



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura



Estudo

Texto recebido em: 10 fev. 2022. Aprovado em: 16 fev. 2022.

BREUNIG, Tiago Hermano. Desocultar verdades e sublinhar bonitezas: uma perspectiva freireana para a literatura e a teoria da literatura. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 39, n. 1, p. 137-160, jan./jun., 2022.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2022.253259>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Desocultar verdades e sublinhar bonitezas: uma perspectiva freireana para a literatura e a teoria da literatura

Unveiling truths and underlining beauties: a freirean perspective for literature and literary theory

Tiago Hermano Breunig

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutor em Literatura

E-mail: tiago.breunig@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3123-3897>

 <http://lattes.cnpq.br/4555361609634168>

Resumo:

A partir de uma reconstituição do contexto intelectual da obra de Paulo Freire, o presente artigo se propõe a sugerir uma perspectiva freireana para a Literatura e a Teoria da Literatura, muito embora Paulo Freire não trate especificamente da Literatura em sua obra. Para tanto, fundamentado principalmente em textos de autoria de Paulo Freire (1959; 1967; 1978 [1968]; 1981 [1975]; 1989 [1981]; 2001 [1993]; 1996) e considerando sobretudo sua reflexão sobre a realidade e a educação brasileiras, bem como sobre a linguagem, propõe-se pontuar possibilidades de relações com a Literatura e a Teoria da Literatura, especialmente com a tradição da Crítica Estética ou da Estilística de Karl Vossler, referenciado por Freire, visando, por fim, a um ensino de literatura fundamentado na teoria, em contraposição ao perigo do pragmatismo alinhado ao discurso neoliberal.

Palavras-chave: Paulo Freire. Teoria da Literatura. Estilística.

Abstract

Based on a reconstitution of the intellectual context of Paulo Freire's work, this article aims to suggest a Freirean perspective for literature and literary theory, even though Paulo Freire does not deal specifically with literature in his work. To this end, based mainly on texts written by Paulo Freire (1959; 1967; 1978 [1968]; 1981 [1975]; 1989 [1981]; 2001 [1993]; 1996), and considering above all his reflections on Brazilian reality and education, as well as language, this paper points out possibilities of relations with literature and literary theory, especially with Karl Vossler's aesthetic criticism or stylistics tradition, referenced by Freire, aiming at a teaching of literature based on theory, as opposed to the danger of pragmatism aligned with neoliberal discourse.

Keywords: Paulo Freire. Literary Theory. Stylistics.

A leitura ou releitura da obra de Paulo Freire evidencia a reiteração de algumas ideias: a crítica ao “‘pragmatismo’ neoliberal”; a educação popular; a opressão pelas classes dominantes; o colonialismo; a alienação; o historicismo, o criticismo e a totalidade enquanto categorias de apreensão da realidade; a conscientização; a libertação; a reificação ou coisificação dos seres humanos; a humanização ou, como Paulo Freire (2001, p. 8) mesmo escreve, a “preocupação com a natureza humana a que devo minha lealdade sempre proclamada”. Embora Paulo Freire não tenha tratado especificamente da literatura, acreditamos poder, a partir de pistas deixadas em sua obra, conceber uma perspectiva freireana para a literatura e a teoria da literatura. Para tanto, proporemos uma contextualização das ideias de Paulo Freire em relação à realidade e à educação brasileiras para, a seguir, pontuar possibilidades

de relações com a literatura e a teoria da literatura, com vistas a um ensino de literatura fundamentado na teoria da literatura ou, ainda, em contraposição ao perigo do pragmatismo.

As ideias de Paulo Freire se identificam inicialmente com as preocupações do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, fundado nos anos 1950, mas com um alinhamento menos reformista do que o nacional-desenvolvimentismo do ISEB, caracterizado por uma compreensão universalizante de nação que eventualmente encobre questões de classe. Provavelmente, Paulo Freire mira o ISEB, ou um segmento dele, quando, a partir de um entendimento alinhado ao de Frantz Fanon (1968), critica “o modelo que a burguesia faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão”, através de “pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas” (FREIRE, 1978, p. 172): “O apoio das massas populares à chamada ‘burguesia nacional’ para a defesa do duvidoso capital nacional foi um destes pactos, de que sempre resulta, cedo ou tarde, o esmagamento das massas” (FREIRE, 1978, p. 172).

A fragilização da organização da luta de classes decorrente de tais pactos não era, evidentemente, uma particularidade do ISEB. Tais pactos se encontram, inclusive, no Partido Comunista, como constata Roberto Schwarz (1992, p. 65):

Muito mais anti-imperialista que anticapitalista, o PC distinguia no interior das classes dominantes um setor agrário, retrógrado e pró-americano, e um setor industrial, nacional e progressista, ao qual se aliava contra o primeiro. Ora, esta oposição existia, mas sem a profundidade que lhe atribuíam, e nunca pesaria mais do que a oposição entre as classes proprietárias, em bloco, e o perigo do comunismo. O PC entretanto transformou em vasto movimento ideológico e teórico as suas alianças, e acreditou nelas, enquanto a burguesia não acreditava nele. Em consequência chegou despreparado à beira da guerra civil. *Este engano esteve no centro da vida cultural brasileira de 1950 pra cá* (SCHWARZ, 1992, p. 65, grifo do autor).

Como nota Renato Ortiz (1985, p. 48), “as filiações do pensamento de Paulo Freire com o ISEB são conhecidas”. E o próprio Freire o reconhece, quando escreve, em *Educação como prática da liberdade*, de 1967:

Dois empenhos, da mais alta importância, da educação universitária e pós-universitária, merecem referência especial. O do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB – e o da Universidade de Brasília. Ambos frustrados pelo Golpe Militar [...] o ISEB foi um momento do despertar da consciência nacional, que se prolonga à Universidade de Brasília (FREIRE, 1967, p. 98).

Ao constatar a negação do Brasil por parte dos intelectuais que, influenciados pelas teorias europeias, associavam-no ao atraso, Freire (1967, p. 99) conclui: “O ISEB, que refletia o clima de desalienação característico da fase de trânsito, era a negação desta negação, exercida em nome da necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto”. Nesse

sentido, o ISEB representa, para Freire (1967, p. 99), a “identificação com o despertar da consciência nacional” com a tarefa de “transformação da realidade”.

As preocupações do ISEB enaltecidas por Paulo Freire parecem ser antecipadas por Manuel Bomfim, para quem “a compreensão do atraso latino-americano se liga ao esclarecimento das relações entre nações hegemônicas e nações dependentes” (ORTIZ, 1985, p. 23). Nesse sentido, ao propor uma teoria do imperialismo concebida em termos de parasitismo social, Bomfim constata, por exemplo, a incapacidade de se analisar e compreender a realidade brasileira. Assim, a despeito dos enganos decorrentes do seu biologismo, muito embora denuncie as teorias racistas vigentes “como ideologias que procuram legitimar uma situação de exploração em detrimento das nações subdesenvolvidas” (ORTIZ, 1985, p. 26), Bomfim identifica “o conservantismo e a falta de espírito de observação” (ORTIZ, 1985, p. 25) como mazelas da educação do colonizado pelo colonizador que caracterizariam a população brasileira:

O conservantismo decorre da posição do colonizador, que procura, custe o que custar, manter a tradição que lhe assegura o poder. Explica-se dessa forma o horror com que os brasileiros encaram todo projeto de mudança social; o apego às tradições conservadoras traduz na verdade uma dificuldade em se colocar diante do progresso social. A crítica de Manuel Bomfim se dirige principalmente aos políticos e intelectuais, que ele considera como essencialmente conservadores. A falta de espírito de observação corresponderia a uma incapacidade de se analisar e compreender a própria realidade brasileira (ORTIZ, 1985, p. 26).

Ao reconhecer, como vimos, a filiação de seu pensamento com o ISEB¹, em *Educação como prática da liberdade*, de 1967, Paulo Freire reitera, na verdade, o que escreve oito anos antes em sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, intitulada *Educação e atualidade brasileira*, de 1959. Ao comentar a necessidade de conscientização do homem brasileiro acerca de sua “responsabilidade social e política” para que participe do processo de desenvolvimento nacional, Freire observa: “Problema em que lucidamente vêm insistindo, de modo geral, os professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), nem sempre bem compreendidos na sua ‘ideologia do desenvolvimento’” (FREIRE, 1959, p. 13). Freire menciona, a seguir, Álvaro Vieira Pinto como “um dos mais autênticos mestres daquele Instituto” (FREIRE, 1959, p. 13), o qual parece propor a Paulo Freire, como este transparece a seguir, “o problema da educação das massas” para uma “ideologia do desenvolvimento” (FREIRE, 1959, p. 19), que retomaremos adiante.

Em linhas gerais, o ISEB analisa a realidade nacional a partir de uma perspectiva filosófica e sociológica, privilegiando a história enquanto possibilidade de transformação da realidade, definida pela

1. Ainda a esse respeito, observa-se em Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica: “Paulo Freire se desenvolve intelectualmente dentro desse contexto e os seus primeiros escritos [...] sofrem notável influência do ideário do ISEB, sobretudo em sua linha mais progressista, representada por Álvaro Vieira Pinto” (PITANO; STRECK; MORETTI, 2019, s/p). Os autores avaliam ainda as consequências do ISEB para a postura de Paulo Freire: “A partir dessa influência isebiana, Freire recusou, desde os seus primeiros escritos, a introjeção de uma visão eurocêntrica sobre o Brasil, que, considerando-o um país atrasado, ‘negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro’” (PITANO; STRECK; MORETTI, 2019, s/p).

condição colonial e pelo subdesenvolvimento, compreendido como uma fase de transição. O ISEB objetiva, portanto, a conscientização da situação colonial contra a alienação, visando à transformação da realidade nacional no sentido de seu desenvolvimento. Entre os intelectuais do ISEB que são citados explicitamente por Paulo Freire, encontram-se Álvaro Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Roland Corbisier, Nelson Werneck Sodré, entre outros, com os quais compartilha leituras de Hegel, Marx, Mannheim, Sartre etc. E é, de fato, Vieira Pinto quem parece ter maior impacto sobre a obra de Paulo Freire. Como exemplo, em *Consciência e realidade nacional*, de 1960, Vieira Pinto contrapõe uma consciência ingênua, alienada a uma consciência crítica, desalienada, propondo a categoria de “totalidade”, de extração hegeliana e marxista, enquanto um caráter distintivo do pensar crítico, oposto a um tipo de pensamento que, para compreender a realidade, mutila-a, apreendendo-a parcialmente.

Em Vieira Pinto, resume Ortiz (1985), a totalidade passa a se identificar com a nação, subdesenvolvida, no caso do Brasil, entendida numa situação colonial, mais ampla, em que o homem apenas pode realizar o seu Ser ou seu destino humano transformando esse mundo por meio do desenvolvimento. O desenvolvimento, para Vieira Pinto, corresponde, assim, a um humanismo, pois devolve ao homem colonizado sua dimensão humana, processo que se consolida com a libertação nacional e a construção de um Estado verdadeiramente nacional. Para tanto, o ISEB se afirma empenhado na “emancipação cultural” do Brasil e na compreensão dos “problemas do homem brasileiro e do contexto semicolonial e subdesenvolvido em que se acha situado” (VIEIRA PINTO, 1960a, p. 7), apoiando-se, contudo, no conceito duvidoso de “autenticidade” da cultural nacional.

Desse resumo grosseiro, gostaríamos de destacar dois aspectos que permitem avaliar o impacto de Vieira Pinto sobre a obra de Paulo Freire: a categoria de “totalidade” e a contraposição entre consciência ingênua ou alienada e consciência crítica ou desalienada; e o humanismo como desenvolvimento.

Desde 1959, em sua tese, Paulo Freire (1959, p. 7) visa a uma “relação de organicidade com a contextura da sociedade a que [o processo educativo] se aplica”, o que “implica num conhecimento crítico da realidade”, no sentido de uma integração e adequação com a atualidade. Para tanto, e considerando o passado colonial e o subdesenvolvimento, desfavoráveis a uma consciência democrática, Freire afirma que a emersão do povo na vida pública brasileira requer promover, pela educação, a transição da consciência “ingênua” para a “crítica” (FREIRE, 1959, p. 13). Em meados dos anos 1990, em seu último livro, Freire reitera, ainda, a transição, ou superação, da ingenuidade a uma “consciência crítica”, ao afirmar que ensinar exige criticidade: “Ao criticizar-se [a curiosidade], tornando-se então [...] curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1996, p. 15). Ao longo de toda a sua produção, portanto, a obra de Paulo Freire é permeada por categorias propostas por Vieira Pinto.

Quanto ao segundo ponto, o humanismo, em Paulo Freire, deriva, certamente, de seu entendimento como desenvolvimento ou transformação da realidade em prol da dimensão humana, como se pode ver em *Educação como prática da liberdade*, de 1967, em que, considerando as condições estruturais de nossa colonização, afirma que a “humanização do homem brasileiro” pela educação

passa pela conscientização e desalienação, “propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades” (FREIRE, 1967, p. 57). O tema do desenvolvimento, tão caro ao ISEB, aparece ao reivindicar a “participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de ‘democratização fundamental’” (FREIRE, 1967, p. 85). Paulo Freire privilegia, portanto, o desenvolvimento para as classes populares. Um ano depois, em *Pedagogia do oprimido*, de 1968, escreve que a “luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimido” exige a “responsabilidade total” e a liberdade que requer que “o indivíduo seja ativo e responsável” (FREIRE, 1978, p. 59-60). A humanização aqui se coaduna explicitamente com a “desalienação” e a “afirmação dos homens como pessoas”, por meio de um aprendizado, escreve Paulo Freire (1978, p. 30) aludindo a Frantz Fanon, que deve partir dos “condenados da terra”, dos “oprimidos” e dos que com eles se solidarizem. Nesse sentido, explica, uma pedagogia do oprimido é:

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1978, p. 32).

A humanização em Paulo Freire, portanto, preserva muito pouco do sentido presente em afirmações como a que presume que a literatura humaniza². A humanização aqui representa antes de tudo, e numa sociedade de classes, a recuperação da dignidade humana contra a reificação ou coisificação dos seres humanos por meio da superação da opressão, o que requer (mas não basta) a desalienação e o reconhecimento em sentido hegeliano. Trata-se, mais exatamente, de um humanismo fanoniano, digamos, que exige, como escreve Paulo Freire em *Educação como prática da liberdade*, de 1967, mencionando novamente Fanon, uma educação para a autorreflexão, a politização das massas que passa pela “tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (FREIRE, 1967, p. 36).

Nesse sentido, e ainda em alinhamento com o ISEB, o ser humano é um “projeto”, “um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la” (FREIRE, 1978, p. 42). E, para tanto, a ação sugerida por Paulo Freire (1978, p. 44) consiste em enfrentar, “culturalmente, a cultura da dominação”. O problema da conscientização e da autorreflexão resulta na compreensão da educação como “problematização dos homens em suas relações com o mundo”: “Identifica-se – explica Paulo Freire (1978, p. 77, grifo do autor) – com o próprio da consciência que é sempre ser *consciên-*

2. Temos em mente, por exemplo, os textos que, ao reproduzir, a partir de Antonio Candido (1995 [1988]), em *O direito à literatura*, a afirmação de que a literatura humaniza, frequentemente ignoram a fundamental questão de classe que permeia os argumentos de Candido, sem a qual a noção de humanização acaba se voltando contra ela mesma.

cia de”, inclusive “quando se volta sobre si mesma”, cindida de modo que “a consciência [seja] consciência de consciência”.

Chegamos a um momento propício para recuperar a concepção de “ideologia do desenvolvimento”, de Vieira Pinto, relacionada, como vimos, com “o problema da educação das massas”. Enquanto, de maneira geral, o ISEB se ocupa com a compreensão da realidade brasileira focando, antes de tudo, as classes que promoveriam o desenvolvimento por meio do capital nacional, Paulo Freire amplia essa preocupação priorizando as classes populares e a alfabetização do povo brasileiro, um antigo problema cuja resolução promoveria a ampliação da participação popular, e, ao mesmo tempo, a conscientização dos educandos de sua realidade e atualidade, favorecendo a sua participação na democracia e nas transformações sociais.

Para tal alfabetização, interpõe-se, entre o educando e a realidade, a sua “codificação” e “descodificação”, como chama Paulo Freire. As “codificações”, explica Freire (1989, p. 13), são “representações da realidade”, provenientes de leituras do mundo, que antecedem, como escreve Freire (1989), a leitura da palavra, a qual permanece associada dinamicamente ao mundo, enquanto “palavramundo”.

Pois bem, a “representação da realidade”, em Vieira Pinto, condiz com a “consciência”, uma representação mental da realidade, ou seja, a ideologia – “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, escreve Freire (1989, p. 9), de modo que em “leitura do mundo”, devemos frisar a “leitura”. Reparemos nas palavras de Freire, em sua tese de 1959, a respeito da “ideologia do desenvolvimento”, de Vieira Pinto, e sua relação com a “educação das massas”:

Foi exatamente uma educação dessas, que deve implicar num trabalho com o povo e nunca sobre o povo ou simplesmente para ele, através dos grupos, que tentamos realizar em nossa comentada experiência [do SESI de Pernambuco]. E é precisamente uma educação assim que, ultrapassando as paredes das escolas, precisa ser incrementada entre nós.

Medita-se, ainda, no que representa para países subdesenvolvidos como o Brasil, mas em processo de desenvolvimento, a inserção do povo no esforço da recuperação econômica de suas comunidades. E não só econômica, mas política e social. O que representa a criação e a amplitude de uma consciência popular do desenvolvimento. O sentido da responsabilidade social do homem. O que não poderão fazer comunidades assim ideologizadas no esforço de sua recuperação (FREIRE, 1959, p. 19).

Paulo Freire trata de uma “consciência” do desenvolvimento, que equivale a uma ideologia: “assim ideologizadas”, ele escreve, a respeito da conscientização ou da “criação e amplitude de uma consciência popular do desenvolvimento”. Vieira Pinto, embora insista no primado da objetividade sobre a representação, ao propor discutir a relação entre a representação de uma consciência coletiva e a realidade nacional correspondente, conclui que o pensamento resultante da operação de conscientização da realidade e de autoconscientização constitui ainda uma vinculação entre subjetividade e objetividade. E o cerne dessa operação é a atribuição de significado:

É o significado do trabalho. Trata-se de converter em enunciados ideológicos, reconhecidos pelas massas, os pressupostos lógicos das condições em que desempenham o seu trabalho. É preciso fazer-lhes ver que ao trabalharem estão pensando o mundo onde vivem e dando origem ao projeto de alterá-lo. (VIEIRA PINTO, 1960, p. 17-18).

Os processos de codificação e descodificação pressupõem que as situações existenciais, ou seja, as relações sociais, compreendem, enquanto ideologia, um significado, produzido pela representação. A codificação e a descodificação, que devem ser compreendidas como um processo e não um circuito comunicacional, constituem, como ocorre com as palavras geradoras, uma desconstrução das codificações precedentes, que conformam a representação mental do sujeito, articulada pela linguagem, lugar em que as situações existenciais ou as relações sociais são representadas e significadas e em que as ideologias, inscritas nas ações humanas, são materializadas. Assim, Freire (1989, p. 13-14) constata, por exemplo, que “esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma ‘leitura’ da ‘leitura’ anterior do mundo, antes da leitura da palavra”.

Retomemos Paulo Freire:

A descodificação da situação existencial [...] implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (FREIRE, 1978, p. 114).

A codificação, que remete, “por abstração”, insiste Freire (1978, 114), “ao concreto da realidade existencial”, e a descodificação, que “possibilita descobrir a interação entre as partes do todo” da situação existencial codificada, conferem, finalmente, uma “significação” ao todo. A ideologia, enquanto representação e significação pelas quais são vivenciadas as situações existenciais, aparece, portanto, como propriedade do sujeito e da subjetividade, de modo que, embora exista concretamente fora da representação, a realidade pode ser vivenciada, enquanto situação existencial, em que o sujeito se reconhece como tal, apenas dentro da representação e da significação: “palavramundo”.

Nessas idas e voltas, voltemos ao problema da relação com a realidade, que aparece, como vimos, intermediada pelos processos de codificação e descodificação. Como uma tal intermediação poderia funcionar no caso da literatura? Aqui parece que a noção de estilo de Karl Vossler oferece uma resposta, ao menos no que diz respeito, hipoteticamente, ao entendimento de Paulo Freire.

Vossler figura praticamente sozinho na obra de Paulo Freire enquanto um nome representativo da teoria da literatura. Nome, inclusive, presente entre as leituras do jovem Paulo Freire, registradas entre 1942 e 1955, ao lado de Charles Bally, Benedetto Croce e Giambattista Vico (GADOTTI, 1996): “Foi Vossler – escreve Paulo Freire (2001, p. 41, grifo do autor) nos anos 1990 – quem primeiro me chamou a atenção para o problema do *momento estético* da linguagem”. E o escreve ao lembrar que propunha, em suas aulas, a leitura de Graciliano Ramos, de Machado de Assis, de José Lins do Rego, de Manuel Bandeira, de Carlos Drummond de Andrade, buscando incansavelmente a “boniteza na linguagem”.

A “boniteza na linguagem” ou “boniteza da expressão” (FREIRE, 2001, p. 41) deve coincidir, segundo Freire, “com a precisão rigorosa do pensamento e com o respeito à verdade. Estética e ética se dão as mãos”, conclui. O “momento estético” de que trata Freire representa, para Vossler, a expressão, individual, subjetiva, por meio da linguagem, ou, na terminologia de Bally, um “fato de expressão da linguagem”, assimilado a uma unidade de pensamento, identificado a “uma representação ou a um conceito do espírito” (BALLY, 1919 *apud* AGUIAR E SILVA, 1976, p. 600). Mas a “crítica estética” ou a “estilística” de Vossler, interessado, ao contrário de Bally, pela linguagem literária ou pela estética, consiste no desenvolvimento da teoria de Croce, que compreende a linguagem como um “ato espiritual e criador”, e a concebe, contra as teorias positivistas, como “expressão da fantasia”, assimilando linguagem e poesia (AGUIAR E SILVA, 1976, p. 602-603).

Considerando o contexto histórico-cultural da criação individual, como compreende a linguagem literária, ou da criação artística, como compreende a linguagem, pois, afinal, as expressões de linguagem são expressões de poesia, Vossler (1929 *apud* AGUIAR E SILVA, 1976, p. 604) concebe a linguagem, por um lado, como criação coletiva, teórico-prática, “condicionada por necessidades empíricas, ou seja, evolução” e, por outro lado, como “atividade puramente teórica, intuitiva e individual, portanto, arte. Todo indivíduo que exprime uma impressão espiritual, cria intuições, produz formas de linguagem”, escreve Vossler (1929 *apud* AGUIAR E SILVA, 1976, p. 603).

Ora, o modelo da “crítica estética” ou da “estilística” de Vossler parece compatível com a compreensão de Paulo Freire da relação com a realidade, de sua representação ou consciência, intermediada

pela linguagem, cujas formas, segundo Vossler, são expressão de uma “impressão espiritual”, individual, mas condicionadas “pelas necessidades empíricas”, sociais. Nesse sentido, o autor, situado em determinado contexto sociocultural e da evolução da linguagem, inclusive a literária, aparece, enquanto indivíduo real condicionado ou sobre-determinado ideologicamente e sócio-historicamente, como o artífice da representação concreta, o texto, afetado por sua representação mental ou sua “consciência”, seu “enfrentamento” com o mundo – afinal, segundo Freire (1981, p. 9), “os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo”. Concretizada pela linguagem, a “consciência” já não constitui simplesmente uma representação da realidade, mas uma realidade parcial: o texto. Uma realidade que cria uma outra realidade, ficcional ou não, que “totaliza”, enquanto texto, as suas parcialidades em uma unidade, situada, no entanto, na realidade concreta, histórica, e submetida a tantos condicionamentos ou sobredeterminações sociais e ideológicos quanto seus personagens e seu narrador, ou eu-lírico, seu autor e seu leitor.

Entre o leitor e o texto se encontra o autor em sua relação com a realidade, a qual – a relação e não a realidade – o autor expressa na literatura, com a qual o leitor dialoga em um confronto entre representações – ou “encontro das consciências”, como diria Freire (1967, p. 142), embora não trate especificamente da literatura: “o ato de estudar não se reduz à relação leitor-livro, ou leitor-texto. Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo” (FREIRE, 1981, p. 9). Para Freire (1981), o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto e com seu contexto, que requer uma compreensão similar ao horizonte de expectativas que Hans Robert Jauss retoma da fusão de horizontes concebida por Hans-Georg Gadamer: “esta relação dialógica implica na percepção

do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor” (FREIRE, 1981, p. 10).

Jauss (1994) compreende a historicidade da literatura a partir de sua relação com o leitor, de modo que o sentido da obra deve ser compreendido como totalidade historicamente produzida, como observa Regina Zilberman (1989). Nesse sentido, afirma Jauss:

Minha tentativa de, do ponto de vista estético-recepcional, responder à pergunta acerca da função socialmente constitutiva da literatura pode partir do fato de que, desde Karl Mannheim, o conceito de horizonte de expectativa – já empregado anteriormente por mim na interpretação histórico-literária e agora desenvolvido metodologicamente – encontra-se presente também na axiomática da sociologia (JAUSS, 1994, p. 51).

Com a intenção, no entanto, de “definir a contribuição específica da literatura no processo geral da construção da experiência” (JAUSS, 1994, p. 51) a partir da premissa de um “horizonte de expectativas”, Jauss conclui que:

O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura (JAUSS, 1994, p. 52).

Assim, a ampliação do horizonte de expectativa do leitor culmina na emancipação do homem precisamente porque a literatura ultrapassa a função de representação da realidade:

Conclui-se que se deve buscar a contribuição específica da literatura para a vida social precisamente onde a literatura não se esgota na função de uma arte da *representação*. Focalizando-se aqueles momentos de sua história nos quais obras literárias provocaram a derrocada de tabus da moral dominante ou ofereceram ao leitor novas soluções para a casuística moral de sua práxis de vida – soluções estas que, posteriormente, puderam ser sancionadas pela sociedade graças ao voto da totalidade dos leitores –, estar-se-á abrindo ao historiador da literatura um campo de pesquisa ainda pouco explorado. O abismo entre literatura e história, entre o conhecimento estético e o histórico, faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente a, mais uma vez, descrever o processo da história geral conforme esse processo se delineia em suas obras, mas quando, no curso da “evolução literária”, ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais (JAUSS, 1994, p. 57, grifo do autor).

Assim como para Vossler o estudo da literatura exige prioritariamente o estudo do seu texto, em detrimento de estudos biográficos, impressionistas, sociologistas etc., Paulo Freire (1981, p. 8) compreende que, numa visão crítica, “o que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda”, percebendo “o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento” (FREIRE, 1981, p. 9). Ademais, Freire insiste na volta ao texto apregoada pela tradição filológica e estilística de que faz parte Vossler:

Um texto estará tão melhor estudado quanto, na medida em que dele se tenha uma visão global, a ele se volte, delimitando suas dimensões parciais. O retorno ao livro para esta delimitação aclara a significação de sua globalidade (FREIRE, 1981, p. 9).

Para tanto, Freire reafirma “a necessidade de melhor instrumentalizar-se para voltar ao texto em condições de entendê-lo [...]. A compreensão de um texto [...] exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado”, conclui Freire (1981, p. 10), sugerindo que “a atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo” (FREIRE, 1981, p. 9).

Nesse “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo”, de que fala Freire (1989, p. 13), e diante da “tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante” (FREIRE, 2001, p. 28), que implica, para Freire, que “ensinar exige estética e ética” (1996, p. 18), nesse “esforço de desocultar verdades e sublinhar bonitezas” (FREIRE, 2001, p. 56), como define a educação, impõe-se a teoria, como insiste Freire desde *Educação como prática da liberdade*, de 1967:

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser ‘teórica’. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar (FREIRE, 1967, p. 93-94).

Paulo Freire considera, inclusive, a “unidade dialética entre prática e teoria” uma de suas marcas mais visíveis: “uma das marcas mais visíveis de minha trajetória profissional” – escreve em *Política e educação*, de 1993 – “é o empenho a que me entrego de procurar sempre a unidade entre a prática e a teoria” (FREIRE, 2001, p. 43). Ao afirmar que precisamos de teoria, como vimos,

“de teoria que implica numa inserção na realidade”, Freire conclui evocando a etimologia da palavra: “Neste sentido é que teorizar é contemplar”.

Com efeito, como confirma Nascentes (1966, p. 724), a palavra “teoria” deriva do grego *theōría*, que significa “ação de contemplar, examinar, observar, especulação, estudo”. Conforme Liria (2010), a palavra nomeia a adoção de uma atitude distinta da natural (*empeiría*) que os gregos chamaram *theōría*, ou seja, o distanciamento da atitude natural com relação ao mundo, que implica “olhar” (*theōreîn*) o mundo de outra maneira, olhar que revela um interesse pelas coisas que estava necessariamente ausente na consideração do mundo como conjunto de *prágmata*. A *theōría* consiste, assim, no endireitamento do olhar ao ser, que, pela perplexidade, obriga a considerar o mundo como tendo uma realidade distinta da que se oferece na experiência cotidiana do mundo e nos incita a dirigir o olhar para tal realidade: “Na perplexidade, o ser em si mesmo das coisas se converte em objeto de nossa consideração na medida exata em que nos descobrimos ignorando-o” (LIRIA, 2010, p. 20, tradução nossa):

Hans Blumenberg, seguindo Jacob Bernays, remete o sentido original da *theoría* à “posição e atitude do espectador incólume”, do que se situa *além* do acontecer e o observa *à distância*, como se viesse de fora, como se não estivesse de fato preso ao acontecer mesmo. A *theoría* significa um *distanciamento*, a abertura de uma brecha na imediatez do acontecido ou do dado. [...] A *theoría* é, nesse sentido, a atividade ou a atitude pela qual chegamos ao *ser*, pela qual a *essência* do que acontece se faz presente.

Assim, pois, a *theoría*, apesar de ser um distanciamento em relação à *práxis*, é – em certo sentido que Aristóteles destaca – a *práxis* mais autêntica, pois implica um modo de participação no jogo mais radical do que o simples jogá-lo [...]. A *theoría* é, pois, a única *práxis* pela qual entramos em relação com o mundo *como tal*. É o “isolamento” em relação ao mundo pelo qual esse se manifesta no que é e, conseqüentemente, pelo qual é possível *agir* autenticamente sobre ele mesmo (LIRIA, 2010, p. 23-24, tradução nossa).

Ao destacar, por fim, a relação que existe para os gregos entre a *theōría* e a “verdade” como os gregos a entendem, ou seja, como desocultamento, Liria (2010, p. 28) retoma Heidegger: “A *theoría* é a respeitosa atenção ao desocultamento do presente. A *theoría* no sentido antigo, ou seja, primeiro, é o olhar para a verdade”. Ora, tal olhar que nos põe diante de um “mundo ‘admirável’ (*thaumásios*)” (LIRIA, 2010, p. 22, tradução nossa), e que descreve o sentido presente na etimologia de “teoria”, parece condizer com a função da arte, como sugere uma conhecida narrativa de Eduardo Galeano (2002, p. 16), chamada “A função da arte”:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p. 16).

Se a função da arte, como sugere o texto de Galeano, é ajudar a olhar o mundo, a teoria e, mais especificamente, a teoria da literatura, ajuda a olhar o mundo, a olhar a literatura e, por conseguinte, a realidade em sua opacidade, no “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo” (FREIRE, 1989, p. 13), fundamental para a educação enquanto “esforço de desocultar verdades e sublinhar bonitezas” (FREIRE, 2001, p. 56).

Ao ignorarem, portanto, a teoria em nome, supostamente, da prática, como muitas vezes ainda ocorre, flertando, desavisadamente, talvez, com um ensino tecnicista defendido pelo discurso neoliberal, pedagogos e professores seguem o outro Paulo, não o Freire.

Referências

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995 [1988].

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 [1975].

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 [1981].

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Tese (História e Filosofia da Educação). Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 [1968].

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001 [1993].

GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LIRIA, Pedro Fernández. *¿Qué es filosofía? Prólogo a veintiséis siglos de historia*. Madrid: Akal, 2010.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico resumido*. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1966.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini (org.). *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*. Curitiba: Appris, 2019.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política, 1964-1969. In: SCHWARZ, Roberto. *O pai de família e outros estudos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional: a consciência ingênua*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960a. v. 1.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional: a consciência crítica*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960b. v. 2.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.