

Tatiana Franca Rodrigues Zanirato¹

*“É da poesia que nos valem para nomear o
que ainda não tem nome, e que só então pode ser
pensado”.*

(Audre Lorde)

O últimos anos de chumbo dos quais estamos vindo me impeliram a (re)pensar minha prática docente. Sou professora em uma instituição pública, para o curso de magistério superior em Letras Português, e, para poder escrever este ensaio, devo rememorar a experiência do ensino remoto emergencial, em face ao isolamento social exigido pela pandemia da covid-19, concomitantemente ao projeto de destruição da educação pública brasileira, diligentemente orquestrado pelo governo Bolsonaro. Relembro, assim, o adoecimento de tudo e de todes: das instituições que garantiam nossa existência cidadã, a subtração da saúde que levou à morte mais de 700 mil brasileiros, mediante à negação da doença pelo então presidente da república; e, ainda perplexa, não posso me esquecer do profundo estado de adoecimento mental a que fomos submetidos, por termos tido sequestrado nosso direito à crença no porvir. É-me imperativo reviver a memória de tantas pessoas com quem convivia na universidade e que obrigatoriamente passaram a frequentar a tela do meu computador transformadas em um ícone indiferente, e a quem aquele Ministério da Educação me obrigou a chamar de alunos. Àquelas pessoas, às suas imensas dificuldades em estar do outro lado desse processo desumanizador conhecido pela sigla de ERE e, principalmente, àquelas que não puderam sobreviver, seja à covid-19, à aspereza do cotidiano universitário ou mesmo na vida, dedico o meu trabalho.

A prática do trabalho pedagógico democrático, conceito de Marilena Chaui (2018), aliado à compreensão de compromisso profissional freiriana (2021¹³), levaram-me a propor, nos últimos 4 anos, um plano de ensino em que os estudantes de literatura brasileira (conteúdo que leciono há 13 anos) pudessem de fato protagonizar seu processo de aprendizado, apesar de todas as limitações que nos foram impostas. Levada a revisitar meu trabalho em sala de aula, reparei que agi, desde sempre, como autoridade competente (Chaui, 2018). Tal constatação, levando em consideração o contexto político de austeridade vivido no Brasil, exigiram de mim que aprendesse sobre ensinar e não havia melhor mediador para o que queria revolucio-

¹ Professora Doutora de Literatura brasileira na Universidade Federal de Jataí.

nar além da poesia. Seguindo os passos de Alexandre Faria, passei a propor aos estudantes que escrevessem como “*quem ama literatura*” (Santos, 2008); no entanto, o desafio, anterior ao contexto da pandemia e mesmo agora, após a superação do isolamento social obrigatório, continua sendo como produzir a *presença* que pode superar, segundo Hans Ulrich Gumbrecht, a hermenêutica subjacente às Humanidades - e que, concordamos, compromete o futuro tanto dessa área do saber quanto das Artes.

Para o professor alemão, que leciona em Stanford, nos Estados Unidos, a maneira através da qual se pode promover presença no ensino superior é através da experiência estética capaz de comover os alunos, causando neles uma reação sensível epifânica. Gumbrecht propõe *Epifania, presentificação e deixis* como os conceitos em que reúne suas *previsões, imaginações e desejos acerca de formas futuras da prática nas Humanidades e nas Artes* (Gumbrecht, 2010). Sua elaboração é assim expressada no livro *Produção de Presença - o que o sentido não consegue transmitir*, publicado em 2010:

Minha primeira preocupação, mais pessoal, com aquela classe era ser uma professor suficientemente bom para evocar nos alunos e fazê-los sentir momentos específicos de intensidade [...]. Queria que os alunos conhecessem, por exemplo, a doçura quase excessiva e exuberante que às vezes me arrebatava quando uma ária de Mozart aumentava em complexidade polifônica quando acredito, de fato, ser capaz de ouvir na pele os tons do oboé[...] (Gumbrecht, 2010, p. 126).

A principal tarefa do professor, em aula, consiste em manter tais reações à superfície e em canalizá-las para uma conversa, entre os alunos, que vá para além do que uma reação individual à complexidade alguma vez poderia ir. Ao mesmo tempo, outra tarefa-chave do professor será manter essas discussões perto dos respectivos objetos de referência (textos, na sua maioria, claro) e não deixar que se transformem em especulação descoordenada e sem limites. Por mais difícil que seja descrever esse processo com alguma precisão, quem tenha frequentado uma boa universidade saberá a que me refiro, a que tipo de dádiva pedagógica. (Gumbrecht, 2010, p. 161)

Embora saibamos que teria sido impossível prever os desafios pelos quais passaríamos, os educadores, na segunda década dos anos 2000, o professor europeu encerra este capítulo trazendo mais uma inquietação:

[...]estou determinado a oferecer alguma resistência (na forma silenciosa) da inércia ao furor de substituir cada bocadinho de internação em presença real, que ainda resta, por aquelas telas de computador deploravelmente higiênicas (Gumbrecht, 2010, p. 163).

Se, por um lado, concordamos que apenas a apreensão de sentido não seja suficiente para promover a aprendizagem (o estruturalismo o sabe, hoje); por outro, há na propositura de Gumbrecht aspectos que devem ser analisados criticamente, sobretudo quando a intenção é

discutir o processo educacional no Brasil. Sem validar a ideologia da competência, mas, tampouco, sem refutar o discurso competente, ambos perniciosos, essa proposta de produção de presença resulta elitista, seja pela compreensão de que a experiência estética só ocorre fora do cotidiano, seja pela autoridade conferida ao professor no processo de aprendizagem, ou, ainda, pela recusa do reconhecimento das possibilidades do ensino remoto de promover acesso à educação. Os termos são de Marilena Chaui e importa citá-los diretamente:

O discurso competente pode ser assim resumido: não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição um lugar determinados na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade (Chauí, 2016, p. 85).

Já a ideologia da competência é a realização desse discurso na sociedade capitalista que, nas universidades, se manifesta através da mentalidade competitiva e meritocrática, tão cara aos projetos de privatização brasileiros. Vejamos:

Na medida em que essa ideologia está fundada na desigualdade entre os que possuem e os que não possuem o saber técnico-científico, este se torna o lugar preferencial da competição entre indivíduos e do sucesso de alguns deles contra os demais. Isso se manifesta não só na busca do diploma universitário a qualquer custo, mas também na nova forma assumida pela universidade como organização destinada não só a fornecer diplomas, mas também a realizar suas pesquisas segundo as exigências e demandas das organizações empresariais, isto é, do capital. Dessa maneira, a universidade alimenta a ideologia da competência e despoja-se de suas principais atividades: a formação crítica e a pesquisa (Chauí, 2016, p. 88).

Assim, muito embora a elaboração textual de Gumbrecht não implique diretamente a ideologia da competência, seu discurso não abre mão da perspectiva hierárquica, da concepção de quem detém o conhecimento e está autorizado a falar dele, mesmo reconhecendo que o campo da inteligência racional não é a única via possível para acessar a arte e presentificá-la.

Por isso, gostaria de propor que à demanda da *produção de presença* seja acrescida a necessária compreensão freiriana de *compromisso profissional*. Para Paulo Freire,

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capa de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação ; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. [...] Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos (Freire, 2021, p. 45.)

O plano do concreto, ou a história presente, segundo o educador brasileiro, é a condição de existência a partir da qual se deve pensar o compromisso do profissional com a sociedade. A solidariedade, compreensão fundamental para haver o compromisso, é a capacidade de reconhecer nos homens alienados suas possibilidades de humanização. Freire ainda destaca o quanto o conceito de capacitação técnica pode reificar o homem:

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos. Mas ao desenvolver desta forma sua ação, que tem sua incidência nesse “homem-lata”, podemos melancolicamente perguntar: ‘Onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização?’ (Freire, 2021, p. 45XX, grifos do autor).

O tecnicismo, que tem tomado as universidades brasileiras sob o nome insidioso de inovação tecnológica, área que nem considera as Humanidades e Artes como partes integrantes da construção universitária, reforça nossos laços com o colonialismo ao fortalecer a concepção de que não há saberes fora do estrito campo da racionalidade ou da cultura autorizada pelo cânone. É por isso que, ainda hoje, a cultura produzida pelo homem do campo, assim como a dos povos originários, a negro-brasileira (Cuti, 2010), LGBTQIAPN+ ficam de fora, por exemplo, de boa parte dos planos político pedagógicos dos cursos de humanidades e artes nas universidades. Voltando ao ensaio de Freire:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras (Freire, 2021, p.46).

Assim como Paulo Freire, Marilena Chaui, no ensaio *Pensando numa democracia universitária*, destaca a importância de desarticular nossa autoridade pedagógica para haver um compromisso real com a democracia no ambiente universitário - e o quanto essa tomada de posição, esse engajamento, para usar o léxico freiriano, é fundamental também para a desarticulação do neoliberalismo que tem feito parte da *práxis* política cotidiana nas universidades. A professora paulista assim pontua:

Nossas relações pedagógicas são marcadas pelo autoritarismo. Não se trata, aqui, de nossa subserviência aos regulamentos burocráticos. Trata-se do uso do saber para exercício da autoridade, reduzindo os estudantes à condição de coisas, roubando-lhes o direito de serem sujeitos do seu próprio pensamento e de seu próprio discurso.

Longe de aceitarmos que a relação professor-aluno é assimétrica, tendemos a ocultar a assimetria de duas maneiras: alguns tentam o “diálogo”, fingindo não haver diferença real entre professor e aluno, exatamente no instante em que o professor está comandando a “participação”; outros admitem a diferença, mas não para encará-la como assimetria, e sim como desigualdade justificadora do exercício de autoridade (Chauí, 2018, p.88.).

A prática burocrática, entendida como um princípio de autoridade inerente à prática pedagógica, afasta o exercício da docência de seu compromisso com a sociedade, com a radicalização da experiência de presença, que é estar engajado no seu momento histórico. O direito de produzir cultura não pode ser roubado ao estudante, assim como não pode ser negado ao trabalhador rural, indígena ou quilombola. Em *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire expõe uma série de situações em que “o homem transforma a matéria da natureza com o seu trabalho” - e recuso-me a pensar na produção literária e artística de outra forma que não seja essa, a de modificar radicalmente o seu meio concreto, a natureza, através de trabalho. Como professora, empenho-me a recordar, todos os dias, que a “poesia não é um luxo” (Lorde, 2019, p. 42.) e, a partir disso, concentro-me em formas de romper com a mentalidade colonial herdada por um sistema educacional que a valida. Citando Chauí mais uma vez,

Trata-se apenas de perceber que nosso conhecimento é, ainda que involuntariamente, exercício de dominação e, sobretudo, de violência, pois os “objetos” de pesquisa só adquirem “cidadania universitária” quando sua realidade é manipulada por nossos conceitos (Chauí, 2018, p. 45.).

Contra a percepção iluminista, eurocentrada e colonialista, a poeta e ativista americana, de origem caribenha, mulher negra lésbica, Audre Lorde propõe o direito ao saber e ao discurso e, na *passagem do silêncio à palavra de ação* (Lorde, 2019), a escrita poética apresenta-se como o lugar em que o exercício do direito de dignidade é respeitado. Ela adverte para o fato de que não há novas ideias, mas sim novas formas de perceber as sensibilidades através da poesia e que

Se aquilo de que precisamos para sonhar, para conduzir nosso espírito de maneira mais direta e profunda rumo à esperança, for desprezado como sendo um luxo, vamos abrir mão do cerne – da fonte – do nosso poder, da nossa condição de mulher; vamos abrir mão do futuro dos nossos mundos (Lorde, 2019, p.41.).

Compreendida como palavra de ação, a escrita poética é parte do protagonismo cidadão que faz parte dos direitos do homem. É assim que vejo e entendo o ensino de literatura nas universidades: como promoção de cidadania, através da formação de professores, é assim que produziremos presença nas salas de aula das escolas superiores. E para tanto, o compromisso

com o trabalho pedagógico precisa ser promovido através da democracia, num “movimento para suprimir o aluno enquanto aluno a fim de que em seu lugar surja um igual, isto é, um outro professor” (Chauí, 2018. p. 88). Como propõe bell hooks, é preciso “*abraçar a mudança*”, nós professores devemos nos comprometer com a autoatualização, com a crítica profunda e com a transformação radical dos currículos escolares e universitários, com a rejeição dos padrões de uma “*educação bancária*”, expressão freiriana, em benefício de uma formação multicultural. Nas palavras da escritora estadunidense:

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora [...]. Já dei aula a brilhantes alunos de cor, alguns com idade avançada, que conseguiram, com muita habilidade, nunca abrir a boca em sala de aula. Alguns expressam o sentimento de que, se simplesmente não afirmarem sua subjetividade, terreno menos probabilidade de ser agredidos. [...] Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos. Uma vez que tantos professores ensinam a partir desse ponto de vista, é difícil criar uma comunidade de aprendizado que abrace plenamente o multiculturalismo (hooks, p. 56-57, 2017).

Dessa forma, defendo que abrir espaço para que a formação de professores aconteça em meio à formação de escritores é, no Brasil, um caminho para produzir um pensamento crítico engajado, em que a capacitação profissional passe, necessariamente, pela revisão dos conteúdos lecionados nos cursos de Letras, que devem, ao lado do cânone, proporcionar um conhecimento afrocentrado, antirracista, abrindo espaço para as sensibilidades advindas das ancestralidades e cosmovisões não-brancas, ao léxico pajubá e toda produção cultural riquíssima dos corpos não binários. Acredito, repetindo Audre Lorde, que *É da poesia que nos valem para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado* e que o conhecimento (intuitivo, inclusive) antecede a compreensão - e que ensinar, antes de tudo, seja compartilhar o mundo do outro, conviver. Por isso, termino este ensaio com as palavras de outras, a ação culminante da participação em semestres diferentes de disciplinas de Literatura Brasileira, 2 poesias e 1 conto escrito por alunas e aluno do curso de Letras Português da Universidade Federal de Jataí (cuja gestão - Chauí - vimos buscando transformar):

O que enforca é a fome, poema de Fábio Gomes.

✂Gomes

;

O que enforca é a fome

Fábio Gomes

O que enforca é a fome
Nó no estômago, na mente
Todo discurso parece furada
Os caras cavam a própria cova
O ranço na garganta
Cansa, cansa, culpa
Procurando um culpado
Nas carcaças dos capachos Carpaccio, champagne Come(morando)
Enquanto o pobre Come(morava) migalhas
Olhos que fuzilam a nossa classe Canetadas
Que rasgam
Nossos direitos
Aqui jaz
Nossos deveres
Nós devemos
As dádivas de um deus fajuto Cujo discurso é injusto
Repleto de hipocrisia
Completa heresia
E nós
Resistência
Resiliência
Restituição
Da dignidade, igualdade, amor
O povo votou
E voltou
A democracia
Soberana
Sobre
Soberba
Sobraram os ignorantes Ignorando os fatos
Simbolizando a morte

De um país que acaba
De renascer.

2. Poema de Nicolly Palladino

eu sou eu.
você me conhece? me viu?
ouviu?
eu ouvi.

parece um homem
coloca um brinco pra ficar mais feminina
que nojo
sexo é pra reprodução
você quer ser homem?
eu não tenho preconceito, mas isso não tá certo
deus criou o homem e a mulher
tá faltando alguma coisa nesse casal aí, hein?
quando seu cabelo tava comprido era tão lindo
você nem parece lésbica
aí, aí, essa aí não sabe nem o que quer
é só uma fase
eu não tenho nada contra, é só minha opinião
que vergonha ter uma sapatão ajudando na igreja
mas quem é o homem da relação?
eu não consigo entender essa relação, é meio estranho, né?
tudo o que ela tem, você tem. não tem graça
eu tenho amigos que são também, mas é que eu penso nas crianças, sabe? isso não é coisa de
homem?
sapatão
acho que você só não encontrou o homem certo
por que você não tenta ser mais como sua irmã?
então você odeia homem?
sapato 47
cuidado viu, essas aí são tudo sapatão
você tá ficando muito chata, não pode falar nada que já se ofende
agora virou feminista, é?
desse jeito ninguém vai querer ficar perto de você
não vai mais se depilar agora também?
ah, mas eu também sou mulher e não achei nada demais
você é lésbica? nossa, que desperdício
como você transa?
mas você se cuida?
eu até beijo, mas outras coisas já é esquisito, né?
eu ficaria com você, mas porque você parece um menino
você já ficou com um cara pra saber se não gosta mesmo?
aí, se você fosse homem...

você é tão linda pra ser lésbica
essa roupa aí não é de homem?
você tá sem sutiã? que horror-

tudo bem, mas não precisa ficar contando pra todo mundo que você é lésbica estamos procurando alguém mais... feminina
mas precisa ficar se beijando no meio da rua?
isso é pecado! você vai pro inferno

sapatão
duas mulheres se pegando? só se eu puder entrar no meio
eu não te criei pra isso
tudo bem ser lésbica, mas não precisa se vestir igual a um homem deus abomina isso!

mais alguma coisa?
com certeza.
mas eu não aguento mais essa não sou eu
você não me conhece não me enxerga
nem me ouviu
nunca ouviu.

mas agora eu quero falar quero gritar
posso?
não quero mais perguntar e não vou.

ninguém me perguntou se eu queria ouvir

eu sou mulher. preciso repetir? mulher.
mulher lésbica sapatão

uma mulher que vive
(ainda vive

que sonha e respira

(com dificuldade, as vezes.

sim, eu disse que não aguentava mais mas eu não existo só
eu sempre fui muitas
e nós aguentamos

respondemos
gritamos
lutamos
porque em toda multidão sempre vai existir uma como eu

sapatão
e eu me recuso a ser invisível de novo, não.

então, essa sou eu agora me conheça me veja
me ouça

| ou saia da porra da minha frente e me deixe passar

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

|

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença - o que o sentido não consegue transmitir*. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LORDE, Audre. A poesia não é um luxo. In: *Irmã Outsider: ensaios e conferências*. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Quem ama literatura não estuda literatura*: ensaios indisciplinados. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

ANEXOS:

[1.] *O que enforeca é a fome*, poema de Fábio Gomes.

O que enforeca é a fome

Fábio Gomes

O que enforeca é a fome
Nó no estômago, na mente
Todo discurso parece furada
Os caras cavam a própria cova
O ranço na garganta
Cansa, cansa, cansa
Procurando um culpado
Nas carcaças dos capachos Carpaccio, champagne Come(morando)
Enquanto o pobre Come(morava) migalhas
Olhos que fuzilam a nossa classe Canetadas
Que rasgam
Nossos direitos
Aqui jaz
Nossos deveres
Nós devemos
As dádivas de um deus fajuto Cujo discurso é injusto
Repleto de hipocrisia
Completa heresia
E nós
Resistência
Resiliência
Restituição
Da dignidade, igualdade, amor
O povo votou
E voltou
A democracia
Soberana
Sobre
Soberba
Sobraram os ignorantes Ignorando os fatos
Simbolizando a morte
De um país que acaba

De _____ renascer
A _____ estrela _____ brilhou _____ para _____ todos
~~Mas alguns, preferem a sombra.~~