



## AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E VIDA EM LUKÁCS E VIGOTSKI

## THE RELATIONS BETWEEN ART AND LIFE IN LUKACS AND VYGOTSKY

## LA RELACIÓN ENTRE EL ARTE Y LA VIDA EN LUKÁCS Y VYGOTSKI

Mariana de Cássia Assumpção<sup>1</sup>

### Resumo

O objetivo desse estudo é analisar as relações entre educação escolar e prática social na pedagogia histórico-crítica, adotando como referência as elaborações realizadas por Vigotski e Lukács acerca das relações entre arte e vida. Para tanto, utilizamos o método de pesquisa bibliográfica, cujas fontes principais são as obras de Vigotski e Lukács sobre arte.

Palavras-chave: Educação Escolar, Pedagogia Histórico-Crítica, Prática Pedagógica, Prática Social.

### Abstract

The aim of this study is to analyze the relationship between education and social practice in historical and critical pedagogy, taking as reference the elaborations made by Vygotsky and Lukacs about the relationship between art and life. For this we use the method of bibliographical research, whose main sources are the works of Vygotsky and Lukacs about art.

Keywords: Education, Historical-Critical Pedagogy, Pedagogical Practice, Social Practice.

### Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre la educación y la práctica social de la pedagogía histórica y crítica, tomando como referencia las elaboraciones realizadas por Vygotski y Lukács sobre la relación entre el arte y la vida. Para ello utilizamos el método de la investigación bibliográfica, cuyas fuentes principales son las obras de Vygotski y Lukács sobre el arte.

Palabras clave: Educación, Pedagogía Histórico-Crítica, Práctica Pedagógica, La Práctica Social.

### Introdução

Este artigo<sup>2</sup> está fundamentado na pedagogia histórico-crítica e busca contribuir para a compreensão das relações entre o trabalho educativo e a sociedade. Para tanto,

---

<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara). Mestranda. mariana.c.assumpcao@hotmail.com Pesquisa em andamento (2012-2014). Arte e Educação. Newton Duarte (orientador). Bolsa CAPES.

<sup>2</sup> Este artigo é resultado da pesquisa de mestrado intitulada: *A prática social na pedagogia histórico-crítica: uma análise à luz dos estudos de Lev Vigotski e György Lukács sobre as relações entre arte e vida.*

se apoia em Vigotski (1999; 2001) e Lukács (1966a, 1966b, 1967a, 1967b, 1970), mais especificamente, nas análises que eles desenvolvem sobre as relações entre arte e vida.

A pedagogia histórico-crítica entende como fundamental o papel da escola e do professor no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, no processo de transmissão e apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade ao longo da história.

Uma questão importante para a pedagogia histórico-crítica é a relação entre a prática pedagógica e a prática social. Saviani (2008, p. 59) conceitua a educação como uma “[...] atividade mediadora no seio da prática social global”

A prática social global é entendida, nesta teoria pedagógica, como o conjunto dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade ao longo de sua história. (SAVIANI, 2011). Vale dizer ainda que o método da pedagogia histórico-crítica toma como referência o percurso do conhecimento da síntese à síntese, passando pela análise, na mesma direção em que Marx (2011) caracterizou o método científico.

Para o materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento histórico do gênero humano tem por base a atividade de produção das condições materiais de existência da vida social. A partir dessa forma de atividade humana, desenvolve-se também a produção não material. Marx (1974, p. 346-347) distingue dois tipos de produção não material:

A produção não material, ainda que seja levada a cabo tão somente para a troca, isto é, quando produz mercadorias, pode ser de dois tipos: 1. Resulta em mercadorias, valores de uso que têm uma forma distinta dos produtores e consumidores e independente destes; essas mercadorias podem existir, pois, durante um intervalo entre a produção e o consumo e nesse intervalo circular como mercadorias vendáveis, tais como os livros, quadros, em uma palavra, todos os produtos artísticos distintos da execução artística ou do artista que os executa. [...] 2. A produção não pode separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes etc.

Baseando-se nessa caracterização da produção não material, entendemos que a atividade de ensino é um tipo de trabalho no qual o resultado não se separa do ato de sua produção. Nessa direção é que Saviani (2011, p. 13) define o trabalho educativo como sendo:

[...] o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, 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.

A pedagogia histórico-crítica considera como elemento primordial na educação o papel desempenhado pelo professor e a sua função de transmitir, a cada aluno singular, a cultura produzida pelo gênero humano no decorrer da história. Esse processo de

reconhecimento da cultura como produção imanente à atividade humana desencadeia o desenvolvimento da consciência e a humanização dos indivíduos.

### **Fundamentação teórica**

Este trabalho fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e parte da premissa de que a realidade existe, objetiva e concretamente, sem que para isso seja necessária a consciência. A perspectiva materialista contrapõe-se ao idealismo, cujo pressuposto essencial vincula-se ao primado da consciência sobre a realidade. Para os autores idealistas, a realidade existe a partir do momento em que ela se torna objeto da consciência. Lukács (1966a, p. 19) explica que a imagem idealista do mundo pressupõe uma relação hierárquica, na qual a consciência ocupa posição superior em relação ao ser e que é equivocada a interpretação de que o materialismo também adotaria uma visão hierárquica das relações entre ser e consciência:

Para o materialismo, a prioridade do ser é antes de tudo uma questão de fato: há o ser sem a consciência, porém não há consciência sem o ser. Porém, disso não se segue de modo algum uma subordinação hierárquica da consciência ao ser. Ao contrário: essa prioridade e seu reconhecimento concreto, teórico e prático, pela consciência, criam por fim a possibilidade de que a consciência domine realmente o ser. O simples fato do trabalho ilustra isso do modo mais conclusivo.

A compreensão das relações entre consciência e ser, ou entre ideia e matéria, tem por ponto de partida, no marxismo, a análise da atividade especificamente humana, ou seja, a transformação da natureza, pelo trabalho, produzindo os meios de satisfação das necessidades humanas e a própria vida social. Marx e Engels (1979, p. 27) afirmam que:

Pode-se distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas, eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida. [...]. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Nesse sentido, a produção de instrumentos pode ser considerada uma necessidade crucial, um primeiro passo em direção ao desenvolvimento de uma forma social de vida.

Essa capacidade humana de produzir instrumentos para aumentar suas chances de sobrevivência gera a necessidade do ser humano se apropriar dos elementos da natureza e transformá-los para que eles desempenhem uma função na prática humana. Simultaneamente, o ser humano se objetiva nos instrumentos criados por sua atividade transformadora.

Duarte (2013), ao analisar as relações entre os processos de objetivação e apropriação, destaca que a produção dos meios de satisfação das necessidades básicas de existência leva a uma dupla humanização, tanto da realidade exterior como dos

próprios seres humanos. Ao mesmo tempo em que os seres humanos se apropriam da natureza, eles se objetivam nos produtos de sua atividade.

A atividade objetivada nos objetos e fenômenos constitutivos da cultura material e não material deve ser, por sua vez, incorporada à atividade social das novas gerações, ou seja, deve ser objeto do processo de apropriação, pelos indivíduos, da experiência social acumulada ao longo da história. Instaure-se, assim, a dialética entre objetivação e apropriação, entre o emprego de mediações para a satisfação de necessidades e entre a criação de novas necessidades pelo emprego dessas mediações.

É por meio do processo de apropriação-objetivação que o ser humano transforma a natureza e a si próprio, bem como desencadeia o processo histórico de produção de necessidades em escala cada vez mais complexa. Devido ao processo de permanente complexificação das necessidades, a produção da existência humana pode ser dividida em dois tipos.

O primeiro deles refere-se à produção material, ou seja, aquela que propicia a subsistência material do homem. O outro, de caráter não material, se expressa na produção de conceitos, ideias, valores e que, por sua vez, são sistematizadas por meio da filosofia e das artes. Referindo-se a essas duas formas de produção na sociedade capitalista, Marx e Engels (1997, p. 33), afirmam que:

Para o lugar da velha auto-suficiência e do velho isolamento locais e nacionais, entram um intercâmbio omnilateral, uma dependência das nações umas das outras. E tal como na produção material, assim também na produção espiritual. Os artigos espirituais das nações singulares tornam-se bem comum. A unilateralidade e estreiteza nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, e das muitas literaturas nacionais e locais forma-se uma literatura mundial.

A arte, analisada como parte do processo de produção do gênero humano, é uma modalidade não material de produção. Ao analisar as bases do pensamento marxista, percebe-se que a arte originou-se da atividade principal do homem, ou seja, do trabalho. Entender a arte como o resultado da atividade humana também significa compreendê-la como uma necessidade imanente, gerada no processo de desenvolvimento histórico da humanidade.

### **Contribuições de Vigotski e Lukács**

Vigotski (1999, p. 309), assegura que “[...] a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração desses sentimentos [...]” e “[...] essa elaboração consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções”

A arte não se limita a reproduzir a imediatez do cotidiano. Ressaltamos que o sentido da arte concentra-se na possibilidade de superação da vida cotidiana, ou seja, trata-se de:

[...] algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitados pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nela está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

A arte integra-se à vida na medida em que seu material é extraído do conjunto das relações humanas e seus efeitos retornam, por assim dizer, à vida dos indivíduos. Contudo, uma característica elementar às obras de arte consiste na transformação do material recolhido da vida em algo novo. “[...] a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VIGOTSKI, 1999, p. 307-308).

Vigotski entendia que a arte teria tão mais significado para as pessoas quanto mais ela transformasse a “água em vinho” (1999, p. 307). Esta analogia empregada por ele nos auxilia na compreensão do sentido da arte para a vida humana. Segundo sua análise, as obras artísticas possibilitam aos indivíduos vivenciar sentimentos humanos numa intensidade e de uma maneira que diferenciam esses sentimentos daqueles vividos normalmente na vida cotidiana.

Nesse sentido, as obras de arte podem ser consideradas como importantes mediações entre a vida cotidiana (a água), dos indivíduos e a mais rica produção já elaborada pelo gênero humano (o vinho). A obra artística, ao colocar o indivíduo em contato com formas mais desenvolvidas da subjetividade humana, possibilita o desenvolvimento da consciência individual, na direção do em-si ao para-si.

Vigotski afirmou, referindo-se às categorias de em-si e para-si em Hegel, que:

Ele dizia que todas as coisas existem no começo em si, mas com isto a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto “em si”, mas em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional. (VIGOTSKI, 1996, p. 200)

Ao assinalar o sentido social da arte, Vigotski discorda da teoria do contágio, segundo a qual a finalidade de uma obra de arte seria a de contaminar as pessoas com os sentimentos pessoais do artista. Essa teoria considera que o sentido vital da obra de arte reside no fato de sermos tomados pelos mesmos sentimentos de outra pessoa, transmitidos nas mais diversas manifestações artísticas. Sendo assim, a arte seria “[...] apenas um transmissor do contágio pelo sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 304).

Pode-se atribuir à teoria do contágio a redução da arte a emoções que não permitem diferenciá-la de outros sentimentos, tornando, desta forma, inacessíveis o significado e o sentido reais assumidos pela arte.

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Vigotski analisou a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo que se interioriza por meio da catarse.

A reação estética “[...] não é apenas uma descarga no vazio, um tiro de festim, mas uma reação à obra de arte e um estimulante novo e fortíssimo para posteriores atitudes” (VIGOTSKI, 1999, p. 318). Deve-se salientar, porém, que essas atitudes posteriores não estão ligadas a ações concretas, mas apenas purificam o nosso psiquismo “[...] revelando e explodindo para a vida potencialidades imensas [...]” (VIGOTSKI, 1999, p. 319).

De acordo com Lukács (1966a, 1966b, 1967a, 1967b), a arte é uma forma peculiar pela qual o ser humano reflete a realidade, diferindo-se dos reflexos da mesma realidade produzidos na esfera da vida cotidiana ou produzidos na esfera da ciência. Para Lukács (1966a, 1966b) a ciência seria desantropomorfizadora, ou seja, procuraria refletir a realidade em si mesma, para além dos sentidos que ela tenha para o ser humano. Já a arte procuraria refletir, na dialética entre conteúdo e forma, a realidade como essencialmente humana sendo, nesse sentido, antropomórfica.

A obra de arte pode ser entendida como uma forma de objetivação da subjetividade humana, mas, nesse processo, ocorre a superação da particularidade da personalidade tanto do artista quando do sujeito receptor, colocando-se suas subjetividades num nível mais elevado de relacionamento consciente com o gênero humano ou, nos termos de Lukács, com a genericidade para-si. Nesse sentido:

Já nos referimos ao fato de que a personalidade criadora importante para o surgimento da obra de arte não se identifica imediata e simplesmente com a individualidade cotidiana do criador, que a criação exige que ele universalize a si mesmo, que se eleve da sua singularidade meramente particular à particularidade estética (LUKÁCS, 1970, p. 269).

A arte, numa perspectiva ontológica, contribui também para a compreensão das diferenças entre o mundo artístico e o mundo cotidiano, pois ela

[...] reflete a realidade, mas de um modo próprio. Com os seus recursos, ela apresenta uma reprodução fiel da realidade, mais rica do que aquela vivida e sentida pelo homem imerso na vida cotidiana. A partir dessa diferenciação, Lukács insiste no papel educativo da arte, sua capacidade de enriquecer a visão de realidade que se encontra fragmentada na cotidianidade (FREDERICO, 2005, p. 87).

Convém, nesse ponto, esclarecermos algumas questões acerca da mediação como característica exclusiva ao ser humano. Já explicitamos acima que a relação do ser humano com a natureza não acontece de forma imediata. Contudo, essas relações se fazem por mediações que resultaram, num primeiro momento, da produção de instrumentos, ou melhor, do trabalho. A partir dessa atividade, o ser humano transforma e conhece a natureza, ao mesmo tempo em que se transforma, se humaniza, isto é, se desenvolve.

Se no início do processo histórico de humanização o conhecimento estava diretamente conectado à busca de respostas práticas para problemas, por assim dizer, de vida ou morte, isto é, ligados à sobrevivência do indivíduo e do grupo, com o passar do tempo e com a crescente complexidade das atividades humanas, foram se desenvolvendo tipos de conhecimento cada vez mais distantes do pragmatismo da vida cotidiana. Isso não significa que a prática social tenha deixado de ser a finalidade última do ato de conhecer, mas que a própria prática social tornou-se mais complexa, em suas múltiplas determinações, o que exigiu também o desenvolvimento de novas formas de se conhecer o mundo, resultantes de elaborações que conduzem a subjetividade humana a maneiras de se entender a natureza e a vida social que se distanciam das formas mais elementares de reflexo psíquico da realidade.

Assim, a arte como uma esfera de objetivação humana vem a estabelecer relações indiretas com as necessidades práticas da vida cotidiana. Essa ideia pode ser encontrada em momentos da *Estética*, especialmente em uma passagem onde Lukács contrapõe a arte à retórica forense ou publicitária ou também política, que visam obter um efeito prático imediato em termos do comportamento dos ouvintes. Na arte:

[...] os problemas da vida tomam formas especificamente estéticas de acordo com as quais eles se resolvem esteticamente e assim os êxitos da conquista da realidade pela arte desembocam ininterruptamente na vida cotidiana, enriquecendo-a subjetiva e objetivamente (LUKÁCS, 1966a, p. 229).

Ou seja, para Lukács (1966a), a arte elabora os problemas humanos de uma maneira própria, que não é aquela da cotidianidade, não tendo por objetivo produzir resultados imediatos. Mas ao alcançar resoluções propriamente estéticas para as grandes questões humanas, a arte acaba por enriquecer o mundo humano e, dessa forma, indiretamente, agir sobre a cotidianidade:

Um discurso tem que alcançar, antes de tudo, um objetivo determinado, concreto e singular: mover os ouvintes a condenar ou absolver a X, votar ou rechaçar o projeto de lei Y etc. Isto se diferencia tanto da jurisprudência científica, a qual estuda as regras gerais sobre as quais é subsumido um caso particular, quanto do drama ou do romance, que, na configuração de um determinado caso singular, se esforçam por explicar artisticamente a tipicidade de personagens e situações contidas neles (LUKÁCS, 1966a, p. 229).

Seguindo esse princípio, evidenciam-se algumas implicações para o campo educacional. Pois, da mesma forma que no âmbito estético, na educação as relações com a vida também não são diretas, ou melhor, as relações entre a prática educativa e a prática social não se reduzem a aspectos pragmáticos e imediatos. Os conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos ensinados na escola não deveriam ter uma finalidade prática direta, contudo, precisam ser organizados para tornar mais rica a visão de mundo do sujeito:

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 7).

A transformação da subjetividade, nesse constante movimento do em-si ao para-si, não é um processo simples e rápido, pois:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2007, p. 3).

Esse processo é parte da luta ideológica, na qual é necessário superar a concepção dominante, o que não ocorre se não dispusermos de “[...] instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante” (SAVIANI, 2007, p. 4).

### **Considerações finais**

Esperamos que a análise dessas relações permita-nos avançar na compreensão desse processo de desenvolvimento da consciência para além do imediatismo da vida cotidiana. Uma obra de arte que não aborde diretamente questões ligadas à luta de classes e à exploração do trabalho pode, indiretamente, contribuir para a perspectiva revolucionária, ao enriquecer a maneira como a subjetividade do indivíduo se relaciona com a realidade social. O mesmo pode ser dito em relação aos conhecimentos científicos e filosóficos.

## Bibliografia

DUARTE, N. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p461>>. Acesso em 25 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>>. Acesso em 25 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

\_\_\_\_\_. **Estética**: La Peculiaridad de lo Estético. v. 1. Barcelona: Grijalbo, 1966a.

\_\_\_\_\_. **Estética**: La Peculiaridad de lo Estético. v. 2. Barcelona: Grijalbo, 1966b.

\_\_\_\_\_. **Estética**: La Peculiaridad de lo Estético. v. 3. Barcelona: Grijalbo, 1967a.

\_\_\_\_\_. **Estética**: La Peculiaridad de lo Estético. v. 4. Barcelona: Grijalbo, 1967b.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Teorías sobre la plusvalía**. t. 1. Buenos Aires: Cartago, 1974.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. Lisboa: Avante, 1997.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**, t. IV. Madri: Visor, 1996.

Recebido em 26/02/2014

Aprovado em 17/04/2014

Publicado em 30/06/2014