de vida capitalista, da democracia liberal, a configuração estatal que promulgou/a uma emancipação apenas política de existir sem a subjugação da classe trabalhadora. Por conseguinte, ele elucida que a absoluta pobreza do proletariado é subsídio para a manutenção da burguesia como classe dominante – que sobrevive do mais-trabalho e da exploração dos trabalhadores. Tal fato é condição que garante à burguesia ditar suas predileções individuais como universais. Podemos assimilar, portanto, que não lhes interessa a igualdade humana de fato e sim uma vida de miséria e barbárie para a classe que oprime; pois isso facilita à burguesia que se sobreponha aos trabalhadores:

Por que Napoleão não ordenou a imediata supressão da mendicância? O mesmo valor tem a pergunta do "prussiano": Por que o rei da Prússia não determina a imediata educação de todas as crianças abandonadas? Sabe o "prussiano" o que o rei da Prússia deveria determinar? Nada menos que a eliminação do proletariado. Para educar as crianças, é preciso alimentá-las e liberá-las da necessidade de trabalhar para viver. Alimentar e educar as crianças abandonadas, isto é, alimentar e educar todo o proletariado que está crescendo, significaria eliminar o proletariado e o pauperismo. (MARX, 1995, p. 1).

Decerto, a questão que unifica a realidade miserável do proletário inglês, dos tecelões rebeldes de Silésia e o antissemitismo dos alemães é a incapacidade da democracia liberal de garantir a igualdades a todos, conseqüentemente a impossibilidade de estabelecer a autêntica emancipação:

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (MARX, 2010b, p. 54).

Por certo, a verdadeira emancipação é a emancipação humana, a antítese da emancipação política e o projeto que carrega em seu âmago a superação desta sociedade burguesa capitalista, que subsiste do pauperismo, da subalternidade e da alienação da classe que lhe vende sua força de trabalho. É ela a mediação entre o sujeito acorrentado pelas amarras do capitalismo e o humano livre, é o instrumento da “revolução [que] dissolve a velha sociedade”. (MARX, 1995, p. 1).

Segundo Della Fonte (2014, p.391), a emancipação humana consiste na superação da alienação dos sujeitos, na formação completa dos sentidos e das forças superiores humanas. É a emancipação de todos os sujeitos da condição de opressão, é a: “emancipação do ser humano por inteiro”. A emancipação humana é a prerrogativa e o horizonte para a criação da sociedade comunista, o convívio coletivo em que os sujeitos realizam-se em integridade:

[...] na sociedade comunista, onde ninguém tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se treinar em qualquer ramo de seu agrado, a sociedade regula a produção geral e me torna com isso possível fazer hoje isso, amanhã aquilo, de manhã caçar, de tarde pescar, à noite cuidar do rebanho, depois da refeição fazer crítica como me aprouver, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico. (MARX e ENGELS apud DELLA FONTE, 2014, p.391).

Portanto, a emancipação humana é instrumento que corrobora a confecção de outro regime social, um convívio em que os sujeitos se relacionem entre si e com o produto de seu trabalho de forma consciente e livre de qualquer subjugação. É artifício para o desenvolvimento humano em completude, para a formação plenamente consciente da riqueza do gênero humano. É a mediação para a sublimação de todo o fetichismo e de toda a unilateralidade em uma constituição humana completa, integral e em todos os sentidos de sua potencialidade e capacidades. (DELLA FONTE, 2020).

Em suma, ao longo dessa introdução sobre a questão da emancipação na teoria marxiana, podemos compreendê-la como condição e processo que perspectiva alcançar o convívio humano igualitário, ou seja, uma sociedade em que a vida humana seja emancipada da dominação do homem pelo próprio homem. Nesse momento, para aprofundarmos a compreensão de emancipação humana, abordaremos os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. (MARX, 1995, 2010b).

1.3.1 A educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: um projeto que acumula condições para a emancipação humana

*“Sem teoria pedagógica revolucionária,
não poderá haver prática pedagógica revolucionária.”*
(Pistrak, 2005, p.24)

Com a presente subseção pretendemos expor a pedagogia histórico-crítica como a teoria-prática e a prática-teórica que contribui para a emancipação humana, à medida que advoga pela potencialização da escola pública, como instrumento transformador e se alicerça de uma prática educativa referenciada em um projeto de desenvolvimento humano histórico e em uma nova forma de conceber o mundo. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Nesse momento do trabalho almejamos cumprir com os objetivos específicos de identificar a pedagogia histórico-crítica como um projeto educativo que contribui para a emancipação humana e situar em seu arcabouço o ensino de poema. Para isso, nos organizamos da seguinte forma: inicialmente, faremos uma introdução dos elementos necessários à formação do novo homem, da nova mulher e da nova sociedade, a partir das sistematizações de Vigostsky (1896-1934) – *A transformação socialista do homem* (1930) –, e de Gramsci (1918-1937) – *Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo* (1926-37).

Em sequência, em consonância com a parte introdutória, apresentaremos a pedagogia histórico-crítica como a tendência (brasileira) que atua em prol da superação da sociedade de classes, à medida que se propõe a desarticular o saber como propriedade privada à elite – cuja democratização pela práxis educativa colaborará para uma formação mais enriquecida, múltipla em possibilidades. (SAVIANI, 1999).

Posteriormente, com base em Saviani (2003), identificaremos as especificidades da ação educativa, o que relacionaremos com a singular contribuição da literatura no citado projeto educativo. Por fim, instigados pelas proposições do autor acerca da natureza educativa, identificaremos, a partir de Duarte et al (2012), a importância da recepção estético-literária para o ensino da arte e da literatura. Isto explicitado, avancemos.

Vigostsky foi um dos herdeiros da Revolução Bolchevique de 1917 e o precursor de uma concepção de psicologia calcada no materialismo histórico-dialético: a psicologia histórico-cultural, formulação cujo estofamento teórico-prático sistematiza

fundamentais contribuições acerca do desenvolvimento da personalidade e da consciência do sujeito e rompe em definitivo com as amarras do sistema capitalista. (MARTINS, 2013).

Desse modo, com intuito de apresentar os apontamentos elencados pelo pesquisador sobre os seus desafios e os de sua geração em formar o sujeito comunista, destacaremos, entre suas obras, o excerto *A transformação socialista do homem (1930)*.

Vygotsky (2004), no seio da sociedade russa pós-revolução de 1917, afirma que substancializado o processo de transformação da ordem vigente e da reorganização das relações sociais, é necessário que ocorra uma orgânica alteração nos próprios sujeitos, a saber, a formação de um novo ser humano.

De acordo com o psicólogo, esse processo seria embasado em três momentos centrais que se relacionam entre si. São eles: 1) a liberação da personalidade do humano e o seu livre desenvolvimento, à proporção que as formas de organização e produção da vida capitalista que oprimem, escravizam os sujeitos são aniquiladas. Dialogicamente: 2) a liberação e operacionalização em amplitude de todo aparato tecnológico, científico, instrumentalizados pelo capitalismo: “Considerando que anteriormente suas ações foram dirigidas *contra* as pessoas, agora elas começam a trabalhar *por causa delas*” (VYGOTSKY, 2004, p.1) tornando-se produtos que promovem desenvolvimento livre e enriquecido da personalidade humana. Por fim, e imbricadas as anteriores: 3) a mudança nas relações sociais, o desenvolvimento de uma nova estética, uma nova ética, como também uma outra consciência do mundo. (VYGOSTKY, 2004).

Com base nos estudos do pesquisador, associamos a educação que forma “o tipo do humano histórico” (VYGOSTSKY, 2004, p.1) com um caminho que traceja para a transformação desse sujeito, em outras palavras, com a semente da mudança que germina no solo das contradições da velha sociedade.

À medida que a educação se enriquece do “coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual” (VYGOSTSKY, 2004, p. 1), ela atua em prol da transformação do comportamento e da consciência dos sujeitos. Por conseguinte, é a educação, munida da humanidade histórica, um processo fundamental à revolução das relações capitalista.

Tal pressuposto também impulsionou as contribuições de Antonio Gramsci, intelectual sardo que foi uma das vítimas do fascismo italiano. Ele elaborou suas

contribuições teórico-práticas no cárcere da Penitenciária de Turi, na província de Bari, na Itália, onde permaneceu até o fim de sua vida. (CARPEAUX, 1966).

O socialista ressaltou em seus cadernos do cárcere – o nome dado as suas produções intelectuais no tempo de privação da liberdade – o papel da educação na superação da dominação econômica e ético-política imposta pela burguesia à classe trabalhadora e a escola substancializada por uma educação unitária, isto é, que rompesse com a cisão entre trabalho manual e intelectual ao promover um equilíbrio entre a dimensão instrutiva – o fazer, a prática – e a educação – o saber ou a teoria. (GRAMSCI, 2001; MARTINS, 2018).

De acordo com Gramsci (2001), esta superação da separação entre a atividade intelectual e manual é ação intrínseca ao pleno desenvolvimento da sociedade comunista, cuja potente contribuição da educação é a formação de novos sujeitos, referenciados em uma nova concepção de mundo, adquirida pelo:

[...] conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola primária. (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Por conseguinte, é a escola unitária o antídoto para o fetichismo, para a feitiçaria do trabalho alienado e estranhado. É ela a promotora do sujeito comunista, conforme é referenciado no trabalho como princípio educativo, é ela que firma a história como a ciência que qualifique a nova concepção de mundo da formação humana emancipatória. (GRAMSCI, 2001; MARTINS, 2018).

Ciente disso, impactado pela realidade brasileira das décadas de 1970 e 1980, moldada por uma ditadura empresarial-militar (1964-1985), o regime autoritário a serviço do imperialismo norte-americano e da burguesia dependente, Dermeval Saviani, intelectual brasileiro, sistematiza um projeto formativo que articula a escola às necessidades da classe trabalhadora e à luta pela emancipação humana. (GAMA, 2015).

O intelectual formula, a luz do materialismo histórico-dialético, uma pedagogia histórica e crítica que perspectiva instruir sujeitos educandos que se subsumam,

intencionalmente, na sociedade por meio de uma prática social crítica, isto é, por uma prática social que seja capaz de julgar e questionar as contradições da ordem vigente. (SAVIANI, 1999, 2003).

Com isso, identificamos a particularidade da colaboração da educação crítica à luta pela emancipação humana, à medida que compreendemos que não é ela a ação social que em si transformará a sociedade da exploração. A educação escolar é uma atividade que contribui para cunhar o novo mundo tal qual cria condições para a transformação da realidade dos sujeitos educados. (BARROCO, 2007).

Assim, salientamos que Saviani (1999, 2003) determina a educação escolar como objeto de sua análise para propor uma educação transformadora, visto que examina a escola como o ambiente social mais desenvolvido em termos de formação humana, ou seja, como a instituição social que ao longo da história humana se tornou a mais próspera e avançada no que tange à humanização dos sujeitos. A partir dessa premissa, assimilamos que uma teoria-pedagógica que elabora contribuições acerca da educação escolar reúne em sua essência os apontamentos para as outras formas de educação. (SAVIANI, 1999, 2003).

Destarte, o pesquisador assinala como pressuposto da pedagogia transformadora a estruturação, por meio da práxis pedagógica, de uma escola unitária que promulgue a concepção do mundo e a vida referenciada na ciência humana unificadora: a história. Como categoriza Saviani (2011, p. 25):

[...] a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.

Por isso, Saviani (1999, 2003, 2011) denota acerca da formação humana que o sujeito se forma ser humano à medida que acessa o universo humano ou a cultura historicamente acumulada, legado que ele próprio produz e que o assegura como ser genérico, ou seja, quando o indivíduo “se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser universal, [e] por isso livre.” (MARX, 2010a, p. 7).

No entanto, cabe salientarmos que na sociedade capitalista a assimilação livre e consciente do sujeito com o patrimônio humano genérico é inviabilizada pela produção

material e imaterial da vida centrada na divisão social do trabalho, na cisão entre trabalho manual, intelectual e na propriedade privada. (DUARTE, 1993, 1996).

Nesse sentido, Martins (2018) nos afirma que o processo de consolidação da hegemonia burguesa, isto é, da direção política, moral e intelectual deste setor no seio da sociedade civil se dá, em essência, por uma relação pedagógica na qual o sujeito pertencente à classe subjugada é instruído por uma educação planejada para ser pragmática e imediatista.

Por conseguinte, o ensino no capitalismo é promotor de um indivíduo unilateral, isto é, desenvolvido em uma única faceta, cujo propósito é a formação de uma mão de obra flexível e barata, processo que é alimentado pelo conflito entre classes. O segmento social dominante, na configuração socioeconômica; capitalista os donos do meio de produção subjugam a classe que vive de sua força de trabalho, o proletariado, impondo-lhes um relacionamento entre ambas que se baseia em um vínculo de pobreza, ou seja, em um: “[...] vínculo passivo que leva o homem a experimentar uma carência da máxima riqueza, a *outra* pessoa.” (MARX, 2010a, p.112.).

Em vista disso, compreendemos, de acordo com Saviani (1999), a desarticulação da cultura como patrimônio exclusivo da elite dominante e a sua socialização como um movimento crítico e emancipatório, que colabora para a criação de condições objetivas, para a promulgação de um novo sujeito, forjador do novo mundo. Assim, entendemos que a democratização do legado humanizador contribui para:

A anulação da propriedade privada é, pois, a *emancipação* completa de todos os atributos e sentidos humanos. Ela é essa emancipação porque esses atributos e sentidos tornaram-se *humanos*, tanto sob o ponto de vista subjetivo quanto sob o objetivo. O olho tornou-se olho *humano* quando seu *objeto* passou a ser um objeto humano, social, criado pelo homem e a este destinado. Os sentidos, portanto, tornaram-se direta mente teóricos na prática. Eles se relacionam com a coisa em atenção a esta, mas a própria coisa é uma *relação humana* objetiva consigo mesma e com o homem, e vice-versa. A necessidade e a fruição, portanto, perderam seu caráter *egoísta*, e a natureza perdeu sua mera utilidade pelo fato de sua utilização ter-se tornado utilização *humana*. (MARX, 2010a, p. 108, 109, grifos do autor).

Dessa maneira, a apropriação sensível do universo humano objetivado pelo próprio homem em suas múltiplas facetas é a condição que colabora para a formação de um ser humano total, isto é, de um sujeito omnilateral, rico em possibilidades.

Segundo Della Fonte (2020, p.30 grifos da autora), nas obras de Marx: “O termo “omnilateral” remete para o adjetivo alemão *allseitig*, composto pela palavra *all*, que significa todo/a e *Seite* que, dentre vários sentidos, indica lado, página [...], *allseitig* pode ter como tradução as palavras “polimórfico”, “universal”, “completo”, “geral””. A pesquisadora elucida que a primeira vez que a palavra “omnilateral” aparece, nos textos marxianos, associada à formação é em *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844). O termo é adotado para qualificar uma constituição humana plena, isto é, universal e completa e ampla em todos os sentidos e em todas as dimensões das forças humanas, ou seja, em um rico desenvolvimento, por exemplo, das habilidades intelectivas, éticas, estéticas, morais e corporais. (DELLA FONTE, 2020).

Marx (2011) afirma que tanto o desenvolvimento quanto o empoderamento humano de todas as suas capacidades estão intrinsecamente ligados ao seu domínio total sobre as forças naturais, ao seu amplo domínio da própria natureza humana, o que seria o antídoto para a unilateralidade, para uma dimensão afetiva, emocional, formada por uma personalidade e consciência egoísta e individualista, que concebe o mundo a partir de seus próprios interesses, fruto das relações materiais de confecção da vida regidas pela posse e pela propriedade privada. (VYGOTSKY, 2004; OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2014).

Por conseguinte, a omnilateralidade é prerrogativa para a emancipação humana, é a antítese e a superação da unilateralidade e da desumanização impostas pelo capitalismo. É o horizonte para a criação de uma educação formadora do novo homem e da nova mulher, à medida que a escola é sublimada por “um compromisso ético-político: assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo, com vistas a superar a sociabilidade capitalista que desumaniza o homem”. (MARTINS 2016, p. 190). Sobre a omnilateralidade, Marx afirma que:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto da apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; o seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana; (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento,

humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (MARX, 2004, p. 108).

Assim, ao advogarmos, embasados na pedagogia histórico-crítica, a favor de um projeto educativo emancipatório, portanto omnilateral, compreendemos que ele não se desenvolverá de forma plena enquanto não transformarmos a ordem vigente. Conseqüentemente, ao defendermos esse modelo de formação humana, assimilamo-lo como um instrumento revolucionário²¹, cuja ampla realização só se dará em um novo convívio humano.

Posto o horizonte do projeto pedagógico histórico-crítico, a emancipação humana e a formação omnilateral, apresentaremos as orientações de Saviani (2003) acerca da especificidade da natureza da atividade educativa, para assim elencarmos a contribuição da literatura a esse modelo de formação humana.

Por certo, compreendemos que a educação escolar é a prática social que colabora para a emancipação humana à proporção que transmite direta e intencionalmente o patrimônio humano genérico – a universalidade da cultura – ao indivíduo singular – marcado por um cotidiano de alienação, pragmatismo e subjugação (SAVIANI, 2003). A educação escolar crítica, contribui para a superação de toda alienação e subalternidade, tal qual, por meio do trabalho educativo prático, forma um sujeito em uma relação mais consciente com o legado humano genérico. (DUARTE, 1993).

Nesse sentido, Saviani (2003, p. 13), anuncia duas ações basilares da atividade educativa:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesse momento, para melhor compreensão de nosso desenvolvimento, abordaremos a primeira questão acerca da identificação do saber, pois tal assunto alicerça a defesa do conteúdo de ensino do poema clássico, o qual nos propomos a pesquisar, tendo como objetivo identificar a forma “mais adequada” para ensiná-lo.

²¹ Cujas atuações acumule condições objetivas, saberes, consciência crítica em prol da revolução, ou, da transformação dessa sociedade estruturada pela subalternidade, exploração e desigualdade da classe trabalhadora.

De acordo com Marsiglia e Della Fonte (2016), Saviani estabelece dois critérios acerca da primeira proposição – a identificação dos conhecimentos necessários à formação humana –, são eles: “ser um saber sistemático e ser clássico” (MARSIGLIA, DELLA FONTE, 2016, p. 21). A respeito do primeiro, as autoras expõem o seu significado:

O termo sistemático deriva de sistema, que, segundo definições de dicionários da língua portuguesa, diz respeito a um conjunto de elementos organizados e inter-relacionados. Dessa caracterização, percebe-se que o termo diz respeito à combinação de partes reunidas para concorrerem a um todo no sentido de constituir um conjunto. Quando aplicado ao saber, o sistemático indica um conhecimento articulado, metódico, coerente, como se apresenta na ciência, na arte e na filosofia, por exemplo.

Logo, o conhecimento sistematizado não é simples, tão pouco espontâneo e imediato, ele é um saber complexo que se articula à história. Desse modo, sua apreensão demanda também uma complexidade intelectual, o que “[...] faz dele um saber com camadas mediadoras que não podem ser compreendidas de modo isolado, mas em uma constelação, em uma perspectiva de totalidade”. (MARSIGLIA, DELLA FONTE, 2016, p. 21-22).

O saber sistematizado é o saber universal, o saber objetivo que contém em si as leis que governam o fenômeno. Ele, em sua profunda determinação, supera a singularidade, a personalidade, o tempo, os lugares e as classes, tal qual se estabelece como conhecimento universal. (SAVIANI, 2003).

O saber clássico, por sua vez, é aquele que foi depurado pelo movimento dialético da história — que o pôs a prova e o sublimou como um conhecimento imprescindível à humanização dos indivíduos –, pois proporciona aos sujeitos a compreensão das contradições de sua vida, de seu tempo e de sua geração em uma consciência histórica e coletiva que é proporcionada pelo clássico:

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI, 2010, p. 16).

A defesa do conteúdo clássico como o saber fundamental à educação escolar, por ser o mais desenvolvido, é algo polêmico; todavia não entraremos nas contrariedades geradas pela dicotomia entre saber popular e erudito. A respeito do assunto apenas expomos: só existirá saber do povo em sentido multilateral, quando transformarmos a sociedade de classes e socializarmos os conteúdos que na atualidade são propriedade privada da classe dominante:

O acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita, em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho (SAVIANI apud MARSIGLIA, DELLA FONTE, 2016, p. 22).

Acerca do assunto, Lenin (2015), em seu discurso intitulado *As tarefas revolucionárias da juventude*, declara que a formação de uma cultura proletária que rompa com o imediatismo e a alienação exclusiva da sociedade de classes só será possível pela clara apreensão do conhecimento acumulado pela cultura humana, isto é, pelo saber sistematizado.

O revolucionário evidencia que o desenvolvimento lógico do conhecimento comunista só se dará pela profunda memória do rico saber criado por todas as gerações anteriores, ainda que advindas de uma sociedade burguesa e latifundiária; pois é a profunda apropriação daquele que permitirá a transformação e a objetivação de uma verdadeira cultura proletária.

Em sintonia com o exposto, Castro (2015), em seu discurso *A grande tarefa da revolução consiste em formar o novo homem*, destaca que a formação da sociedade comunista só será possível pelo profundo desenvolvimento das técnicas, dos saberes científicos ou tecnológicos; visto que eles impulsionarão a produção dos bens de consumo até que ela que garanta um quantitativo que mantenha um convívio comunal e igualitário. Para isso, é basilar o domínio do conhecimento acumulado pelas gerações anteriores que proporcionaram a criação e o aprimoramento da base e da força produtiva, de modo a regê-las sob um novo propósito: a criação de coletivas riquezas.

Além disso, o socialista salienta a importância da elaboração de uma consciência revolucionária que apreenda a realidade em sua complexidade – em suas contradições –,

para que assim possa transformá-la. Acerca do desenvolvimento da consciência citamos Martins (2013a, p. 237-238):

Se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela.

De acordo com a autora, a escola corrobora à formação cognitiva dos seres humanos, à proporção que a prática educativa é munida do saber mais desenvolvido – o clássico. O mais rico desenvolvimento psíquico possibilita a mais rica assimilação da realidade, por conseguinte uma maior consciência das contradições da sociedade de classe por parte dos alunos da escola pública – a classe trabalhadora.

Cientes da primeira orientação de Saviani (2003, p.13) – “a identificação dos elementos culturais necessários à humanização” – no bojo da pedagogia histórico-crítica, as pesquisadoras Ferreira, em sua tese de doutoramento *A catarse²² estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições* (2012), e Costa, em sua dissertação *Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto escolar* (2014) e em sua tese de doutoramento *O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo* (2018), propõem a literatura clássica como um dos saberes sistematizados fundamentais para o saber escolar.

Em uma defesa de conteúdo de ensino, as pesquisadoras afirmam que a literatura contribui de modo singular para o projeto educativo que perspectiva a plena humanização, uma vez que:

²² É necessário salientar que a “catarse” é uma categoria utilizada em vários trabalhos do campo da pedagogia histórico-crítica que se concentram na arte clássica enquanto objeto de ensino. Algumas dessas pesquisas são os artigos científicos: “A estética lukacsiana como fundamento do ensino da arte na pedagogia histórico-crítica” (ASSUMPCÃO, SILVA, DUARTE, 2019); “A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica” (DUARTE, 2019); o livro: “Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica” (DUARTE, DELLA FONTE, 2010) e a tese de doutoramento “Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica” (ASSUMPCÃO, 2019). Além desses, a própria dissertação e tese de Costa (2014, 2018) e a tese de Ferreira (2012).

A literatura clássica trata-se de uma arte que move a subjetividade individual rumo às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano, ou seja, apresenta ao sujeito receptor situações nas quais decisivas experiências humanas despontam intensificadas e configuradas de modo que consigam impulsionar a subjetividade do leitor para além da cotidianidade, isto é, a um caminho que desembocará tanto no núcleo da própria personalidade como no da realidade social. (COSTA, 2014, p. 104).

Com base nas pesquisas das autoras, identificamos na seara da literatura o ensino da recepção poética cujo instrumento é o poema *A noite dissolve os homens* de Carlos Drummond de Andrade como objeto de pesquisa, conforme expusemos ao longo desse primeiro capítulo. Assim, identificamos entre as manifestações literárias o poema e sua potente colaboração para a promoção do desenvolvimento da autoconsciência da humanidade. (LUKÁCS, 1970).

Nesse momento, cabe uma digressão, na qual apresentaremos a defesa da arte e da literatura como patrimônio humano genérico que potencializa a formação humana e contribui para o projeto de desenvolvimento que perspectiva a omnilateralidade. Para tal, recorreremos às seguintes obras: *Introdução a uma estética marxista*, de Lukács (1970), *Las ideas Esteticas de Marx*, de Vázquez (1965), e *Direito à literatura*, texto de Candido (2017).

Lukács (1970) afirma que a arte autêntica ou a arte clássica permite aos sujeitos reviverem em seu próprio tempo, por meio das paixões e emoções humanas, a transcendência impressa nas obras de outras gerações. Ele analisa que a peça artística educa um indivíduo mais consciente com a universalidade humana e também forma pela particularidade, ou seja, pela síntese que contém em si de uma singularidade universal e de uma universalidade enriquecida pela apreensão singular da realidade:

Nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante e, sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a existencial individual. (LUKÁCS, 1970, p. 268- 269).

O intelectual compreende a arte como um reflexo da realidade objetiva — elaborado de modo simbólico, mítico e fantasioso. A respeito disso, Vázquez (1965) reitera que arte é uma realidade humanizada, integrada ao mundo humano pela apropriação estética da realidade que transforma e recria o real.

Por conseguinte, a arte proporciona ao ser humano um enriquecimento e aprofundamento da subjetividade e da objetividade, tanto para o artista quanto para o receptor. Ela contribui para o desenvolvimento de uma maior consciência acerca da relação dialética entre indivíduo e humanidade, à proporção que forma nos sujeitos uma personalidade referenciada no patrimônio humano genérico e na expressão do humano como um sujeito criador, histórico, social e universal. (LUKÁCS, 1970; VÁZQUEZ, 1965).

Sobre a especificidade da literatura, Candido (2017) salienta que ela é um direito humano cujo acesso é, em significativa proporção, atenuante da desumanização e do rebaixamento de um sujeito em relação ao outro ou da desigualdade e da opressão entre as classes. À medida que o autor propõe a literatura como um direito, ele advoga pela universal socialização das obras literárias, de forma que pontua o acesso à literatura como necessidade básica de todos os seres humanos. Assim, reconhece a arte (e a literatura) como um bem essencial, basilar na formação do indivíduo em sujeito humano.

Candido, por isso, destaca a literatura como uma necessidade essencial a toda a humanidade, de maneira que afirma que a sua ausência na vida dos sujeitos é uma brutalidade ou uma forma de mutilação que fere os direitos humanos e retira a possibilidade de justiça social, de igualdade e de dignidade, em suas palavras: “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. (CANDIDO, 2017, p. 186).

Por conseguinte, propondo a literatura como ferramenta essencial de formação de humanidade o autor afirma que “[...] trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2017, p. 176). Assim, a arte é legado da cultura que humaniza “porque faz viver”; pois compartilha com cada indivíduo – que tem acesso a ela – um conjunto de questões vividas e problematizadas por sociedades anteriores a ele. Candido aponta:

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. (CANDIDO, 2017, p. 175).

Dessa maneira a literatura “faz [o indivíduo] viver” dialeticamente a sua realidade à medida que o permite ressignificar o real que o rodeia em contradições, ao negar o que está dado pela ordem social. Como afirma Candido (2017, p. 175):

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Destarte, retomamos a respeito do segundo apontamento de Saviani (2011, p. 13): “[...] a descoberta das formas mais adequadas” para alcançar à humanização dos sujeitos pela socialização dos saberes escolares. Nesse caso salientamos a contribuição de Duarte, Ferreira, Saccomani e Assumpção (2012) para o ensino de literatura e das artes. Segundo os pesquisadores, “a forma mais adequada” para o ensino de literatura e das artes seria a instrução de uma recepção estético-literária, a saber:

[...] a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas nos campos das artes e da literatura. Tal recepção, sendo uma atividade, não é, portanto, um processo passivo. A leitura de um poema, de um conto ou de um romance é uma atividade rica, intensa e complexa, que mobiliza toda a subjetividade do indivíduo. (DUARTE et al., 2012, p. 32).

Cabe expormos que, concordando com Lavoura (2018, p. 12), compreendemos a pedagogia histórico-crítica como “[...] uma pedagogia concreta que se apresenta como mediação particular entre indivíduo (singular) e gênero humano (universal)”, cuja categoria que intermedeia ambos é o trabalho educativo.

Referenciados em ambas as premissas, apreendemos que quando o objeto de ensino é a arte ou a literatura a organização metodológica, formal, da prática educativa se concentra na recepção estético-literária; pois ela é a categoria de mediação entre o ensino e a aprendizagem da arte, isto é, a instrução da recepção é o que medeia a socialização da obra, pela práxis educativa, e a apreensão, pelo aluno, da riqueza presente na peça artística. Como afirmam os autores:

O ensino prepara a recepção da obra, orienta essa recepção, dá a ela todo o suporte necessário e dialoga criticamente com ela. Seu objetivo não é encurtar ou facilitar o caminho da recepção, é formar no aluno as atitudes e ações que colocam o processo de recepção à altura da riqueza contida na obra. Pressupõe-se, portanto, que o professor tenha

um grande domínio dos vários níveis e dimensões da riqueza da obra, bem como de conhecimentos psicológicos e pedagógicos que lhe permitam prever os efeitos que a obra poderá produzir nos alunos. (DUARTE et al., 2012, p. 45).

Logo, no âmbito da prática pedagógica socializadora do poema clássico, compreendemos como horizonte universal a instrução da recepção estético-literária. Todavia, temos a seguinte pendência: como mediar esta instrução com recurso, ou, instrumento de ensino em questão — o poema? Para que saíamos da abstração idealista retomamos duas das orientações dos autores: a necessidade do professor de conhecer em profundidade a riqueza da obra com a qual trabalha e os conhecimentos psicológicos e pedagógicos fundamentais na promoção de ensino que perspetive o mais rico desenvolvimento estético e intelectual.

Portanto, para determinarmos como se dará esse ensino da recepção poética é preciso que conheçamos em extensão o gênero literário em questão, assim como o poema *A noite dissolve os homens*. Por isso, no capítulo seguinte abordaremos as singularidades da poesia, para que posteriormente (no terceiro capítulo) nos concentremos na peculiaridade do poema escolhido, bem como nos conhecimentos pedagógicos e psicológicos necessários ao ensino histórico-crítico da recepção poética.

2 A DEFESA DO POEMA CLÁSSICO COMO SABER NECESSÁRIO À FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPATÓRIA

Conforme exposto ao longo do primeiro capítulo, o horizonte do projeto educativo que perspectiva a emancipação humana, para qual adotamos a pedagogia histórico-crítica, é a omnilateralidade – a constituição dos sujeitos em uma humanidade ampla e rica, isto é, em uma humanidade que o sujeito possua “[...] a necessidade de uma totalidade de manifestações humanas da vida”. (MARX; ENGELS, 1987, p. 624).

Cientes disso, reconhecemos a educação literária como uma atividade basilar à plena humanização dos indivíduos, pois na seara pedagogia histórico-crítica, a partir de Ferreira (2012) e Costa (2014, 2018), assimilamos a literatura clássica como instrumento que potencializa uma formação humana mais consciente do patrimônio humano genérico, que medeia um ensino capaz de substancializar nos sujeitos um desenvolvimento sensível, cognitivo, ético e, logo, mais humanizado. Referenciados em tal compreensão escolhemos o poema *A noite dissolve os homens* (1940), de Carlos Drummond de Andrade, como recurso de ensino e o ensino da recepção poética como objeto de pesquisa.

Tendo isso em vista, ao longo do primeiro capítulo, apresentamos a origem da poesia em uma relação com a necessidade humana de explicar – simbolicamente – a realidade, bem como atrelada à necessidade humana de potencializar a efetividade de suas ações por meio de ritos. Além disso, reconhecemos a poesia como um produto que é determinante e determinado pela relação orgânica de apropriação e objetivação da cultura.

A partir de Duarte et al. (2012), no desfecho do primeiro capítulo, identificamos o ensino da recepção estético-literária como o ponto central da educação literária. Reconhecemos também que esse processo instrutivo se substancializa a partir do conhecimento que o professor tem do texto que deseja explorar em sala. Por conseguinte, o que conduziu o desenvolvimento do presente capítulo foi a necessidade de conhecermos as especificidades de nosso conteúdo de ensino, propósito que se articula ao objetivo específico do presente trabalho: compreender, à luz da estética marxista, o poema clássico.

Por fim, enfatizamos que não pretendemos realizar uma leitura original e inovadora de Lukács, perspectivamos apenas utilizá-lo como munição teórica para a compreensão, à luz da estética marxista, do poema clássico e para que possamos, ao

longo da pesquisa, elencar apontamentos para a instrução de uma recepção poética que utilize como recurso de ensino o poema de Drummond, *A noite dissolve os homens*.

2.1. O poema como gênero literário historicamente constituído

Com a presente seção, objetivamos identificar o poema como gênero literário cujo desenvolvimento é historicamente constituído. Assim, a fim de compreender, à luz da estética marxista, o poema clássico, apoiamos-nos na teoria estética marxista dos gêneros.

Bastos (2017) chama atenção para duas tendências de concepção dos gêneros literários que pairam na academia e pendulam entre dois extremos: a noção objetivista e a subjetivista dos gêneros. A primeira defende uma visão de gênero enrijecida, como um conglomerado que reúne características estabelecidas ao longo do tempo e que devem ser aplicadas a uma obra singular, com intuito de adequá-la a um determinado tipo literário, o que, segundo o autor, contribui para uma assimilação abstrata de genericidade. Já a segunda tende a uma interpretação subjetivista que propõe a obra como autônoma em si mesma, estabelecendo a criação como algo “imponderável”, isto é, impossível de ser generalizada. (BASTOS, 2017).

A análise de Bastos a respeito da concepção objetivista dos gêneros literário se embasou nos estudos de Lukács (1967). Em relação a esse alerta para os perigos de uma compreensão empírico-positivista dos gêneros artísticos, Lukács afirma que tal interpretação empobrece a riqueza da obra e dos gêneros, pois os limita a uma lógica abstrata de progressividade e determinismos. Isto os reduz a uma lógica pautada em uma concepção cientificista da relação entre a tríade: obra singular, gênero e arte (no sentido geral).

O estudioso húngaro assevera que a associação entre a referida tríade é de caráter essencialmente estético, por conseguinte uma análise que recorra a um cientificismo descritivista esvazia a investigação do objeto literário, uma vez que não se concentra na especificidade da obra artística, na sua associação com gênero e arte (em uma significação global) como uma articulação essencialmente estética.

Nesse sentido, Bastos (2017) sinaliza que uma teoria estética-marxista dos gêneros se dá em uma terceira via, em uma direção que supera as visões objetivistas, empírico-positivistas e subjetivistas da genericidade. O autor recorre às formulações

lukacsianas para estruturar sua defesa de uma teoria dos gêneros literários referenciada em uma análise materialista histórica e dialética.

Diante disso, cabe expormos que a elaboração de uma teoria dos gêneros literários ou artísticos é assunto pendente no campo do marxismo. Autores como Cotrim (2012) afirmam que o próprio Marx em suas discussões epistolares com Engels teceu considerações iniciais para o desenvolvimento do referido assunto.

Além do citado ponta pé inicial dado por Marx e Engels, Georg Lukács foi um dos conhecidos precursores de uma teoria estética marxista dos gêneros. Dentre as obras que formulam a respeito do assunto, salientamos *O romance histórico* (1955) e *Ensaio sobre literatura* (1965). Contudo, por mais que o esteta tenha produzido contribuições teóricas que avançam significativamente a uma leitura marxista acerca da genericidade literária (ou até mesmo artística), o autor deixou algumas pendências, como a ausência de uma análise estética – ou até mesmo crítico-literária – que se concentrasse em específico no poema lírico. (NETTO; COUTINHO, 2011). Por conseguinte, a elaboração de uma teoria da genericidade literária e artística é tarefa que está posta aos estudiosos marxistas da estética.

Ciente desses desafios, ao longo do desenvolvimento da presente seção, nos concentramos apenas em apresentar ponderações de Lukács a respeito da relação tríade entre obra singular, gênero e arte (no geral), a partir, sobretudo do texto *Continuidade e descontinuidade da esfera estética* (1966), presente na primeira seção do oitavo capítulo (*Problemas de la mimeses. IV. El mundo propio de las obras de arte*) do tomo II, *Problemas de la mimeses* (1966).

Conforme anuncia o título da referida seção, Lukács aborda a obra artística autêntica em uma relação de continuidade e descontinuidade. Segundo o estudioso, a peça singular é contínua porque é um reflexo da realidade que contém “[...] a continuidade da evolução da humanidade” (LUKÁCS, 1966, p. 296) como seu substrato e é descontínua porque se encerra em si mesma. Ao contrário da ciência que é acumulativa, “a arte recomeça sempre do início” (LUKÁCS, 1970, p.150), visto que a recepção, plena de sentidos, do seu conteúdo e forma independe de estar ou não associada com obras distintas.

Sobre a relação dialética entre continuidade e descontinuidade, Lukács afirma que a relação entre obra (singular) e gênero é também uma associação contínua, já que toda a obra de arte “[...] se encontra na continuidade do gênero artístico a que pertence” (LUKÁCS, 1966, p.299). Logo, cada peça artística contribui à evolução ou ao

retrocesso do gênero literário, bem como a confecção da obra singular só é possível em uma referência direta com o gênero. Ainda sobre a continuidade, o autor pontua que ela se associa na obra e no gênero à sua conservação ao longo da trajetória humana, o que é conquistado pela assimilação em profundidade da vida cotidiana, em seus conflitos e emoções – substâncias de toda grande arte (ou da arte clássica).

Assim, sobre a continuidade ou a permanência dos gêneros literários na trajetória humana, Lukács (1966, p. 299) salienta que as transformações às quais os gêneros são submetidos, ao longo da história, enriquecem-nos e delineiam-nos intensamente como gêneros; uma vez que esses são, em profunda determinação, “[...] configurações de fatos da vida” (BASTOS, 2017, p. 140) sublimados pelo movimento dialético da história. Logo, os gêneros não se reinventam do começo e, sim, refinam-se (ou retrocedem, no tocante à sua contribuição a um projeto de formação humana omnilateral), tal qual são apurados pela evolução histórico-social.

O esteta húngaro categoriza que os gêneros artísticos possuem uma “assombrosa vitalidade” (LUKÁCS, 1966, p. 303) frente às históricas aprovações e essa vivacidade se associa ao movimento contínuo de renovação propiciado pelas obras singulares à genericidade. Para exemplificarmos tal ponto, expomos o que o autor evidencia acerca do drama; segundo Lukács (1966), conforme se alterou a configuração do modo de produção, bem como a sociabilidade do convívio humano, o drama, em sua manifestação como tragédia grega, assumiu uma nova forma e um novo conteúdo nas obras de Shakespeare.

Segundo Lukács (1966), o drama shakespeariano incorporou em si um reflexo particular do tempo, das circunstâncias, do lugar, das emoções da época em que foi confeccionado e esse retrato dialético particular da realidade em que se inseria condensado na obra singular contribuiu para o desenho de um tipo de gênero dramático próprio da modernidade, sem que assim houvesse um rompimento com a noção de dramaticidade grega. Logo, o drama moderno é produto, também, da noção grega de drama. Ademais, o drama da modernidade contribui à renovação e à vivacidade do gênero dramático, pois imprime à genericidade o reflexo dialético de sua realidade. Sobre isso, Bastos salienta: “[...] como os gêneros são históricos, no interior mesmo de cada um deles, diferenças substanciais marcam sua passagem no tempo”. (BASTOS, 2017, p. 142).

Conforme Bastos (2017), para Lukács, os gêneros literários são históricos e a vitalidade de cada um desses – ou seu oposto, a extinção de um deles – se entrelaça ao

desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção (modo de produção). Lukács (1966) categoriza que diferentes modos produtivos concatenam distintos domínios de um gênero ou de uma arte específica:

[...] a evolução global baseada no desenvolvimento das forças produtivas é o fundamento que explica porque em um determinado período é uma arte ou gênero que desempenha um papel dominante e porque em outro período se trata de uma arte distinta. [...] Esta determinação histórico-social é tão intensa que pode levar a extinção de um determinado gênero [...] e o nascimento de outros. (LUKÁCS, 1966, p. 302).

Bastos pontua ainda que “a questão da historicidade do gênero de sua mudança e permanência se coloca muito fortemente nos momentos de crise e de transição” (BASTOS, 2017, p. 144). Lukács (1966) exemplifica a extinção de um gênero e o nascimento de outro com a criação do romance. Bastos afirma que a evolução dos indivíduos e da espécie, imbricada pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, desde sua gênese, corrobora o surgimento de um novo tipo literário: o romance histórico.

O romance surge da epopeia grega, de forma que ele pode ser considerado uma continuidade dessa e ao mesmo tempo uma descontinuidade, pois ele é uma transição (uma descontinuidade) que se deu pela continuidade, isto é, surge por meio de uma referência histórico-social de uma genericidade específica: a epopeia. Assim, Lukács, à luz de uma concepção histórica de genericidade²³, categoriza que o romance é a “epopeia burguesa”²⁴, logo ele não recomeça do vazio, mas se produz como gênero particular, diante de um determinado modelo econômico e de complexas contradições que configuram a luta de classes. (BASTOS, 2017, p.141).

Com base nos autores citados, Lukács (1966) e Bastos (2017), compreendemos a relação entre obra singular, gênero e a arte (em um sentido global) como essencialmente estética. Depreendemos que a relação entre elas é expressa por movimentos de continuidade e descontinuidade próprios da dialética-materialista. Além disso, assimilamos que os gêneros são históricos, cujas manifestações contidas em uma obra

²³ Com o presente trabalho não pretendemos nos aprofundar na criação desse novo tipo literário; o romance histórico, a menção desse se dá apenas para exemplificar a relação entre os gêneros e o modo de produção. Um estudo que se aprofunda no tema no campo da pedagogia histórico-crítica é a tese de doutoramento: *O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo* (2018), da pesquisadora Larissa Quachio Costa.

²⁴ Segundo Frederico (2013a), esse é um título de um ensaio produzido por Lukács em seu livro: *Escritos de Moscou*.

singular variam conforme sua associação com o modo de produção e com as contradições intrínsecas à luta de classes de um determinado momento da história, fato que exemplificamos a partir do drama e do romance.

Para avançarmos, precisamos conceituar, a partir da defesa de Bastos (2017), o entendimento de gênero, conforme a estética marxista, elencando ponderações a respeito, bem como apresentar a relação de inerência que está contida na tríade obra, gênero, arte.

Bastos reafirma que os gêneros apresentam “uma dimensão profundamente histórica” e, com isso, pontua sobre a concepção de gêneros: “a vida dos gêneros é a vida de determinadas maneiras de pensar e sentir, de determinadas relações humanas, incluída aí a relação com a natureza” (BASTOS, 2017, p. 141). Essa dimensão histórica dos gêneros, logo, se condensa em particulares conteúdos e formas artísticas. Nesse sentido, a respeito da poesia, ele evidencia como sua especificidade a seguinte característica: a poesia mantém as marcas da singularidade, por mais que se torne universal, tal qual guarda em si, no curso do desenvolvimento histórico-social, a subjetividade, as emoções e impressões de “determinado acontecimento pessoal”:

A poesia, embora necessariamente universal, jamais apaga as marcas de singularidade do aqui e agora, tanto da criação quanto da recepção. Ela revela os momentos através dos quais um determinado acontecimento pessoal se conecta com o curso da evolução da espécie humana. O típico, a particularidade (*Besonderheit*), como categoria central do estético, liga o acontecimento singular à evolução histórica. (BASTOS, 2017, p. 141).

A poesia como gênero é uma manifestação da estrutura objetiva que medeia a relação entre a criação artística da obra e o momento concreto da evolução histórico-social em que a obra foi produzida (LUKÁCS, 1966, p. 316). Desse modo, Bastos (2017, p. 150) conceitua os gêneros literários como a “zona de objetividade”:

[...] os gêneros constituem uma zona de objetividade, uma mediação entre a imaginação criadora do artista e a realidade histórico-social. No cerne dessa dialética reside toda a dificuldade de entendimento teórico do fenômeno dos gêneros e do exercício da crítica literária. A grandeza da obra de arte está em evidenciar o processo de evolução histórica, a particularidade que toca a imaginação do artista: ela é expressão da consciência de si da humanidade num momento de sua evolução. O poder da obra em que ela devolve ao mundo o seu reflexo.

Perante isso, trazemos Moisés (1978) o autor explica que os gêneros literários são recursos que os escritores utilizam para enxergar o real. Ele afirma que são os gêneros as lentes pelas quais os artistas vêm e apreendem a realidade. O autor destaca que essa noção que temos de gênero é constituída historicamente e produto de uma trajetória de conceituação e sistematização das obras literária que se inicia na civilização greco-latina. O estudioso destaca que o próprio termo “gênero” é de origem latina e que o surgimento do vocábulo se deu no campo das ciências da natureza que o utilizava para classificar e agrupar um conjunto de seres com características formais e funcionais semelhantes. Quando o cognato migra para o campo dos estudos literários ele contém a seguinte significação: “[...] os gêneros seriam estruturas complexas assumidas pelas palavras no ato de captar a heterogeneidade do cosmo” (MOISÉS, 1984, p. 64).

Destarte, os gêneros são um instrumento, um legado da cultura, do qual o escritor se apropria para sentir, captar, organizar, estruturar e classificar a realidade em que vive, ao mesmo tempo que são o recurso que contém o saber estético—literário sistematizado e que permite ao artista elevar tecnicamente, formalmente e esteticamente o reflexo intensivo e peculiar do real, sublimando-o em arte. (MOISÉS, 1978, 1984).

Assim sendo, ao longo da próxima subseção, objetivamos identificar as características e a definição da poesia sistematizada ao longo da Antiguidade Grega, o conhecido berço das elaborações filosóficas acerca da arte.

2.1.1 A poesia na Antiguidade Clássica Grega

Em primeiro momento convém expormos que a concepção do gênero poético como se conhece na atualidade é algo que foi desenvolvido historicamente. Tal apreensão tem como parâmetro primordial as definições clássicas gregas sobre o que seria a poesia e a prosa. Por conseguinte, com essa seção, perspectivamos elucidar nosso entendimento do que seria a poesia e o poema, retomando sua conceituação clássica. Todavia, cabe expormos que a visão de poesia que se possui atualmente não é a mesma daquele tempo, há e houve uma constante renovação da noção de poesia. No entanto, não poderíamos identificá-la sem assimilar os pressupostos clássicos que fundamentam o conhecimento contemporâneo a respeito de tal gênero.

De acordo com Suassuna (2012), o uso, no ocidente, da palavra poesia para designar terminologicamente a arte se iniciou na Grécia Antiga. O estudioso afirma que

a raiz etimológica do termo se relaciona ao vocábulo grego *póiesis*, cujo significado é criação. O autor salienta que a concepção de criação dos gregos se associa à compreensão metafísica que eles possuíam da arte como produto fruto de um espírito, como uma divindade suprema que é em essência criativa.

Já Nunes, para definir a *póiesis*, ressalta que essa deve ser assimilada como criação que é também produção ou fabricação, pois não é uma criação que executa do nada, mas que dá forma, fabrica, organiza, ordena e instaura uma nova realidade à matéria bruta que preexiste em potência. (NUNES, 1999, p. 11). Nesse sentido, o pesquisador retoma o pensamento de Platão sobre o surgimento do universo como um ato poético.

A origem do universo, do cosmos, que é conjunto ordenado de seres, cada qual com sua essência ou, o que é o mesmo, com a sua forma definida, deve-se a um ato poético: foi a inteligência divina, impessoal, que conduziu a matéria do estado de caos e de indeterminação iniciais ao estado de realidade plenamente determinada.

Assim sendo, para Nunes (1999, p. 11), na tese platônica, a centralidade da criação do universo como ato poético está na ordenação da matéria bruta, caótica e sem forma por uma inteligência divina e impessoal, o demiurgo. Para Platão, essa entidade divina imprime a forma, a ideia de todas as coisas, a essa matéria em estado de caos, criando as formas, os modelos que os poetas imitam.

Perante essas considerações, esboçamos um preâmbulo da concepção de *póiesis* que pairava na sociedade grega, convívio coletivo em que foi produzido um clássico da teoria da literatura, cuja contribuição foi basilar para o desenvolvimento dos estudos literários na modernidade, a obra *Poética*, escrita na Antiguidade Clássica, por Aristóteles (384—322 a.n.e.). (NUNES, 1999; ARAÚJO, 2011).

O referido texto é um conjunto resumido de notas didáticas organizadas em um esquema de XXVI tópicos que reúnem anotações acerca da poesia, sua origem, sua conceituação e os critérios para se julgá-la. Em sua obra, Aristóteles apresenta uma das primeiras definições de poesia (ou *póiesis*) no ocidente, cuja determinação alicerçou as produções teórico-estéticas na modernidade sobre o tema. (ARAÚJO, 2011; NUNES, 1999).

Para exemplificar tal influência recorreremos a Santoro (2010). Segundo o estudioso, as formulações da estética moderna, durante o Renascimento (século XIV-

XVII), se embasaram fundamentalmente na retomada das seguintes concepções aristotélicas: a conceituação dos gêneros artísticos; os apontamentos do filósofo grego acerca dos critérios necessários à confecção de um determinado tipo de gênero; e a função pedagógica – expressa pela catarse, isto é, para os gregos, a depuração das emoções –, a qual a poesia propicia, sobretudo, em seu formato de tragédia.

Em *Poética* (1973), Aristóteles expõe a primeira conceituação, em registros escritos, sobre uma teoria dos gêneros poéticos. A compreensão aristotélica de “poética” é distinta do entendimento atual, pelo qual tendemos a compreender a poesia unicamente como lírica. No livro em questão, o intelectual define a poesia como uma imitação dos mais distintos objetos, ou seja, uma representação que se utiliza de diferentes meios, volumes, cores, movimentos, palavras ou linhas para retratar a matéria (um objeto) ou uma ação. Desse modo, a sua definição de poesia não se limita à arte em forma escrita (a literatura), ela tem um alcance mais amplo. (NUNES, 1999).

A respeito do assunto, a filósofa Marilena Chauí afirma que para o pensador grego a poesia é: “toda arte que imite (emule ou simule) caracteres, paixões e ações. Pintura, escultura, teatro (tragédia, comédia), epopeia, lírica, dança, música são poesia” (CHAUÍ, 2008, p. 483). Desse modo, a poesia (arte nesse sentido geral), para Aristóteles, se classifica conforme o meio, o objeto e o modo como se deu a imitação. Por conseguinte, as artes cujos instrumentos são as formas, cores, figuras ou as ações e gestos são qualificadas como dança, pintura, escultura e o teatro.

À vista disso, a autora explica que nas obras de Aristóteles há uma divisão entre a prosa, a linguagem que “[...] diz diretamente as coisas” (CHAUÍ, 2008, p. 484), e a poesia, “[...] a que imita as coisas (ações, paixões, feitos, gestos, figura)” (p. 484). Chauí sintetiza essa questão:

[...] na prosa: narração, diálogo e discursos retóricos; na poesia: a) quando se combinam linguagem, ritmo e melodia, temos a tragédia, a comédia, a epopeia, a lírica, a elegia; b) quando se combinam ritmo e melodia, temos a música instrumental; c) quando só há ritmo, temos a dança; d) quando se combinam figura, traço e cor, temos a pintura e a escultura. (CHAUÍ, 2008, p. 484).

Sobre o tema, Santoro (2010) expõe que as discussões acerca da palavra prosaica e a conceituação de poesia e seus desdobramentos são os assuntos centrais de duas grandes obras de Aristóteles, uma delas já citamos na presente seção (*Poética*) e a outra

é *Retórica*, um tratado composto por três livros. Das duas obras, nos concentraremos apenas na *Poética*, já que é a que se relaciona ao nosso objeto de pesquisa.

Isto posto, retomemos a citação de Chauí (2008). Por meio da referida passagem, podemos depreender que a poesia ou os gêneros poéticos, na concepção aristotélica, se subdividiam em: 1) a tragédia; 2) comédia; 3) epopeia; 4) lírica; 5) elegia; 6) música instrumental; 7) dança; 8) pintura; 9) escultura. Diante de tantas subdivisões, nos concentraremos apenas nas manifestações poéticas organizadas pela linguagem em sua expressão oral ou escrita²⁵. Consequentemente, como poesia que entrelaça a linguagem — o ritmo e a melodia —, em Aristóteles, tem-se: a comédia, a tragédia, a epopeia (ou a épica), a lírica e a elegia (CHAUÍ, 2008, p. 484). Elencaremos as características gerais de cada uma das citadas subespécies de poesia e enfatizaremos a lírica, por ser ela o tipo de poesia que se relaciona com o nosso recurso de ensino: o poema *A noite dissolve os homens*.

Nossa exposição dos aspectos mais gerais terá como base teórica, sobretudo, o livro *Dicionário de Termos Literários* (1978), escrito por Massaud Moisés, bem como alguns dos tópicos da *Poética* (1973): III - *Espécies de poesia imitativa, classificadas segundo o modo da imitação: narrativa, mista, dramática. Etimologia de "drama" e "comédia"*; IV - *Origem da poesia. Causas. História da poesia trágica e cômica*; e V - *A comédia: evolução do gênero. Comparação da tragédia com a epopeia*.

Começamos nossa exposição com uma apresentação dos aspectos mais gerais da comédia. Segundo Moisés (1978), a origem da palavra comédia se relaciona ao vocábulo grego *komoidía*, cujo surgimento desperta controvérsias. De um lado, acreditava-se que a referida palavra grega derivaria do termo *kômos*, que alude ao “[...] festim popular em louvor de Baco” (MOISÉS, 1978, p. 89); de outro, supunha-se que advinha do cognato *kômas*: “[...] aldeia, pois, segundo a *Poética* de Aristóteles, os comediantes tiravam o seu nome ‘de andares de atores de aldeia em aldeia, por não serem prezados na cidade’”. (ARISTÓTELES apud MOISÉS, 1978, p. 89).

A respeito da gênese da comédia, o autor assevera que é tão nebulosa quanto a própria etimologia de seu nome. De acordo com Aristóteles, ela se articula aos cantos fálicos profanados nos rituais em homenagem ao deus Baco ou Dionísio, deuses do

²⁵ Pelo conhecimento que se tem das elaborações de Aristóteles, seus estudos sobre a poesia se destacaram em maior medida na tragédia e na comédia. Sobre isso, Nunes (1999) elenca duas hipóteses: o filósofo grego não viveu a tempo de concluir suas análises acerca das demais ou então parte de seus escritos se perderam ao longo da história.

vinho e da inspiração poética. Esses festins, regados a vinho, marcavam o fim do inverno e a euforia pela chegada da primavera:

[...] em procissão, conduzindo um enorme fálus, em andor, o povo entoava cânticos gratulatórios, entremeados de danças e libações alcoólicas. Com o tempo, supõe-se que os cantos adquirissem tonalidade jocosa ou até mesmo satírica, e suscitassem movimentos histriônicos, livres e desordenados.

Moisés pontua que, inspirados na estrutura e forma da tragédia, os poetas reuniram esses cantos orgásticos embriagados em uma peça poética própria que se denominou *comédia*. Como objeto da comédia, Aristóteles (1973, p.447) salienta: “[...] a imitação de homens inferiores²⁶; não, todavia, quanto a toda espécie de vícios, mas só quanto àquela parte do torpe que é ridículo”. Moisés sintetiza que houve três fases da comédia grega: 1) a antiga; 2) a mediana; e 3) a nova. Da primeira ele identifica a estrutura por meio da qual ela se organizava:

[...] em quatro partes: *prólogo*, *párodo* (caracterizado irrompimento festivo do coro, trajando máscaras e roupagens de vários tipos), *episódios* (cenas dialogadas entre dois atores, permeadas por intervenções de coro), *êxodo* (deslanche); ainda ocorria a *parábase* (interlúdio coral) correspondente à suspensão da ação e a uma como que chamada dos espectadores à realidade; via de regra glosavam-se assuntos políticos ou sociais; dentre seus cultores sobressai Aristófanes. (MOISÉS, 1978, p. 90, grifos do autor).

Sobre a segunda, a comédia mediana, ele salienta seu caráter mitológico ou exclusivamente literário, a ausência do coro e uma “índole social”. Dos famosos escritores da comédia mediana, ele destaca Antífenos e Alexis. Já sobre a terceira (a comédia nova), Moisés evidencia que ela é:

[...] decorrente da anterior, gira em torno das paixões, sobretudo o amor, e dos costumes; estruturalmente prima pela economia dos acontecimentos e a simplicidade na configuração das cenas, pelo emprego absoluto do diálogo; representam-na, entre outros, Filemon e Apalodoro de Carystos e Menandro. (MOISÉS, 1978, p. 90).

²⁶ Aristóteles julgava como homens inferiores aqueles que possuíam numerosos vícios ao invés de virtudes — qualidades próprias dos homens nobres.

Expostas as características e a definição da comédia clássica²⁷, sigamos para a exposição da tragédia. Assim como a subespécie anterior, tragédia tem sua origem incerta. Seu nome deriva da palavra grega *tragodía* que se refere “ao canto do bode”. Aristóteles associa o surgimento etimológico da palavra às festividades dionisíacas, momento quando se reunia um grupo que imitava cantos de bodes de maneira satírica. (MOISÉS, 1978, p. 495).

O filósofo assevera que pouco a pouco ela se desvinculou das homenagens a Baco e tornou-se uma forma teatral com características próprias. Quando isso ocorre, ela acaba por retornar aos festins bacanais, todavia de uma maneira totalmente nova, como “um espetáculo dramático”. (MOISÉS, 1978, p. 495). Segundo Moisés: “[...] acredita-se que a derradeira etapa da metamorfose tenha ocorrido em 534 (a.n.e.), quando Tépis alcançou que um espetáculo dramático se incluísse nos festejos em honra a Baco”. (MOISÉS, 1978, p. 495). A respeito da essência da tragédia, Aristóteles elenca o seguinte:

É pois a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante autores, e que, suscitando o “terror e a piedade tem por efeito a purificação das emoções. Digo “ornamentada” a linguagem que tem ritmo, harmonia e canto. (ARISTÓTELES, 1973, p. 28, 29).

Sobre essa questão, Moisés (1978, p.496) pontua que tal visão aristotélica da imitação de ações superiores, característica fundamental da tragédia, se referencia em atividades executadas por homens nobres, aristocratas e fidalgos. Assim, tal modalidade poética não incorporava em seu conteúdo a imitação de ações de homens “menores”, como, por exemplo, os escravos. Consequentemente, esses não eram o objeto da tragédia, pois suas práticas não conduziram à catarse (a purificação dos sentimentos).

O autor assinala que essa ideia de que os homens inferiores não produziam ações dignas da tragédia permaneceu como referência na produção poética ao longo dos anos e só foi superada pelo drama da burguesia no século XVIII, que introduziu na peça teatral o novo sujeito, confeccionado pelo Romantismo e pela Revolução Industrial em voga. (MOISÉS, 1978, p.497). Por fim, acerca da estrutura da tragédia grega clássica, o estudioso frisa a presença dos seguintes elementos:

²⁷ O uso do termo clássico aqui, bem como ao longo de toda essa seção se refere a um período da história e não ao conceito de clássico elaborado pela pedagogia histórico-crítica.

1) *Prólogo*, em forma de diálogo, 2) *párodo*, ou entrada do coro, 3) episódios, em número de três, separados pelos *estásimos*, ou intervenções do coro, 4) *êxodo*, ou desfecho. E conforme Aristóteles [...] seis partes a constituiriam: fábula, ou ação, personagens, elocução, pensamento, espetáculo e música. (MOISÉS, 1978, p. 498, grifos do autor).

Realizadas as considerações a respeito da tragédia, avancemos para a épica (ou epopéia). De acordo com Moisés (1978, p. 182), o referido vocábulo originou-se do termo grego *epikós*. *Épos* remete à palavra, narrativa, poema ou recitação. O autor explica que, de acordo com os registros escritos, o primeiro a buscar uma conceituação para a epopéia foi Aristóteles, pois o intelectual grego, para elaborar uma definição da épica, recorreu a uma análise das poesias escritas anos antes: a *Odisseia* e a *Ilíada* (900 a.n.e.). Para Aristóteles, um exemplo de escritor da epopéia é o próprio Homero.

Conforme Moisés (1978, p.182), Aristóteles, em sua *Poética*, delinea uma compreensão da epopéia por meio de uma comparação com a tragédia e afirma que as duas se assemelham, pois o que constitui sua essência é a imitação de homens superiores cujo instrumento base é o discurso. O grego observa ainda a metrificação uniforme, a narrativa e a ausência de um “limite de tempo” como características próprias da epopéia. Além disso, Aristóteles (1973, p.447) explana que: “[...] todas as partes da poesia épica se encontram na tragédia, mas nem todas as da poesia trágica intervêm na epopéia”. O filósofo também assevera que os episódios na epopéia “adquirem maior extensão” se comparados aos episódios curtos do drama. (ARISTÓTELES, 1973, p.459). Já,

Quanto à imitação narrativa e em verso, é claro que a fábula deve ser uma estrutura dramática, como a da tragédia; deve ser constituída por uma ação inteira e completa, com princípio, meio e fim, para que, una e completa, qual organismo vivente, venha a produzir o prazer que lhe é próprio. Também é manifesto que a estrutura da poesia épica não pode ser igual à das narrativas históricas, as quais têm de expor, não uma ação única, mas um tempo único, com todos os eventos que sucederam nesse período a uma ou várias personagens, eventos cada um dos quais está para os outros numa relação meramente casual. (ARISTÓTELES, 1973, p.465).

Sobre os aspectos referentes à estrutura da épica, presentes na *Poética*, o literata evidencia a importância dos versos na organização dela: “[...] o verso deveria refletir, na sua majestade e gravidade, a magnitude da ação heroica; de onde o decassílabo, mercê

de pausas marciais que o distinguem, ser tido como metro mais conveniente à poesia épica”. (MOISÉS, 1978, p. 184).

Realizados tais apontamentos, caminhemos para a compreensão de elegia. Assim como a comédia e a tragédia, a elegia possui origem etimológica obscura. Segundo Moisés (1978, p. 167), houve quem articulasse o surgimento da palavra a um possível refrão usado em cantos fúnebres (*e lege*). Por outro lado, houve quem relacionasse o vocábulo com a palavra armênicamente (*elegn*), que se referia ao bambu ou à flauta de bambu que seguia os cânticos de tristeza e luto. Assim, na concepção grega, a elegia era associada a uma homenagem aos mortos e aos rituais de sepultamento.

Além disso, o estudioso elucida que a elegia se relaciona à lírica no que se refere à musicalidade e à épica, já que na Grécia foi uma das primeiras expressões da oratória. Acerca de sua estrutura ele evidencia: “[...] emprego de dísticos formado de versos hexâmetros, ou seja, de seis pés, e pentâmetros, ou seja, cinco pés”. (MOISÉS, 1978, 167). Assim como nos chama atenção para o seguinte fato: “[...] a elegia começou por ser todo poema assim estruturado; somente mais tarde adquiriu o sentido especial, vinculado à ideia de lamento e pranto”. (MOISÉS, 1978, 167).

Assim, antes de entrarmos na poesia lírica, façamos uma consideração sobre o que é o poema. A palavra poema deriva do vocábulo grego *poiema*, que é definido como “o que se faz”. Na Grécia Antiga, a lírica, a comédia, a elegia, a epopeia e a tragédia se manifestam objetivamente na forma de *poiema*.

Moisés, apoiado nas elaborações de Octavio Paz (1956), define o poema como toda composição literária capaz de suscitar ou segregar poesia. Para Moisés (1978, p. 400), “[...] a conexão entre poema e poesia implicaria um juízo de valor, ainda que de primeiro grau: todo poema encerraria poesia, e vice-versa, sistematicamente a poesia ganharia forma em poema”. O poema é, portanto, o “organismo verbal” que pode conter ou não poesia e que pode ser organizado em versos ou em prosa. Assim, o poema é corpo verbal, o objeto da análise crítico-literária em si.

À vista disso, elucidamos que apesar de utilizarmos os termos “poema” e “poesia” como sinônimos há diferença entre eles. A poesia não se limita a uma forma ou a um gênero literário específico, pode haver poesia em uma escultura, em uma dança ou em um poema. A noção de poesia é mais abrangente do que a concepção dos gêneros literários, ela se delinea, ao longo da história, continuamente no interior do próprio sistema de gêneros. Logo, o que define a poesia não é a forma, não é apenas o verso que germina o poético, a poesia está contida na essência da expressão artística, no conteúdo

e no tipo da linguagem (seja literária ou não), na riqueza da expressão desta que um artista alcança em sua obra. E, essa riqueza da linguagem, do conteúdo e a essência da expressão artística que desperta a poesia é um juízo de valor cujos parâmetros são elaborações historicamente constituídas, conseqüentemente que variam de tempos em tempos. (COSTA, 2014, 2018; MOISÉS, 1978).

Por compreendermos que a essência da poesia reside, também, no ritmo e na polissemia da expressão linguística, é comum a associarmos ao poema, pois ele é um gênero cuja composição em versos permite a realização rítmica da linguagem, a atribuição de sentido a essa poesia e a concepção imagética desta. Com isso, ao longo da história o poema tornou-se o gênero principal (e não único) que verbaliza a poesia. Por conseguinte, embora saibamos as diferenças particulares entre os termos “poema” e “poesia” ambos são, comumente, utilizados como sinônimos graças à sua etimologia, à sua natureza artística semelhante e às proximidades conceituais historicamente estabelecidas. (COSTA, 2014, 2018; MOISÉS, 1978).

Isto elucidado, sigamos para o último subgênero: a lírica. A denominação de poesia lírica é algo controverso para alguns estudiosos. Segundo Moisés (1978, p. 306), o vocábulo *lírica* tem como origem etimológica a palavra grega *lyrikós*, a qual se refere ao “cantar ao som da lira” e associa-se à poesia que era entoada ao som da lira. Rocha (2012, p. 85-86), sobre essa questão, evidencia o seguinte:

[...] sobre o termo lírica, gostaria de frisar que os poetas do período arcaico não usavam essa palavra para designar aquilo que eles produziam. Esse adjetivo passou a ser usado, provavelmente, a partir do período helenístico (que se estendeu, grosso modo, de 323 a 146 a. C.), quando os gramáticos alexandrinos, principalmente Aristófanes de Bizâncio (cerca 257 a 185-180 a. C.), precisaram classificar e organizar os textos que estavam armazenando na Biblioteca de Alexandria. Ao invés de poesia, lírica, os autores anteriores ao período helenístico chamariam suas criações de poesia, mélica, termo derivado de *mélōs*, ou seja, canção, ou mesmo *mousiké*, *ōidē* ou *áisma* todas palavras que remetem à ideia do canto.

Apesar de serem distintas as denominações dadas ao subgênero, os autores estabelecem como ponto comum da poesia lírica ou, melhor dizendo, da poesia mélica a sua forte ligação com a musicalidade. Moisés (1978, p. 306) salienta o vínculo orgânico entre a referida poesia e a música e também identifica a associação entre a melodia e a palavra como um artifício inaugurado pelos gregos do século VII (a.n.e.) Sobre sua organização estrutural, o estudioso destaca que, na Grécia Clássica, ela assumia a forma

de *ode* – um poema que inicialmente era utilizado no canto, organizado em versos, os quais continham as primeiras medidas idênticas, aspecto que lhe atribuía certo ritmo e musicalidade. (MOISÉS, 1978, p. 372).

Consequentemente, é possível depreendermos que a estrutura, a forma e a linguagem da mélica eram compactadas de modo a estabelecer a musicalidade, o canto. Ao longo da trajetória humana, mesmo ao desvincular-se da prática entoada, a mélica (ou a lírica) manteve certa musicalidade como aspecto que a diferenciava das demais subespécies da poética. O autor explana que a significação da lírica como poesia cantada permaneceu até o período da Renascença, momento histórico em que tal concepção do subgênero entrou em desuso, o que desencadeou uma necessidade de renovação da caracterização dessa poesia, tarefa que o movimento romântico assume para si.

Segundo Moisés, o romantismo do século XIX incorporou à lírica “os problemas relacionados ao ‘eu’” (MOISÉS, 1978, p. 306), questão emergente no movimento artístico da época. Sobre isso, Hegel em sua *Estética* observa que se delimitou como conteúdo da poesia:

[...] a maneira como a alma, com seus juízos subjetivos, alegrias e admirações, dores e sensações toma a consciência mesma no âmago deste conteúdo. [...] com efeito, o que interessa antes de tudo é a expressão da subjetividade como tal, das disposições da alma e dos sentimentos, e não a de um objeto exterior, por muito próximo que seja. (HEGEL, 1964, p.293-296).

Herdamos dessa concepção romântica a consciência atual do que compreendemos como lírica; todavia, ao pontuar como traço basilar a subjetividade – a questão do “eu” –, a poesia lírica da definição romântica rompe com as características essenciais da poesia mélica grega, fato que Rocha (2012, p. 91) nos exemplifica com uma comparação que realiza entre ambas – a lírica moderna e a clássica grega:

[...] uma característica marcante da poesia grega que a diferencia profundamente da nossa poesia atual: ela fazia parte do cotidiano dos antigos gregos de tal modo que a cultura dos helenos é hoje, muitas vezes, chamada de cultura da canção [...]. A canção, poesia cantada e muitas vezes acompanhada de dança, não era apenas motivo de divertimento na Grécia Antiga. Mais do que isso, era ela que mantinha aquela cultura viva, porque era através da música, do canto e da dança que toda a tradição mitológica era transmitida, que os rituais religiosos eram realizados e que as relações familiares e sociais eram estabelecidas e sempre revificadas. [...] a poesia grega antiga era

funcional e estava intimamente ligada ao contexto social, religioso e histórico em que estava inserida.

Por conseguinte, a poesia mélica esteve profundamente ligada à transmissão da cultura, da religiosidade e da tradição grega. A alegria, os sentimentos festivos, as emoções (de modo geral) que ela despertava estavam em sintonia com os valores éticos e estéticos da comunidade da Grécia Antiga. Ela se fundamentava na compreensão de um “eu” artístico — que poderia ser o próprio poeta, um personagem ou uma figura da época —, que trazia em si a concepção coletiva da noção de mundo e da vida dos gregos daquele tempo. Essa concepção se refletia na própria visão do amor, da morte e do destino humano, temas recorrentes dos poemas mélicos.

À luz disso, assimilamos que há no desenvolvimento do conceito de poesia uma descontinuidade, que é esboçado pela ruptura sinalizada por Rocha (2012). Em nosso ponto de vista, entretanto, ocorre, também, uma continuidade que se expressa tanto pela conservação de uma forma poética que advém da Antiguidade Grega clássica, quanto pela noção da poesia (seja mélica e lírica) como gênero cujo fundamento é a percepção subjetiva dos sentimentos humanos. Contudo, em nossa visão, a centralidade da distinção que se tem entre mélica e lírica são as diferentes concepções de individualidade que se teve na Grécia Antiga e na sociedade moderna do romantismo.

Para nós, a depuração da lírica, ao longo da história, contribuiu grandiosamente para a percepção da individualidade humana. Assim, conseqüentemente, compreendemos que a poesia lírica corrobora a elaboração da consciência da subjetividade pelos sujeitos. Desse modo, a poesia de Safo (poeta mélico) pode ser considerada um legado da humanidade, que imprime umas das primeiras concepções da poesia, na história do entendimento do “eu”, que na Grécia Antiga é concebido de maneira totalmente distinta da ideia romântica moderna. O “eu” da Grécia Antiga, a noção de subjetividade grega, é impregnada de uma ética de coletividade que orienta o desenvolvimento das emoções humanas. Rocha (2012, p. 94-95, grifos do autor) afirma que a mélica grega possuía um profundo caráter formativo:

Ela tinha função educativa, civilizatória. Sua execução oral se dava diante de um auditório e era realizada por um indivíduo ou por um grupo de pessoas com acompanhamento de um ou mais de um instrumento musical. Ela era *eurístico-mimética* (nela se dava a reatualização ou representação e invenção através do canto, da melodia dos instrumentos, da dança e da gestualidade de ações e „vocalizações“ de animais e de homens); Ela era *fictio, inventio*, processo criativo em que se usava a imaginação, mas sempre

conservando sua ligação com a realidade vivida, experimentada pelo poeta.

A lírica (ou a mélica) grega é, logo, um dos subgêneros da poesia que continha em sua essência um caráter educativo capaz de orientar a formação dos gregos para o desenvolvimento tanto de uma individualidade quanto de uma percepção dos sentimentos referenciada na concepção histórica de seu tempo. Ela é um bem do patrimônio humano genérico que reflete em si o entendimento de mundo de uma dada sociedade, pois ampara inúmeras contribuições para a elaboração poética dos tempos seguintes. No movimento dialético da história, ela alicerça a criação de outra lírica, que por sua vez se orienta por uma nova visão de individualidade, mundo, vida e conhecimento, assunto que abordaremos na seção seguinte.

2.2 A poesia em tempos de decadência ideológica

Com a presente seção, objetivamos reconhecer as peculiaridades da poesia na atualidade. Para isso recorreremos à Costa (2018) e à sua leitura crítica acerca da literatura que é produzida no sistema capitalista. Referenciados na autora, incorporamos a categoria “decadência ideológica” das formulações de Lukács (uma herança de Marx), perspectivando, por meio do citado estrato analítico, compreender de maneira crítica a literatura contemporânea.

Além dos estudos da pesquisadora, orientamo-nos pelas contribuições de Rocha, (2012) presentes em seu artigo científico intitulado: *Lírica Grega Arcaica e Lírica Moderna: uma Comparação*, no qual realiza uma leitura comparativa entre a lírica moderna e a lírica (ou poesia mélica) grega clássica. De suas elaborações intelectivas, enfatizamos que nos concentramos, sobremaneira, em sua análise crítica da lírica contemporânea e em sua caracterização e definição da lírica moderna.

Rocha²⁸ (2012) evidencia que nosso entendimento contemporâneo de lírica se ampara na conceituação moderna do gênero, sobretudo na sistematização de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Como característica basilar dessa definição do poema-lírico, o estudioso enfatiza a questão da individualidade: o “eu” poético.

²⁸ Roosevelt Rocha é: “professor Adjunto do Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Paraná. Mestre (FFLCH-USP) e Doutor (IEL-Unicamp) em Letras Clássicas.” (ROCHA, 2012, p.84). E, tradutor de poesia grega arcaica em geral.

De acordo com o conceito de poesia lírica que nós herdamos do Romantismo, poesia lírica é aquela na qual o “eu” do poeta se expressa de modo declarado, colocando no texto suas emoções, suas opiniões pessoais, suas impressões sobre o mundo, a natureza, acontecimentos históricos ou particulares. De acordo com essa tradição, que encontra seu principal sistematizador em Hegel, na poesia lírica se derrama a subjetividade e a interioridade do poeta. Por isso, ela precisa ser verdadeira e precisa tratar de experiências reais vividas pelo poeta. (ROCHA, 2012, p. 89).

Consequentemente, o pesquisador pontua que a interioridade, a expressão em primeira pessoa das emoções, os sentimentos acerca da vida e do mundo são os elementos que estruturam a lírica moderna²⁹. Essa subjetividade do “eu” poético, entretanto, assume forma e expressão distintas, a depender do contexto histórico-social em que se encontra o artista. O autor afirma que a lírica produzida ao longo do Romantismo (como um todo)³⁰ tende a incorporar em seu conteúdo e forma uma visão peculiar dos temas que aborda. Para exemplificar essa particularidade, Rocha destaca o amor como ponto recorrente da lírica da época e analisa como esse tema é desenvolvido — também de maneira singular, por meio de uma trama que se organiza a partir do sofrimento interior do eu-lírico. (ROCHA, 2012).

Do campo da poesia romântica, o estudioso salienta a contribuição do filósofo alemão Goethe para o desenvolvimento do conceito de “formas naturais da poesia” (GOETHE apud ROCHA, 2012, p. 87), no qual o intelectual alemão caracteriza a poética em três tipos: o drama — refere-se à ação, à representação —, a épica — alude à poesia narrada — e a lírica — a poesia dos sentimentos ou do eu. É essa definição das três poéticas que ampara boa parte das elaborações a respeito da teoria dos gêneros literários na atualidade e é inclusive com base nessa categorização que Lukács formula suas concepções estético-literárias.

Rocha, retomando especificamente a poesia lírica romântica, sobretudo a europeia dos séculos XVIII e XIX, examina uma tendência de rompimento com a tradição poética grega, em favor do desenvolvimento de uma suposta originalidade. Esse é o saldo da elaboração de uma visão de poeta como um artista criativo, que

²⁹ Cabe salientarmos que o autor compreende como lírica moderna a poesia que foi produzida desde o Romantismo até a atualidade. (ROCHA, 2012, p. 84).

³⁰ Convém expormos que há fases no movimento romântico que se apresentam de modo distinto, a depender do país. Aqui o autor se refere em específico ao romantismo alemão e nesse momento ao romantismo em uma categorização “geral”, que sintetiza em sua análise o salto ou o perfil de todas as fases.

objetiva consolidar a sua autoria como algo renovador e exclusivo, pensamento que incorporamos em nossa cultura e está presente na atualidade.

Para ir além do poema-lírico romântico e adentrar na lírica contemporânea, identificamos que na última é possível observar uma tendência em produzir um poema cuja individualidade se afasta, cada vez mais, da coletividade, isto é, assume uma concepção de subjetividade, da figura do eu-lírico de uma maneira fragmentada ou apartada da sociabilidade. (LUKÁCS, 1968).

Segundo Rocha (2012), a renúncia do poeta ao coletivo, em favor de um mergulho em uma individualidade introspectiva, contribui para a criação de uma poesia distante da realidade e alheia à história. Tais fatos se manifestam no aspecto intimista desse poema, bem como em sua linguagem excessivamente fictícia e simbólica, a qual perspectiva romper a ligação com a realidade objetiva, conforme almeja criar: [...] uma realidade poética diferente da realidade histórica. (ROCHA, 2012, p. 95).

Rocha menciona Gentili³¹ para se referir ao universo simbólico como uma construção fictícia que exprime uma realidade subjetiva e afirma: “perde-se, então, na Modernidade, a referencialidade em relação à realidade histórica”. (ROCHA, 2012, p. 95).

A hipótese de que há, na poesia lírica da atualidade uma perda da referência histórica, da coletividade, da ligação com a realidade objetiva, é uma análise que está presente também nos estudos do filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov. Todorov (2012) caracteriza a lírica atual como uma poesia solipsista, formalista e niilista. O autor russo afirma ainda que os escritores contemporâneos são solipsistas, pois são complacentes e narcisistas, interessam apenas por si próprios, pela descrição de suas próprias experiências, independente delas serem insignificantes ou sórdidas. Segundo o autor, eles não se importam em compreender a realidade, tão pouco pretendem, por meio do poema, se comunicar com o mundo que os cerca, logo sua poesia reflete a intenção de manifestar uma completa ruptura entre o mundo e o eu. (ROCHA, 2012; TODOROV, 2012).

Além disso, Todorov aponta os poetas de hoje como niilista³², visto que concebem a natureza humana como perversa, tola, violenta, destrutiva e enxergam a

³¹ Bruno Gentili é um estudioso italiano da lírica grega, cujo excerto: “L’“io” nella poesia lirica greca”, presente na obra: *Annali dell’Istituto Orientale di Napoli (Filologia)*, de 1990, referencia a citada análise de Rocha (2012).

³² Convém expormos que o entendimento do autor acerca do termo se referencia na conceituação de niilismo elaborada pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900).

vida como algo advindo de um desastre. Assim, afirma que “[...] a literatura não descreve o mundo: mais do que uma negação da representação, ela se torna a representação de uma negação” (TODOROV, 2012, p. 21). Por último, Todorov define-os como formalistas, uma vez que seus poemas se fecham em si próprios, concentram-se em abordar apenas a literatura em si mesma, valorizando exclusivamente a composição dos elementos formais. (ROCHA, 2012; TODOROV, 2012).

À vista disso, compreendemos que grande parte dos poetas na atualidade³³ assume para si uma noção de individualidade fragmentada, separada, apartada da história e da coletividade. Isso reflete em seus poemas por meio de uma constante necessidade de fuga da realidade, uma tentativa de ruptura entre o sujeito — que cria a obra ou que a frui — e o mundo objetivo. Tal ruptura se expressa, assim, em uma poética ora excessivamente formalista, ora estruturada em uma visão pessimista do ser humano, e em uma descrição do mundo pautada em uma representação negativa da vida. Essa suspensão pode manifestar-se ainda em um profundo narcisismo do artista, o qual abdica da apreensão das complexidades de nossa realidade para se fechar em si próprio e criar um poema centrado apenas na descrição de suas vivências ou experimentações. (ROCHA, 2012; TODOROV, 2012).

Convém salientarmos que seria um equívoco afirmar que toda a poesia ou toda obra literária contemporânea se expressa de tal maneira. Como aponta Lukács (1966, 1967), a literatura autêntica, a grande literatura, aquela que contribui para uma formação humana que perspectiva o desenvolvimento da omnilateralidade, trava uma “guerra de guerrilhas” e conserva em si uma riqueza ética e estética que contrapõe todo o niilismo, o individualismo fragmentado e a-historicidade (tema que apresentaremos ao longo do desenvolvimento do presente capítulo).

Isto posto, precisamos pontuar que tal interpretação da vida e da individualidade humana – pelos escritores líricos (bem como pelos artistas de modo geral) –, como uma dimensão fragmentada, corresponde a uma concepção produzida na consciência coletiva da humanidade, sob a influência de um dado momento histórico-social.

Embasados em Lukács (2012), assimilamos que o pensamento de uma época é determinado (e, dialeticamente, determinante) pelo (do) modo de produção, isto é, o

³³ É fundamental expormos que, apesar da poesia apresentar uma crescente decadência em seu conteúdo e forma, desde 1848, não são todos os poetas que se integram a esse esvaziamento da arte. É notável e destacável o “marchar” de grandes poetas contra a fragmentação, a alienação que esse sistema imputa. A forma como eles travam essa “guerra de guerrilhas” é objetivando refletir em suas obras um rico “desenho” das contradições que forjam a realidade de seu tempo, o que garante uma qualidade em seus poemas que contrasta com toda a pobreza da literatura decadente.

combinado entre forças produtivas e relações de produção de certo tempo histórico. Assim, entendemos que o modo capitalista de produção influencia a maneira como os poetas concebem sua arte, de modo que essa sobreposição da individualidade a uma interpretação universal da natureza e da vida é fruto de uma típica configuração do sistema que rege o convívio humano coletivo: o capitalismo.

Como expusemos anteriormente, a gênese do capitalismo se deu no período manufatureiro (iniciou-se no século XIV), identificamos que esse sistema, após consolidar a exploração da força de trabalho do operariado na grande indústria, sofisticou sua forma de dominação da classe trabalhadora ao sintetizar um projeto societário capaz de dominar — e subjugar — os corpos e as mentes dos trabalhadores. (ANTUNES, PINTO, 2017).

Com a retomada do exposto, objetivamos salientar que, por mais que alguns poetas da atualidade se referenciem com uma noção de individualidade autônoma da manifestação da vida em sua extensividade, essa própria concepção de subjetividade é produto do capitalismo — a estrutura econômica produtiva que organiza a sociedade e que rege a estética, a ética, os valores, a moralidade e a concepção de mundo do seu tempo — e é também, dialeticamente, um pressuposto teórico-conceitual que ampara uma visão do mundo, da vida, da coletividade. Trata-se de uma concepção que contribui organicamente para a manutenção do referido sistema econômico.

Isto posto, para compreendermos os aspectos do modo de produção capitalista que se relacionam a essa concepção de poesia como manifestação artística de uma individualidade fragmentada, abstrata e autônoma, recorreremos aos estudos de Lukács, especificamente, ao seu capítulo intitulado “Marx e o problema da decadência ideológica”, presente na obra *Marxismo e teoria da literatura* (1968), e à primeira parte de seu livro *Existencialismo ou Marxismo* (1979). Nas citadas publicações, o autor, em uma análise do pensamento burguês dos séculos XIX e XX, resgata as formulações práticas de Marx, Engels e Lenin sobre a *decadência ideológica*.

Para melhor compreensão do conceito de *decadência ideológica* em Lukács (1968, 1979), cabe pontuarmos em um breve parêntese, o que o autor compreende como ideologia. Segundo Pereira (2016, p. 297), é possível caracterizar o entendimento lukacsiano do termo como a maneira de conceber o mundo, de interpretar e discernir o real, o que de modo geral se articula às reflexões que abarcam questões de natureza epistêmica. Por conseguinte, identificamos que Lukács depreende como ideologia o coletivo de referências teórico-práticas que organizam a visão de mundo dos sujeitos,

assim como os amparam em seus posicionamentos diante das hesitações cotidianas e das grandes questões de seu tempo. (PEREIRA, 2016).

Lukács (1968) retoma os escritos de Marx, presentes na obra *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, e traz à baila a definição marxiana de “decadência ideológica”, expressão crítica que Marx atribuiu à burguesia ao analisar, sobretudo, a decadência política dos partidos burgueses diante da revolução de 1848³⁴. Trata-se de um momento em que a burguesia abandona o perfil revolucionário³⁵, ao trair os interesses do povo. Essa burguesia europeia rejeitou uma revolução democrático-burguesa – na Alemanha, em favor dos Hohenzollern, e renegou – na França – a democracia em favor de Napoleão Bonaparte. Marx afirma que essa mudança de perfil resulta, também, em uma alteração da produção intelectual desse setor, que se expressa, de modo crescente, decadente ideologicamente. (LUKÁCS, 1968, p. 51).

Segundo Lukács, a ascensão dos burgueses como classe dominante que detém o poder político introduziu no panorama histórico um ponto central: uma nova configuração da luta de classes: a subjugação do proletariado pelo segmento que possui as forças produtivas (os burgueses). Tal fato deu início, também, ao citado período de “decadência ideológica”, momento em que essa elite esvazia e reduz sua ciência e sua filosofia, de modo a não se comprometer com uma interpretação cognoscível da realidade, com intuito de evitar a exposição das contradições da sociedade de seu tempo:

Essa luta de classes, diz Marx, “dobrou finados pela ciência econômica burguesa. Agora não se trata mais de saber se este ou aquele teorema é verdadeiro, mas se é útil ou prejudicial ao capital, cômodo ou incômodo, contrário aos regulamentos da polícia ou não. Em lugar da pesquisa desinteressada, temos a atividade de espadachins assalariados; em lugar de uma análise científica despida de preconceitos, a má consciência e a premeditação da apologética”. (MARX apud LUKÁCS, 1978, p. 50).

Sobre isso, Lukács (1979) evidencia que a burguesia decaiu ideologicamente e, logo, abandonou o legado intelectual que continha um conhecimento comprometido com a compreensão das grandes questões da realidade de seu tempo. A concepção de

³⁴ Revolução de 1848 foi um evento histórico que ocorreu na Europa, um conjunto de revoltas contra a autocracia, a crise econômica, dentre outras formas de opressão.

³⁵ Cabe expormos que essa definição da burguesia (até o momento) como um segmento revolucionário se dá em conjunto com o povo, responsável pela revolução do Antigo Regime, o sistema feudal. (LUKÁCS, 1968).

ciência e de mundo que a munuiu como classe transformadora e que contribuiu para a revolução do regime feudal passa a ser negligenciada. Assim, com essa mudança de postura, a classe burguesa passa a rejeitar:

a) a origem da expressão mais elevada da concepção de mundo, isto é, revolta da burguesia contra a sociedade feudal em declínio; b) o pensamento social que codifica os princípios últimos e a concepção geral do mundo; c) o movimento progressivo e libertador que reformou a sociedade; d) a transformação da lógica das ciências naturais e sociais; e) as intervenções da filosofia nos grandes problemas concretos da humanidade, nas ciências naturais e sociais; f) o papel da filosofia era de universalidade e “fermento” das ciências; g) a filosofia comprometida com a missão histórica da revolução burguesa; h) na economia política, o trabalho é descoberto e analisado como fonte de valor e; i) os economistas clássicos descobriram a eficiência da produção material capitalista. (LARA, 2013, p. 95).

Tal rejeição da burguesia se deu em prol de uma ciência, de uma filosofia e de uma economia que evitasse o contato com a realidade e se concentrasse em disputas formais e verbais com as teorias anteriores. (LUKÁCS, 1968, p.52). Os filósofos, logo, se subterfugem em um agnosticismo³⁶, em um formalismo que retira do campo epistemológico a capacidade de apreender a realidade, a “essência do mundo”. (LARA, 2013, p.95).

De acordo com Lara (2013, p. 93-95), os pensadores, a favor da elite, esvaziam suas reflexões sobre as grandes questões de seu tempo e atém-se a uma formulação estruturada a partir da noção de ser humano como um sujeito isolado da processualidade sócio-histórica, com o objetivo de não expor as contradições do capitalismo e ameaçar a hegemonia da burguesia como que vive da exploração do proletariado. Sobre essa questão, Lukács (1968, p. 52) afirma:

[...] liquidação de todas as tentativas anteriormente realizadas pelos mais notáveis ideólogos burgueses, no sentido de compreender as verdadeiras forças motrizes da sociedade, sem temor das contradições que pudessem ser esclarecidas; essa fuga numa pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico, é a tendência geral da decadência ideológica.

³⁶ Bunge (2002) define o agnosticismo como uma variação do ceticismo em que é rejeitada a possibilidade de compreender os fenômenos em sua veracidade ou mesmo de assimilar se os fenômenos existem para além da consciência humana.

Essa mudança de postura se reflete na produção literária moderna. Lukács (1968,) afirma que a literatura decadente³⁷ expressa uma visão de mundo do escritor referenciada em uma lógica subjetivista, que abdica do reflexo da realidade em favor de introjeções, ou seja, em prol de uma incompreensão inconsciente da condição humana, da vida e do que o cerca.

Com isso, a literatura da decadência propõe um falso refúgio à interioridade (conforme observamos na poesia lírica), como uma tentativa do artista de se sobrepôr às contradições de seu tempo, em uma estratégia de se isolar, por meio da arte, de todas as críticas, limitações e obstáculos próprios do movimento dialético da vida. Esse falso escapismo expressa, em sua profunda determinação, uma postura apologética do modo de produção capitalista, sustentada por certos artistas, que em prol do capital, buscaram neutralizar a literatura, esvaziando-a de qualquer percepção concreta dos problemas sociais, com o propósito de alienar os seus leitores dos conflitos de sua época. (LUKÁCS, 1968).

Contudo, é necessário pontuarmos que o artista nem sempre cria intencional e conscientemente uma arte alienante e escapista. Sobre isso, Costa (2018), a partir de Lukács, explica que o capitalismo em sua decadência ideológica conduz os sujeitos a uma concepção do mundo que é superficial e esvaziada dos grandes problemas sociais de seu tempo, o que os orienta a criar uma arte que expressa, às vezes de modo inconsciente, o mais insignificante e banal da vida,

[...] a divisão capitalista do trabalho não se limita a submeter a si todas as áreas da atividade material; uma vez que exerce influência profunda também na visão de mundo de cada um, provocando nela deformações que podem se revelar, sob diversas formas, em variadas manifestações ideológicas. Assim, a dificuldade do escritor de superar determinada visão deformada da realidade decorre do fato de a aparência fetichizada da realidade, típica da época de decadência ideológica, ter raízes profundas na vida do homem submetido à produção destrutiva do capitalismo. Diante do exposto, podemos dizer que o ingresso na nova fase do desenvolvimento capitalista e na fase da decadência ideológica da burguesia acarretou novas relações sociais e, conseqüentemente, novos conteúdos e novos problemas compositivos para a literatura; mas precisamos deixar claro que tal fato não denota, necessariamente, que todos os escritores tenham se tornado apologetas e menos ainda que tenham se tornado apologetas conscientes. (COSTA, 2018, p.132-133).

³⁷ Em contradição, quanto mais se alastra a decadência ideológica sobre as produções artísticas, mais potente é a “guerra de guerrilhas” travada pelos grandes escritores. Estes, por sua vez, criam que se destaca pela sua autenticidade, pela sua riqueza e pela sua grandiosidade, conforme identificaremos ao longo do capítulo.

Logo, o poeta, por vezes, mesmo sem a intenção e a consciência disso, reproduz em seu poema uma leitura da realidade que é carregada de falsificações e preconceitos, já que sua visão da vida e do mundo é forjada por um sistema que o submete a uma interpretação fetichizada, aparente e deformada do real. (COSTA, 2018).

A produção literária da decadência, como manifestação artística que esvazia a literatura de todo seu caráter humanista e crítico e, assim, consolida na arte uma visão imediatista, mistificada ou fetichizada da realidade de seu tempo, encontra seu ápice na fase imperialista do capitalismo. (LUKÁCS, 1968, 1979).

Segundo Lara (2015), é possível identificarmos nos estudos de Lukács duas fases da decadência ideológica: a primeira que se inicia com a postura conservadora da burguesia nas revoluções de 1848 e a segunda que se principia com a fase imperialista do capital e mantém-se até a atualidade. Acerca do primeiro período, o autor elenca algumas características sintéticas como:

a) a renúncia do pensamento social com preocupações de dar respostas para as mudanças sociais que ocorrem na produção e reprodução da vida social; b) o não questionamento ao capitalismo; c) a desconsideração das descobertas das ciências naturais que questionam os dogmas religiosos; d) o neokantismo e o positivismo como tendências dominantes; e) a filosofia dominante da época é a filosofia de professores e torna-se ciência especializada; f) a filosofia renuncia à sua antiga missão social, cessa de ser expressão, no plano espiritual, dos grandes interesses históricos da burguesia e abandona o problema ideológico; g) o pensamento social como “guarda-fronteira”, ou seja, explicação e justificação da vida burguesa; h) a emergência dos intelectuais burocratizados que fazem parte do aparelho do Estado; i) a radicalização da divisão social do trabalho¹¹ e a emergência dos intelectuais com suas propostas de métodos e independência relativa para suas “ciências”. (LARA, 2015, p. 96).

Já no período da decadência ideológica do capitalismo imperialista, há a formulação efetiva de uma “nova filosofia”, a filosofia burguesa, que não só nega o verdadeiro conhecimento, mas também se concentra em desenvolver um método e um saber que implemente uma concepção de mundo capaz de retirar definitivamente dos sujeitos a possibilidade de uma compreensão crítica da realidade. À vista disso, elegemos como característica basilar da ideologia decadente imperialista seu caráter irracionalista.

Lukács observa que a ideologia, durante a fase imperialista da decadência ideológica, se configurou de um modo particular: o conhecimento — o saber que

interpreta a vida, medeia a apreensão da realidade — assumiu um caráter intuitivo e mítico, isto é, inventivo, fabuloso. Ele desvela que a “função social da ideologia” nessa época é: “[...] sugerir uma concepção de mundo que corresponda à da filosofia do imperialismo, onde quer que a ciência se mostre incapaz de oferecer uma visão de conjunto, e substituir a perspectiva oferecida pela ciência”. (LUKÁCS, 1979, p. 50).

Assim, a filosofia burguesa do período imperialista — que contribui significativamente para o desenvolvimento ideológico da época em questão — promulga para este campo de saber a disseminação de uma “pseudo-objetividade” (LUKÁCS, 1979, p. 41). Segundo o autor, não há mais na ciência ou na filosofia, a necessidade de compreender o real, a vida em sua complexidade. Conforme as contradições do capitalismo na fase do imperialismo se asseveram, os intelectuais em favor da burguesia rejeitam a razão como instrumento de apreensão do real, em prol de uma concepção do mundo que falseie a interpretação da realidade. Consequentemente, esse novo objetivismo, a pseudo-objetividade, abdica da racionalidade como instrumento de entendimento para recorrer a outro recurso:

O novo objetivismo pressupõe a existência de um instrumento novo de conhecimento. Uma das preocupações essenciais da filosofia moderna consiste em opor essa nova atitude, esse novo instrumento de conhecimento, que é a intuição, ao pensamento racional e discursivo, conquanto na realidade a intuição faça parte, psicologicamente, de todo método científico do conhecimento. No plano psicológico, a intuição pretende ser, com efeito, mais concreta e mais sintética que a reflexão discursiva, que trabalha com noções abstratas. Sem dúvida, isto é apenas uma ilusão, porque a intuição, considerada à luz da psicologia, nada mais é do que a entrada brusca na consciência de um processo de reflexão até então subconsciente. (LUKÁCS, 1979, p. 51).

Ao incorporar a intuição como dispositivo para a interpretação dos fenômenos, os filósofos decadentes procuram “destronar a razão” (LUKÁCS, 1979, p. 54), passam a defender o conhecimento da realidade como algo “supra-racional” e apontam o seguinte: “[...] na verdade a razão não existe, a verdadeira realidade, a realidade superior é irracional” (LUKÁCS, 1979, p. 56). Com isso, assumem uma concepção filosófica mítica — que concebe o real por meio de narrativas e fabulações, já que não possuem um compromisso com a captação do real — e irracionalista, que se ampara em uma visão subjetivista e fragmentada da verdade, da vida e dos fenômenos.

Nesse sentido, Lara (2015, p. 97) categoriza que no referido momento da decadência ideológica há na concepção e interpretação dos fatos um movimento

crecente de desprezo pelas suas conexões com a realidade. Além disso, o autor evidencia que, ligado ao irracionalismo e à rejeição da ciência em favor de uma visão subjetivista do mundo, há um “combate à dialética, à historicidade e à totalidade” (LARA, 2015, p. 97). Com base nas elaborações do estudioso, assimilamos que o abandono da historicidade, da universalidade e da dialética reflete em essência o caráter antiontológico e anti-humanista da filosofia decadente, pois esta despreza as múltiplas possibilidades que o legado humano genérico pode proporcionar, em termos de desenvolvimento científico, formativo, artístico e ético.

O aspecto anti-humanista e irracionalista da ideologia decadente se reflete também na literatura. Progressivamente, essa manifestação artística, quando funciona como instrumento da hegemonia burguesa, renuncia aos conflitos e grandes questões do seu tempo, em favor de uma arte que apenas descreve as experiências do poeta ou que se concentra somente no aspecto formal da poesia. (ROCHA, 2012; TODOROV, 2012).

A arte da decadência ideológica rivaliza contra a racionalidade, toma para si a posição de ser o campo do saber que verdadeiramente conhece a realidade; pois, em uma visão de mundo em que conhecimento advém da intuição e da irracionalidade, a criação artística subjetivista (aquela que almeja se apartar das contradições de seu tempo), o mítico e o fabuloso representam o máximo entendimento que os sujeitos podem alcançar da vida e do mundo. (LUKÁCS, 1979).

Tal premissa repercute também no campo da poesia, o que exemplificaremos a partir da lírica à medida que identificamos, com base em Lukács (1967), que a lírica da decadência se volta para uma subjetividade que esmigalha a noção de individualidade, excluindo dessa qualquer vínculo com a universalidade, com a referência humana historicamente constituída. Essa lírica subjetivista apresenta um profundo anti-humanismo que se manifesta em sua expressão da natureza humana como perversa, vil e melancólica.

Em relação a uma das contradições dessa interioridade subjetiva, Costa (2018) nos chama atenção para o movimento de artistas honestos que perspectivam se isolar de toda a decadência da fase superior do imperialismo, sinalizando também a contradição que essa postura evoca para sua arte: a não apreensão da realidade em sua complexidade. Costa (2018, p. 133), com base nos estudos de Coutinho (1967), pontua:

[...] em tais condições social e ideologicamente pouco propícias, o escritor honesto que não quer se corromper ou degradar é, muitas

vezes, motivado pelos sentimentos mais nobres — como a própria revolta contra a inumanidade capitalista a se refugiar em sua interioridade e subjetividade, a viver em um “pequeno mundo” solitário, apartado da comunidade dos homens.

Costa (2018, p. 133) sintetiza: “o afastamento radical do artista em relação à sociedade não lhe permite tomar partido perante a realidade; pois, pelo contrário, leva-o a uma fuga irracional em face dos problemas cruciais de sua época”. Antes de avançarmos, para evitar incompreensões e polêmicas, é latente, em um breve parêntese elucidarmos o que seria esse “tomar partido”. Esta é uma expressão utilizada pela autora, em referência com os postulados de Lukács, para descrever a escolha consciente feita pelo artista frente às possibilidades postas em sua realidade. Esse “tomar partido” refere-se ao posicionamento do escritor perante as contradições do sistema capitalista. Logo, esse partidarismo não pode ser interpretado como um partidarismo político imediato e estreito. A referida expressão refere-se à maneira como o artista representará (de modo estilístico) as contradições de seu tempo. (COSTA, 2018).

Exposta tal consideração, retomemos a análise de Costa (2018, p.133-134) acerca da decadência presente na literatura. A autora acrescenta: “[...] o problema posto pela literatura decadente diz respeito à sua incapacidade de ir além da representação do homem fragmentado pela sociedade burguesa e refletir a inumanidade capitalista como resultado pronto de uma pretensa condição humana insuperável”. Consequentemente, um ensino que instrumentaliza uma obra literária que condensa em seu conteúdo e forma tal decadência contribui para uma formação humana empobrecida, unilateral, cuja individualidade se põe aquém das múltiplas possibilidades humanas.

Portanto, é necessária a defesa de uma poesia que contribua para uma formação humana emancipatória: a poesia clássica, a grande poesia ou a poesia autêntica. Ademais, é basilar que apresentemos as dimensões desse saber que corroboram a superação dessa faceta do capitalismo decadente.

Referenciados em tal horizonte, das concepções estéticas de Lukács, optamos por trazer em nossa pesquisa a sua defesa da grande arte como memória da humanidade³⁸, o entendimento de que a arte autêntica contém a universalidade e a individualidade (condensados na particularidade) em seu conteúdo e forma³⁹ e a compreensão da grande arte como *mímese* do real. Pois, a visão materialista, histórico e

³⁸ Assunto da próxima seção.

³⁹ Tema da segunda subseção.

dialética do artístico e da estética combate, rejeita e supera a noção de arte (ou poesia) como um saber apartado da história, ou como um conhecimento que é produto de uma individualidade fragmentada, irracional ou mítica.

2.2.1 O grande poema resiste ao tempo

“O exercício da poesia exige o abandono, a renúncia do eu.”
(PAZ, 2005, p.222)

Com a presente seção intentamos elencar algumas considerações acerca da dimensão formativa da poesia, relacionando-a à conservação da grande poesia ao longo da história. Assunto que iniciamos no capítulo anterior ao identificarmos a hostilidade da sociedade capitalista, desde sua gênese – na produção manufatureira – à poesia clássica.

A respeito disso, Konder⁴⁰ afirma que “[...] a poesia é um movimento de resistência dos valores qualitativos. O autor prossegue: “[...] pelo simples fato de continuar a existir, ela trava uma “guerra de guerrilhas” contra o princípio (que nos está sendo imposto, na prática) da ‘vendabilidade universal’” (KONDER, 2005, p. 24). Com isso, ele pontua que a grande poesia resiste ao atual convívio coletivo que se organiza em torno do mercado e da mercadoria e de valores éticos, estéticos e morais regidos pelo pragmatismo e utilitarismo, conforme perdura e acumula em si uma nova ética, uma nova moral e outra concepção de mundo que rejeita a imediatez dessa “vendabilidade”.

Cientes disso, nesse momento da pesquisa, objetivamos também apresentar o caráter educativo intrínseco à grande poesia (aquela que sobrevive às aprovações da história), dimensão formativa que identificaremos. Para tanto, exporemos a especificidade da arte clássica, em particular do poema. Primeiramente, anunciaremos uma questão já posta por Marx: como podem os clássicos da literatura grega se manterem atuais em uma época tão distinta?⁴¹ (MARX, 2011).

⁴⁰ Konder (1936-2014) foi um estudioso da estética de Lukács e militante que lutou ao longo da vida pela transformação da sociedade desigual e exploratória, sofreu exílio e prisão ao defender a liberdade de expressão e a emancipação social em um contexto brasileiro de repressão. Em conjunto com intelectuais como Carlos Nelson Coutinho, Konder foi responsável pelas traduções e pela socialização das formulações de Lukács em nosso país. (FREDERICO, 2005).

⁴¹ Aqui reescrita à nossa maneira, em uma paráfrase.

Embora saibamos que Marx não se concentrou em uma formulação de fôlego acerca da arte como objeto analítico⁴², é possível identificar que o intelectual teceu apontamentos acerca do estético, dos quais salientamos suas reflexões a respeito do caráter duradouro da arte. Tais ponderações estão presentes em sua obra *Grundrisse (1857)*, especificamente na introdução, em que o autor questiona como é possível o prazer da fruição de um poema de outros tempos sobreviver a um cenário tão distinto de seu próprio. (COTRIM, 2012).

De acordo com Cotrim (2012), o citado prelúdio é um dos textos fundamentais para a compreensão e formulação de uma estética marxista, visto que ele pontua o aspecto dialético e histórico essencial à grande arte, bem como propõe um direcionamento que deve balizar a centralidade da investigação estética: a atualidade da arte clássica.

[...] é possível Aquiles com pólvora e chumbo? Ou mesmo a *Ilíada* com a imprensa ou, mais ainda, com a máquina de imprimir? Com a alavanca da prensa, não desaparecem necessariamente a canção, as lendas e a musa, não desaparecem, portanto, as condições necessárias da poesia épica? Mas a dificuldade não está em compreender que a arte e o epos⁴³ gregos estão ligados a certas formas de desenvolvimento social. A dificuldade é que ainda nos proporcionam prazer artístico e, em certo sentido, valem como norma e modelo inalcançável. (MARX, 2011, p. 91-92).

Em diálogo com a presente citação, Vázquez (1965) assinala que o fio condutor dos estudos acerca da estética não devem ser a interpretação das relações entre arte e uma determinada sociedade, pois esse seria o foco de um estudo que abarcaria apenas a dimensão sociológica da obra. O autor sintetiza que o verdadeiro problema que orienta a investigação do objeto artístico é a determinação de como a grande arte se mantém, ao longo da história, constantemente valorosa. Referenciado em tal premissa, ele replica a referida citação de Marx em outra tradução:

[...] o problema - vinha a dizer Marx - não consiste em explicar a relação entre a arte grega e a sociedade do seu tempo, mas em determinar como suas realizações, nutridas dos ideais, sentimentos e aspirações dessa sociedade, tem para nós no presente um valor, inclusive como um cânone. (MARX apud VÁZQUEZ, 1965, p. 96).

⁴² É necessário identificarmos que a tese de doutoramento da professora Sandra Soares Della Fonte intitulada: *Marx e a obra de arte literária em O capital* (2020) analisa a relação entre as formulações de Marx, sobretudo, a obra o *Capital* e a literatura.

⁴³ Sinônimo de épica, epopeia.

O estudioso explica que essa conservação da arte se dá por uma relação dialética. A grande arte perdura, conforme guarda, em seu íntimo, uma rica compreensão da sociedade de sua época. Encarnando em seu conteúdo e forma um retrato particular dos conflitos de seu tempo, transcende a um determinado condicionamento social, para ser posteriormente vivida e revivida em outros tempos.

É preciso ressaltar, entretanto, que a arte, de acordo com o marxismo, jamais será supra-histórica, pois ela é essencialmente um fenômeno histórico-social e, conseqüentemente, está, necessariamente, condicionada pela sociedade e pela história. É justamente essa rica assimilação – pela interpretação singular de seu criador, das múltiplas determinações da totalidade da concepção de mundo e conflitos do tempo e do espaço na qual está inserida – que permite firmar a sua atualidade em vários períodos da vida humana. (KOSIK, 2002).

Isso posto, para adentrarmos especificamente na conservação da grande poesia frente às dialéticas e históricas tensões, retomamos Konder. O pesquisador reconhece que a linguagem poética, particularmente a da lírica clássica, se mantém atual e se perpetua na trajetória humana, já que contém em sua essência o “eu condensado” (KONDER, 2005, p. 24). Para Konder, a manutenção da poesia se articula à superação do “eu” individual, egocêntrico e empírico do poeta por um “eu” que incorpora simultânea e substancialmente os múltiplos elementos intelectuais e emocionais de sua realidade à obra.

Desse modo, o poeta, criador da lírica, produz uma poesia em que o seu eu subjetivo e individual se eleva à universalidade, conforme o criador do poema agrega à totalidade do real abarcado uma singular apreensão, o que contribui para a garantia de uma manifestação artística duradoura, da mesma maneira que conserva aspectos do momento em que a obra foi criada. Nas palavras do autor: “[...] a universalidade alcançada na viagem do autor ao leitor, no caso da poesia, preserva algo da singularidade do *hic et nunc*⁴⁴ do momento da criação do poema”. (KONDER, 2005, p. 26).

Nesse sentido, evidenciamos que a particularidade da poesia em dissolver o “eu” egocêntrico em um eu-lírico coletivo e universal garante a sua perduração, visto que proporciona ao leitor viver e reviver seus próprios conflitos em uma subjetividade não

⁴⁴ Expressão do latim que significa “aqui e agora”.

mais isolada, mas potencializada pela riqueza das dialéticas e materiais tensões condensadas nesse “eu” poético. (CANDIDO, 2017).

Essa compreensão retoma a epígrafe de abertura da presente seção, uma frase clássica de Otávio Paz, em que o poeta expressa que a poesia exige o abandono e “a renúncia do eu”, assim como o grande poema contém em si a superação do eu individual pelo eu universalmente humano⁴⁵.

A citada concepção de uma individualidade coletiva, presente na grande poesia, remete, sobretudo, à definição de Lukács acerca do caráter antropomorfizador da autêntica arte. Para melhor entendimento, salientamos que o verbo antropomorfizar se define como a ação de dar forma humana (com base na cultura historicamente acumulada) a algo. (BORBA, 2004, p. 87). Segundo Lukács, “a essência antropomorfizadora da arte se expressa do modo mais contundente no fato de que não dá forma a todos os objetos em seu puro *Ser-em-si*, mas sim em sua referencialidade ao homem”. (LUKÁCS, 1967, p. 306).

De tal maneira, a poesia (em sentido amplo), por meio de diferentes emissores do discurso – na fala do “ele” na particular epopeia, no dizer de um “tu” no poema dramático; e na primeira pessoa da lírica (KONDER, 2005, p. 24) –, é em essência antropomorfizadora; uma vez que reflete a realidade na qual foi objetivada, de modo particular – em cada uma de suas tipologias –, em uma “referencialidade” exclusivamente humana. Por conseguinte, o poeta, em sua obra, concebe, coagula e dá forma aos objetos, aos sentimentos, aos conflitos, aos valores, aos saberes – aos mais vastos assuntos –, em uma alusão ao humano.

A respeito desse movimento peculiar de antropomorfização da arte, Frederico (2013a) afirma que ela se diferencia de outros tipos de conhecimento. Desse modo, ele aponta a particularidade da arte diante de outros saberes, como o científico, ao salientar que a arte assenta em seu centro o ser humano em seus conflitos. O autor destaca que a ciência em seu reflexo da realidade perspectiva a máxima objetividade; logo, ao contrário da arte, ela almeja a desantropomorfização. A arte, por seu turno, consagra-se como reflexo da realidade que se objetiva pela subjetividade. Nesse sentido, por meio de uma diferenciação entre o reflexo científico e artístico, o esteta húngaro afirma a especificidade da arte:

⁴⁵ O referido movimento de renúncia ao eu individual, em prol de uma individualidade universalmente humana, é assunto recorrente nas contribuições a uma estética marxista elaboradas por Lukács (1885-1971). (FERREIRA, 2012; COSTA 2014, 2018).

[...] em todo ato de representação estética (diferentemente da científica), o homem está presente como elemento determinante, porque na arte o elemento extra-humano só aparece como elemento de mediação nas relações, ações, sentimentos, etc., dos homens. (LUKÁCS apud KONDER, 1967, p. 154).

Ainda acerca do tema, Frederico (2013a, p. 171) categoriza que a peculiaridade da manifestação artística corrobora a constituição de uma individualidade genérica: “[...] a especificidade da arte, de seu ‘reflexo antropomorfizador’, está no fato de a sua intencionalidade genérica dirigir-se à individualização do homem”. A arte, assim, em seus grandes dramas, rica épica ou profunda lírica, desvela a cada indivíduo singular as grandes questões do gênero humano, contidas em si e fundamentais a uma ampla humanização.

Sobre isso, Lukács (1967), ao examinar a arte autêntica, compreende-a como uma manifestação *para si*, ou seja, como um *ente* – um fenômeno de existência concreta que contém a sublimação do *ente em si* –, a expressão fenomênica cotidiana e espontânea. Segundo o marxista, a arte é uma representação simbólica do real, produto de um movimento de apreensão, subjetivo e objeto do concreto, que parte da vida cotidiana e imediata (*em si*), depurando-a (*em ente para si*), superando-a e restaurando-a de “um modo completamente novo”. (LUKÁCS, 1967, p. 309).

Consequentemente, o esteta húngaro destaca que a grande arte possui em essência um aspecto evocador, visto que ela traz à lembrança do indivíduo “[...] a consciência de si mesmo como parte da humanidade e de sua evolução” (LUKÁCS, 1967, p. 309). Desse modo, o autor acentua a capacidade da obra artística em despertar e desenvolver nos sujeitos a mais ampla e potente autoconsciência de si como ser genérico e universal.

Em harmonia com o exposto, Duarte (2013, 2009) se apropria das categorias *em si* e *para si*, as quais mencionamos anteriormente em Lukács (1967), na formulação de um projeto educativo que perspectiva a formação de uma nova individualidade. Não mais *em si* – espontânea, utilitarista e regida pela lógica do capital –, mas uma individualidade *para si*:

[...] o ser humano precisa superar essa condição de ser em si. Ele precisa alcançar a condição de ser livre, racional e universal. Precisa alcançar a condição de relacionamento consciente com sua individualidade, com sua atividade e com o mundo. Ou seja, é preciso

que o indivíduo tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação. A formação da individualidade para si é um processo de transformação. Mas não é uma transformação que possamos realizar solitariamente. É uma transformação que se realiza por meio da educação. É uma transformação que se realiza, como diz a professor Lígia, por meio do outro. É uma transformação que se realiza de maneira deliberada, intencional. (DUARTE, 2013, p. 71).

Sobre isso, Duarte (2009) realça a essência educativa da arte clássica ao enfatizar o subsídio que ela oferece à superação dialética da singularidade em uma formação *para si*. Ele afirma a contribuição da arte à formação de um sujeito cuja individualidade se relacione conscientemente com o patrimônio humano genérico. Por certo, o pesquisador incorpora à pedagogia histórico-crítica a premissa lukacsiana de que a obra artística clássica propicia ao sujeito o desenvolvimento de uma autoconsciência do *si* como ser pertencente ao gênero humano. Trata-se da compreensão de *si*, não como ser isolado, mas como indivíduo cujos confrontos, emoções e pensamentos se articulam à riqueza das questões humanas condensadas na arte, que se firmou como instrumento da cultura ao:

[...] extrair e arrancar da essência do ser uma imagem do mundo a mais completa, a mais adequada possível à genericidade do homem e que, na sua totalidade, não "resolve" simplesmente por via direta ou indireta o conflito pelo qual foi motivada, mas vai além disso e o insere como etapa necessária do caminho que a humanidade realiza em direção a si mesma (LUKÁCS apud FREDERICO, 2013a, p. 171).

Logo, se retomarmos o título da presente seção, *o grande poema resiste ao tempo*, é possível afirmarmos que a poesia se conserva ao longo da trajetória humana; pois, além de ser um modo de conhecimento simbólico e profundo da realidade e da natureza humana, é um instrumento que permite a vivência intensificada da vida. À medida que oportuniza ao sujeito transcender suas experiências cotidianas e espontâneas, “a obra de arte opera, nessa relação entre conteúdo e forma, uma crítica à vida, leva o sujeito, no processo de fruição, a uma intensificação daquilo que em sua própria cotidianidade ele vive de forma muitas vezes fetichista e superficial”. (DUARTE, 2009, p. 469).

Desse modo, o poema clássico é um saber humano que evoca ao indivíduo a mais potente autoconsciência de si como ser universal, desde que seu conteúdo

contenha a superação do singular pelo universal, do pragmatismo cotidiano por uma nova imediatez desfeticizada e a universalidade enriquecida e objetivada pelo singular. (DUARTE, 2009; LUKÁCS, 1967).

Por conseguinte, por mais que o sistema capitalista rivalize agressivamente contra o poema e toda grande manifestação artística, eles resistem e conservam-se, ao longo da trajetória humana, como patrimônio fundamental à rica humanização, já que a grande arte conserva em si, em sua profunda determinação, aspectos da autoconsciência e da capacidade ontocriadora dos seres humanos.

Em suma, o grande poema resiste ao tempo, pois ele guarda em si fundamental contribuição a uma consciência humana histórica e universal. A grande poesia se conserva ao longo da trajetória humana, uma vez que ela é em essência “a memória da humanidade” (LUKÁCS apud FREDERICO 2013a, p. 126). Desse modo, o poema clássico contém o reconhecimento e a evocação da potencialidade do gênero humano nos sujeitos.

Realizadas essas considerações, precisamos apresentar algumas determinações acerca da peculiaridade da relação dialética-material entre o singular e o universal na obra artística, uma vez que identificar o movimento orgânico entre eles propicia uma interpretação mais substancial da especificidade da conservação do poema autêntico na trajetória humana, bem como a assimilação da singularidade do próprio poema como objeto de ensino.

2.2.2 O poema autêntico e o movimento orgânico entre o singular, o universal e o particular

Para além da abordagem da relação entre o singular, o universal e o particular na obra literária, enfatizando seu vínculo com a conservação do poema ao longo da história, nessa seção objetivamos, também, identificar a colaboração que as apreensões de arte, alcançadas pela investigação dialético-materialista de Lukács, oferecem ao ensino da recepção poética, que perspectiva uma nova forma de compreensão do mundo. Com intuito de explicarmos a nossa escolha por Lukács e por sua trajetória analítica, que se concentrou em um entendimento marxista do artístico e do estético, recorreremos a Ferreira (2012).

A respeito da relação entre literatura e ensino, a autora chama atenção para o perigo de duas visões unilaterais do objeto literário. A pesquisadora ressalta a

necessidade de rompermos com uma interpretação de arte que fetichize a dimensão da singularidade, isto é, que compreenda a arte como o produto concebido por um artista cuja subjetividade seja isolada, apartada e oposta à sociabilidade. Por outro lado, ela rejeita a noção da literatura como um bem humano cujos valores éticos e estéticos independem da história, sejam universais, fruto de uma universalidade abstrata. (FERREIRA, 2012).

A autora ainda pontua a contribuição que os estudos de Lukács e a sua leitura dialético-materialista do objeto literário oferecem ao ensino de arte. O pensador húngaro enxerga a particularidade como a categoria que condensa o singular e o universal, bem como examina a peculiaridade própria do reflexo artístico da realidade.

Da vasta contribuição de Lukács à formulação de uma teoria estética substanciada pelo materialismo histórico-dialético selecionamos, nesse momento da presente pesquisa, a sua obra *Introdução a uma estética marxista* (1970). Procuramos apresentar aspectos de seu movimento investigativo e, para tal, recorreremos a Coutinho (2018), estudioso de Lukács, e a Lara (2015), em seu artigo intitulado *Introdução aos complexos categoriais do ser social*.

Sobre sua trajetória de pesquisa, o autor húngaro define seu estudo inicial – o conteúdo de *Introdução a uma estética marxista*⁴⁶ – como um exame de caráter dialético-materialista que perspectiva alcançar “a especificidade do fato estético” (LUKÁCS, 1970, p. 1). A citada obra é um preâmbulo do seu livro *Estética: la peculiaridad de lo estético*, a qual Lukács (1970) apresenta como produto de uma investigação materialista-histórica da arte.

De acordo com Coutinho (2018), o objetivo central da análise dialético-materialista de Lukács – em *Introdução a uma estética marxista* – foi compreender as categorias próprias da estética e a associação dessas entre si à luz do método de Marx. Para isso, o esteta examinou a incapacidade da tradição filosófica clássica – representada em sua introdução à estética marxista por Aristóteles, Kant, Schelling, Goethe e Hegel – em formular uma teoria da arte cujo conteúdo não se resumisse a uma concepção idealista, isto é, à premissa da manifestação artística, científica ou da vida como resultado advindo do espírito ou do mundo das ideias.

⁴⁶ Os complexos categoriais, sobretudo, a questão da particularidade é o assunto que estrutura também o décimo segundo capítulo, intitulado *A categoria da particularidade*, de sua obra *Estética: a peculiaridade do estético*, em seu volume III: *Categorias psicológicas e filosóficas básicas do estético*.

Em contrariedade ao exposto, Lukács adotou uma interpretação materialista, histórica e dialética em sua concepção de mundo, o que o orientou a romper com uma concepção lógica — isto é, com uma forma do conhecimento ou ciência do pensamento imaterial. Tal concepção, segundo Lukács, interpreta os fenômenos em uma relação sujeito-objeto, ou seja, em uma associação cujo princípio lógico se afirma na interpretação da realidade como produto da consciência humana. (LENIN, 2011, p. 104; LUKÁCS, 1970).

Desse modo, Lukács, diferente dos anteriores, compreende a arte como expressão peculiar da realidade, como um produto de uma associação objeto-sujeito-objeto e, logo, nega as concepções idealistas da arte que a depreendem ora como produto gênio, próprio do idealismo subjetivo kantiano, ora como algo idealista e mítico em Schelling, ou ainda como manifestação do espírito de um idealismo subjetivo hegeliano.

Com isso, o estudioso húngaro nega também o conjunto de categorias postas pela tradição filosófica clássica para analisar a arte e a recepção estética. Lukács (1970) rejeita tais categorias por depreendê-las como estratos analíticos pensados *a priori*, em uma dedução intelectual que transcende a concepção do objeto em sua manifestação concreta e objetiva. Por conseguinte, o autor em sua trajetória analítica, avança — em termos de desenvolvimento da formulação praxica marxiana —, ao elaborar um conjunto categorial próprio, que rompe com a percepção imaterial da arte e estrutura-se em uma investigação dialético-materialista da peculiaridade do estético.

A respeito dessa superação do idealismo e da concepção dialética-materialista em Lukács, Lara (2015) afirma que as análises lukacsianas se fundamentaram na compreensão dos processos sociais como uma parte complexa de um complexo geral ou um “organismo complexo” (LARA, 2015, p. 2015). Com isso, analisa que a sociedade é formada por um conjunto de complexos ou por “complexos de complexos” (LARA, 2015, p. 2015), pois é em essência um organismo complexo substancializado por complexos particulares.

Lara (2015) pontua que a centralidade do processo de investigação dos fenômenos sociais para Lukács consistiu em alcançar a determinação de como ocorre a constituição desses complexos e, ao mesmo tempo, de “como podemos chegar a essência real da sua natureza e da sua função” (LUKÁCS apud LARA, 2015, p. 270).

Segundo o autor, tal compreensão dos pontos basilares da apuração dos fenômenos potencializou a superação da concepção idealista dos filósofos clássicos por

Lukács, uma vez que lhe orientou a examinar o objeto analítico em suas determinações e “[...] conexões histórico-causais com a realidade”. (LARA, 2015, p. 270).

Nesse sentido, Lukács avança em uma investigação marxista da arte ao impregnar seu objeto (a arte e a estética) de determinações concretas, o que o direcionou a desvelar as suas categorias analíticas da estética e da arte em sintonia com as leis gerais da dialética-materialista, isto é, a compreendê-las como

[...] os reflexos de situações objetivas na natureza e na sociedade que devem ser confirmadas na práxis humana a fim de se tornarem – através de um posterior processo de abstração, que, todavia jamais deve perder o contato com a realidade e com a práxis objetiva – categorias lógicas. (LUKÁCS, 1970, p. 69).

De tal maneira, de acordo com Lara (2015), Lukács reconhece as categorias lógicas como mediações concretas que contêm a expressão da forma de ser do fenômeno, bem como as determinações de sua existência. Referenciado em tal pressuposto, Lukács (1970) organiza a sua *Introdução à estética marxista*, obra em que retoma os complexos categoriais da filosofia clássica, salientando a incapacidade de alguns filósofos em apreender a especificidade da arte como um reflexo singular da realidade (assunto que abordaremos). Lukács (1970), assim, confronta a lógica formal, bem como a dialética idealista munido de uma abordagem materialista da teoria hegeliana do reflexo⁴⁷.

Para que possamos compreender a interpretação lukacsiana do objeto artístico, isto é, a noção de arte como um reflexo peculiar, precisamos assimilar sua concepção dialético-materialista da vida, assunto que apresentaremos a seguir. No movimento de negação e superação da lógica formal, as categorias da particularidade, da singularidade e da universalidade: “um antigüíssimo problema do pensamento humano” (LUKÁCS, 1970, p. 5) na interpretação lukacsiana são as expressões da forma de ser da realidade apreendida pela consciência humana no movimento entre objeto-sujeito-objeto. O pensador expõe que há entre elas um movimento orgânico e dialético, no qual a práxis,

⁴⁷ Coutinho (2018) afirma que Lukács incorporou em sua estética uma compreensão materialista da teoria dialética do reflexo hegeliana, assim, segundo o autor foi um dos poucos marxistas, além de Lenin a retomar em Marx a integração orgânica entre o materialismo histórico e o materialismo dialético. Sobre o que seria essa abordagem materialista da teoria do reflexo destaca que seria uma dialética hegeliana às avessas, pois depreende que as ideias, ou as categorias analíticas são expressões das relações sociais, do movimento histórico, que, por sua vez são apreendidas e elaboradas no pensamento humano. Logo, rejeitam a compreensão hegeliana que se baseia na premissa de que as ideias são o que encarnam as relações sociais, e, portanto que as categorias determinam o real e não o contrário.

ainda que cotidiana, exige dos sujeitos o conhecimento da superação da singularidade pela universalidade ou vice-versa, para nos nortearmos na realidade. Por isso, o autor identifica na tradição filosófica, sobretudo, na lógica formal, o equívoco da automatização – consequentemente a não superação – de uma dessas categorias.

Fato que é exemplificado por Lenin em seu ensaio *Sobre a questão da dialética* (1976)⁴⁸ ao trazer uma análise de Aristóteles, acerca da automatização do universal em Platão: [...] “não se pode ser da opinião segunda a qual existiria uma casa (uma casa em geral) fora das casas visíveis” (ARISTÓTELES apud LENIN, 1976, p. 359). Consequentemente, o revolucionário afirma que: “[...] os contrários (o individual se opõe ao universal) são idênticos, o individual existe apenas através da relação que o conduz o universal. O universal existe apenas no individual e através do individual.” (LENIN, 1976, p. 359). Sobre isso, Lukács (1970, p. 5-6) assevera que: “O comentário de Lenin que aqui se limita à relação dialética entre o universal e o singular, mas pode se estender também ao particular, vai, sem dúvida, muito além de Aristóteles.”

Tal compreensão dialética marxista da contradição como um movimento orgânico próprio da realidade objetiva e como uma manifestação histórico-social é o que permite a Lukács analisar as categorias da universalidade, singularidade e particularidade em uma interpretação não mais abstrata e distante da realidade, mas como intermédios da apreensão do concreto no reflexo artístico e científico. Desse modo, Lukács situa essas categorias – bem como a superação mútua delas em si mesmas – como estrato necessário ao reflexo da realidade:

A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e suas transformações históricas, e se, formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concretamente realizada de universal, particular e singular. (LUKÁCS, 1970, p. 81).

É justamente à luz dessa superação mútua e da relação dialética e orgânica entre as citadas categorias que Lukács (1970) examina a particularidade como a dimensão da expressão fenomênica que é formada pelas características singulares e universais, isto é,

⁴⁸ Segundo Araújo (1976), esse ensaio foi redigido por Lenin em 1915, em Berna na Suíça, sendo alocado na obra *Cadernos Filosóficos*. Além disso, o autor salienta que o texto é uma “espécie de balanço de uma espécie de balanço do trabalho de Lenin sobre os problemas filosóficos em 1914-1915”. (ARAÚJO, 1976, p. 357).

como a extensão que condensa em si o universal e o singular. Por conseguinte, é a particularidade a categoria que fundamentalmente medeia o retorno da realidade elaborada em forma de leis “aos fatos singulares da vida” (LUKÁCS, 1970). Assim, é a particularidade a categoria principal da obra lukaesiana em questão, *Introdução a uma estética marxista*.

À vista disso, para auxiliar na assimilação da especificidade “do particular”, temos dois exemplos do autor em que ele identifica essa relação dialética modificada à luz de transformações históricas (de uma maneira menos abstrata). No primeiro exemplo, Lukács (1970) traduz a categoria da particularidade ao assentá-la em um contexto de controvérsias entre Marx e as ideologias burguesas decadentes. Em um cenário pós-Revolução Francesa, em que a ideologia burguesa busca a dissolução da relação entre a sociabilidade e o homem, Marx refuta tal apreensão em seus *Manuscritos Econômico-filosóficos*, obra que o autor utiliza para nos explicar a categoria da particularidade (à luz da referida realidade) “[...] como a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade” (LUKÁCS, 1970, p. 85). O outro exemplo é a identificação de Lukács (1970) da aplicação das categorias lógicas particular, singular e universal na obra *Capital* de Marx, em específico no capítulo em que o pensador alemão aborda a divisão do trabalho na sociedade e na manufatura:

Se considerarmos *o trabalho tomado em si mesmo*, podemos designar a divisão da produção social em seus grandes gêneros, agricultura, indústria, etc., como *divisão do trabalho em geral*; a divisão destas classes de produção em espécie e subespécies, como *divisão do trabalho em particular*; e, finalmente, a divisão do trabalho dentro de uma oficina como *divisão do trabalho em detalhe*. (MARX apud LUKÁCS, 1970, p. 88 grifos do autor).

Consequentemente, Lukács concebe a particularidade como a dimensão unitária que reúne a interpenetração do singular e do universal, bem com o próprio singular e o universal. Essa é a noção do particular que o autor incorpora à sua estética. (MARQUITT, 1996).

O estudioso observa a particularidade como a categoria basilar para a compreensão fenomênica da arte como objeto de estudo. Lukács (1970) interpreta em sua estética a arte como um produto fruto da relação dialética, materialista e histórica entre o sujeito e a realidade. Nesse sentido, afirma a arte autêntica como um reflexo do real pelos sujeitos, em outras palavras, como uma objetivação humana produto de uma

interpretação peculiar da realidade. Para o autor, a arte é um reflexo simbólico do real que não é mecânico, tão pouco fotográfico, e sim enriquecido pelo movimento orgânico e dialético entre o singular e o universal.

Acerca do assunto, o pensador húngaro afirma ainda que toda grande arte guarda em si a singularidade e a universalidade, já que ela carrega, por exemplo, a expressão singular do artista acerca da totalidade dos problemas de seu tempo. Desse modo, a obra retém em si um vínculo vivo entre o mais singular aspecto e a sua manifestação mais universal. Fato que podemos exemplificar por meio de Lukács e sua categoria da tipicidade: o autor pontua que os personagens de toda grande obra, por mais que sejam singulares e figurem em um contexto literário específico, condensam características universais, isto é, a composição artística desses personagens contém em si o espírito de seu tempo. Lukács, ao interpretar uma das figuras dos romances de Balzac, Pierre Laborie, caracterizado como sovina, afirma que esse possui uma característica que na narrativa lhe é singular e, ao mesmo tempo, uma expressão da totalidade do real. Tal personagem, caracterizado na construção literária como um sujeito “pão duro”, corresponde ao retrato de uma classe social, em uma determinada época (no caso a burguesia francesa do século XVIII), que pode ser apropriada pelos leitores, por meio do particular ou da tipicidade do personagem. (FREDERICO, 2013a).

O marxista húngaro, assim, compreende que na peça artística a relação viva entre a universalidade e a singularidade (e vice-versa) é conservada pela particularidade, tal qual, ela reúne uma síntese, ou seja, uma condensação de: “uma rica totalidade de determinações e relações numerosas” (LAVOURA, 2018, p.14) que contém tanto o singular, quanto o universal. Lukács (1970) examina que na obra artística ocorre um mútuo recolhimento ou uma convergência do singular e do universal e analisa ainda que a categoria que incorpora em si esse descolamento – que dirige a universalidade e a singularidade para um ponto comum – é a particularidade.

De tal maneira, a particularidade é o ponto central ou o ponto do meio que organiza o “incontrolável impulso do singular para o universal e deste, novamente, para aquele” (LUKÁCS, 1970, p. 101). Por conseguinte, o sujeito que recebe a arte realiza essa recepção por meio da particularidade, visto que esta conserva e sintetiza de modo conclusivo o singular e o universal. Logo, toda a singularidade da obra é alcançada mediante a particularidade, bem como toda a universalidade.

Em relação à associação entre a educação estética e a investigação dialético-materialista de Lukács (1970), no tocante ao vínculo orgânico entre o singular-

universal-particular, cabe salientarmos as contribuições de seus estudos à educação, as quais destacamos em dois aspectos. São eles: 1) a rejeição das categorias a priori oferece ao ensino da recepção estética uma compreensão materialista, histórica e dialética da arte; 2) a colaboração que a categoria da particularidade propicia a uma educação artística histórico-crítica.

A rejeição de Lukács às categorias a priori, assim como ao pressuposto idealista de arte como produto do gênio ou do espírito, propiciam em seu exame da peculiaridade do estético a formulação de um complexo categorial ontogenético, isto é, que estabelece como ponto central o ser humano e sua genericidade desenvolvida historicamente. Nesse sentido, o autor pontua a recepção estética, bem como a criação da arte como um fenômeno social e historicamente elaborado. (LUKÁCS, 1970).

Por conseguinte, o estudioso contrapõe a premissa idealista de que a fruição estética é algo inato. Ele pontua que a recepção estética é desenvolvida nos sujeitos à medida que seus órgãos dos sentidos são educados em uma segunda natureza, ou seja, em uma dimensão não apenas biológica, mas social – aquela potencializada pela cultura –, como patrimônio humano genérico. (DUARTE, 1993).

Nesse sentido, evidenciamos, no bojo da pedagogia histórico-crítica a arte clássica como saber que medeia o desenvolvimento de uma recepção estética mais rica. Com isso, apresentamos o segundo aspecto da contribuição à educação artística da leitura dialético-materialista expressa na “questão da particularidade” (FERREIRA, 2012, p. 62).

De acordo com Ferreira (2012), a compreensão lukacsiana da particularidade como a categoria central da arte, isto é, aquela que condensa o singular e o universal, permite a superação de duas visões unilaterais de arte:

A questão da particularidade é decisiva na estética lukacsiana porque ela indica o caminho para a superação de duas concepções igualmente unilaterais. De um lado, aquela para a qual o valor da obra de arte está limitado à subjetividade isolada do artista e à subjetividade igualmente isolada do sujeito receptor. Subjaz a essa concepção estética uma visão da individualidade humana como uma singularidade incomunicável, isolada, oposta à socialidade. Por outro lado, aquela visão para a qual a obra de arte é sempre a representação de universais humanos que não dependem da história, não dependem das condições sociais específicas. Nesse caso, os indivíduos são tão somente exemplos abstratos de uma universalidade também abstrata, sem história, sem concretude, sem movimento. (FERREIRA, 2012, p. 62).

Consequentemente, a receptividade estética da arte clássica propicia aos sujeitos a evocação de um conjunto de múltiplas determinações da vida, contido no reflexo artístico que condensa, pelo simbólico, um complexo de complexos da realidade em que a obra foi produzida. Com isso, a peça clássica oportuniza aos sujeitos a formação de uma individualidade que sublima e é sublimada, em um movimento dialético, pela universalidade do gênero humano. (FERREIRA, 2012).

Isto posto, para retomarmos a poesia como objeto de ensino, que contribui de modo particular para uma rica formação humana, precisamos tratar, com base nas análises de Lukács (1970), das peculiaridades dos gêneros literários, para que possamos compreendê-los e incidirmos sobre a categoria da particularidade com um olhar menos abstrato, enriquecido das determinações concretas dos gêneros poéticos.

Por esse ângulo, ainda acerca da particularidade, Lukács pontua que a obra artística apresenta diferentes pontos de cristalização, isto é, organiza a sublimação do singular e do universal de modos distintos, a depender do gênero literário (no caso da arte ser literária) em que a obra se enquadra.

Nesse sentido, o autor compara dois gêneros distintos, o drama e a épica, e pontua que no drama a particularidade apresenta um ponto de cristalização que tende mais à universalidade, pois historicamente concebe suas figuras e situações com traços de singularidade inferiores à épica, que por contraste apresenta uma composição que pendula ao singular e menos ao universal:

[...] o drama tende geralmente a estabelecer mais perto da universalidade o ponto central da cristalização no particular, enquanto este ponto parece na épica ser impulsionado na direção da singularidade. Uma tal diferença pode igualmente ser estabelecida entre novela clássica e romance na medida em que a primeira costuma concentrar sua imagem da realidade, à semelhança do drama, no sentido da maior universalização. (LUKÁCS, 1970, p. 157).

Com isso, o autor nos sinaliza que, conforme varia o gênero literário da obra ou o estilo do escritor, o reflexo artístico se inclina ao retrato da realidade, em uma síntese cujo movimento orgânico entre singularidade e universalidade em sua tipicidade possui um fluxo que se desloca mais para uma do que para outra. (LUKÁCS, 1970).

Em nosso entendimento, essa variação do movimento de pendulação – esse que ora tende ao singular, ora ao universal – se dá também pelas características estruturais do gênero de cada peça literária. Para exemplificarmos: em um dos gêneros citados por Lukács (a épica), tem-se como marca de sua estrutura a presença de um narrador que

conduz o desenvolvimento, a introdução e o desfecho da obra. Por conseguinte, ao receber esteticamente a peça épica, acessamo-la pela particularidade (pela interpenetração do singular e do universal), contudo essa particularidade tende mais à singularidade (se a compararmos com o drama), pois a obra se organiza a partir da narração daquele que conta ou relata a trama.

No entanto, em relação aos gêneros poéticos, a lírica e a épica, podemos observar que na primeira o ponto de condensação da particularidade tende para o singular, já na segunda, para o universal. Na tipicidade da forma e do conteúdo da lírica – historicamente desenvolvida –, a estrutura particular do poema se substancializa na figura do eu-lírico (o eu-poético), que se inclina a transmitir a universalidade dos conflitos de seu tempo pela subjetividade, de forma mais íntima. Já a épica conserva em si uma particularidade cujo ponto de cristalização pendula mais para o universal, uma vez que na lírica a construção do poema se dá em centralidade pela subjetividade do poeta, o que na épica não necessariamente ocorre, pois o narrador tende a assumir uma posição mais objetiva em relação aos fatos ou assuntos retratados no poema. (LUKÁCS, 1970).

Com o exposto, o autor enfatiza que a sua estética reúne um marco teórico que elenca características gerais da peculiaridade da manifestação artística, com considerações sobre alguns gêneros literários como o romance, a epopeia, o drama. Ele destaca, contudo, que, ao analisarmos uma obra específica ou o estilo de certo autor, é necessário que enriqueçamos o conjunto das orientações e apreensões reunidas em suas formulações estéticas das determinações concretas de cada peça artística, isto é, dos aspectos únicos e essenciais contidos em uma obra ou reunidos na estilística do autor. Com isso, o estudioso destaca a importância de não compreendermos o marxismo como um método estruturalista, mas como um aparato teórico-prático que potencializa a apreensão da complexidade dos fenômenos. (LUKÁCS, 1970).

Por fim, identificamos que a nossa breve exposição dos aspectos da trajetória analítica lukacsiana, como a negação da concepção idealista de arte e da recepção estética como uma faculdade inata aos sujeitos, a compreensão da realidade como um complexo de complexos (LARA, 2015) e o apontamento da particularidade como categoria fundamental à estética – pois é a categoria que sintetiza a dimensão singular e universal do reflexo artístico –, corrobora o ensino histórico-crítico da recepção poética, sobretudo em dois pontos principais.

O primeiro ponto corresponde à particularidade como categoria sintética e basilar à fruição poética. O escritor nos permite superar a visão da poesia como produto de uma individualidade, a-histórica, apartada da sociabilidade, bem como dos valores estéticos e éticos como universais e supra-históricos. A análise dialético-materialista da arte desencadeia uma leitura do artístico como um produto do movimento orgânico entre a subjetividade e a totalidade do reflexo poético. Assim como concatena a assimilação da peculiaridade da fruição estética de cada gênero poético, os gêneros tendem a diferentes pontos de condensação do singular-particular-universal. (FERREIRA, 2012).

Já o segundo ponto diz respeito à compreensão de um ensino que, por meio do poema clássico como recurso didático, desenvolva a capacidade de apreensão do real de forma complexa, ou seja, em uma leitura da realidade que alcance cada vez mais uma visão além do imediato, do fenômeno em sua manifestação em primeiro momento e com maior frequência. O poema (como instrumento pedagógico do ensino), pois, propicia ao sujeito, por meio da práxis pedagógica, uma concepção da vida menos utilitária e pragmática, enfim, permite a ele que se eleve à rica assimilação dos conflitos, sentimentos contidos no reflexo poético clássico. (KOSIK, 2002, p. 16).

Para compreendermos melhor como ocorre essa sublimação do cotidiano na criação da poesia autêntica, precisamos aprofundar a discussão acerca de outra categoria fundamental nos estudos lukacsianos: a *mimese*.

2.2.3 A categoria *mimese*

Segundo Ceia (2010), o cognato *mimese*⁴⁹ é um palavra de origem grega cujo primeiro registro escrito está presente na filosofia de Heródoto (485/425 a.n.e.), que conceituou a *mimese* como a ação de copiar, reproduzir ou representar a natureza nas atividades humanas, não necessariamente apenas nas artes.

Um dos primeiros filósofos no ocidente a tecer questionamentos e a incorporar a arte como objeto analítico foi Platão (428/347 a.n.e). Uma de suas contribuições acerca dos estudos da arte foi estabelecer uma distinção entre as representações artísticas e a realidade. Platão inaugura a premissa filosófica de que o mundo dos humanos, o

⁴⁹ Primeiramente, realizamos uma breve contextualização semântica e histórica do termo *mimese*, retomando sua origem na filosofia grega. Com essas considerações, perspectivamos apresentar mais adiante a compreensão lukacsiana do referido termo.

universo material, é uma cópia de um mundo real, o das ideias, em que reina a perfeição, a virtude e o belo, e com isso atribui à arte a condição rebaixada de ser a cópia da cópia. (NUNES, 1999).

É a partir da mencionada fundamentação que ele aplica a *mímese* como a primeira categoria própria para designar a interpretação retratada pelo artista. Ele se valeu da *mímese* para qualificar a arte como representação inautêntica que copia o mundo irreal das aparências, o qual o artista se limita a reproduzir. (MUNIZ, 2010; NUNES, 1999).

O artista imita por deficiência de conhecimentos. Se fosse verdadeiramente sábio, não trocaria a realidade pela aparência. Sua práxis, supérflua, é apenas um jogo, uma atividade gratuita, que nada tem de séria, e que pode, contudo, aumentando a sedução equívoca da matéria sobre a sensibilidade, enredar a alma na trama de falsos sentimentos e emoções, facilmente suscitados pela Música e pela Poesia. (NUNES, 1999, p. 18).

No campo do marxismo, as formulações de Platão sobre a arte ou sobre a concepção filosófica do mundo, de um modo geral, são definidas como uma noção metafísica incondicional, cujas formulações, centradas no idealismo, em vários momentos se entrelaçam à religião, já que ele compreende Deus como a totalidade (ou universalidade) do mundo. (SHCHEGLOV, 1945).

Essa concepção de mundo é contrariada por seu discípulo Aristóteles (384–322 a.n.e.), entusiasta da primeira obra no ocidente que aborda abertamente a arte, a *Poética*. Em seus estudos, ele refuta a teoria platônica que propõe a ideia como algo separado do objeto e do material ou do universo inteligível, à proporção que apreende a seguinte ideia: “[...] não é essência universal, mas princípio ativo, verdadeiro ato que determina a matéria ou potência, atualiza as aptidões nela esboçadas e produz um ser perfeito, substancial”. (NUNES, 1999, p. 14).

Com base em sua divergência com seu mestre, Platão, o filósofo grego integra, em sua formulação teórica acerca da estética, a categoria da *mímese* de um modo particular: como a ação do artista que imita o equilíbrio da arte divina (a natureza). Segundo Nunes (1999), a *mímese* em Aristóteles é um conceito que representa a extensão para o campo da arte de uma atividade naturalmente humana: a inclinação para a imitação.

Como tendência, a imitação decorre da necessidade de aquisição da experiência. É um meio rudimentar de aprender e de conhecer, que pressupõe o espontâneo exercício da faculdade intelectual: não se pode imitar sem imaginar e comparar. No homem, a tendência imitativa está associada à própria Razão, a qual se manifesta na arte, que é o modo correto, racional, de fazer e produzir, segundo o conceito aristotélico. (NUNES, 1999, p. 19).

Com isso, o grego formula um conceito que se liga à *mímese*, a noção de verossimilhança, isto é, a noção qual promulga à arte um exercício que lhe é basilar, a função de se assemelhar ao real, embora não como uma simples cópia:

De nada valeria a representação artística de um animal se a pintura fosse a simples cópia, a inútil duplicação em imagem de um ser individual, que já existe substancialmente. A verossimilhança é um nexos com a realidade, mas não com a realidade atual e presente, e sim com o que é provável ou possível. Assim, o artista, que não deverá reproduzir, traço por traço, as particularidades de um dado animal, tem que respeitar as características gerais da espécie à qual o seu modelo pertence, e que, em conjunto, constituem a forma distintiva realizada em um sem número de indivíduos. (NUNES, 1999, p. 19).

No bojo dos estudos marxista, Aristóteles e suas concepções teóricas são interpretadas como imateriais ou idealistas, pois a referência central dessas concepções é uma figura divina criadora do universo, das formas e da matéria. Autores como Lukács ressaltam suas oscilações dialéticas, embora espontâneas e imaturas, o que confirma uma insuficiência de sua teoria do conhecimento. Dentre os aspectos dessas deficiências, Shcheglov salienta a não explicação científica “[...] da maneira por que as sensações, mediante as quais se adquire conhecimento das coisas singulares, ligam-se ao pensamento, aos conceitos gerais dessas coisas, como o singular passa ao geral” (SHCHEGLOV, 1945, p. 2), crítica elencada, também, por Lukács (1970) em sua defesa da categoria da particularidade.

Já Bastos (2015, p. 193) afirma que a categoria da *mímese* em Aristóteles se refere a um processo de imitação, em que o artista imita “o processo de criação da natureza” e não os objetos naturais em si. Segundo o autor, o citado estrato analítico é referenciado na significação conceitual do termo que Lukács incorpora em sua estética. O pensador húngaro articulando a *mímese* à sua *Estética* e define-a como um processo de imitação da “natureza das ações humanas” próprio do reflexo artístico.

Expostas tais considerações a respeito da semântica e da elaboração histórica do cognato em questão, avancemos para a compreensão lukacsiana de *mímese*. Conforme

expõe Frederico (2013a), noção de *mímese* em Lukács se articula à sua formulação acerca da especificidade da arte, ou seja, se relaciona ao conceito de reflexo em uma tentativa do esteta húngaro de sintetizar a dialética e o materialismo.

A discussão sobre a *mímese* é o que sustenta, sobremaneira, o tomo II de sua *Estética, o problema da mímese*. Lukács (1966) aborda tal noção não apenas como uma imitação fotográfica da realidade, mas como uma atividade complexa de “[...] conversão de um reflexo de um fenômeno da realidade na prática do sujeito” (LUKÁCS, 1966, p. 7). Nesse sentido, expõe *mímese* como ação elementar para a organização da vida humana e para a sua forma de convívio que é superior. A imitação (em uma noção complexa) é basilar para a inserção dos sujeitos à vida cotidiana, visto que ela faz parte do processo de desenvolvimento da humanidade. Para exemplificar essa argumentação, o autor destaca que a criança imita os movimentos dos adultos, até alcançar a autonomia pelo aprendizado e pela imitação, para depois desempenhar seus próprios movimentos. (LUKÁCS, 1966, p. 7).

Por conseguinte, a *mímese* é ação necessária à formação humana, ela está presente desde os primórdios da humanidade. Para conceituar a *mímese*, Lukács (1966) retoma a teoria dialética do reflexo, em que afirma o conhecimento – as concepções advindas da consciência humana, de um modo geral – como uma representação do real que não é idêntica ao universo representado, mas que se aproxima deste por meio da criação de abstrações, conceitos, leis e da própria arte. (LUKÁCS, 1966).

Desse modo, Lukács (1966) expõe a peculiaridade da *mímese* artística, assunto que abordaremos por meio de um gênero literário em particular, o poema, e com base no texto de Lukács intitulado “A característica mais geral do reflexo lírico”, presente na obra *Arte e sociedade* (2011).

O esteta, em primeiro momento, salienta as superstições que rondam o gênero lírico, crenças que podem exemplificadas pela premissa de Caudwell acerca da natureza desse gênero: “uma autorrepresentação da interioridade subjetiva, cujas raízes remontariam aos comportamentos mágicos da sociedade primitiva” (LUKÁCS, 2011, p. 245). Diante disso, Lukács afirma e defende a poesia lírica clássica como expressão mimética cuja substância fundante é o real ou como um reflexo da realidade objetiva que existe independentemente da consciência humana. (LUKÁCS, 2011).

O esteta marxista ressalta a lírica como um “espelho do mundo”, um reflexo da realidade que é fruído por nós, por meio da subjetividade do poeta. Segundo Lukács (2011), a subjetividade do artista é o fundamento da lírica, é ela que condensa a

objetividade da vida ou do mundo presente nesse gênero poético e essa mesma subjetividade é o que dá a forma ao poema. Conforme afirma o estudioso, na lírica a subjetividade “é o centro sensivelmente poético da obra”. (LUKÁCS, 2011, p. 246).

Contudo, o autor salienta que, por mais que a subjetividade se sobressaia no referido gênero poético, isso não exclui a dinâmica orgânica entre objetividade e subjetividade que a concebe. Como *mímese*, a lírica contém em si necessariamente a objetividade, isto é, o retrato do concreto e esse é nela sintetizado de modo peculiar, pois ele está expresso nessa subjetividade do eu-lírico – traço fundante do poema. Sobre o assunto, o estudioso destaca que um dos traços da grande poesia lírica é que ela não escamoteia a objetividade, pelo contrário, ela propicia uma noção objetiva que é ainda mais rica tal quando se condensa na subjetividade do eu-lírico. Fato que não ocorre em poemas menores (não clássicos).

Lukács (2011) analisa que o poeta se esforça para sobrepor a individualidade a qualquer manifestação da realidade concreta contida na obra, com intuito de torná-la “aparentemente autônoma e inflada” (LUKÁCS, 2011, p. 247). Com isso, todavia, o artista acaba por “[...] operar no vazio, precipitando-se no abismo do nada [...]” e, assim, “[...] ela se dissolve até mesmo como subjetividade” (p. 247). Desse modo, o pensador húngaro sublinha como basilar a interpretação do reflexo lírico como a *mímese* que necessariamente é composta pelo vínculo orgânico entre a dialética subjetiva e a dialética objetiva.

Como especificidade da *mímese* lírica, Lukács (2011) salienta ainda a peculiaridade da linguagem poética. Assim, no tópico *A linguagem poética e o sistema de sinalização*, presente na sua *Estética* (1967), explica que a poesia é a arte cujo objeto é a palavra e sinaliza que para assimilarmos a peculiaridade da linguagem poética⁵⁰ é necessário entendermos também a especificidade da linguagem em seu uso cotidiano.

De acordo com o marxista, a linguagem é um recurso mimético que intermedeia o reflexo do real na consciência do homem, por conseguinte a palavra é uma imagem sonora ou gráfica que representa na consciência dos sujeitos os elementos da realidade. Ela é formada por signos, uma coleção de significantes – a imagem sonora – e significados – o conceito do significante –, que são produtos do desenvolvimento histórico-social.

⁵⁰ Lukács (1967), no capítulo em questão, entende como poesia o drama, a épica, a tragédia e a lírica.

A linguagem se manifesta em nossa vida cotidiana como um sistema de sinalizações, isto é, como um coletivo que reúne um conjunto de sinais que significam, por meio de generalizações, o complexo de complexos que compõem o real. Com isso, queremos pontuar que a palavra – expressão da linguagem – nada mais é do que uma representação imagética, exclusivamente humana, atribuída historicamente e socialmente, que exprime, nomeia e sintetiza (como reprodução gráfica ou sonora) aspectos da realidade. (LUKÁCS, 1967).

Lukács (1967) assevera que no cotidiano a linguagem se revela de modo heterogêneo, ou seja, se manifesta de modo superficial em todas as suas dimensões – fonética, semântica, morfológica etc. –, reduzindo a extensividade de seu conteúdo e significação aos interesses e propósitos pragmáticos dos seres humanos em um determinado momento histórico.

Assim, a arte que é composta por uma linguagem somente cotidiana (heterogênea e não referenciada na historicidade da língua) intermedeia uma possível fruição ou uma receptividade dos sujeitos que os conduz para uma vivência estética empobrecida, pois não alcança em intensidade as possibilidades das dimensões linguísticas.

É nesse sentido que o esteta sinaliza que na poesia autêntica ocorre um salto qualitativo, pois o grande poema contém uma elevação da linguagem cotidiana a uma linguagem poética, em que as palavras se expressam de modo homogêneo, isto é, todas as dimensões linguísticas se manifestam em intensidade e em profunda referência com a totalidade de suas possibilidades historicamente desenvolvidas. Para exemplificar essa homogeneidade, Lukács menciona o som na composição poética: “uma parte considerável dos poemas mais relevantes mostraria que o som é um momento importante e em frequência decisivo do meio homogêneo que subjaz a transformação da linguagem em linguagem poética”. (LUKÁCS, 1967, p. 182).

O som é um dos elementos fundamentais da poética, já que contribui para construção do ritmo, da métrica, das metáforas; no grande poema a fonética da palavra aparece com toda sua intensidade. Assim, é por meio do som das vogais e consoantes que se formam as rimas⁵¹, é a sonoridade que constitui a cadência da leitura do poema, um alto grau de consciência do poeta – logo, uma compreensão que vai além do

⁵¹ Cabe salientar que a rima não é traço fundamental do poema. Nós a trazemos aqui como um exemplo.

pragmatismo cotidiano. As máximas possibilidades da imagem sonora de uma palavra auxiliam na elaboração de uma poesia mais rica.

Convém salientarmos que não é apenas pelo som ou pela fonética que se confecciona a grande poesia. A riqueza do poema ocorre quando ele reúne a extensividade da sonoridade e da significação (da semântica da palavra), de modo unitário, na criação da mais autêntica arte. Sobre isso, Merquior (1997, p.17) pontua que, no poema, “[...] a carne da palavra é tão importante quanto o seu sentido.”. A poesia autêntica como *mímese* do real contém o reflexo da realidade objetiva, da vida cotidiana, que é organizado e sublimado em uma linguagem que se fundamenta em toda a fortuna do desenvolvimento linguístico e historicamente desenvolvido de uma língua.

Segundo Bastos (2015), a especificidade da *mímese* artística se dá quando ela “[...] arranca dos fenômenos da vida sua facticidade, sua casualidade vazia, articula em um todo os fragmentos da realidade conformados e põe os fenômenos representados como componentes orgânicos de uma conexão significativa” (BASTOS, 2015, p. 197). Consequentemente, a grande poesia abriga uma leitura complexa do real, que é organizada e estrutura por meio de sua forma e conteúdo.

A grande poesia contém a linguagem cotidiana, pois sem ela não teria significação, seria vazia e incompreensível, mas também cria uma linguagem totalmente nova, a poética. Tal novidade se liga ao seu aspecto antropomorfizante. A poesia, sobretudo a lírica, tem como peculiaridade o fato de sua *mímese* guardar a realidade de certa época, que é retratada e fruída pelo leitor, por meio dos sentimentos do poeta (sua tristeza ou sua alegria, sua raiva), contidos nessa síntese particular (a linguagem poética).

A linguagem da grande poesia, por sua vez, é formada por uma expressão que é, dialeticamente, singular, subjetiva e universal, já que é formada pelas emoções do “eu-lírico”, manifestadas por meio da riqueza histórica da linguagem e de suas múltiplas possibilidades, postas na forma e no conteúdo do poema, a partir de uma referência cujo ponto central é o ser humano e a sua genericidade humana.

À vista disso, a poesia como *mímese* do real apresenta como aspecto educativo, no tocante à sua linguagem, a possibilidade de desenvolver nos sujeitos uma consciência da língua em toda a sua potencialidade linguística, seja no reconhecimento da fonética, em profundidade, seja na semântica pela concepção de significação historicamente desenvolvida. A poesia, assim, também contribui para a educação dos seres humanos, uma vez que permite a eles sentirem dor, raiva, tristeza e felicidade de

uma maneira complexa, isto é, de um modo capaz de elevar o pragmatismo a outro senso ético e estético.

Para concluir, retomamos que a grande poesia é a *mímese* da realidade, pois reflete o real com sua essência e aparência, apreendidos e organizados pela linguagem poética. Nesse sentido, Lukács (1967, 2011) afirma que o caráter dialético presente na linguagem poética tem como ponto de partida os conflitos, os sentimentos e as impressões do artista acerca da vida cotidiana, da realidade caótica. Desse modo, a linguagem poética condensa em si um rico reflexo da realidade, que é elaborado pela fantasia, pelo simbólico e ordenado — às vezes por versos, pelo ritmo, ou, pela métrica —, para que assim retorne à vida cotidiana de uma maneira totalmente nova. (FREDERICO, 2013a).

2.3 Lukács e a defesa do realismo: a arte em oposição às bárbaras contradições da sociedade capitalista

Embasados em Costa (2018), compreendemos a importância de se reconhecer o realismo como uma concepção estética que pode orientar a seleção do conteúdo que contribui para uma formação humana mais rica. Cientes disso, apresentaremos, na presente seção a visão lukacsiana de uma arte realista.

Primeiramente, para evitar possíveis confusões, precisamos apresentar a seguinte consideração: apesar de ser constante nas análises lukacsianas, no tocante à literatura, a valorização dos romances do realista francês Honoré Balzac, como manifestação de grande arte, o conceito de realismo em Lukács não corresponde a uma preferência pelo movimento artístico realista do século XIX e, sim, a uma perspectiva que compreende a arte como uma reprodução peculiar da realidade. Na estética do marxista, o realismo não se limita à escola artística em questão, ele tem uma definição mais ampla. Conforme aponta Frederico (2013a), o realismo em Lukács é o método de apreensão do real, logo a definição de arte realista em Lukács engloba desde os poemas de Homero até as obras produzidas na modernidade.

De acordo com Mészáros (2006), a concepção de realismo presente em Lukács é herança dos estudos do próprio Marx, pois este já usava o termo para se referir a uma interpretação da realidade que se ativesse a uma representação capaz de sintetizar a multiplicidade das relações sociais:

O realismo é a noção central da estética marxiana, como Lukács deixou claro em vários de seus escritos. E não surpreende que esse conceito ocupe uma posição tão importante. Não poderia ser diferente, visto que para Marx realismo não é apenas uma entre as inúmeras tendências artísticas, confinadas a um período ou outro (como "romantismo", "imagismo" etc.), mas o único modo de reprodução da realidade adequado aos poderes e meios específicos postos a disposição do artista. Os mestres inimitáveis da arte grega são grandes realistas, assim como Balzac. Não há nada, estilisticamente, comum a eles. Mas apesar dos séculos, das barreiras sociais, culturais, linguísticas etc. que os separam, eles podem ser reunidos num denominador comum porque, de acordo com os traços específicos de suas situações históricas, eles alcançaram uma descrição artisticamente adequada das relações humanas fundamentais de suas épocas. E por isso que podem ser chamados de grandes realistas. (MÉSZÁROS, 2006, p. 180).

Assim, o realismo para Lukács é uma tomada de posição do artista diante da realidade. O escritor nesse caso assume uma postura que lhe permite apreender e expressar, por meio de sua obra, as grandes contradições de sua época. (COTRIM, 2015). Nesse sentido, Frederico (2013b, p. 61) define o realismo como “uma atitude perante o real”, isto é, como um comportamento ativo e comprometido do escritor (no caso da arte literária) em imprimir e articular sua obra aos problemas da vida social de seu tempo.

O estudioso denota que o realismo é a ação do autor de se apoderar de um posicionamento partidário em sua obra, ou seja, de estabelecer a realidade e as contradições da sociedade como a raiz de seu reflexo artístico. Consequentemente, é a negação de uma postura que assimila a arte como um produto apartado do real, em favor de um partidarismo, em outras palavras, em prol de um compromisso consciente, que nasce de demandas concretas, da necessidade de se retratar as questões latentes no convívio coletivo de um determinado momento histórico. (FREDERICO, 2013a, 2013b).

Ademais, o realismo, além de ser um método que orienta a criação artística, é também um critério para se julgar a arte. Por conseguinte, a arte considerada autêntica e grandiosa é aquela que condensa em si uma apreensão “realista da realidade” (LUKÁCS, 1968, p. 84):

[...] a literatura oferece um campo vasto e significativo para descobrir e investigar a realidade. Na medida em que for realmente profunda e realista, ela pode fornecer, mesmo ao mais profundo conhecedor das

relações sociais, experiências vividas e noções inteiramente novas, inesperadas e importantíssimas. [...] A capacidade de atingir um tal conhecimento íntimo do homem é o triunfo do realismo na literatura. (LUKÁCS, 1968, p. 84)

Frederico (2013a, p. 91) afirma que o entendimento de realidade como manifestação imediata, aquela que salta aos olhos em um primeiro contato, não é condição para se alcançar uma interpretação realista na arte, que compreenda de modo intensivo o real. Com isso, o autor enfatiza que para se produzir uma arte verdadeiramente realista é necessário ir além das aparências:

[...] a arte defronta-se com um desafio: o de refletir a realidade social, o mundo dos homens, como uma totalidade viva formada pela unidade contraditória de essência e aparência. Esse desafio, segundo Lukács, leva o verdadeiro artista a desmascarar a impressão fantasmagórica, a aparência enquanto aparência, enquanto dissimulação da essência. Nesse momento, a arte espontaneamente entra em contradição com a ordem capitalista.

Desse modo, a arte que entra em oposição ao capital, aquela que eleva os sujeitos a uma consciência mais crítica do mundo que o cerca, é a que condensa em si um reflexo da realidade que vai além da aparência, aquela que reúne a “unidade contraditória de essência e aparência” (FREDERICO, 2013a, p. 91). É justamente nesse aspecto da arte, que Lukács situa a função educativa da grande arte. O esteta afirma que a potência formativa da expressão artística consiste em enriquecer a visão da realidade dos sujeitos imersos no pragmatismo da cotidianidade. (FREDERICO, 2013a, b).

Isto posto, cabe apresentarmos o que seria essa noção mais profunda da realidade segundo o marxismo. Para isso, precisamos realizar uma breve exposição sobre a relação entre a realidade e a assimilação desta no pensamento humano. Assim, para facilitar a compreensão do texto, salientamos que em primeiro nos concentraremos na concepção do que seria a realidade e, posteriormente, identificaremos a compreensão dessa na consciência humana.

Kosik (2002, p. 16-17) pontua que a realidade nada mais é do que “a unidade do fenômeno e da essência”, sendo que o fenômeno é a manifestação aparente da coisa apreendida e a essência é, justamente, o contrário, o que está oculto, é a estrutura do real ou “a coisa em si”, que alcançamos por mediação da grande filosofia, ciência ou arte. O autor, como estudioso do marxismo, se referencia na concepção de que a realidade existe independente do pensamento humano e na ideia segundo a qual a

ciência, a filosofia, a arte são reflexos dessa realidade, portanto podem atingir sua essência (propósito da verdadeira ciência, da grande arte) ou unicamente sua aparência (como no caso da arte, da ciência e da filosofia menor⁵²).

Ele pontua que a vida exige dos seres humanos uma captação do mundo que os cerca para que eles possam se posicionar perante o real. As atividades mais básicas ou as mais complexas exigem dos sujeitos a assimilação, em diferente profundidade, da realidade para que eles se posicionem diante dela. Esse reflexo⁵³ (do real) é apreendido pelos sujeitos em sua consciência por mediação da cultura (sobretudo, pela linguagem) – o patrimônio humano genérico. (VYGOSTSKY, 1999a; DUARTE, 1993).

Kosik afirma que determinados convívios humanos coletivos requerem dos sujeitos a execução de distintas atividades que possuem como ponto comum a necessidade de uma intuição imediata e prático-sensível da realidade, ou seja, de uma captação ou de um reflexo do real que pode atingir distintos graus de compreensão e assimilação da realidade. Logo, há ações que demandam uma apreensão mais fenomênica do real, em outras palavras, uma interpretação daquilo que se “manifesta imediatamente, primeiro e com mais frequência” (KOSIK, 2002, p.16) e há atividades que cobram uma interpretação que vá além do aparente como a ciência.

À vista disso, ao analisar o convívio coletivo organizado pelo modo de produção capitalista, o marxista observa que esse regime social atua sobre a consciência humana de modo a garantir uma apreensão da realidade que se atenha apenas ao “mundo das aparências” ou “a mera representação das coisas”, o que “[...] não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*” (KOSIK, 2002, p. 19, grifos do autor).

O autor expõe que na sociedade capitalista – um dado convívio humano coletivo que é regida pela exploração do segmento que vende sua força de trabalho – os sujeitos subjugados executam um determinado tipo de prática histórica que os conduz a uma captação utilitária do real, a saber:

[...] em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o

⁵² O uso do termo menor se refere às expressões artísticas, científicas, filosóficas que rompem com uma epistemologia humanista (que defendem a integridade do ser humano), em favor de uma concepção que dilacera, adultera ou ataca a essência humana. (KONDER, 1967, p. 151).

⁵³ Esse reflexo do real não é uma mera transposição da realidade na consciência do homem. A ideia de reflexo no marxismo deve ser compreendida como uma representação sensível do real, que não é a realidade em si, mas a imagem dessa no pensamento humano. (KONDER, 1967, p. 152).

indivíduo “em situação” cria duas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (KOSIK, 2002, p. 14).

Assim, na prática utilitária e pragmática, os indivíduos se atêm a uma interpretação apenas fenomênica do real, que se concentra na imediatez, na aparência, naquilo que se revela a um primeiro olhar. Todos os indivíduos, por mais distintas que sejam suas posições na divisão intelectual e manual do trabalho, tendem – por sua prática cotidiana – a reproduzir em sua consciência a realidade em sua dimensão apenas aparente, fenomênica. (HELLER, 2000).

Por conseguinte, a vida cotidiana é a camada social que orienta os sujeitos a se doarem por inteiro, em que o indivíduo participa “[...] com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 2000, p.17), de seus sentimentos, paixões, ideias, sentidos, no entanto, sem exercer em completude nenhuma delas. A apreensão aparente ou fenomênica é, portanto, um aspecto da vida cotidiana, é uma característica do convívio humano coletivo.

No capitalismo, uma configuração da sociedade da luta de classes, é possível observar, contudo, uma tendência a direcionar os sujeitos à absoluta cotidianidade (principalmente no tocante à captação aparente do real), o que se manifesta, entre outros aspectos, no ritmo que é imposto ao trabalho. Assim como há rejeição e hostilização à grande arte, há à verdadeira ciência, à filosofia e à educação crítica, por serem campos do conhecimento que elevam os sujeitos a uma visão mais complexa do mundo, isto é, a uma apreensão do mundo que rompa com seu imediatismo. (KOSIK, 2002; LUKÁCS, 1968, 1979).

O capitalismo atua na deformação da consciência dos indivíduos, para que se atenham a uma representação meramente aparente do real, utilitária e pragmática, para que não vejam a coisa em suas contradições e em sua complexidade, enfim, para que não vejam verdadeiramente o real. Podemos citar como exemplo dessa situação: um sujeito que é explorado, cuja pobreza é o fundamento da riqueza de outrem, ao se conscientizar da realidade que vive, das contradições que o perpassam, ele possivelmente questionará essa vida. (KOSIK, 2002).

Kosik (2002, p. 20) assevera que o capital promove uma noção de ciência, arte e educação que propõe a separação do fenômeno e de sua essência, afirmando o aparente como a verdadeira essência da coisa, formando na consciência dos sujeitos uma “pseudoconcreticidade”, uma falsa compreensão do real. Desse modo, esse sistema atua

em favor de um esvaziamento desses campos do conhecimento, retirando dos sujeitos a possibilidade de uma interpretação do mundo circundante que vá além da cotidianidade.

Ao objetivar o esvaziamento de uma interpretação complexa da realidade, o modo de produção capitalista sintetiza seu próprio projeto de ciência, de arte e de educação. Tanto a educação quanto a arte, na perspectiva dos detentores dos meios de produção, têm como ponto em comum a valorização de um saber pautado na experiência, em oposição a um conhecimento que conserve uma leitura rica e complexa da realidade. (SAVIANI, 1999).

Assim, a defesa do realismo ou a defesa do pensamento dialético, portanto, vai de encontro a essa assimilação “pseudoconcreta” da realidade, pois rejeita o mundo das aparências ao objetivar o conhecimento “do mundo real”, nega essa falsa consciência e perspectiva a “consciência real” (KOSIK, 2002, p.20). O realismo afirma o desenvolvimento de uma visão dialética do mundo que apreenda criticamente a realidade, que almeje potencializar a ciência, a arte e a filosofia como recursos formativos que eduquem os sujeitos em uma concepção de mundo que não se referencie na falsa ideia – defendida por tendências epistemológica pós-modernas – de que a aparência coincide com a essência da realidade:

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem como suas simples e também abstratas representações tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real [...]. (KOSIK, 2002, p. 20, grifos do autor).

Perante o exposto, podemos identificar o realismo em Lukács como a defesa de um método, de uma tomada de posição do artista perante as mais complexas contradições que permeiam a realidade em que ele vive. Além disso, trata-se de um critério que nos orienta a compreender a grande arte como aquela que condensa em si as grandes questões de uma determinada realidade e também de uma proposição praxica que perspectiva o combate à arte da decadência ideológica.

Segundo Konder (1967, p.152), Lukács afirma que “para o marxismo [...] o realismo é o problema fundamental da literatura”. Conforme o autor, a arte, quando alcança um reflexo realista, contribui para um novo projeto societário que perspectiva a essência do real e que, ao ser socializado, conduz o sujeito a uma interpretação mais rica

da realidade, que vai além do pragmatismo da cotidianidade. Isso, todavia, não ocorre por osmose, para tal é necessário o desenvolvimento nos indivíduos de uma capacidade de recepção estética da grande arte e essa habilidade só pode ser formada nos sujeitos tendo como instrumento a própria arte autêntica, aquela cuja criação é bem sucedida, pois:

[...] consegue organizar as contradições por ela representadas em função de uma visão de conjunto (não necessariamente clarificada e explicitada conceitualmente, mas sempre efetiva) de tais contradições. Toda criação artística implica, assim, uma síntese e pressupõe uma opção do artista ante a multiplicidade do real: A arte consiste sempre – diz Lukács – em reter o significativo e o essencial e em eliminar o acessório e o inessencial. (KONDER, 1967, p. 152-153).

Consequentemente, a grande arte ou a arte realista organiza em seu conteúdo e forma uma interpretação particular e intensiva das contradições da realidade de seu tempo. Essa síntese artística, que é peculiar, permite ao sujeito que dela se apropria o desenvolvimento de uma visão mais apurada do mundo que vá além da cotidianidade, consequentemente que observe criticamente a alienação imposta pelo capitalismo.

O realismo, na concepção marxista, não é como na estética burguesa, apenas um estilo como tantos outros, mas uma orientação para o julgamento estético e para a criação artística que determina como ponto central a necessidade de toda grande arte “refletir profundamente o real”. Tal retrato, porém, não é mecânico e espelhado, ele é uma representação, uma imagem complexa que busca assimilar realidade, mas que não a incorpora exatamente como ela é. (KONDER, 1967, p. 152).

Enfatizamos, assim, que a defesa do realismo retoma a compreensão marxiana do ser humano como sujeito padecente, que sofre e sente o mundo à sua volta, que significa – atribui sentido a algo – a partir de seu sentimento – sua percepção, sua consciência, seu entendimento emocional e intelectual e apreciação daquilo que o circunda. No marxismo a constituição humana é um processo que se dá por mediação das relações sociais, bem como por um movimento propiciado pelos “[...] múltiplos efeitos da natureza e da sociedade sobre o seu ser social e individual” (MÉSZÁROS, 2006, p. 180-181).

Salientamos que a visão do realismo na arte põe a integridade do ser humano como ponto central. A grande arte é criada em um reflexo do mundo cuja referência é

exclusivamente humana e, assim, “[...] antropomorfiza o real em sua representação” (KONDER, 1967, p. 150).

Ao advogar pela grande arte realista em sua potência formativa, Lukács a propõe como instrumento que educa os sujeitos para um novo comportamento, para uma nova maneira de pensar, que assimile o mundo em uma interpretação que vá além do aparente, por meio da concentricidade da síntese artística.

Por fim, evidenciamos que em nossa pesquisa nos propomos a analisar não só a poesia clássica enquanto um gênero social historicamente constituído que condensa em si a riqueza do desenvolvimento da ética, estética e da intelectualidade humana, mas nos dispomos a investigar também as possibilidades que esse gênero literário oferece ao ensino histórico-crítico, em outras palavras; ao ensino que perspectiva uma formação polimórfica e/ou completa dos sujeitos.

Contudo, é preciso salientar que ambos os citados pontos se articulam a nosso ver, pois para elencarmos contribuições para um ensino da recepção poética – nosso objeto de pesquisa – é basilar que identifiquemos as especificidades da poesia – assunto em que focamos neste capítulo. Está pendente, contudo, que exploremos as possibilidades que a grande poesia oferece a um ensino emancipatório.

Assim, retomamos Duarte et al (2012) para elencar a seguinte orientação basilar ao ensino da recepção estético-literária histórico-crítica: a necessidade de conhecermos os saberes pedagógicos e psicológicos que permitem ao professor antecipar os possíveis impactos que a obra produzirá nos alunos; o tema de nosso próximo capítulo.

3 O POEMA CLÁSSICO NA SALA DE AULA

Antes de iniciarmos a presente seção, é fundamental retomarmos o postulado de que o ensino histórico-crítico deve voltar-se à socialização do saber clássico em sala de aula. Para tanto, é necessária uma prática pedagógica intencional e planejada que garanta a transmissão e a assimilação do conteúdo, de modo a promover qualitativas mudanças no psiquismo dos alunos. O desenvolvimento de capacidades psíquicas superiores, ao longo da educação escolar, contribui para uma compreensão de mundo mais qualificada, o que, por sua vez, pode elevar a prática social dos sujeitos a uma ação coletiva mais consciente e crítica da realidade.

Dessa forma, a grande poesia, sendo contemplada pela prática pedagógica intencionalmente planejada e incorporada pelos sujeitos, só corrobora a educação emancipatória, pois garante a mais rica aprendizagem de uma recepção poética. Por seu turno, a apreensão do conteúdo clássico, na trajetória escolar, é o que garante o desenvolvimento de atividades psíquicas superiores. (MARTINS, 2013a; DUARTE, 1996, 2012).

Assim sendo, salientamos que dividimos o presente capítulo em duas seções: na primeira seção abordamos questões acerca dos pressupostos psicológicos que se articulam à recepção estética, a partir de Vygotski (1999a, 2003), para que possamos adiante apresentar ponderações sobre o ensino da recepção poética, cujo recurso é o poema *A noite dissolve os homens*, de Carlos Drummond de Andrade. Realizamos ainda, nesse momento, uma breve exposição da biografia do autor modernista, assunto da primeira subseção, e da obra em que foi publicado o referido poema, *Sentimento de Mundo* (1940), tema do segundo subtópico.

3.1 As considerações da psicologia histórico-cultural para o ensino histórico-crítico

“A massa ainda comerá o biscoito fino que fabrico”⁵⁴
Oswald de Andrade

⁵⁴Segundo Campos (1974, p. 55-56), a citada frase foi proferida por Andrade: “Num debate com Rossini Camargo Guarnieri, registrado por Mário da Silva Brito, rebatendo a tese de que há uma poesia que é entendida imediatamente pelo povo e outra que a ela se opõe, nefelibata e egoísta, Oswald sustentava: “É preciso dar cultura à massa”, “a melhor poesia atinge o povo pela exegese”; e mais, num jogo de palavras carregado de significado: “a massa ainda comerá o biscoito fino que fabrico”.

É preciso retomar a assertiva segundo a qual a incorporação da verdadeira poesia pelos alunos se articula ao processo de ensino de uma recepção estética, isto é, a uma instrução que prepare e oriente o estudante quanto à recepção da obra, formando nele as ações e atitudes necessárias para fruir, receber e dialogar criticamente com a riqueza condensada na peça artística. Tendo isso em vista, não podemos deixar de apresentar aqui as considerações acerca dos pressupostos psicológicos que se articulam à instrução estética. (DUARTE et al, 2012).

Martins (2013b) afirma como ponto basilar do ensino histórico-crítico a necessidade de os professores compreenderem o que se passa na cabeça dos alunos durante a escolarização. Com base nisso, a autora potencializa o campo da pedagogia histórico-crítica ao adicionar, ao ensino, os parâmetros de uma tendência psicológica que examine o desenvolvimento psíquico à luz do materialismo histórico-dialético. Assim, o projeto de educação escolar defendido pela pedagogia histórico-crítica, se complementa com os postulados da psicologia histórico-cultural.

Segundo a autora, a referida corrente da psicologia foi fundada por Vigotski e outros que se vincularam a ele – em especial Luria e Leontiev, que com Vigotski formam a primeira geração dessa formulação –, cujo objeto de estudo foi basilar para a elaboração da ciência psicológica da época (pós-Revolução Russa): “o desenvolvimento social do psiquismo humano”. (MARTINS, 2013a, p. 8).

Além disso, há a concepção de que a apropriação da cultura enriquece o desenvolvimento cognitivo. (LEONTIEV, 1978; MARTINS 2013a; VYGOTSKI, 1999a). Desse modo, da vasta elaboração desse referencial, interessa-nos no momento os estudos acerca da psicologia da reação⁵⁵ e recepção artística, ou seja, os seguintes textos produzidos por Vigotski: a sua tese de doutoramento, intitulada *Psicologia da arte* (1999b)⁵⁶, e o capítulo “A educação estética”, presente em sua obra *Psicologia pedagógica* (2003).

Barroco (2007) evidencia que as contribuições de Vigotski, em sua *Psicologia da arte* (1999b), à educação estética possuem um caráter vanguardista, pois o autor “[...] “reposiciona” o artista, a obra e o fruidor/espectador num movimento dinâmico e

⁵⁵ Em sua tese de doutoramento, o autor utiliza o termo “reação”, já em sua obra *Psicologia pedagógica* ele usa a expressão “recepção”. A nosso ver, as denominações se distinguem, pois se trata de compreensões da psicologia da arte formulada antes e após o desenvolvimento da psicologia histórico-cultural. Esta muda a compreensão do autor acerca da psicologia que substancializa a fruição da obra.

⁵⁶ Duarte et al (2012) salientam que na obra em questão o psicólogo ainda não havia elaborado a psicologia histórico-cultural, contudo já é possível notarmos, por meio de seu estudo estético, alguns preâmbulos do que viria a ser a tese central da citada tendência psicológica: a natureza social do desenvolvimento psíquico humano.

dialético, imprimindo-lhes um caráter social” (BARROCO, 2007, p. 35). A pesquisadora assevera que o bielorrusso rompe com a noção subjetivista da arte, isto é, rejeita a hipótese de que o ponto central do estudo psicológico da arte se concentra na visão do artístico como manifestação de uma personalidade individual do autor, o que sustenta a concepção de que a arte é um recurso para se estudar o comportamento humano — noção que era comum nos estudos da psicologia da época.

Segundo Bezerra (1999), Vigotski inaugura na psicologia, com a sua tese, a concepção da arte como um fenômeno humano social e cultural, bem como a visão de que a reação estética contribui para o conhecimento do comportamento humano.

Em Psicologia da arte, salta à vista a preocupação sistêmica que acompanha toda a reflexão do autor. A arte aparece como um fenômeno humano, que decorre da relação direta ou mediata do homem com um cosmo físico, social e cultural, onde se constroem e se multiplicam variedades de facetas e nuances que caracterizam o homem como integrante desse cosmo. Daí decorre uma questão central de implicação interdisciplinar: a psicologia não pode explicar o comportamento humano ignorando a reação estética suscitada pela arte naquele que a frui. Essa questão diz respeito às relações de reciprocidade entre o homem e o mundo e às representações que o homem faz do mundo. (BEZERRA, 1999, p. 12).

Leontiev (1997, p. 424) explica que o problema que fundamenta a investigação da tese de Vigotski é o saber acerca das emoções que uma obra artística desencadeia no sujeito que a frui. Assim, o autor elucida que os reais interesses de Vigotski eram analisar “a psicologia do leitor” e observar a “influência psicológica da arte”. À vista disso, não podemos deixar de comentar que os estudos acerca do artístico cooperaram, de maneira significativa, para o posterior desenvolvimento da psicologia histórico-cultural e, sobretudo, para a apreensão acerca do caráter social da arte e da fruição artística como complemento de um estudo psicológico da reação estética. (VYGOSTKI, 1999b).

Além disso, convém lembrarmos que as elaborações de Vigotski tiveram como intuito contribuir ao marxismo e à Revolução Russa com uma concepção psicológica que auxiliasse na formação do novo homem e da nova mulher. Vygotski (1999b) explica que, em sua pesquisa, coerentemente referenciada no materialismo histórico-dialético, atribuiu ao estético um enfoque sócio-psicológico, em outras palavras: a fundamentação de que a reação estética é constituída por uma relação orgânica entre o psicológico e o social. Com base em tal concepção, o estudioso afirma: “a arte é o social

em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. [...] O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais”. (VYGOTSKI, 1999b, p. 315).

Tal compreensão da fruição e da reação estética como uma atividade cognitiva substanciada pelo social alude à interpretação marxiana da constituição dos sentidos humanos. Marx afirma que os cinco sentidos e “os sentidos práticos” (vontade, amor e paixão) se formam (ou tornam-se humanos) por meio de uma relação dialética entre o subjetivo — o que se refere ao sujeito —, e o objetivo — o universo material apreendido pelos sentidos que versam as emoções e a racionalidade:

[...] *os sentidos* do homem social são *diferentes* dos do homem que não vive em sociedade. Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos *humanos* subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os *sentidos capazes* de prazeres humano se transformam em sentidos que manifestam como forças do ser *humano* e são quer desenvolvidos, quer produzidos. Porque não se trata não se trata apenas dos cinco sentidos, mas também dos sentidos ditos espirituais, dos sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, do sentido *humano* do caráter, do caráter humano dos sentidos que se formam apenas através da existência de um *objeto*, através da natureza *tornada humana*. (MARX, 2010a, p. 120-121, grifos do autor).

Outrossim, o autor ressalta que a questão estética – da arte – devem ser estudadas em sua associação com a “história do trabalho e da indústria” (MARX, 2010a, p.122). Por isso, aprendemos que os sentidos humanos são desenvolvidos pela sociabilidade, dialeticamente desenhada pelas atividades que garantem a subsistência humana em um determinado período da história. Consequentemente, as necessidades estéticas, os efeitos da arte, o prazer (ou não) da literatura são formados pela relação entre produção e consumo.

A produção não somente provê de materiais a necessidade; provê também de uma necessidade os materiais. Quando o consumo sai de sua rusticidade primitiva - e o fato de atrasar sua saída dela seria em si mesmo o resultado de uma produção fundida ainda na primitiva rusticidade - é solicitada pelo objeto como causa excitadora. A necessidade do objeto que experimente o consumo foi criada pela percepção do objeto. O objeto de arte, e analogamente qualquer outro produto, cria um público sensível à arte e apto para gozar da beleza. De modo que a produção não somente produz um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. (MARX, 2008, p. 250).

No caso do convívio coletivo atual, tais necessidades estéticas, a literatura e os efeitos que ela gera e a formação dos órgãos humanos são engendrados pelo vínculo orgânico entre as relações de produção e os meios de produção capitalista em sua fase imperialista, cuja característica, que evidenciamos ao longo do capítulo anterior, é a expressão intelectual de uma decadência ideológica. Esta conduz à elaboração de uma arte pragmática, cotidiana e anti-histórica, que guia uma fruição e uma reação corriqueira. À luz disso, Martins (2013a, p. 46) pontua: “o imediatismo deste sistema define o sujeito e suas funções psíquicas”.

A autora observa que o citado modo de produção e reprodução da vida reduz os sujeitos à barbárie. Nesse sentido, ela frisa o adoecimento e o sofrimento que a alienação imputa aos indivíduos. A nosso ver, a penúria dos indivíduos no capitalismo é imbricada pela relação orgânica entre ato e potência. O trabalho, no sentido marxiano, carrega em si a dimensão do ato — aquilo que efetivamente se realiza na atividade, no que se refere ao social e ao singular — e a potência — as múltiplas possibilidades do “pode ser” da ação —, aspectos que se associam e se expressam, de maneira peculiar, na formação da subjetividade e do próprio psiquismo humano. Desse modo, ambos se imbricam dialeticamente: o ato substancia o desenvolvimento de novas potências e assim sucessivamente. (MARX, 1978).

No trabalho alienado, estruturado pelo capitalismo, o ato, por ser tão desarticulado de toda a potência humana — do patrimônio humano historicamente acumulado, que carrega em si a ampla possibilidade desenvolvimento cognitivo —, gera a dor, a miséria ou as frustrações. Essas emoções, quando não administradas, dissipadas e/ou reeducadas em uma relação consciente com a universalidade do artístico, repercutem em padecimento dos sujeitos, em psicoses e em doenças físicas ou mentais. (VYGOTSKI, 2003; MARTINS, 2013b).

À vista disso, enfatizamos a importância da contribuição de um ensino estético, ao longo da educação escolar, em um projeto de educação que perspectiva a superação do sistema capitalista. O ensino histórico-crítico rivaliza com a deformação psíquica, adoecimento e pobreza que esse referido modo de sociabilidade e produção impõe, sobretudo à classe trabalhadora. Vygotski (2003, p. 232) acentua que: “[...] a arte representa do ponto de vista psicológico, um mecanismo permanente, biologicamente necessário, de eliminação das excitações não realizadas na vida e é uma acompanhante inevitável de toda existência humana em algumas de suas formas”. Já em sua tese, ele

apontou a grande arte como um instrumento que, por meio de uma distribuição tempestuosa e explosiva das forças na psique humana, disciplina, organiza seu funcionamento e possibilita a sublimação necessária às emoções, aos sentimentos, o que transformará, por exemplo, o medo em bravura. Nas palavras do psicólogo:

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. (VYGOSTKI, 1999b, p. 316).

Logo, a grande arte é um recurso que ordena, disciplina e modifica o psiquismo humano. Ela é um instrumento que altera a percepção estética, tal qual subsidia a transformação de uma reação meramente sensorial e perceptual, diante da arte, em outra reação. Esta é decantada pela recepção e interpretação da pintura, da poesia, da música, de modo a se formar totalmente nova. Para Vygotski (1999b, p. 321), o considerado aspecto instrutivo da arte é, justamente, que ela atua como “[...] um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo”.

O poema clássico é um instrumento da prática pedagógica que condensa em seu conteúdo e forma a possibilidade de uma reação estética que vai além do imediatismo. No capítulo anterior, identificamos, por meio da *Estética* de Lukács, que a linguagem poética contém a superação do pragmatismo da linguagem cotidiana e, além disso, condensa em si a língua de maneira homogênea, isto é, em seu reflexo antropomorfizado da realidade, ela explora as palavras em sua riqueza fonética, semântica, morfológica. (LUKÁCS, 1967).

Por conseguinte, uma das características da grande poesia é que ela eleva a heterogeneidade da língua cotidiana, ou seja, enriquece a palavra, que se manifesta de maneira rasa e imediatista em nosso dia-a-dia com suas múltiplas possibilidades. Por isso, como arte autêntica e como recurso de ensino, ela permite “nos levar a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela”. (VYGOTSKI, 1999b, p. 320).

A análise da linguagem poética como a depuração da língua cotidiana é algo observado também por Vigotski em seu capítulo *A educação Estética*. Segundo o autor, o grande poema guarda em si a superação de todo automatismo das palavras em seu uso cotidiano,

Assim, por exemplo, na fala corrente não prestamos atenção ao aspecto fonético da palavra. Os sons são percebidos de forma automática e do mesmo modo se relacionam com um certo significado. [...] Ao mesmo tempo, devemos lembrar que a lei da linguagem poética é justamente a presença dos sons no campo iluminado da consciência e a concentração da atenção neles produz uma atitude emocional com relação aos mesmos. Consequentemente, a percepção da linguagem poética é mais difícil, pois exige um trabalho adicional em comparação com a linguagem cotidiana. É evidente que a importância biológica da atividade estética não reside nesse parasitismo que surgiria inevitavelmente se todo o gozo estético fosse adquirido às custas de uma economia de forças espirituais obtida graças ao trabalho alheio. (VYGOTSKI, 1999b, p. 320).

À luz disso, o psicólogo afirma que a fruição e a recepção da poesia exigem complexa atenção do leitor, por conseguinte uma alta capacidade cognitiva do fruidor. A leitura e a interpretação da poesia autêntica demandam, então, uma atividade psíquica que rompa com o automatismo da cotidianidade e o eleve a um pensamento abstrato, por ora, um pensamento que vá além da captação sensorial do real. Logo, o grande poema medeia uma fruição mais rica; pois, por meio do reflexo poético, apreende a realidade de uma maneira menos aparente e, assim, suspende as relações e as necessidades imediatas em favor de uma entrega à grande poesia. Desse modo, quando o indivíduo retorna ao cotidiano ele apreende a vida e o mundo de outro modo. (VYGOTSKI, 2003).

Para Vygotski (1999b), a grande arte é uma expressão objetiva da subjetividade humana, ela contém a objetivação dos sentimentos dos artistas, que ao serem socializados e incorporados à cultura se tornam a expressão dos sentimentos da humanidade. Segundo o autor, o poema, como objeto social que se substancializa pela riqueza dos sentimentos humanos, pode ser um recurso que propicia outras relações entre os seres humanos. A poesia, ao ser fruída e recebida em sua ampla possibilidade, se referenciando na associação dialética entre o indivíduo e sociedade, pode transformar as funções do psiquismo humano, tal qual medeia o desenvolvimento de ações e operações psicológicas mais elaboradas. (VYGOTSKI, 2003).

Além disso, o psicólogo destaca que, à vista dessa relação dialética entre sujeito e sociedade por meio da qual se formam as funções psíquicas, a poesia — como instrumento social — permite aos sujeitos a compreensão de seus próprios sentimentos. Em uma relação com o grande poema, o sujeito atribui um significado e assimila suas próprias angústias e medos, em uma consciência objetiva de suas próprias emoções. Bem como, o sujeito, em uma articulação com o conhecimento coletivo das emoções e

sentimentos humanos, realiza uma depuração desse medo e dessa angústia. Essa sublimação é guiada por uma rica fruição e pela recepção estética dessa manifestação artística. (VYGOTSKI, 1999b, 2003).

Contudo, essa fruição enriquecida só ocorre em sujeitos que possuem as funções psíquicas amplamente desenvolvidas, pois a recepção de um poema clássico demanda, por exemplo, uma atenção voluntária, o pensamento abstrato, o autodomínio de sua conduta, a ampla capacidade imaginativa, complexos sentimentos, ou seja, as mais potentes atividades cognitivas. Essas forças psíquicas, entretanto, não são inatas aos indivíduos, elas são desenvolvidas, por meio da aprendizagem e pela internalização dos signos — da cultura patrimônio da humanidade — o que, por sua vez, é resultado de um ensino intencionalmente planejado para tal intento. (VYGOTSKI, 2003; MARTINS, 2013a, 2013b, LEONTIEV, 1978).

Frente a isso, retomamos a frase de abertura da seção: “*A massa ainda comerá o biscoito fino que fabrico*”. A referida frase foi proferida por Oswald de Andrade (1890-1954), poeta modernista brasileiro, em um contexto em que o autor divergia com o poeta Rossini Camargo Guarnieri (1907-1993), em uma mesa de debate. Ambos comunistas, apresentavam teses diferentes a respeito de qual seria a poesia que deveria ser destinada às massas. Guarnieri defendia que há uma poesia que o povo recebe imediatamente e há outra que ele rejeita. A primeira seria uma poesia que fosse feita especialmente para o povo com um estilo e linguística corriqueiros. (CAMPOS, 1974). Já a segunda seria a poesia cuja linguagem foge à língua em seu uso coloquial, logo, que apresenta uma construção fonética, semântica e linguística mais complexa.

Tal ponto de vista foi refutado por Andrade, pois este compreendia a necessidade de se elevar o nível de consciência das massas, oferecendo a mais rica cultura ao povo. Nesse sentido, ele afirmou que a melhor poesia a ser socializada ao povo, com propósito de transformar sua concepção acerca do mundo, é aquela que atinge as massas pela “exegese”, isto é, por intermédio de uma explicação, análise e interpretação que comente cuidadosamente o poema, elucidando toda a riqueza de suas palavras, fonética e rimas. (CAMPOS, 1974).

Referenciados no exposto, assimilamos que a classe trabalhadora só compreenderá “o biscoito fino”, a poesia em sua máxima expressão de riqueza do desenvolvimento artístico da humanidade quando for educada para tal. A literatura que gera o prazer aos trabalhadores é imediata, pragmática e alienada e o prazer, por sua vez, é produzido pelo capitalismo em uma dinâmica entre produção e consumo e

disseminado por uma prática educacional que se ampara em outro projeto de existência humana. Por certo, a fruição estética é instruída objetivando sublimar a consciência ética, moral e a concepção de mundo dos sujeitos a outra forma de sociabilidade. (VYGOSTKI, 1999b).

A análise de Oswald de Andrade acerca de qual poesia deverá ser socializada às massas remete o conceito de clássico da pedagogia histórico-crítica. Esta assevera que o saber que contribui para o desenvolvimento de uma concepção de mundo mais rica e mais crítica da realidade, pela classe trabalhadora, o segmento social que protagonizará a transformação desta sociedade desigual, é o conhecimento clássico. O saber que se transpõe ao limite de seu tempo, pois contém uma rica interpretação da realidade de sua época. O conhecimento que carrega a unidade da aparência e da essência, uma vez que guarda em si uma apreensão do real que supera o evidente e alcança a contradição, o positivo e o negativo que impulsiona o movimento dos fenômenos. Logo, o conhecimento que permite aos sujeitos “vivenciar a história” e depurar a alienação e o pragmatismo em uma entrega à genericidade humana. (SAVIANI, DUARTE, 2012, p.84).

Portanto, a poesia que carrega em si um potencial transformador é aquela que substancia uma formação humana ampla em possibilidades, a saber, “o biscoito fino”, parafraseando Oswald de Andrade, ou a grande poesia, a poesia clássica aquela que propicia aos sujeitos uma vivência histórica e mais consciente da universalidade humana. Visto que, conserva em si, em sua unidade indissociável entre forma e conteúdo uma *mímese* do real que retém a unidade da aparência e da essência, firmando-se como saber que transpassa a sua época e se torna conhecimento fundamental à plena humanização. (SAVIANI, DUARTE, 2012).

Dessa forma, retomando a socialização da poesia clássica em uma prática pedagógica histórico-crítica, convém pontuarmos que, ao longo da trajetória de escolarização, as crianças e os jovens apresentam diferentes momentos do desenvolvimento psíquico afetivo-cognitivo. Por conseguinte, a poesia clássica, como gênero literário e como recurso de ensino, pode ser objeto da prática educativa em distintas etapas da educação escolar. Assim, ela é instrumento que medeia o desenvolvimento cognitivo em diversas fases do processo educativo, desde a educação infantil até o ensino superior. Por certo, são distintos os tipos dos poemas a serem transmitidos, bem como os propósitos que galga o ensino desses em cada momento da escolarização.

Embora tenhamos escolhido como recurso de ensino o poema *A noite dissolve os homens* isto não exclui as diversas outras possibilidades de grandes outros poemas serem instrumento de uma prática pedagógica histórico-crítica. Apesar de serem diferentes os tipos de poemas que são utilizados, ao longo da trajetória de escolarização dos sujeitos, como recurso de ensino da ação pedagógica, há características fundamentais, identificadas ao longo da presente pesquisa, que generalizam os modelos de poema que são recurso de um ensino histórico-crítico. Convém, nesse momento, relembrarmos o aspecto base que qualifica os modelos de poema a serem socializados nessa práxis pedagógica.

À luz dos postulados da pedagogia histórico-crítica, assimilamos que o poema a ser instrumento da ação educativa é o poema clássico. O clássico, pois é aquele que substancia uma instrução referenciada em uma concepção histórica da vida e do mundo, o que “põe em xeque” a visão irracionalista e subjetivista da realidade, a qual é promulgada pelo capitalismo decadente ideologicamente. Por conseguinte, o poema clássico contribui para a emancipação humana e para o desenvolvimento da integralidade humana, uma vez que ele é instrumento de socialização de uma noção do “eu”, de uma visão de individualidade que é histórica e universal. (SAVIANI, DUARTE, 2012).

Assim, para identificarmos um pouco melhor o que seria esse poema clássico elencamos alguns aspectos bases que foram apresentados ao longo da presente pesquisa. O poema clássico, o grande poema é aquele que carrega em si a “memória da humanidade”, visto que propicia aos sujeitos experimentar as maneiras de sentir, de agir e de refletir de outro tempo, por meio de sua forma e de seu conteúdo, em uma alusão histórica e em uma vivência cuja centralidade é a genericidade humana. Isto à sua maneira, a partir de uma visão de individualidade que é universal e está conservada nas emoções, nos questionamentos e nas impressões do “eu-lírico” frente às grandes questões de seu tempo. (LUKÁCS, 1966, 1967).

A universalidade contida na subjetividade do “eu-poético”, por sua vez, é resultado de uma *mímese*, uma rica interpretação, ainda que simbólica e inventiva, da realidade, ou seja, de uma etapa do espaço-tempo que circundou o poeta. Este reflexo do real é criado por meio da linguagem poética, a essência do poema, a depuração da linguagem cotidiana heterogênea em linguagem artística, homogênea, que explora as palavras, a sintaxe e a linguagem em toda a sua potência, tornando-se um bem universal. (LUKÁCS, 1966, 1967).

Além disso, o poema clássico carrega em si o saber estético-literário sistematizado acerca do seu próprio gênero, pois ele preserva em si as determinações historicamente elaboradas, ao longo da trajetória humana, a respeito da concepção de poema. Ademais e por fim, uma complementação⁵⁷ para a noção de clássico – o saber a ser democratizado na sala de aula – ofertada pela estética lukacsiana é a concepção de realismo. Todo poema clássico é um poema realista⁵⁸, a saber, um poema que é produto da atitude do poeta de captar as etapas e a complexidade do real. E, por isso carrega uma imagem diversificada da realidade, que unifica o que está posto ao primeiro olhar e o que não é aparente, o que é essência. Este reflexo é recebido pelos sujeitos por meio da linguagem poética, um todo organizado, que supera e sintetiza a aparência caótica da realidade cotidiana vivida pelo poeta, transformando-a em arte.

À vista disso, por compreendermos que é essencial ao ensino da recepção poética explorar a relação dialética entre – autor, obra e contexto de produção da peça artística, abordarmos na seção seguinte a vida do autor de *A noite dissolve os homens*, Carlos Drummond de Andrade. Assim como apresentaremos a obra na qual o citado poema foi publicado, *Sentimento de Mundo* (1940), de modo a elencar considerações sobre o contexto em que ela foi produzida, para que mais adiante possamos tratar de um possível ensino que utilize o referido poema como instrumento.

3.2 Uma breve exposição da biografia do poeta Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

“E como ficou chato ser moderno. Agora serei eterno.”
(ANDRADE, 2014, p. 43).

Convém expormos que ao longo dessa seção não polemizaremos a historiografia da bibliografia do autor. Carlos Drummond de Andrade é um dos mais aclamados poetas brasileiros, por isso é possuidor de uma fortuna crítica imensa. Vários são os

⁵⁷ Utilizou-se o termo “complementação”, pois objetivamos utilizar o conceito de realismo como uma concepção que atribui uma qualidade a mais ao saber clássico, de modo a não restringi-lo, mas complementá-lo, qualificá-lo.

⁵⁸ Contudo, não necessariamente, todo poema realista é clássico. Há poemas da literatura brasileira que não se adequariam aos critérios realistas de Lukács. No entanto, são poemas clássicos, pois mantêm uma atualidade que sobrevive/eu a as aprovações da história, uma vez que contém um reflexo da realidade brasileira de seu tempo, por isso são imprescindíveis para o ensino histórico-crítico. A relação entre clássico e realismo é algo complexo que foi pouco explorado em nossa dissertação, por falta de fôlego, mas é uma discussão necessária que fica pendente para os estudos futuros.

analistas de suas obras, de sua biografia e diversas também são as posições sobre as fases das produções poéticas de Drummond. Elencamos, a partir de Bosi⁵⁹ (2015, p. 440), as clássicas produções a respeito da vida e da obra do poeta:

João Ribeiro, *Os Modernos*, Rio, Academia Brasileira de Letras, 1952; Agripino Grieco, *Evolução da Poesia Brasileira*, Rio, Ariel, 1932; Tristão de Ataíde, *Estudos*, 5ª série, Rio, Civ. Brasileira, 1935; Manuel Bandeira, *Crônicas da Província do Brasil*, Rio, Civ. Brasileira, 1937; Eduardo Frieiro, *Letras Mineiras*, Belo Horizonte, Os Amigos do Livro, 1937; Álvaro Lins, *Jornal de Crítica*, 1ª série, Rio, José Olympio, 1941; Mário de Andrade, *Aspectos da Literatura Brasileira*, Rio, Americ-Edit., 1943; Otto Maria Carpeaux, *Origens e Fins*, Rio, Casa do Estudante do Brasil, 1943; Álvaro Lins, *Jornal de Crítica*, 3ª série, Rio, J. Olympio, 1944; 5ª série, 1947; Roger Bastide, *Poetas do Brasil*, Curitiba, Guaíra, 1947; Sérgio Milliet, *Diário Crítico*, vol. IV, S. Paulo, Martins, 1947; Gilda de Mello e Souza, *Dois Poetas*, in *Revista Brasileira de Poesia*, S. Paulo, II, abril de 1948; Antônio Houaiss, “Poesia e Estilo de Carlos Drummond de Andrade”, in *Cultura*, Rio, I/1, set./dez. de 1948; Othon Moacyr Garcia, *Esfinge Clara. Palavra-puxa-palavra em Carlos Drummond de Andrade*, Rio, Livr. S. José, 1955; Aires da Mata Machado F.º, *Crítica de Estilos*, Rio, Agir, 1956; Aurélio Buarque de Holanda, *Território Lírico*, Rio, O Cruzeiro, 1958; Antônio Houaiss, *Seis Poetas e um Problema*, Rio, MEC, 1960; Supl. Literário de *O Estado de S. Paulo* de 27 de outubro de 1962, em comemoração do 60º aniversário do poeta; Hélcio Martins, *A Rima na Poesia de C. D. A.*, Rio, José Olympio, 1968; Luiz Costa Lima, *Lira e Antilira (Mário, Drummond, Cabral)*, Rio, Civ. Bras., 1968; Gilberto Mendonça Telles, *Drummond. A Estilística da Repetição*, Rio, José Olympio, 1970; Antônio Cândido, *Vários Escritos*, S. Paulo, Duas Cidades, 1970; Affonso Romano de Sant’Anna, *Drummond, o “gauche” no Tempo*, Rio, Lia Ed., 1972; J. Guilherme Merquior, *Verso Universo em Drummond*, Rio, 1975; Iumna Maria Simon, *Drummond: uma Poética do Risco*, Ática, 1978.

Todavia, em nossa breve exposição da biografia do autor, nos referenciamos nos seguintes estudos disponíveis para download⁶⁰: a tese de doutoramento *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio* (2010), da pesquisadora Maria Amélia Dalvi; *Os Cadernos de Leituras Carlos Drummond de Andrade: orientação para o trabalho em sala de aula* (2012), organizado

⁵⁹ É necessário pontuarmos que a obra de Bosi em questão foi finalizada na década de 1970, tempo em que o estruturalismo nos estudos literários estava em seu auge. Por isso, algumas das obras e alguns dos estudos listados por Bosi (2005) se referenciam em uma compreensão estruturalista de Drummond. Além disso, cabe destacarmos que a referida obra de Bosi foi escrita antes que todas as obras de Drummond estivessem escritas e publicadas.

⁶⁰ No momento em que escrevemos o presente capítulo vivenciamos a pandemia da Covid-19 que já tirou a vida de quase cem mil brasileiros. Por medida de saúde pública, desde 18 de março as atividades presenciais da Ufes foram suspensas, incluindo o fechamento de suas bibliotecas, o que nos limitou o acesso a referências bibliográficas físicas.

por Murilo Marcondes de Moura; e a obra *Poesia e poética de Carlos Drummond de Andrade* (2018), um conjunto de ensaios escrito por John Gledson.

Carlos Drummond de Andrade nasceu em 31 de outubro de 1902, na cidade de Itabira do Mato Dentro, interior do Estado de Minas Gerais. Drummond de Andrade era o nono filho de Julieta Augusta Drummond de Andrade e Carlos de Paula Andrade e viveu a infância em Itabira, na fazenda de seus pais. Aos oito anos de idade, em 1910, começou a frequentar a escola local Dr. Carvalho Brito, onde iniciou o curso primário do grupo escolar e nela estudou até os quatorze, em 1916, ano em que foi matriculado como estudante interno no Colégio Arnaldo, instituição localizada em Belo Horizonte e frequentada pelos filhos da elite mineira da época. Nesse colégio, conheceu e tornou-se amigo de Gustavo Capanema⁶¹ e Afonso Arinos de Melo Franco⁶². Por motivos de saúde, contudo, Drummond teve que interromper seus estudos e retornar à sua cidade natal, em 1917. (DALVI, 2010; MOURA, 2012).

De volta à Itabira, o autor frequentou aulas particulares com o professor Emílio Magalhães, até que em 1918, aos 16 anos, foi matriculado, pelos pais, no Colégio particular Anchieta da Companhia de Jesus, em Nova Friburgo, Rio de Janeiro. Em 1918, publicou seu primeiro poema, intitulado “Onda”, em um exemplar único de um jornalzinho de Itabira. No colégio Anchieta, ele escreveu para o jornal *Aurora Collegial*, do qual destacamos a sua crônica em que ironicamente denunciou a censura do padre-redator em seus adjetivos e verbos e na estilística de seu poema “Fria Friburgo”, publicado na *Estreia Literária* da instituição. Em 1919, Drummond foi expulso da escola devido a episódios de “insubordinação mental”, acusação feita pelo seu professor de Língua Portuguesa. Em 1920, mudou-se, com a família, para a cidade de Belo Horizonte. (DALVI, 2010; MOURA, 2012).

Em Belo Horizonte, Drummond, aos 19 anos, em 1921, começou a trabalhar no *Diário de Minas*, um jornal da oligarquia mineira que sofria forte influência das ideias políticas, sociais e econômicas do Partido Republicado (PR) mineiro e foi nele em que o autor publicou seus primeiros ensaios, ora sobre política, ora acerca de assuntos diversos. A vida na capital lhe possibilitou frequentar os cafés e as livrarias da cidade,

⁶¹ Anos depois se tornaria um importante político brasileiro, dentre os fatos de sua vida pública destacamos que foi Ministro da Educação.

⁶² Posteriormente, se tornaria jurista, historiador e político. Do seu legado enfatizamos, em 1951, a autoria da *Lei Afonso Arinos* contra a discriminação racial.

onde conheceu importantes figuras históricas brasileiras como Milton Campos⁶³, Alberto Campos⁶⁴, Aníbal Machado⁶⁵, Mário Casassanta⁶⁶ e João Alphonsus⁶⁷.

A cidade de Belo Horizonte, na época em que Drummond residiu nela, era uma das mais populosas do Brasil⁶⁸, era um município cujo desenvolvimento econômico estava em ascendência; pois, justamente com o Estado de São Paulo, Minas Gerais era um importante produtor de café, produto basilar para o desenvolvimento da nação. A expressividade política do estado de Minas Gerais era grande, visto que possuía um grande eleitorado e a citada influência econômica na oligárquica cafeeira. Esta, por sua vez, influenciava as elaborações artísticas da capital, bem como as eleições, já que manipulava os cidadãos pela prática do voto de cabresto. (MOURA, 2012; GLEDSON, 2018).

Foi na capital mineira que, aos 20 anos, em 1922, Drummond ganhou o concurso da *Novela Mineira* com o seu conto “Joaquim do Telhado”, fato que o projetou no cenário artístico local. Nesse mesmo ano, o autor começou a escrever para as revistas cariocas *Para Todos* e *Ilustração Brasileira*, periódicos que concretavam suas publicações, sobretudo no campo artístico do audiovisual. Ambas as revistas eram dirigidas pelo simbolista tardio Álvaro Moreyra, quem exerceu uma grande influência nas ideias estéticas e políticas de Drummond, principalmente, na forma como o mineiro concebia o Brasil. (MOURA, 2012; GLEDSON, 2018).

Durante os anos que publicou nas revistas cariocas, dirigidas por Moreyra, Andrade pouco escrevia em seus ensaios sobre a cultura brasileira ou sobre o Brasil e, quando fazia, retratava-o como um país com formação artística, intelectual, política e filosófica substanciada por ideias e pensamentos importados da Europa e também já abandonos pelo continente europeu. Na visão de Drummond, na época em que se referenciava em Moreyra, as formulações intelectivas e artísticas nacionais eram vistas como inferiores a tudo que era produzido na Europa, o continente que em sua concepção era o berço da grande cultura. (MOURA, 2012; GLEDSON, 2018).

O autor apresentava uma hostilidade ao movimento modernista, naquele tempo em sua fase heroica, pois desacreditava de uma tendência artística que pautasse em seu

⁶³ Político mineiro que foi governador do estado, além de senador e deputado federal.

⁶⁴ Poeta brasileiro modernista.

⁶⁵ Considerado um dos maiores escritores de conto do nosso país.

⁶⁶ Educador brasileiro. Além disso, foi Secretário de Educação de Minas Gerais.

⁶⁷ Escritor brasileiro, posteriormente fundaria junto com Drummond *A Revista*, importante periódico modernista de Minas Gerais.

⁶⁸ Juntamente com Rio de Janeiro, a cidade mais populosa da época.

conteúdo e forma um protagonismo nacional. Por isso, ele rejeitava o movimento *Pau Brasil*⁶⁹, o qual propunha a formulação de uma arte com forte olhar brasileiro e não tutelada por modelos europeus. A concepção de país e de mundo sintetizada pelo jovem Drummond era demarcada por uma influência conservadora do pensamento da oligarquia mineira da época. (GLEDSON, 2018).

Aos 21 anos, em 1923, Andrade ingressou na escola de Odontologia e Farmácia da capital mineira, frequentou o curso até concluí-lo, aos 22 anos, em 1924. Nesse mesmo ano, ocorreu um importante encontro na vida do escritor, ele conheceu os modernistas Oswald de Andrade, Mário de Andrade e a pintora modernista Tarsila do Amaral, que foram à cidade de Belo Horizonte ao retornarem de uma viagem aos centros históricos mineiros⁷⁰. Tal fato marcou o jovem Drummond, pois após esse primeiro contato o mineiro se articulou com outros artistas locais, como Emílio Moura, João Alphonsus e outros escritores, para fundar *A Revista*, em 1925, o órgão mais importante do modernismo no estado de Minas Gerais.

Destacamos, a partir de Gledson (2018), que a aproximação de Drummond com o movimento modernista contribuiu para que o autor formulasse uma concepção de Brasil. Essa nova visão do país se expressou em seus ensaios e no conteúdo e na forma de seus poemas. Gledson (2018) evidencia nas produções poéticas de Drummond, após 1924, a adoção do verso livre e um retrato peculiar do Brasil, como é perceptível no seu irônico poema “Bahia”: “É preciso fazer um poema sobre a Bahia [...] / Mas eu nunca fui lá” (ANDRADE, 2015, p. 17). É por esse motivo e pelo conjunto de suas obras que Drummond é comumente conhecido na história da literatura como um poeta modernista de segunda geração⁷¹.

No mesmo ano de fundação da revista, com seus 23 anos, Andrade se casou com Dolores Dutra de Moraes. Em 1926, aos 24 anos, o escritor, desacreditado da profissão de farmacêutico, retorna à Itabira, onde lecionou como professor de geografia e português, porém não se readaptou à vida no interior. Por isso, no mesmo ano, retorna à capital mineira e com o auxílio de Alberto Campos assume o cargo de redator do Diário

⁶⁹ Movimento modernista fundado pelo poeta Oswald de Andrade, em 1924, com a publicação de um manifesto intitulado *Poesia do Pau Brasil*. (BOSI, 2015).

⁷⁰ Destacamos as cidades de Tiradentes e Ouro Preto, locais importantes por onde passou a caravana modernista. (MOURA, 2012).

⁷¹ Com a designação “segunda geração” do modernismo, referimo-nos a fase do movimento modernista brasileiro do ano de 1930 a 1945.

de Minas. Ainda em 1926, o poema de Drummond “Cantiga de viúvo”⁷² foi incorporado a uma seresta⁷³ de Heitor Villa-Lobos⁷⁴. No dia 22 de março, de 1927, nasceu seu primeiro filho, Carlos Flávio, que morreu pouco menos de uma hora depois do parto. (BOSI, 2015; MOURA, 2012).

No ano seguinte, em 1928, sua esposa dá à luz a filha Maria Julieta. Nesse mesmo ano, como mencionam Bosi (2015) e Moura (2012), o poeta publicou o famoso poema “No meio do caminho”, no periódico paulista e modernista *Revista de Antropofagia*. Segundo Dalvi (2010, p. 49), o referido poema, “de um lado”, causou

[...] polêmica (sendo taxado de louco ou estúpido por alguns críticos, o que, no futuro, rendeu um livro com as declarações recolhidas a respeito, intitulado *Uma pedra no meio do caminho: biografia de um poema*); de outro lado, o poema controverso lhe rendeu a apreciação do grupo modernista [...].

Ainda com seus 26 anos, Drummond tornou-se auxiliar na Secretaria de Educação, onde assistiu a redação da *Revista do Ensino*. Em 1929, deixou o jornal em que era redator, *Diário de Minas*, e começou a trabalhar no órgão oficial do Estado de Minas Gerais como redator auxiliar e, pouco tempo depois, tornou-se redator fixo. Aos 28 anos, em 1930, publicou, com quinhentos exemplares na primeira tiragem, *Alguma poesia*, o seu primeiro livro. Nesse mesmo ano, assumiu o cargo de oficial de gabinete de Gustavo Capanema, seu amigo desde os tempos do Colégio Arnaldo. No ano seguinte, seu pai faleceu. (MOURA, 2012).

Em 1933, Drummond tornou-se redator do jornal *A tribuna* e acompanhou Gustavo Capanema durante o período de três meses, quando este último foi interventor federal em Minas Gerais. No ano seguinte, o escritor retorna às redações de jornais que trabalhou anteriormente, como *Minas Gerais*, *Estado de Minas* e *Diário da Tarde*. Além disso, publicou *Brejo das almas*, o seu segundo livro de poemas, com tiragem inicial de duzentos exemplares pela cooperativa Os Amigos do Livro. Nesse mesmo ano, 1934, mudou-se para a capital do Brasil, que na época era o Rio de Janeiro, sob o propósito de ser chefe de gabinete de Capanema, recém nomeado ministro da Educação e Saúde Pública, pelo governo provisório de Vargas. (BOSI, 2015; MOURA, 2012).

⁷² Poesia que posteriormente compõe o seu primeiro livro publicado; *Alguma poesia* (1930). (MOURA, 2012).

⁷³ Gênero musical que normalmente é composto pelo tocar de violões, flauta, cavaquinho.

⁷⁴ Um dos compositores e maestros mais importantes da história da música erudita brasileira.

Carlos Drummond ocupou em 1935 um cargo na Diretoria Geral de Educação e tornou-se membro da Comissão de Eficiência do Ministério da Educação. Ele também colaborou para o periódico científico *Revista Acadêmica de Literatura*, chefiada por Murilo Miranda. Em 1940, o autor publicou seu livro de poesias *Sentimento de mundo*, inicialmente com 150 exemplares, os quais distribuiu aos amigos e escritores. Em 1941, o poeta participa da revista *Euclides*, dirigida por Simões dos Reis, na qual mantém uma seção intitulada *Conversa de Livraria*, em que assinou como *O observador Literário*. No ano seguinte, publicou seu livro *Poesias (1942)*, na aclamada editora José Olympio. Dois anos depois lançou a obra *Confissões de Minas (1944)*. (DALVI, 2010; MOURA, 2012).

Em 1945, publicou a obra *A rosa do povo* e o famoso conto “O gerente”. Além disso, cooperou com os suplementos literários dos jornais *Correio do Amanhã* e *Folha Carioca*. No mesmo ano, desocupou a chefia do gabinete de Gustavo Capanema e, a convite de Luís Carlos Prestes, membro do Partido Comunista Brasileiro (PCB), assumiu a posição de codiretor do diário do partido *Tribuna Popular*, afastando-se do diário comunista pouco tempo depois que assumiu. Ainda em 1945, tornou-se chefe da Seção de História, na Divisão de Estudos e Tombamento da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (MOURA, 2012).

Em 1946, Drummond recebeu o *Prêmio de Conjunto de Obra da Sociedade Felipe d'Oliveira*. No ano seguinte, sua mãe faleceu e, no mesmo momento em que compareceu ao enterro em Itabira, ele e sua família foram homenageados por Villa-Lobos com a execução musical intitulada “Poema de Itabira”, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, uma composição que teve como base o poema de Drummond “Viagem de Família”. Em 1948, o autor publicou *Poesia até agora*. No ano seguinte, voltou a escrever no jornal *Minas Gerais* e participou do pleito pela escolha de uma diretoria apolítica na Associação Brasileira de Escritores; todavia, por tensões políticas com os grupos de esquerda, desligou-se da sociedade. (MOURA, 2012).

A respeito de sua carreira profissional, salientamos que o autor voltou a escrever no jornal *Minas Gerais*, em 1949, local em que trabalhou até 1953, quando pediu exoneração para se tornar funcionário efetivo da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Nesta permaneceu, como seção de seção, até sua aposentaria, em 1962, após 35 anos de serviço público. Entre 1954 e 1964, evidenciamos suas colaborações e criações de palestras em série, como é o caso dos programas emitidos na Rádio do Ministério da Educação: *Quase memórias*, em parceria com Lia Cavalcanti;

Cadeira de Balanço; Quadrante. Em 1954, iniciou sua série de crônicas, *Imagens*, no jornal *Correio do Amanhã*. Em 1964, iniciou suas visitas à biblioteca Plínio Doyle, evento que posteriormente foi intitulado *Sabadoyle*. (MOURA, 2012).

Entre 1951 e 1955, Drummond publicou livros, contos e poemas: *Claro enigma* (1951), uma obra composta por poemas; o conjunto de contos *Contos de aprendiz* (1951); o poema *A mesa* (1951); este é uma combinação de contos, textos históricos e críticas literárias; *Passeios na ilha* (1952); *Viola de bolso* (1952); *Fazendeiro do ar* (1954), *Poesia até agora* (1954), *Viola de bolso novamente encordoada* (1955). De 1956 a 1975, o escritor lançou: *Cinquenta poemas escolhidos pelo autor* (1956); *Fala, amendoeira e Ciclo* (1957); *Poemas* (1959); *Lição de coisas* (1962); *Antologia poética* (1962); *A bolsa e a vida* (1962); *Boitempo* (1968); *A falta que ama* (1968); *Caminhos de João Brandão* (1970); *Seleto em prosa e verso* (1971); *O poder ultrajovem* (1972); *Amor, amores* (1975). (MOURA, 2012).

Andrade publicou também: *A visita* (1977); *Discurso de primavera* (1977); *Os dias lindos* (1977); *Poesia e prosa* (1979), que foi revista e atualizada pela Editora Nova Aguilar. Além desses, publicou ainda: *Contos plausíveis* (1981), este em uma edição não comercial que lançou com o cartunista mineiro Ziraldo⁷⁵; *O pipoqueiro da esquina* (1981); *A lição do amigo* (1982); *Nova reunião* (1983); o livro infantil *O elefante* (1983); *Boca de luar e Corpo* (1984). Já em 1985, lançou, comercialmente, o livro *Contos plausíveis* e publicou *Amar se aprende amando*; *O observador no escritório*; *História de dois amores*, livro infantil; e *Amor, sinal estranho* (edição de arte). Drummond publicou seu último livro em vida, em 1986, a obra *Tempo, vida, poesia*. (MOURA, 2012).

Dentre os prêmios que o poeta mineiro recebeu em vida, destacamos o Prêmio de Poesia da Associação Paulista de Críticos Literários, em 1974; o Prêmio Nacional Walmap de Literatura, de 1975; o Prêmio Brasília de Literatura, ofertado pela Fundação Cultural do Distrito Federal, o qual recusou. Em 1980, Drummond recebeu o prêmio de jornalismo; Estácio de Sá e a premiação Morgado Mateus que o homenageou pela pluralidade de gêneros literários presentes na obra de um autor. Ao completar 82 anos de idade, Drummond foi homenageado com o título de doutor *honoris causa* pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e com as exposições comemorativas na Biblioteca Nacional e na Casa de Rui Barbosa. (MOURA, 2012).

⁷⁵ Cartunista e chargista brasileiro. Foi ele quem criou o personagem *Menino Maluquinho*.

Ademais, o autor recebeu premiações referentes a traduções para o português de diversos clássicos da literatura mundial, por exemplo, com a tradução de *Dona Rosita la Soltera*, do poeta espanhol García Lorca. Além desse, o escritor traduziu também obras de língua francesa como textos de Molière, *Les paysans*⁷⁶, de Balzac, *La fugitive*⁷⁷, de Marcel Proust, entre outras. (MOURA, 2012).

Diversas das obras de Drummond foram publicadas no exterior de 1951 a 1965: o volume *Poemas*, em Madri, em 1951; uma seleção de seus poemas, na Argentina, em 1958; *Antologia poética*, em Portugal; *In the middle of the road*, nos Estados Unidos; *Poesie*, na Alemanha, em 1965. Além dessas obras, entre 1967 e 1973: *Versiprosa (1967)*; *José & outros (1967)*; *Uma pedra no meio do caminho (1967)*; *Minas Gerais (Brasil, terra e alma) (1967)*; *Mundo, vasto mundo (1967)*, em Buenos Aires; e *Fyzika Strachu (1967)*, *Física do Medo*, em Praga.

Em 1971, em Cuba, *Poemas, As impurezas do branco, Menino antigo; La bolsa y la vida*, em Buenos Aires; e *Réunion*, publicada em Paris, em 1973. Em 1982 foi lançada no México a obra *Poemas*, em 1985; *Fran Oxen Tid*, na Suécia, em 1986, a edição inglesa *Travelling in the Family* — referidas obras que foram publicadas no exterior em vida. (MOURA, 2012).

Aos 84 anos, em 1986, Carlos Drummond de Andrade começou a sofrer com episódio de insuficiência cardíaca, o que o fez ser hospitalizado por catorze dias. Em 1987, o grande poeta foi homenageado pela Estação Primeira de Mangueira com o samba-enredo campeão do carnaval do mesmo ano, *O reino das Palavras*. Em 5 de agosto de 1987, o falecimento de sua filha, Maria Julieta, vítima de câncer, abalou-o profundamente. Doze dias depois do falecimento de Maria, no dia 17 do mesmo mês, morreu o escritor Carlos Drummond de Andrade, um dos maiores poetas latino-americanos. (BOSI, 2015; DALVI, 2010, MOURA, 2012).

3.2.1 Considerações sobre a obra *Sentimento do Mundo (1940)*

A presente seção perspectiva contribuir para a análise pedagógica de *A noite dissolve os homens*, ao identificar características gerais da obra *Sentimento do Mundo (1940)*, livro em que foi publicado o referido poema, o contexto histórico de tal

⁷⁶ Traduzido por Drummond, em 1954, como *Os camponeses*.

⁷⁷ Traduzido por Drummond, em 1956, recebeu o título, em português, de *A fugitiva*.

produção, considerações sobre a forma e o conteúdo dos poemas dessa obra, além das “inquietudes” (CANDIDO, 2017) que conduziram a produção poética de Drummond.

Sentimento do Mundo é a terceira obra de poemas escrita por Drummond, ela é posterior à *Alguma Poesia* (1930) e à *Brejo das Almas* (1934). O referido livro foi tornado público pelo autor em 1940 e escrito entre 1934 e 1939. Foi a primeira obra do poeta mineiro lançada no Rio de Janeiro, capital do Brasil na época. Segundo Talarico (2006), a citada obra foi distribuída, por Drummond, para seus amigos e outros escritores, de maneira discreta, uma vez que a seleção de poemas continha uma forte crítica à sociedade e ao governo daquele tempo, o que se contrapunha ideologicamente com a ocupação profissional de Drummond na época. Lembramos que ele mudou-se para a capital carioca, em 1934, para exercer o cargo de chefe de gabinete do então Ministro da Educação e da Saúde Pública, Gustavo Capanema, indicado pelo governo provisório de Vargas.

O livro *Sentimento do Mundo* demarca uma significativa mudança na produção poética de Drummond. Autores como Candido (2017), Talarico (2006), Moura (2012), Achcar (2000) e Gledson (2018) consideram essa coletânea como uma obra que condensa em seu conteúdo e forma a elaboração de uma “poesia social” de Drummond. Segundo Merquior (2012), uma poesia social ainda neorromântica, que só alcança seu verdadeiro auge com os poemas de *A rosa do povo* (1945). Ambas as obras foram escritas por um Drummond em um momento de influência de uma concepção socialista de mundo. (MOURA, 2012).

Sentimento do Mundo é o primeiro livro de Drummond que constrói seu conteúdo e forma a partir de uma noção de subjetividade que vai além de uma lírica centrada no individualismo, nos problemas pessoais. Ele é influenciado por uma depuração da noção provinciana de mundo pelo autor, produto de seis anos de vivência de toda efervescência cultural, política, ética, artística e filosófica da capital carioca. Tal obra drummondiana é substanciada pelo contexto histórico em que foi escrita, forjada pelo avanço mundial do fascismo, pela ditadura de Vargas (1937-1945) – o Estado Novo – e pela consolidação do socialismo na União Soviética (1922-1991).

Conforme Candido (2017), *Sentimento do Mundo* — assim como *A rosa do povo*, *Claro enigma* (1951) e *José* (1967), escritos durante o período de maturidade de

Drummond — expressa em si as “inquietudes” do poeta⁷⁸. Com esse termo, o crítico brasileiro se refere à concepção da subjetividade do “eu-poético” pelo poeta mineiro, ou seja, uma junção orgânica do ser e do mundo. Sobre o conceito de “inquietudes” em Candido, Talarico (2006, p. 13) elucida:

O que o ensaio de Antonio Candido propõe, com o conceito de “inquietudes”, é um dinamismo integrativo, cuja escala lírica instaura um movimento incessante entre ser e mundo, e uma postura figurativa, insuficiente como “registro”, mas tampouco suficiente como desfiguração, e, portanto, permanentemente desfeita como ato perceptivo para refazer-se como expressão, procurando, assim, redimir o eu pelo conhecimento do mundo e o mundo por sua reintegração ao universo volitivo do eu, segundo um refinamento simbólico que, entretanto, não perde nunca o vínculo com a concretude do real (ainda que o refaça).

Candido afirma que o “eu-lírico” da poesia social de Drummond objetiva situar-se no mundo, a fim de “aplar as vertigens interiores” (CANDIDO, 2017, p. 68). Consequentemente, o autor assevera que em *Sentimento do Mundo* “as perspectivas sociais” de Drummond organizam o poema e garantem o culminar ou o apogeu da lírica. As dialéticas tensões entre a subjetividade do poeta e a objetividade do real conduzem uma poesia que pretende, cada vez mais, expandir a própria noção de individualidade, não como o “ser” isolado, mas como um “ser-com”, isto é, um sujeito ocupado da universalidade do mundo e das contraditórias relações sociais. (ACHCAR, 2000).

Segundo Talarico (2006), as “inquietudes” de Drummond desenham os temas e conteúdos dos poemas. O escritor, por meio de uma “subjetividade lírica inquieta” e de uma aguçada compreensão da língua — em sua dimensão fonética, semântica e sintática —, condensa em sua poesia outra compreensão de individualidade, quando comparada aos seus poemas anteriores ou à própria poesia brasileira de seu tempo. O autor afirma que Drummond perspectiva, com sua poesia social, “[...] redimir os aspectos subjetivos e objetivos do real, procura desfazer os vínculos entre eu e mundo, para refazê-los em outros e mais libertário termos” (TALARICO, 2006, p. 16).

Bosi (2015) afirma que a singularidade ou a extrema pessoalidade da obra de Drummond está contida, justamente, na objetividade que possui sua poesia. Segundo o

⁷⁸ Há poemas em que o eu-lírico é o próprio Drummond. Candido (2015) afirma que Drummond usa seu próprio nome, Carlos, para apresentar o eu-poético, o que denota momentos autobiográficos na sua poesia.

autor, à medida que Drummond se torna um “poeta público” sua poesia abandona a condição de uma subjetividade apartada, afastada, para se substanciar pela universalidade do “mundo”. Assim, para Bosi, o distanciamento do poeta de uma individualidade centrada em um “eu solitário” abre caminho para outra forma de expressão poética, em que o concretismo que a poesia alcança é o que, por sua vez, delinea uma singularidade lírica peculiar.

Candido (2017), em sua análise do *Sentimento do Mundo*, salienta a inquietação do poeta diante da incompletude do eu, sentimento que ocupa sua poesia, transformando-a em um instrumento social que visa à redenção, ao conter em si a depuração da insuficiência do eu e dos próprios “problemas do mundo”:

O sentimento de insuficiência do eu, entregue a si mesmo, leva-o a querer completar-se por adesão ao próximo, substituindo os problemas pessoais pelos problemas de todos. No livro *Sentimento do mundo*, a mão, que simboliza a consciência, aparece de início como algo que se completa, se estende para o semelhante e deseja redimi-lo. Como o poeta traz o outro no próprio ser carregado de tradições mortas, a redenção do outro seria como a redenção dele próprio, justificado por essa adesão a algo exterior que ultrapassa a sua humanidade limitada. A poesia consistiria em trazer em si os problemas do mundo, manifestando-os numa espécie de ação pelo testemunho, ou de testemunho como forma de ação através da poesia, que compensa momentaneamente as fixações individualistas do "eu todo retorcido". (CANDIDO, 2017, p. 79).

Segundo o autor, para Drummond, em sua poesia social, o poema é um “lugar” de redenção, que propicia, por meio da lírica, uma superação (ainda que momentânea) da solidão do “ser”, dos problemas do mundo. Candido (2017) observa que a poesia drummondiana, a partir de 1935, se tornou “empenhada”, isto é, passou a buscar em seus versos uma postura mais participante, a imprimir em seu conteúdo e forma um enfrentamento às maleficências da realidade de seu tempo.

Candido (2017) depreende que essa intenção redentora é produto de uma aproximação do poeta mineiro com a política, sobretudo com o socialismo, quando travou, também pela arte, uma luta contra o avanço do fascismo. Este, na época, acometia a Europa e desencadeou a guerra na Espanha. Em 1936, o poeta Federico García Lorca foi assassinado, fuzilado “à queima roupa” por fascistas espanhóis. O poeta foi morto, pois sua poesia era considerada uma ameaça, por ser crítica ou por ser a expressão da riqueza humana genérica. (CANDIDO, 2017).

Frente ao fascismo e enriquecido pela concepção socialista, Drummond faz de sua poesia um instrumento que objetiva conter o mundo, amplificar a individualidade com a vastidão da universalidade do real. Ao se referenciar no socialismo, o escritor rejeita uma lírica tradicional, para ofertar em sua poesia a “confecção” de um novo mundo. Candido (2017) atesta que o poeta anuncia esse novo mundo, em seus poemas, por meio da descrição de eventos e a partir de símbolos como “mãos dadas”, “aurora”, “a flor urbana”, o “sangue redentor”, metáforas presentes em grande parte dos poemas da obra em questão.

Assim, em *Sentimento do Mundo*, o poeta inaugura seu período de “poeta público”. Segundo Moura (2012, p. 23), nessa fase, o autor mineiro volta-se para a vida cotidiana com o propósito⁷⁹ de dilatar a sua lírica, de expandir sua poética “em direção aos outros homens e ao mundo”, de condensar em seus poemas uma visão mais rica de humanidade, da trajetória dos seres humanos e de sua cultura, o que também dá materialidade e substancia esse incorporar do “mundo”.

Moura (2012) evidencia que para Drummond expandir a subjetividade do “eu-poético” com um “sentimento do mundo” lhe foi necessário modificar sua estrutura poética em uma dinâmica entre forma e conteúdo.

[...] para fazer jus a essa grandeza do mundo, o sujeito deve igualmente dilatar-se. Mas o sujeito é aqui um poeta, e a essa dilatação do eu vai corresponder uma dilatação da expressão, da própria linguagem. É visível, de fato, como a partir de *Sentimento do mundo* os poemas de Drummond adquirem maior fôlego, são mais longos e sintaticamente mais complexos. (MOURA, 2012, p. 20).

Rumo ao desfecho da seção, explicitamos que o poeta, ao voltar seu olhar para o cotidiano, de modo a substanciar sua lírica, imprime-o em sua obra de outra maneira. Ele sublima o seu reflexo da vida cotidiana, transformando-a em poesia. Como grande arte, como mimese artística, a poesia de Drummond, em discussão, em sua fase de “poeta público”, guarda em si a superação de todo espontaneísmo da heterogeneidade, a dissolução da individualidade na universalidade humana. Desse modo, o poema retorna à vida cotidiana de um modo totalmente novo, enriquecido pela relação consciente com a totalidade humano-genérica que seu “sentimento do mundo” propiciou. (KONDER, 1974).

⁷⁹ O uso de “outro propósito” nesse momento se dá, pois compreendemos que Drummond em suas outras obras já se explorava a vida cotidiana, contudo, a partir de *Sentimento do Mundo* com outra intenção, atribuindo a essa um novo “olhar”.

Por fim, para que possamos seguir adiante, é necessário chamarmos atenção para a relação dialética entre o humanismo da poesia de Drummond — a defesa da integridade humana, da potência dos sujeitos — e o avanço do fascismo no Brasil. Wisnik (2005, p. 23) sintetiza a associação entre ambas por meio da seguinte relação dialética: “[...] o mundo exclui a poesia, e a poesia insiste ainda em incluir o mundo”. O fascismo, enquanto manifestação do capitalismo em sua fase imperialista, que rege e é regido pela decadência ideológica imputa aos seres a dissolução de tudo aquilo que medeia um vínculo mais consciente com toda a sua potencialidade historicamente acumulada. Assim, ele hostiliza e aparta a classe trabalhadora do acesso à grande poesia, ao conhecimento clássico. Contudo, por mais que o fascismo promulgue o falecimento da grande arte, a poesia autêntica trava uma “guerra de guerrilhas”, tal qual carrega em si o “sentimento do mundo”. (FREDERICO, 2013a; LUKÁCS, 1968).

3.3 O ensino da recepção poética a partir do poema “A noite dissolve os homens”

“[...]
Aurora,
entretanto eu te diviso, ainda tímida,
inexperiente das luzes que vais acender
e dos bens que repartirás com todos os homens.
Sob o úmido véu de raivas, queixas e humilhações,
adivinho-te que sobes, vapor róseo, expulsando a treva noturna.
O triste mundo fascista se decompõe ao contato de teus dedos,
teus dedos frios, que ainda se não modelaram
mas que avançam na escuridão como um sinal verde e peremptório.
[...]”
(ANDRADE, 2012, p.40)

Elencamos a seguir considerações pedagógicas acerca do ensino da recepção poética, a partir do poema *A noite dissolve os homens*. Salientamos do campo da pedagogia histórico-crítica a dissertação de mestrado da pesquisadora Costa (2014), sobretudo a proposição para uma análise pedagógica do poema *A morte do leiteiro* (1945), de Drummond, que nos ampara na seleção de critérios para a instrução da recepção estético-literária.

Em primeiro momento, o estudo de Costa (2014) nos orienta a informar o leitor que a análise à qual nos propomos do poema *A noite dissolve os homens* é uma análise de cunho pedagógico, isto é, não é uma análise literária. Apresentamos a referida ponderação, porque compreendemos que é fundamental diferenciarmos em nosso estudo a análise pedagógica ou didática de uma análise apenas literária do poema. Nossa

pesquisa, como estudo do campo educacional, não se propõe a ter como objeto de pesquisa o poema em si, mas o ensino que o instrumentaliza como recurso para o efetivo desenvolvimento de uma instrução poética.

Consequentemente, não perspectivamos em nossa pesquisa, apresentar uma análise literária do poema de Drummond e, sim, uma análise didática, o que não implica desprezar os estudos referentes à análise literária da poesia de Andrade. . A análise pedagógica, por seu turno, é substanciada pela riqueza das produções científicas e críticas, no bojo da literatura, sobre a poesia de Drummond. Objetivamos, assim, incorporá-las, de maneira dosada e sistematizada, com o propósito de qualificar o conteúdo da educação estética em recorte.

Identificamos em Costa (2014) alguns critérios para o ensino da recepção estético-literária do poema *A morte do leiteiro*, de Drummond. São eles: a necessidade de elucidarmos o contexto histórico em que foi produzido o poema e a importância de identificarmos a relação dialética entre a individualidade e a universalidade, por meio da especificidade do “eu-lírico” drummondiano. A pesquisadora explica que é fundamental que, em um primeiro momento, situemos Drummond como poeta da segunda geração modernista.

[...] o professor precisa caracterizar o projeto literário da poesia da segunda geração modernista e analisar como se articularam os agentes do discurso no período de produção dessa poesia e de que modo essa articulação influenciou o projeto literário dessa geração e, portanto, a obra poética de Drummond de Andrade; ou seja, o docente deve ter como objetivo, nesse momento, destacar para os alunos os principais fatores que definiram o contexto histórico no qual uma determinada estética ganhou forma, enfatizar como o conhecimento desse contexto é essencial para compreender de que maneira se deu a articulação dos agentes do discurso na definição de um projeto literário específico. (COSTA, 2014, p. 132).

A autora salienta, contudo, que não devemos apenas apresentar aos alunos um conjunto de “características típicas” de um período da produção literária brasileira, de uma maneira formalista ou estruturalista. Precisamos identificar como aquele período das formulações artística no Brasil contribuiu para a concepção de mundo, de ética, de estética e de poesia do autor, o que se manifesta de maneira particular em suas obras.

E não se trata da mera identificação de características típicas de determinadas estéticas, mas sim da reflexão sobre como um uso específico de certos recursos artísticos revela como um projeto literário específico ganhou identidade nas obras de diferentes autores

que escreviam em um mesmo momento. Os alunos precisam aprender a reconhecer de que modo o trabalho com certos elementos contribui para configurar uma determinada visão de mundo, devem aprender a identificar elementos essenciais do texto, analisar os efeitos de sentido criados por um uso específico da linguagem; enfim, devem perceber recorrências, seja na escolha do tema, no modo de abordá-lo ou nas características estéticas priorizadas pelos autores. (COSTA, 2014, p. 132).

Com isso, não queremos expor que a estudiosa defende o abandono da forma, ela pontua a importância de ensinarmos os alunos a “identificar elementos essenciais do texto” e a “analisar os efeitos de sentido criados por um uso específico da linguagem”. Tais aspectos devem estar articulados às peculiaridades do autor e de sua obra, que é também produto da visão de uma determinada época, no caso de Drummond, de um contexto modernista. A pesquisadora destaca ainda que precisamos compreender o poema como uma unidade, composta por forma e conteúdo inseparáveis. (COSTA, 2014, p. 132).

As orientações elencadas pela autora nos memoram dos direcionamentos propostos por Candido (2006, p. 29) acerca da interpretação literária. O autor afirma que o poema não revela a si mesmo, ele requer o ensino e a aprendizagem de uma “interpretação sistemática” (CANDIDO, 2006, p. 29), isto é, uma “tradução”, a transposição ou o reflexo do conteúdo, da forma, do sentido de uma obra na consciência do leitor. Tal prática exige distintos momentos instrutivos: um deles seria “análise-comentário”, a etapa inicial do ensino dessa interpretação, e a fase do “comentário puro e simples”, em que se apresentam ao leitor em formação os “levantamentos dos dados históricos e filosóficos” da obra em análise.

Amparados nos direcionamentos de Costa (2014) e de Candido (2006), apresentaremos uma “análise-comentário” a respeito da articulação entre o poema *A noite dissolve os homens* e a concepção modernista de poesia, a partir de uma característica pontual: a construção poética do citado poema de Drummond.

Antes de prosseguirmos, convém em nossa exposição pontuarmos o que seria um “verso”. Para retomarmos a historicidade que acompanha o desenvolvimento de nossa língua, bem como de nossa compreensão estética, salientamos que o termo “verso” advém do latim *versu*, que significa “virado” ou “voltado”: “Ao pé da letra, designa o movimento de retorno para a segunda linha métrica, depois que a primeira se completou”. O verso corresponde ou não a uma linha, nele contém um conjunto de progressões silábicas e/ou fonéticas que compõe o ritmo e a métrica de poema.

(MOISÉS, 1978). O tamanho do verso e/ou sua composição silábica variam de acordo com os formatos poéticos elaborados pelos artistas, ao longo da trajetória humana, conforme observaremos em Drummond. (MOISÉS, 1978, p. 507-508).

Em *A noite dissolve os homens*, reconhecemos a presença de versos sem rima, a composição por versos irregulares, isto é, cuja extensão varia e um esquema rítmico organizado pela repetição de uma mesma palavra ou frase, características que são comuns à poesia modernista. Tais aspectos são produtos de uma concepção peculiar da arte, que é influenciada pela realidade da época. (CANDIDO, 2017).

Candido (2017) salienta que o modernismo da década de 1930 vivenciou um contexto de declínio da elite agrária e a ascensão de uma burguesia industrial que se forma a partir da crescente industrialização brasileira, o que acarreta a constituição do operariado. O autor evidencia que, em meio a essa mudança do cenário econômico e social, há criação das primeiras universidades brasileiras, fruto também da necessidade de instruir a camada trabalhadora para o novo tipo de trabalho. Candido destaca ainda que, atreladas a tais instituições, surge uma crescente politização dos intelectuais brasileiros, potencializada pela influência do comunismo que desponta na Europa e é disseminado pela América Latina. Tal fato substancia um movimento de renovação das produções intelectivas brasileiras, que têm como objeto a história e o desenvolvimento do Brasil. (CANDIDO, 2017).

No campo da arte, a elaboração de um pensamento moderno se manifesta pela rejeição aos modelos tradicionais e formais de literatura, poesia e pintura, pois ganha força nesse momento a busca pela criação de uma verdadeira arte brasileira. Candido (2017) elucida que na Europa, sobretudo na França, houve também um movimento de rompimento com os preceitos de uma arte tradicional para a criação de uma arte vanguardista. Ao observar em específico o poema, o autor destaca, tanto na vanguarda europeia, quanto na brasileira, o despontar de uma métrica “livre”, com versos sem rima, irregulares, cujo ritmo é construído pela aproximação com a linguagem prosaica. Essas características demonstram a intenção de se incorporar à poética modernista um novo ritmo, influenciado pelo compasso da recém-surgida indústria brasileira. (CANDIDO, 2017).

O novo ritmo que é compassado pela métrica livre do poema é um exemplo do caráter mimético (o qual abordamos ao longo do segundo capítulo) da linguagem poética. Drummond, em seu poema, apropria-se de um fenômeno da vida cotidiana, o compasso da indústria, que no dia-a-dia se apresenta de maneira casual, factual,

desconexo, em sua aparência, de modo a organizá-lo e a articulá-lo como um componente essencial à conexão significativa do poema. Assim, tal compasso, uma *mimese* elaborada do real, compõe um todo organizado que baseia o ritmo do poema. É este, também, uma manifestação da capacidade da linguagem poética de utilizar a linguagem em toda a sua potência para a criação de um reflexo artístico que guarda em si uma depurada consciência do real. (LUKÁCS, 1966, 1967, 1968; BASTOS, 2015).Haja vista o exposto, retomamos a primeira seção do segundo capítulo da pesquisa em tela. Dela recordamos a identificação que fizemos do poema como um gênero literário cuja constituição é histórica. Lembramos também da apresentação dos gêneros como a “zona de objetividade” que medeia a produção literária (ou musical, arquitetônica) do artista. (BASTOS, 2017).

Os referidos postulados nos permite assimilar que a concepção de poema em voga no período modernista é a zona de objetividade, a qual Drummond considera para elaborar sua obra. Essa “zona de objetividade” ou a concepção dos gêneros não é algo atemporal, anti-histórico e abstrato, mas determinado pelas condições históricas, sociais e econômicas. A formulação do modernismo sobre o gênero poético e o saber que naquele momento era expressão da mais rica formulação artística brasileira para os escritores que a seguiam são os fatores que dão materialidade à imaginação criadora de Drummond. É a “zona de objetividade”, o instrumento que organiza o reflexo subjetivo do poeta acerca da sua realidade, em uma referência histórica da generalidade poética, que vivifica, torna social o que antes era apenas objetivo-subjetivo, isto é, o que eram apenas considerações imaginárias do real.

Ao mesmo tempo que, a concepção de poesia modernista é o que dá substância ao poema de Drummond, a poesia drummondiana expande a compreensão modernista do que é a lírica. Os versos ampliados — para incorporar em sua estrutura “o sentimento do mundo” — se pautam na visão modernista da poética, com versos irregulares, livres e, dialeticamente, renovam a própria apreensão modernista de poesia, ao enriquecê-la com a criação de algo novo: “os versos universos” drummondianos. (MOURA, 2012).

Assim, ao trazermos essa concepção de verso, salientamos que o professor nesse momento de sua aula poderá abordar a relação dinâmica entre a concepção da forma poética e a noção de conhecimento de arte de uma época, além de evidenciar a objetividade presente na criação do poeta. O docente poderá expor a associação entre a arte e a realidade, entre o indivíduo e a sociedade, entre um poema e o coletivo das produções humano genéricas de um tempo.

O professor poderá destacar que a forma poética é um conhecimento que foi sistematizado pelos grandes e mais diversos poemas, pois eles contêm em si um rico saber estético-literário objetivado (ou exteriorizado). À luz disso, é possível salientar aos alunos que um verdadeiro poema sobrevive às aprovações do tempo, pois consegue, também, guardar em um rico reflexo dos conhecimentos e entendimentos artísticos presentes em sua época. Além disso, é possível que o professor identifique, aos alunos, a crescente renovação da concepção de arte que os grandes artistas — aqueles que se munem do conhecimento clássico — propiciam.

Ademais, ainda a respeito dos dados históricos, é preciso expor que o poema de Drummond em análise foi dedicado ao seu companheiro Candido Portinari (1903-1962), um importante pintor brasileiro do movimento modernista. Portinari compartilhava com Drummond o intento de construção de um novo mundo, projeto que a visão socialista lhes proporcionou. O pintor socialista, em suas pinturas, retratou uma concepção particular de país, buscou desenhar em seus quadros pessoas que antes eram invisíveis para a arte brasileira, como os imigrantes e os trabalhadores. Tanto Drummond quanto Portinari perspectivam em sua arte o realismo, a saber, uma *mímese*, em sua obras, das múltiplas determinações da realidade, um retrato do real em sua complexidade, em sua essência e em sua aparência.

Nesse momento, é necessário destacar que tanto Portinari, quanto Drummond são artistas que, ao objetivar alcançar em suas obras a mais rica apreensão da realidade, tomam partido perante o real ou assumem uma atitude diante da realidade. Incumbindo-se de expressar artisticamente as contradições do real de seu tempo, isto a partir de um reflexo da vida e do mundo de sua época cuja figura central é o ser humano. Na arte de Portinari, esse reflexo consciente se dá por meio da pintura que elucida a situação dos trabalhadores da cafeicultura e do engenho. Já no poema de Drummond ocorre, por exemplo pela denúncia poética da descida da noite que dissolve os homens e pelo anúncio da aurora (desenvolveremos essa noção da aurora ao longa da presente seção).

Realizadas tais considerações, anunciamos o segundo momento proposto por Candido. O autor sugere, após a exposição dos dados históricos e filosóficos da obra e do poeta, a apresentação de uma “análise-interpretação”, na qual podemos elencar: “[...] levantamento analítico de elementos internos do poema, sobretudo, os ligados à sua construção fônica e semântica, e que tem como resultado uma decomposição do poema em elementos, chegando ao pormenor das últimas minúcias”. (CANDIDO, 2006, p. 29).

Para isso, ele ressalta a importância de conduzirmos o “círculo interpretativo” por meio de dois movimentos (que se articulam entre si): um que entenda o todo pela parte — “a síntese pela análise” — e outro que compreenda a parte pelo todo — “a análise pela síntese” (CANDIDO, 2006, p. 29). Ainda a respeito do ensino que visa à mais rica interpretação ele divide esse momento da “análise-interpretação” em duas partes: uma que se concentre nos aspectos “expressivos formais” e outra que se atenha aos “expressivos existenciais”. Sendo assim, vejamos uma análise-interpretação com destaque para o aspecto expressivo formal, a partir da leitura do poema *A noite dissolve os homens*, de Drummond (2012, p. 39-40):

A noite dissolve os homens

A noite desceu. Que noite!
 Já não enxergo meus irmãos.
 E nem tampouco os rumores
 que outrora me perturbavam.
 5 A noite desceu. Nas casas,
 nas ruas onde se combate,
 nos campos desfalecidos,
 a noite espalhou o medo
 e a total incompreensão.
 10 A noite caiu. Tremenda,
 sem esperança... Os suspiros
 acusam a presença negra
 que paralisa os guerreiros.
 E o amor não abre caminho
 15 na noite. A noite é mortal,
 completa, sem reticências,
 a noite dissolve os homens,
 diz que é inútil sofrer,
 a noite dissolve as pátrias,
 20 apagou os almirantes
 cintilantes! nas suas fardas.
 A noite anoiteceu tudo...
 O mundo não tem remédio...
 Os suicidas tinham razão.

25 Aurora,
 entretanto eu te diviso, ainda tímida,
 inexperiente das luzes que vais acender
 e dos bens que repartirás com todos os homens.
 Sob o úmido véu de raivas, queixas e humilhações,
 30 adivinho-te que sobes, vapor róseo, expulsando a treva noturna.
 O triste mundo fascista se decompõe ao contato de teus dedos,

teus dedos frios, que ainda se não modelaram
 mas que avançam na escuridão como um sinal verde
 [e peremptório.

35 Minha fadiga encontrará em ti o seu termo,
 minha carne estremece na certeza de tua vinda.
 O suor é um óleo suave, as mãos dos sobreviventes se enlaçam,
 os corpos hirtos adquirem uma fluidez,
 uma inocência, um perdão simples e macio...

40 Havemos de amanhecer. O mundo
 se tinge com as tintas da antemanhã
 e o sangue que escorre é doce, de tão necessário
 para colorir tuas pálidas faces, aurora.

Podemos notar, no poema de Drummond, 43 versos escritos, ora em redondilhas maiores ou menores, ora com certa irregularidade métrica, divididos em apenas duas estrofes. Na primeira estrofe se constrói o campo semântico, fonético, a sonoridade, o compasso e o ritmo do poema, em torno da imagem semiótica: a “noite”. Já na segunda estrofe, surge a noção de “Aurora”, de modo que ambas, “A noite” e “Aurora”, se complementam em sua contraposição na construção de sentido do poema. Antes de realizarmos a “análise-interpretação” da primeira estrofe e adentrarmos na leitura do aspecto “expressivo-formal”, precisamos abordar a noção de “expressividade” recomendada por Candido (2006).

Decerto, Candido, ao propor tal análise, baseou-se em uma concepção de poema como “instrumento” de comunicação, em outras palavras, como um gênero da literatura, que de maneira particular, por meio da poesia, expressa os sentimentos do eu lírico ou narra um evento, um fato, descreve um fenômeno, várias são as possibilidades. Desse modo, convém apresentarmos aos alunos, inicialmente, o poema como um meio de expressão entre o poeta e a sociedade, criado em uma dinâmica: sociedade-sujeito-sociedade. Esta expressão comunicativa adquire uma “objetividade”, é objetivado, exteriorizado para se tornar um bem social, a partir da forma poema. Este, em sua forma concebida historicamente, apresenta como sujeito da expressão o “eu-lírico” ou o “eu-poético”, que pode ser ou não o próprio poeta, pois tal aspecto pode variar em determinados cenários históricos e/ou de acordo com o estilo de cada artista. Exposta tal consideração mais geral, sigamos para o poema.

Com intuito de organizarmos nossa exposição, salientamos que nesse momento da “análise-interpretação”, busca-se conduzir os alunos a identificar no poema a presença de um “argumento poético”, isto é, uma síntese, apresentada em uma frase,

que concentra em si o “conteúdo” do poema. O argumento poético, em grande medida, oportuniza uma progressividade nesse tipo de texto literário. Assim, destacamos que o argumento poético a nosso ver é o próprio título “A noite dissolve os homens”, pois é o que organiza e alimenta o desenvolvimento do poema. Ao observarmos isso, sugerimos que o momento da identificação do aspecto expressivo-formal parta do título, a síntese ou o argumento poético.

Sugerimos uma leitura compartilhada do poema, para que este “afete” os alunos, no sentido de lhes provocar uma primeira impressão, que nesse momento é puramente afetiva, emocional. Assim, é possível, por meio do título — o argumento poético —, bem como a partir de todo o poema, realizar uma leitura que desperte uma percepção (por ora) negativa da noite e positiva da “Aurora”. Ainda sem a interpretação, a leitura não contém a compreensão dos sentimentos do poeta e dos próprios alunos ao lerem o poema, mas é emoção, afecção.

O poeta anuncia em seu título que “A noite dissolve os homens”, começamos então por expor a ação central que é “dissolver”. Segundo Borba (2004, p. 447 grifos do autor), o verbo em questão, significa: “**v.t:** desfazer; desmanchar; [...] liquefazer; diluir; [...] fazer desaparecer; eliminar; **v.i:** diluir-se; desagregar-se; separar-se; desaparecer; dissipar”. Quem ou o que desfaz, desmancha, liquefaz, dilui ou faz desaparecer? “A noite”, é a noite que dissolve “os homens”. Na vida cotidiana, na linguagem cotidiana, contudo, é possível a noite diluir, desmanchar os homens? É preciso conduzir os alunos a compreender, por meio “da imaginação representativa”, que a linguagem poética se constitui pela metáfora, pela conotação, que ela não representa apenas aquilo que é imediato ao seu olhar. (MARTINS, 2013a, p. 182).

É possível afirmar aos alunos que a riqueza da grande poesia consiste no olhar do poeta para a vida e na elevação desta a um reflexo composto por uma referência cuja centralidade é o próprio ser humano e toda a sua genericidade. Assim, o leitor após o contanto com a grande poesia retorna ao cotidiano de outra maneira, com uma visão mais qualificada.

Convém que o professor, por meio de uma descrição verbal, desenvolva no aluno a compreensão de como se poderia, metaforicamente, “a noite dissolver os homens”. Sugerimos ao professor que situe o poema em sua relação com a pintura, de modo que descreva a tinteira negra caindo sobre as figuras humanas em um quadro, de maneira a dissolver, desmanchar, diluir, liquefazer os homens. Tal prática teria como objetivo desenvolver no aluno uma imagem, uma elaboração mental desse evento

conotativo, o que se associa à própria progressão do argumento poético, conduzida pelo eu-lírico no corpo do poema.

O texto literário *A noite dissolve os homens* se inicia com uma narração, em que o eu-poético narra o “dissolver” que “a noite” executa sobre “os homens”, conforme ele elenca “o descer da noite”: “1. A noite desceu. Que noite! // 2. Já não enxergo meus irmãos. // 3. E nem tampouco os rumores // 4. que outrora me perturbavam” (ANDRADE, 2012, p. 39). A descida da noite é marcada pelos seguintes recursos fonéticos presentes em “noite” e “desceu”, que reproduzem um movimento de “descida”: a contraposição entre os fonemas /t/ e /d/, consoante oclusivas, cujo ponto de articulação é a arcada superior e o fonema /s/ fricativo, cujo ponto de articulação é o arco alveolar inferior — em nossa análise simulam uma “descida da sonoridade”. Esta por sua vez é encerrada pelo timbre fechado da vogal /u/, que harmoniza com a completa escuridão após a descida da noite. (BECHARA, 2009). Os citados apontamentos podem ser utilizados como recursos para potencializar o desenvolvimento de uma imaginação figurativa nos alunos, o que substancializará o círculo interpretativo do poema.

Ainda no primeiro verso, após a descida da noite, demarcada com um ponto final, Drummond utiliza a locução interjetiva “Que noite!”, que, a nosso ver, traduz o estado emotivo do “eu-lírico”. Por meio dessa exclamação melódica, ele exprime o espanto, a melancolia, a desesperança do eu-poético perante a descida da noite. Essa tristeza se confirma como uma reação possível, já que o “eu-lírico”, que aparece ocultado em sujeito implícito, já não mais enxerga os “seus irmãos”. Nesse momento, é necessário pontuar aos alunos que o substantivo irmãos presente no segundo verso não se refere somente aos irmãos “de sangue”, isto é, à sua família. Essa visão de irmandade se amplia aos seus companheiros, como o próprio Portinari, com quem Drummond compartilha o projeto de construção de um novo mundo ou de novos laços de fraternidade.

Nos versos iniciais o poeta expressa: “Já não enxergo meus irmãos // E nem tampouco os rumores // que outrora me perturbavam”. Nesses versos, é perceptível a presença de uma sinestesia que se articula à imagem visual da noite descendo e “desmanchando” os homens. Aqui, é possível notar que “A noite” dilui a própria subjetividade do eu-poético. Ele é afetado pela descida da noite e já não mais se preocupa com “rumores” ou com os boatos que no passado o inquietavam.

Podemos notar do terceiro ao quarto verso que o argumento poético — de que a noite dissolve os homens — progride pela narração do descer da noite e pela identificação no poema da maneira como esse descer afeta o próprio eu-lírico, que se dilui com a descida da noite, seja na mudança das inquietações que “outrora o perturbavam”, seja pelo desmanche das relações sociais afetivo-emocionais com os “seus irmãos”. Nesse momento, é possível que o professor aborde, inicialmente, que a individualidade do eu-lírico drummondiano está intrinsicamente articulada ao seu “olhar” e à assimilação da realidade que o cerca, de modo a enfatizar a dialética objetividade-subjetividade.

Nos versos anteriores, a progressão do argumento poético se dá a partir de um retrato expresso pelo “eu-lírico” de como a descida da noite influencia a si e à sua própria vida. Já nos versos seguintes — “A noite desceu. Nas casas, // nas ruas onde se combate, // nos campos desfalecidos, // a noite espalhou o medo // e a total incompreensão” (ANDRADE, 2012, p. 39) —, o autor retoma a frase “A noite desceu” como recurso de ritmo e também para narrar a expansão da noite.

É interessante observar que o ponto (após desceu) não indica o fim do verso; mas, em nossa opinião, marca a finalização da descida da noite. É possível salientar aos alunos que a pontuação assume valor semântico e rítmico na criatividade do poeta, ressaltando que essa rica criação só é possível porque o escritor tem pleno domínio das funções gramaticais da língua. Com isso, não poderíamos deixar de enfatizar a importância da apreensão do vasto conhecimento da gramática clássica para a formação de um grande artista.

Chamemos a atenção também para a caracterização que a rua recebe, pois é nela “onde se combate”. Assim, a noite, ao descer sobre ela, elimina a possibilidade de enfrentamento, de luta. Em “A noite” abate os campos, o substantivo “campos” pode ter vários significados: local de cultivo; lugar de descanso, fora da vida urbana; campos do conhecimento, em que se produz a cultura ou o saber. Várias podem ser as significações, porém todas recebem uma característica marcante: não tem vigor, poder ou força. Trata-se de “campos desfalecidos”. Tal aspecto demonstra a desesperança do eu-poético, pois ele não acredita que poderá ocorrer uma mudança.

O sentimento de descrença do eu-lírico, em uma possível transformação, continua e ele o expressa nos versos seguintes (oitavo e nono versos): “a noite espalhou o medo” // “e a total incompreensão” (ANDRADE, 2012, p. 39). Novamente, o escritor citou “a noite”, como recurso de ritmo e compasso, pois ela é o sujeito da ação de

“espalhar”, ela é quem dissemina o medo que não permite a modificação daquela realidade. A noite também impõe a “total incompreensão” e, a nosso ver, impossibilita aos homens agir, porque lhes oculta totalmente o entendimento sobre o que lhes abate, lhes retira a consciência para compreender o que ocorre, o que não lhes permite também uma reação. É possível, a partir dessa colocação do poeta, expormos aos alunos a relação entre o “agir” e a apreensão da realidade que os cerca. Conforme aponta o eu-poético, os sujeitos não atuam, não transformam, não reagem, pois não assimilam a descida da noite, tão pouco a dissolução que ela representa aos “homens”. Do décimo ao décimo quarto verso, “A noite” prossegue em sua dissolução: “A noite caiu. Tremenda, // sem esperança... Os suspiros // acusam a presença negra // que paralisa os guerreiros” (ANDRADE, 2012, p. 39). Os verbos “caiu” e “desceu” são utilizados no modo indicativo e no tempo pretérito perfeito, o que denota certeza, precisão de que a ação “de cair” ou “de descer” foi de fato concluída em um tempo “passado”. “A noite” é adjetivada pelo poeta como “tremenda”, palavra que qualifica a descida da noite como intensa. (BECHARA, 2009).

A ausência de esperança diante da descida da noite se repete na expressão “sem esperança...”, finalizada pelas reticências, que demarcam a incompletude ou a suspensão do pensamento do eu-lírico. A breve pausa concede ainda a retomada do fôlego para a pronúncia “suspirada” dos “s”, que se seguem nos suspiros que “acusam” a dor diante “da presença negra que paralisa os guerreiros” e liquefaz qualquer possibilidade de combate, de luta ou de transformação.

Precisamos observar a depuração das palavras que a linguagem poética contém, ela é um recurso que medeia outra concepção de língua pelos alunos, demarca a relação consciente do poeta com as múltiplas possibilidades semânticas, fonéticas e sintáticas de uma palavra. Trata-se de instrumento que permite alto grau de abstração, o que contribui para o desenvolvimento de outro tipo de pensamento.

Nos próximos versos — “E o amor não abre caminho // na noite. A noite é mortal, // completa, sem reticências, // a noite dissolve os homens, // diz que é inútil sofrer, // a noite dissolve as pátrias, // apagou os almirantes // cintilantes! nas suas fardas” —, podemos notar que, após a caída da noite, mais um elemento ou fato contribui para o avanço da noção de dissolução dos “homens”: nem mesmo o amor, o objeto de tantas poesias, o sentimento que propiciou aos poetas enfrentar tantas dificuldades, pode afastar os obstáculos que a noite impõe. A descida da noite liquida a própria poesia, como pode o poema retratar os sentimentos do eu-lírico se a noite

desmanchou os homens? A noite encobre a poesia, conforme ocupa a centralidade do poema. É possível que o professor pontue a relação orgânica entre a formação dos sentimentos e a sociabilidade, tendo em vista as considerações que elencamos.

A dissolução da noite progride sobre os homens, nos versos seguintes ela é apresentada como mortal, pois ela desmancha a vida com a completude de sua queda sobre os homens. O eu-poético repete o argumento poético “a noite dissolve os homens” e complementa-o com a noção novamente de arreação, desesperança, diante da queda da noite, ao expressar que o sofrer é inútil. Em sequência, o poeta avança na qualificação dessa visão de “homens”, ao expor que a noite elimina também as “pátrias” que remetem ao local de origem, a terra ocupada pelos almirantes que outrora cintilantes ou luminosos com suas fardas zelavam pela nação. Aqui, em nossa percepção, o termo “almirante” possui sentido figurado, ele não se refere necessariamente ao cargo ocupado pelos militares, mas aos sujeitos que em outras épocas eram vivazes e zelavam pelas nações. Talvez esse termo faça referência aos próprios modernistas que, com seu projeto de arte vanguardista, visavam contribuir para a formulação de uma nova literatura brasileira.

Ainda no 16º verso, o poeta pontua que a noite é “completa, sem reticência”, o que interpretamos como uma alusão ao 11º verso, em que as reticências antecedem os suspiros e demarcam uma pausa para a lamentação ou a inflexão do poeta, que com a descida da noite se desmancha, se dilui. Nos versos seguintes, tal pontuação reaparece: “A noite anoiteceu tudo... // O mundo não tem remédio... // Os suicidas tinham razão” (ANDRADE, 2012, p. 40). Nesse caso, o eu-lírico, por meio das reticências, expressa a sua melancolia frente o pleno anoitecer da noite ou a rapidez dessa descida que não lhe permite a reação. Assim, mais uma vez a desesperança aparece nos versos seguintes também finalizados com reticências: “O mundo não tem remédio...” e “Os suicidas tinham razão”. A dissolução dos homens, na primeira estrofe, se encerra com a plena descrença do eu-lírico com a vida e com o mundo, tal qual concorda com “Os suicidas”. (BECHARA, 2009).

Sobre essa estrofe evidenciamos a sua construção a partir do uso dos tempos verbais presente e pretérito perfeito. O eu-poético, quando narra a queda da noite, expressa-a por meio do pretérito perfeito, que como mencionamos indica que a ação já foi concluída. Há momentos em que ele utiliza, contudo, o tempo presente, para anunciar que o cenário de onde ele poetiza ainda está coberto pela “noite”.

Elucidamos que até o momento os aspectos que contribuem para a apreensão do argumento poético, para a assimilação do desenrolar da poesia, das partes formais e semânticas, rumos a uma noção sintética, o que favorece a interpretação do poema. Apresentamos uma análise expressivo formal — que vai da parte para o todo. Para seguirmos para a segunda estrofe, é necessário, entretanto, conduzir o aluno ao desenvolvimento de uma operação mental comparativa, para que ele possa compreender a concepção de “Aurora” do poema. Para tanto, são necessárias algumas considerações da síntese — do todo para a parte.

A noção de noite que antes da leitura direcionada era apenas uma compreensão emotiva do noturno como algo negativo, agora, após essa interpretação guiada, pode ser interpretada pelo aluno como algo mais “elaborado”. Drummond não menciona qualquer “noite”, mas escreve “A noite” acompanhada de uma artigo que a define e a especifica. Por meio desse aspecto e da exposição que fizemos até o momento, é possível assimilarmos que “A noite” metaforiza um tempo que já se iniciou e em que nele permanece o poeta. “A noite” é uma metáfora para o regime ditatorial brasileiro — o Estado Novo, momento em que viveu Drummond — e também para o avanço do pensamento fascista no mundo.

Além disso, nesse movimento de condução a uma síntese, pontuamos que a concepção de “homens” no poema é mais ampla do que a noção de conjunto de sujeitos. A palavra “homens” carrega o sentido de humanidade, da coletividade humana em toda a sua potência no patrimônio humano genérico, na essência de sua natureza, na afirmação da constituição do ser por meio do vínculo orgânico com a sociedade, com a cultura. Assim, a noite dissolve a essência humana, a concepção do que é humanidade em suas múltiplas possibilidades, pois ela dissolve a cultura e as relações sociais e, assim, aniquila a humanidade no sentido mais completo do termo.

Sendo assim, analisemos a segunda estrofe, na qual o eu-lírico se expressa por meio de uma contraposição: “Aurora, // entretanto eu te diviso, ainda tímida, // inexperiente das luzes que vais acender // e dos bens que repartirás com todos os homens” (ANDRADE, 2012, p. 40). Ele evoca, ainda no mundo diluído pela noite, a “Aurora”. Esta é antítese da noite, é o preâmbulo de um novo mundo, que ainda está por vir, logo ela é expressa por um tempo verbal que indica “futuro”. Ela é o que marcará a fronteira entre o mundo antigo e o novo mundo, anunciando a chegada das luzes de uma nova realidade em que os “bens” — isto é, o dinheiro, as casas, os saberes, a poesia — sejam igualmente repartidos entre os seres humanos, em um regime de igualdade plena.

Destacamos o termo “entretanto”, pois o eu-poético, por mais que ao longo de toda estrofe anterior tenha narrado a desesperança, ainda assim perspectiva a “Aurora”. Assim, o “eu” que antes era ocultado em um sujeito implícito agora aparece explícito e iluminado pelas luzes do “por vir”.

Do 29º ao 34º verso, temos: “Sob o úmido véu de raivas, queixas e humilhações, // adivinho-te que sobes, vapor róseo, expulsando a treva noturna. // O triste mundo fascista se decompõe ao contato de teus dedos, // teus dedos frios, que ainda se não modelaram // mas que avançam na escuridão como um sinal verde e peremptório” (ANDRADE, 2012, p. 40). Nesse caso, a preposição “sob” expressa o emergir da “Aurora”, que eclode embaixo do “úmido véu de raivas, queixas e lamentações, como se estas fossem o seu combustível. É a eminente aurora que faz evaporar a umidade das raivas e queixas, pois ela sustenta sua subida com esse vapor. Para facilitar a compreensão do poema, é possível identificar a contraposição entre a “descida” da noite e “subida” da aurora. O gerúndio expresso na forma verbal “expulsando” indica o contínuo movimento do “colorir” a noite, a antítese do que era estático na presença da noite.

À medida que as luzes avançam, o mundo noturno de “total incompreensão” é esclarecido pelo eu-lírico como “o triste mundo fascista”, uma explícita definição da noite. Esta é decomposta pelo toque da aurora, que agora “dissolve” ou “decompõe” a noite, com um simples toque de dedos que ainda são disformes, mas que são suficientes para abrir caminho na noite, como um “sinal verde”. Sozinho em um verso e com a presença de um parêntese, talvez para enfatizar, “os frios dedos” da aurora são desenhados como um “sinal peremptório”, isto é, como um aceno determinante, terminante, definitivo ou decisivo. (BORBA, 2004).

Na sequência, o eu lírico expressa: “Minha fadiga encontrará em ti o seu termo, // minha carne estremece na certeza de tua vinda. // O suor é um óleo suave, as mãos dos sobreviventes se enlaçam, // os corpos hirtos adquirem uma fluidez, // uma inocência, um perdão simples e macio...”. No 35º verso, a fadiga do eu-poético, que expôs, ao leitor, em sua narração, a queda da noite, nesse momento, enuncia a possibilidade da aurora. A aurora que “encontrará”, após a comunicação poética, o término para o seu cansaço. Chamemos a atenção para o verbo no futuro do presente do indicativo (encontrará) que, a nosso ver, marca a certeza do eu-lírico que a fadiga terá conclusão. O corpo do eu-poético, que fala de um presente em que a noite se instaurou, estremece

diante da “certeza” de que a Aurora virá. Novamente, a desesperança, causada pela noite, é contraposta pela “Aurora” e se transforma em certeza da mudança.

Ainda nos citados versos, o eu-lírico expõe que, associado à “Aurora”, está um trabalho árduo, denso, por ora mortal. Esse trabalho, que causa o suor, após a subida da aurora, lubrificará os seus sobreviventes como um óleo suave. Assim, os corpos antes hirtos, isto é, tensos ou rígidos, pós “Aurora”, “adquirem uma fluidez” Temos aí a presença da antítese que contribui para a progressão da concepção do que seria o mundo com e pós a “Aurora”. A repetição das reticências expressam, provavelmente, o suspiro ou a suspensão do eu-poético que se põe a imaginar e a se admirar diante da certeza do clarear da aurora.

Por fim, “Havemos de amanhecer. O mundo // se tinge com as tintas da antemanhã // e o sangue que escorre é doce, de tão necessário // para colorir tuas pálidas faces, aurora”. Podemos notar em “havemos de amanhecer”, o uso do sujeito desinencial “nós”, indicando a junção do “eu-poético” ao outro, uma possibilidade que só será concretizada quando o mundo se colorir com a antemanhã, com “a pálida face da aurora”, que clareia as trevas noturnas, e essa só será tingida com sangue. É notável a concepção do “eu-lírico” de que a antemanhã só será alcançada por meio da luta, do combate e da ação. A luta e o combate que a noite se pôs a liquidar, ao desfalecer os campos, as ruas, ao espalhar o medo e a incompreensão, ao isolar o “eu-poético” que já não enxergava os companheiros.

Apresentados os elementos de uma análise expressivo-formal, em um movimento que vai da parte para o todo (análise), do todo para a parte (síntese) e novamente da parte para o todo (análise), podemos dizer que foi possível avançar no ensino da interpretação do poema *A noite dissolve os homens*. Para efetivar tal ensino, é necessário ainda que pontuemos a análise-existencial, o momento de síntese da análise pedagógica.

O poema de Drummond condensa em seu conteúdo e em sua forma uma renovação para a poesia brasileira, à medida que propõe uma nova concepção de subjetividade do “eu-poético”, uma individualidade que se ocupe da universalidade das tensões da sociedade de seu tempo. Frente ao avanço do fascismo no Brasil, o poeta mineiro perspectivou em sua poesia travar um embate, ainda que poético, com o capitalismo, que promove a barbárie e a aniquilação de todo o humanismo. Assim como, por meio de sua poesia, ele perspectivou guerrilhar em prol da defesa da ampla possibilidade de desenvolvimento humano.

Convém, ao professor, guiar o aluno para que ele seja capaz de assimilar os símbolos do poema de Drummond — os dedos da antemã, o sangue necessário, a “Aurora”, o “colorir” — como metáforas para a construção do novo mundo. Eles representam nesse poema a confiança em um projeto capaz de transformar a sociedade capitalista em um regime de convivência plena entre os seres humanos.

A noite dissolve os homens é um recurso para ensinar os alunos a sentirem esperança. O eu-poético, por mais que estivesse encoberto com toda a treva noturna, com toda descrença, com todo medo e paralisia, ainda assim cria, sente esperança, estremece diante da certeza de que a Aurora, o novo mundo, virá. O poema é um instrumento de ensino capaz de depurar toda raiva, angústia e temor do seu fruidor e capaz também de transformar tais sentimentos em potência, à medida que oportuniza ao leitor a compreensão, a racionalização, daquilo que lhe acomete, mas que antes ele não conseguia assimilar. A referida poesia avança clareando, elevando a uma consciência mais rica da realidade. A interpretação desse poema oferta o entendimento da própria natureza bárbara da noite.

Por fim, salientamos que o professor pode expor ainda aos alunos que ao renunciar a uma subjetividade isolada, solitária, em favor de um mergulho à universalidade do sentimento do mundo, o poeta carrega em seu poema *A noite dissolve os homens* outra interpretação da vida cotidiana. Ele alcança uma apreensão menos aparente, mais concreta, o que por sua vez lhe permite uma notável singularidade. Assim, o referido poema, como instrumento de ensino, pode promover o desenvolvimento, nos alunos, das capacidades intelectivas mais ricas em termos de abstração e concreção da realidade circundante.

O poema *A noite dissolve os homens*, pela organização e sistematização condensada em seu “verso universo”, pela riqueza de sua linguagem poética peculiar, guia o desenrolar de uma capacidade imaginativa, de um pensamento, de um sentimento, de uma atenção que, exercitada e hipertrofiada pelo ensino da recepção poética, pode sustentar nos alunos uma apreensão mais rica do mundo e das contradições que o substanciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“É clássico aquilo que persiste
como rumor mesmo onde predomina
a atualidade mais incompatível.”*
(CALVINO, 1993, p.15)

Para concluir nossa pesquisa, é necessário retomarmos a pergunta problematizadora que apresentamos na introdução da presente dissertação, a saber, qual a possível contribuição do poema *A noite dissolve os homens*, de Drummond, para a emancipação humana? Antes de prosseguirmos é preciso elucidar a contribuição que a educação escolar oferta à emancipação humana. A escola sozinha não conseguirá transformar o mundo, contudo, ela pode ser um espaço que colabora, à sua maneira, à transformação deste mundo desigual, conforme o ensino se alicerce em uma concepção educativa histórico-crítica.

Nesse sentido, salientamos que a educação escolar, de acordo com os postulados da pedagogia histórico-crítica, o projeto educacional verdadeiramente marxista, que luta em prol da emancipação humana, contribui para a transformação, à medida que socializa uma concepção de mundo histórica. Para tal, potencializa a prática educativa com o saber que baseia o desenvolvimento dessa visão de um mundo; o conhecimento clássico – o saber que permite aos sujeitos diluir o imediatismo da sua cotidianidade em uma vivência histórica e radicalmente humana. Dos saberes clássicos, elegemos o poema como gênero literário que instrumentaliza uma ação pedagógica histórico-crítica, perspectivando problematizar quais seriam as suas possíveis contribuições para uma formação humana cujo horizonte é emancipação.

Com intuito de responder a esta indagação, no desenvolvimento de nosso trabalho identificamos que o núcleo da verdadeira poesia é a ação, pois o poema é a expressão objetiva – ou exteriorizada – do movimento do poeta de captar as contradições da realidade, organizá-las e depurá-las, de maneira a transformar suas indagações, suas emoções, seus sentimentos e suas frustrações, sobre o real, em poesia. De forma, também, a modificar a linguagem cotidiana e imediata, transformando-a em linguagem poética, uma linguagem depurada, que sublima a heterogeneidade da língua do dia-a-dia, em uma expressão da língua que explora a carne (a fonética) e a semântica das palavras e cria um reflexo artístico do real, um autêntico poema. (LUKÁCS, 1966, 1967, 1968; FREDERICO 2013a; COTRIM

Para alcançarmos tal apreensão, foi necessário assimilar a natureza histórica e socio-ontológica do processo de constituição humana. De modo a expor que o ser humano elabora a própria humanidade, ele confecciona a sua genericidade por meio da atividade humana primordial, o trabalho – a transformação intencional e planejada do natural para garantir a sua sobrevivência. E, à medida que supera as necessidades primárias do subsistir, seu corpo e mente desenvolvem novas carências. Por exemplo, a criação do mítico objetivando prolongar a efetividade da ação humana, ou, ainda a elaboração de um universo simbólico e inventivo que signifique ora os fenômenos que o circundam, ora que exteriorize, torne social, logo coletivo, as grandes questões enfrentadas por si (em um vínculo direto com o mundo e com a vida), como, a morte, o amor, a dor ou a paixão. O desenvolvimento dessas novas necessidades, bem como os produtos criados para atendê-las se articulam à origem da poesia. (LUKÁCS, 1966, 1967, 1968; VICO, 1999; ROCHA, 2012).

O surgimento da poesia foi o assunto inicial do primeiro capítulo desta pesquisa deste, nessas considerações finais, salientamos uma importante determinação acerca do referido assunto, a criação da poesia se associa, também, em certa medida, à consciência que os sujeitos possuem da humanidade como algo que se é ensinado. O poema, desde sua origem, foi um instrumento pelo qual os indivíduos socializavam aos outros e às próximas gerações um conjunto de valores, de ensinamentos e de costumes. Isto está expresso em seu conteúdo e em sua forma, as rimas que são uma estratégia de memorização deste. Assim, é o grande poema, desde sua origem um legado elaborado para atravessar as fronteiras do tempo e de eternizar a maneira de agir e reagir sobre a realidade de um determinado convívio humano coletivo. O poema é um bem, um patrimônio humano que substancia a formação do indivíduo em ser humano, um ser genérico, cuja constituição se dá intrínseca à consciência da universalidade do seu gênero. (LUKÁCS, 1966, 1967, 1968; ROCHA, 2012).

Ademais, a arte poética é, também, a manifestação do aprimoramento da consciência humana do mundo que o cerca e de si e da capacidade antropomorfizadora do artístico, o que podemos observar no ritmo. Este está presente na natureza e na dimensão biológica dos seres humanos, e, à medida que os sujeitos se conscientizam dele, atribuem-lhe significado, o ritmo é incorporado à atividade laboral, com propósito de potencializar a efetividade do trabalho, por meio de uma harmonia e de uma cadência da produção. E, em proporção que os sujeitos desenvolvem uma autoconsciência, o ritmo é incorporado às artes, com intuito de elevar os sujeitos a uma vivência além do

cotidiano, a uma experiência que lhes desenvolva a interioridade humana e lhes sensibilize. Logo, a aplicação deste na arte denota um alto nível de consciência entre os sujeitos e a sua natureza humana.

Por ser um legado socializador dos costumes, dos sentimentos, das ações, dos pensamentos e dos valores de uma particular sociedade, a poesia permite aos sujeitos uma relação autoconsciente da riqueza humana historicamente acumulada. Além disso, por ser uma objetivação humana cujo núcleo é a ação, o poema é determinado (e à sua maneira, dialeticamente, determina) pelo modo de produção e pelas relações de produção e reprodução da vida de seu tempo. O poema carrega em si um reflexo das múltiplas contradições que forjam determinado convívio coletivo. Portanto, ele é um recurso que propicia aos sujeitos uma interpretação mais crítica e consciente da realidade. Por essa e pelas outras características que elencamos afirmamos que o verdadeiro poema possui um grande potencial formativo, pois é em profunda determinação um recurso que alicerça uma rica humanização. (LUKÁCS, 1966, 1967, 1968; KONDER, 2005).

A essência formativa da autêntica poesia é, em grande proporção, atenuante da alienação imposta pelo sistema capitalista, sobretudo, porque ela é o antídoto ao irracionalismo, à fragmentação e à abstração da subjetividade, disseminadas pelo capitalismo em sua configuração neoliberal. Pois, o grande poema é um recurso educativo que propicia aos sujeitos o desenvolvimento de uma noção histórica da vida e do mundo, conforme o poema contém saber estético-literário sistematizado, acerca das continuidades e das discontinuidades, formuladas ao longo da história, sobre o gênero poema. Além disso, porque a grande poesia socializa aos sujeitos as mais ricas concepções de subjetividade sintetizadas por diversos convívios humanos coletivos ao longo da história, o que os permite formar a sua própria subjetividade em uma alusão histórica, cuja referência é a genericidade humana. (FERREIRA, 2012; COSTA, 2014, 2018; BASTOS, 2015).

Para finalizarmos a presente conclusão, é necessário expor que até o momento elencamos alguns aspectos da contribuição do gênero poema para o ensino histórico-crítico que perspectiva a emancipação. E, em nossa pesquisa optamos por selecionar um poema em específico, com o propósito de elencar possíveis direcionamentos para o ensino de uma recepção poética deste. Assim, para concluirmos, enfatizaremos a contribuição desse poema em singular para um ensino emancipatório.

A escolha pela obra de Drummond *A noite dissolve os homens* se deu pela atualidade deste poema diante do cenário político, econômico e social do Brasil, isto se dá, visto que, por ser tratar de um clássico, ele resiste às aprovações postas pela história, pois repele para longe todas as críticas feitas a si e se firma como saber universal, imprescindível à humanização. (CALVINO, 1993; SAVIANI, 2003).

Dessa obra clássica, salientamos que a singularidade da contemporaneidade desse poema reside na possibilidade que esse oferece à depuração de todos os medos, angústias e moléstias impostas pelo capitalismo da decadência ideológica, pelo capitalismo neoliberalista, o sistema responsável pela elaboração e pela propagação da ideologia fascista – a anti-filosofia, o anti-saber, a expressão mais bárbara da visão de mundo burguesa, a concepção da vida que sepulta a essência humana, que difunde um extremo anti-humanismo, que vulgariza o ódio à natureza humana. Ou, como poetizou Drummond, a disseminação do “cair” de uma noite que dissolve os homens. (LUKÁCS, 1968, 1979).

A contribuição que o referido poema de Drummond oferta ao ensino histórico-crítico, à emancipação humana, tal qual, medeia a instrução de sua recepção poética, é substanciar o desenvolvimento de uma interpretação mais crítica de nossa realidade. É nutrir a elaboração de uma consciência nos alunos das contradições que forjam o real, o mundo que os cerca, de maneira a permitir aos estudantes, assimilar o “cair da noite” de Drummond como uma metáfora para os tempos de ódio e de temor que o capital propaga, com propósito de “camuflar” as suas contradições cada vez mais latentes.

O poema em questão, como obra realista, contém um rico e organizado, pela forma e conteúdo da peça poética, reflexo dos complexos que compõe a realidade brasileira. Estes complexos estão sintetizados, pelo poeta, de uma maneira que supera uma apreensão caótica das expressões aparentes do real e alcançam as contrariedades que forjam a realidade. De modo que, a sua depreensão sobre as contradições do real são objetivadas, tornadas coletivas, por meio de seu poema, um legado humano, que carrega na angústia, no medo, no vazio e na imobilidade do sujeito-poético, frente à dissolução dos homens difundida pelo capitalismo em sua fase mais predatória, um rico retrato do real. Este, por sua vez, quando aprendido, permite aos sujeitos o entendimento de suas próprias angústias, de seu próprio vazio. O poema de Drummond, uma autêntica poesia, permite aos sujeitos significar as dores do seu existir, como lamentos objetivo-subjetivos, cuja constituição é histórica, fruto de processos socio-ontológicos. (KONDER, 1974; DUARTE, 2009).

Por fim, evidenciamos que a grande contribuição que o poema *A noite dissolve os homens* concede ao ensino histórico-crítico de sua recepção é, por meio de sua rica linguagem poética, substanciar o desenvolvimento nos sujeitos da compreensão de que a desesperança – o sentimento do mundo anoitecido pelo fascismo – é um construto do capital. É uma sensação intrínseca à conservação do capitalismo, pois é esta uma emoção que imobiliza, que paralisa o corpo e a mente dos sujeitos, que lhes retira a consciência de que o ser humano é, em profunda determinação, um sujeito que cria, um sujeito que transforma, que age e que reage ao real. Assim, a fruição e a interpretação da desesperança do eu-lírico desse poema, permite-nos compreender as nossas próprias desesperanças como uma manifestação objetiva-subjetiva do domínio que o capitalismo exerce nas várias dimensões da vida humana. E, a compreensão crítica dessa nos propicia questionar a falência que esse sistema impõe à humanidade.

O poema de Drummond nos oferta a possibilidade de nos rebelarmos contra a desesperança e de a sublimarmos em esperança, pois é esta a contraposição à paralisia do cair da noite. Ele socializa a radicalidade humana, a ação de transformar, o poema ascende nos sujeitos a esperança como o sentimento do presente e o combate, a luta, como a ação que pintará outro futuro. A sua poesia revive em nós a esperança, já que, por mais terrível e desesperadora que seja a noite, há sempre a certeza de que virá a aurora, cujas luzes e cujas cores tingirão, ao seu toque, o vazio noturno.

Havemos de amanhecer.
(DRUMMOND, 2012, p.40).

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, F. **Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- ALVES, M. S.; JUNIOR, C. L. Formação Humana: A centralidade da contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 65, p. 201-217, out. 2015.
- ANDRADE, C., D. **Sentimento do Mundo**. São Paulo: Companhia de Letras, 2012.
- ANDRADE, C., D. **Fazendeiro do ar**. São Paulo: Companhia de Letras, 2014.
- ANTUNES, R. **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Editora Cortez, 2017.
- ANJOS, R. E. O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DO ADOLESCENTE. **Nuances**, v. 25, p. 228-246, 2014.
- ARAÚJO, M. C. A. Poética de Aristóteles sob a abordagem de Lígia Militz da Costa. **Kalíope**, São Paulo, v. 1, p. 70-82, 2011.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores, v. IV)
- ASSUMPÇÃO, M. C. **Educação escolar e individualidade**: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica, Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- ASSUMPÇÃO, M. C.; SILVA, E. M. ; DUARTE, N. A estética lukaciana como fundamento do ensino da arte na pedagogia histórico-crítica. **Gesto-Debate**, v. 18, p. 14-30, 2019.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.
- BASTOS, H. J. M. A poesia na mudança histórica. **Cerrados, Brasília**, v. 39, p. 160-167, 2015
- BASTOS, H. J. M. A questão dos gêneros literários em Lukács: notas iniciais para uma aproximação. In: Andréa Pereira Moraes; Belmira Magalhães; Luciano Moreira. (org.). **Estética e crítica literária**. Reflexões acerca do pensamento estético em Lukács e Marx. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

- BENEDETTI, M. **Antología Poética**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1988.
- BEZERRA, P. Prefácio à edição brasileira. In: VYGOTSKI, L., S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BORBA, F. S (org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 44ª edição. São Paulo: Cultrix, 2015.
- BUNGE, M. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2002. (Coleção Big Bang)
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMPOS, H. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, O. **Obras Completas: poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 2006.
- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2017.
- CARLI, R. **Minicurso: Introdução à Estética de Georg Lukács, aula II**. Youtube. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=0o3eb51y0mo&t=5033s> > Acesso em: 10 de maio de 2020.
- CARPEAUX, O. M. A vida de Gramsci. **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 7, mai. 1966.
- CASTRO, F. **A grande tarefa da revolução consiste em formar o novo homem**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- CEIA, C. **E-Dicionário de Termos Literários (online)**, 2010. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/mimesis-mimese/>> Acesso em: 08 de maio de 2020.
- COSTA, L. Q. **O ensino de literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- COSTA, L. Q. **O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- COTRIM, A. A. **Contribuições de Karl Marx ao problema da mimese artística**. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COTRIM, A. A. Marx e a épica. **Communicare**, São Paulo, v. 12, p. 13-30, 2012.

COUTINHO, C. N. **Literatura e humanismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

COUTINHO, C. N. Prefácio. In: LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

DALVI, M. A. **Drummond, a crítica e a escola**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio. 2010. Tese (Doutorado em Pós Graduação Em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

DELLA FONTE, S. S. A formação humana em questão. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 35, p. 379-395, 2014.

DELLA FONTE, S.S. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DUARTE, N.; FERREIRA, N. B. P.; SACCOMANI, M. C. S.; ASSUMPCÃO, M. C. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 28, p. 31-48, mai/ago. 2012.

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

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

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Vigotski e o Aprender a Aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

_____. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

_____. Relações entre conhecimento humano e liberdade. **Cadernos de pesquisa**. v. 46, n. 159, p.78-102, jan./mar. 2016.

_____. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **PRÓ-POSIÇÕES (UNICAMP. ONLINE)**, v. 30, p. 1-23, 2019.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. (org.) **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

ENGELS, F. **Anti-Duhring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. **Trabalho necessário**, ano 4, n. 4, 2006, p. 01-09.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Editorial Escala, 2009.

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

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

_____. **O jovem Marx 1843 – 1844**: as origens da ontologia do ser social. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A arte no mundo dos homens**: o itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular, 2013a.

_____. Marxismo e a literatura: breve roteiro. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 23, p. 51-62, jun/2013b.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GLEDSON, J. **Poesia e poética de Carlos Drummond de Andrade**. E-book: Peixe elétrico ensaios, 2018.

GOETHE, J., W. **Fausto**. eBooksBrasil, 2003. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=2650. Acesso em 27 de out. de 2020.

GRAMSCI, A. Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo. In: GRAMSCI, A. **Cadernos de Cárcere**, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

GRAMSCI, A. Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, A. **Cadernos de Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

HARVEY, D. O fordismo. In: HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

HAUSER, A. **Historia Social de la literatura y el arte**. Barcelona: Editorial Labor, 1978. v. 1.

HEGEL, F.W. **Estética**: poesia. Trad. Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães, 1964.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

KONDER, L. LUKÁCS. In: KONDER, L. **Os marxistas e a arte**: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. “vitória do realismo” num poema de Drummond: A mesa. In: COUTINHO, C., N. **Realismo e Anti-realismo na literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

KOSIK, K. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. In: KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LARA, R. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. **Katálysis**, Florianópolis, v. 16, p. 91-100, 2013.

LARA, R. Introdução aos complexos categoriais do ser social. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 36, p. 269-292, 2015.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 04-18, 2018.

LENIN, V.I. Sobre a Questão da Dialética. In: LENIN, V.I. **Lenin's Collected Works**, 4 ed., Moscow, 1976, Vol. 38, p. 357-361. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1915/mes/dialetica.htm#tr1> Acesso em: 02 de jun. de 2020.

_____. **Obras completas**: Cuadernos filosóficos. México: Akal Editor; Ediciones de Cultura Popular, 2011. v. 42.

_____. **As tarefas revolucionárias da juventude**. São Paulo: Expressão Popular. 2015.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. Nota de presentación de la edición original em ruso. In: VYGOTSKI, L., **S. Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor, 1997. v.1. p.417-450.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

LIMA, A. **Sobre literatura e arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

LUKÁCS, G. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Grijalbo, 1966. v. 2.

_____. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Grijalbo, 1967. v. 3.

_____. Marx e o problema da decadência ideológica. In: LUKÁCS, G. **Marxismo e Teoria da Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como a categoria da estética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. A reificação e a consciência do proletariado. In: LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In.: LUKÁCS, G. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos / Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 2011.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MATALOTO, R., BOAVENTURA, R. Entre vivos e mortos nos IV e III milénios a.n.e. do Sul de Portugal: um balanço relativo do povoamento com base em datações pelo radiocarbono R. **Revista portuguesa de Arqueologia**, Portugal, v.12. n.2. p. 31–77. 2009.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO (ONLINE)**, v. 58, p. 01-21, 2020.

MARQUITT, E. Contradições na dialética e na lógica formal. **Coleção Princípios**, n. 43, 1996. Disponível em:

<[http://revistaprincipios.com.br/artigos/43/cat/1614/contradi%C3%A7%C3%A3o-de-na-dialética-e-na-lógica-formal-.html](http://revistaprincipios.com.br/artigos/43/cat/1614/contradi%C3%A7%C3%A3o-de-na-dial%C3%A9tica-e-na-l%C3%B3gica-formal-.html)> Acesso em: 28 de abr. de 2020.

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

_____. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico** (Online), v. 13, p. 1572-1586, 2016.

MARTINS, M. F. Educação e ensino no marxismo originário. In.: FRANCA, G. C. e LEITE, K. C. **Cidade, natureza, educação:** olhares marxistas. São Paulo: Xamã, p. 183-198, 2016.

MARTINS, M. F. 'Tradução' da escola unitária de Gramsci pela Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 20, p. 997-1017, 2018.

MARSIGLIA, A. C. Galvão.; DELLA FONTE, S. S. D. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, p.19-34, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. Escritos de juventude. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras fundamentais.** México: Fondo de Cultura Econômica, 1987, vol. 1.

_____. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Manifesto Comunista.** Versão eletrônica. 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>> Acesso em 20 de out. 2019.

MARX, K. **O capital.** Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____.Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”. De um Prussiano. **Revista Práxis**, Belo Horizonte, n. 5, 1995.

_____. **O capital.** Livro I, tomo 2. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

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

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010b. (Coleção Marx-Engels).

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. População, crime e pauperismo. **Verinotio Revista Online**, n. 20., ano X, out. 2015.

_____. **O capital**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 2016.

MERQUIOR, J. G. **A Astúcia da Mimese**. Ensaios de Lírica, Rio de Janeiro, Topbooks, 1997.

MERQUIOR, J. G. **Verso Universo em Drummond**. 3ª ed. São Paulo: Realizações, 2012.

MÉSZÁROS, S. O conceito de realismo de Marx; p.177-181. In: MÉSZÁROS, S. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

MOISÉS, M. **A criação literária: poesia**. 9. ed. -. São Paulo: Cultrix, 1984.

MOURA, M. M. **Carlos Drummond de Andrade**. Caderno de leituras. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

MUNIZ, F. Platão contra a arte. In: LOBO, R. H. (org.). **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

NETTO, J. P.; COUTINHO, C. N. Apresentação. In: LUKÁCS, G. **Arte e Sociedade: escritos estéticos (1932-1967)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005;

OLIVEIRA, A. R.; OLIVEIRA, N. A. Modelos de formação humana: paidea, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (org.). **Percursos hermenêuticos e políticos homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Rio Grande do Sul: UPF, 2014.

PAZ, O. **Signos em rotação**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, M. S. O sentido do conceito de ideologia em Marx e a questão da igualdade jurídica. Revista: **InSURgência**, Brasília, v. 2, n. 1, 2016.

PILATI, A. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. ROCHA, R. Lírica Grega Arcaica e Lírica Moderna: uma Comparação. **Philia&Filia**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 84-97. jul./dez. 2012.

SANTORO, F. Aristóteles e a arte poética. In: LOBO, R. H. (org.). **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: TEIXEIRA, J. A. (org.). **Marx está vivo!** Maceió: s/ed., 2010.

_____. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHCHEGLOV, A. V. **Compêndio de História da Filosofia**. Academia de Ciências da URSS - Instituto de Filosofia. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda., Rio de Janeiro: 1945. Disponível em:
< https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/historia_filosofia/index.htm >
Acesso em: 08 de maio de 2020.

SUASSUNA, A. **Iniciação à estética**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

TALARICO, F. B. F. **História e poesia**: texto e contexto em 'A rosa do povo' (1943-1945), de Carlos Drummond de Andrade. 2006. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TODOROV, T. Poderes da Poesia. In: LOPES, G.; Cícero, A. (org.) **Forma e sentido contemporâneo**: poesia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Las ideas estéticas de Marx**. México: Era, 1965.

VICO, G. **Ciência Nova**. Rio de Janeiro: Ciência Nova, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Versão para eBook, 1999a.
<<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. A educação estética. In: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A transformação do homem socialista.** [Marxists Internet Archive](#), 2004.

Disponível em:

<<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm#tr1>>.

Acesso em: 29 de nov. de 2019.

WISNIK, J. M. Drummond e o mundo. In: NOVAES, A. (org.). **Poetas que pensaram o mundo.** São Paulo: Companhia das letras, p. 19-64, 2005.