



Uma proposta de aula: a liberdade, os direitos humanos e a visão instrumental, ou como o pensamento de Vilém Flusser (o gesto) pode contribuir com a Educação Literária

A lesson proposal: the freedom, the human rights and the instrumental perspective, or how the ideas of Vilém Flusser (the gesture) can contribute to the Education through Literature

Dossiê

Pedro Antônio Matias da Silva*

ORCID: 0000-0001-6400-3399

E-mail: pmatias@gmail.com

Recebido: 02/10/2021

Aprovado: 15/04/2022

Resumo:

Por meio da teoria dos gestos, de Vilém Flusser, em diálogo com Mikhail Bakhtin e com Paulo Freire, reflete-se sobre a educação literária (educação pela literatura), nos termos em que Cyana Leahy-Dios desenvolveu. Como a hipertrofia dos gestos de trabalho, em nossa sociedade, tem reflexo nas salas de aula e como podemos pensar em gestos comunicativos, em termos dialógicos, em favor da vocação ontológica do Ser Humano, o ser mais. A partir disso, propõe-se uma aula exemplar para esse tipo de educação, por meio da comparação de *O Navio Negreiro*, de Castro Alves, e de um capítulo de *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis.

Palavras-Chave:

Educação Literária. Paulo Freire. Mikhail Bakhtin. Vilém Flusser. Teoria dos Gestos.

Abstract:

In this article, we reflect about education through literature, in the concepts of Cyana Leahy-Dios, through the gestures theory of Vilém Flusser, in a conversation with the ideas of Mikhail Bakhtin and Paulo Freire. The hypertrophy of working gestures, in our society, reflects in our classrooms, so we must think about the communication gestures, in a dialogical way, in order to feed the ontological vocation of the Human Being, the being more. Through that, we propose an exemplar lesson in this kind of pedagogy, with the comparison of *Navio Negreiro*, by Castro Alves, and of one chapter of *Úrsula*, by Maria Firmina dos Reis.

Keywords:

Education through Literature. Paulo Freire. Mikhail Bakhtin. Vilém Flusser. Gestures Theory.

* Mestre em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente na Pan American School of Porto Alegre.

Ensinar literatura pode ser confundido (ou tem sido, ao menos) com educar pela literatura. Os enunciados assemelham-se, mas não são iguais. Por isso, faz-se necessária a definição de em que campo este artigo coloca-se, e ele é o da “educação literária”: “[...] educação através da literatura” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 20). Não sei se é possível ensinar literatura – e, sobretudo, esse não é o objeto desta investigação. O que tenho como foco aqui é apresentar uma proposta de aula que leve em consideração que é possível educar pela literatura. Ora, cabe, então, questionar-se o que entendo como educar. Educar é humanizar, ou como Freire bem elabora:

O homem¹ pergunta-se: Quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 2019a, p. 33).

Minha intenção é pensar em parâmetros para um plano de ensino cujo objetivo seja humanizar. Humanizar é ser mais: contribuir com a jornada de mulheres e homens por sua auto elaboração nos termos que pareçam adequados para essas mulheres e esses homens, desde que não tornem intransitivas essas jornadas à outras mulheres e homens. Se humanizar-se, ou como disse Paulo Freire (2019b, p. 76), “a vocação ontológica do Ser Humano”, o “ser mais”, é o objetivo da educação – meta para a qual a literatura pode contribuir –, é necessário que o debate sobre temáticas relacionadas aos direitos humanos sejam centrais, uma vez que aquilo que chamamos de “direitos humanos” é o que consideramos, como sociedade, imprescindível para que um sujeito possa empreender sua jornada de humanizar-se. Para isso, é preciso de um enraizamento teórico claro:

A construção de uma educação literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professora, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 7).

É nesse ponto que o pensamento de Vilém Flusser (2014) tem uma contribuição a fazer. Ao propor uma teoria dos gestos, ou uma metateoria, Flusser oferece um conjunto de reflexões e categorias que são produtivas para pensar a educação, sobretudo se tomarmos a educação popular de tradição brasileira (Freire) como princípios orientadores do que deve ser a educação, ou seja, como filosofia da educação. Na medida em que essa aproximação teórica do modo que faço aqui é, até o momento, relativamente inédita, a primeira parte deste trabalho será de ordem mais idealista, propondo conceitos, fazendo aproximações, definindo perspectivas. Cabe ressaltar que minha opção pelo uso da primeira pessoa neste artigo, é uma forma de me identificar com as correntes que defendem que a objetividade científica não pode ser confundida com imparcialidade. É com profundo interesse em transformar meu próprio fazer pedagógico que investigo: o processo de ensino-aprendizagem é constituído pela pesquisa. Então, em uma proposta pedagógica orientada para a afirmação de sujeitos, seria incoerente o uso da impessoalidade do discurso.

A segunda parte, que depende da primeira, será de ordem material, ou seja, apresenta os parâmetros gerais de um plano de aula pensado a partir daqueles conceitos e perspectivas. É importante dizer que esse plano de aula só será apresentado em linhas gerais, porque seria uma

1. Nessa fase de sua obra, Freire ainda utiliza “homem” como sinônimo de Ser Humano, o que ele corrigirá em outras obras, depois de críticas de diversas educadoras.

contradição, um método fechado, como ficará claro ao longo das seções um e dois, uma vez que uma educação intersubjetiva não pode ter um plano previamente determinado. A própria constituição da aula deve ser construída de modo intersubjetivo, ou seja, considerando o diálogo, em termos bakhtinianos: “É difícil tentar estabelecer métodos fixos de educação literária visando ao autodesenvolvimento e à cidadania crítica e consciente: cada aluno trará sua própria experiência, memória e variações culturais” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 241).

1 O que pode um gesto?: aproximações entre Vilém Flusser, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire.

O gesto permeia a ação humana e – pode-se até afirmar – é a própria condição da humanidade. Falar sobre o gesto é falar sobre a articulação do inefável, ou seja, aquilo que foge de uma descrição fácil:

Gestos podem ser considerados um tipo de movimentos. Para tanto, movimentos devem ser classificados em A: os explicáveis pelas forças que incidem de fora sobre o corpo movimentado, B: os cuja explicação exige também a consideração de forças ativas no interior do corpo movimentado e C: os explicáveis como B, mas nos quais tais explicações não satisfazem. Exemplo de A: queda livre, de B: movimento de ameba, de C: movimento da mão que escreve. O tipo C de movimento pode ser chamado ‘gesto’. (FLUSSER, 2014, p. 14).

Quando a soma das causas de algo não é suficiente para explicar seus motivos, temos um gesto. O gesto é a articulação da ação humana, ou seja, ela é a expressão de uma vontade, de um sujeito: “Para que uma ação seja uma prática humana, ela deve encarnar um significado; mas sua significação mais geral não é, necessariamente, aquela que o agente lhe atribui” (EAGLETON, 2019, p. 91). Muitas vezes, contudo, como alerta Eagleton, mesmo o sujeito não tem clareza sobre quais são os motivos que o mobilizam, e a auto elaboração de sujeitos é um dos possíveis objetivos de educação: “A liberdade não é satisfatoriamente explicável, porque deixa de ser liberdade quando explicada” (FLUSSER, 2014, p. 16). Por isso, se justifica o uso do adjetivo inefável para o gesto, que é ação em que temos um processo emancipatório, uma vez que ele acontece mesmo que haja causas suficientes para que outras ações aconteçam, ou seja, não existe como definir com exatidão o motivo de alguém falar em vez de calar, por exemplo, quando há tantas causas para o silêncio quanto para a comunicação: “[...] gesto é um movimento no qual se articula uma liberdade” (FLUSSER, 2014, p. 16).

“A competência de uma teoria geral dos gestos seria o estudo das articulações (expressões) da liberdade” (FLUSSER, 2014, p. 16). No entanto, pode caber a questão: a que serve o uso de uma teoria geral dos gestos em uma reflexão sobre a educação literária? Proponho que a educação sirva ao desenvolvimento de sujeitos, ou seja, proponho uma educação que se aninhe no conjunto das críticas emancipatórias. Emancipar o Ser Humano deve ser a função da educação, uma vez que “há certas formas de conhecimento de que precisamos a todo custo para sermos livres, e uma crítica emancipatória como o marxismo ou o freudismo é simplesmente qualquer forma de conhecimento que possa fazê-lo” (EAGLETON, 2019, p. 148). Contudo, é preciso fazer uma consideração classificatória: não assumo para essa proposta a classificação de uma crítica emancipatória marxista ou freudiana, sobretudo porque isso seria aceitar pressupostos cujos objetivos deste artigo sequer comportam considerar. Minha meta é mais modesta: pretendo aproximar o pensamento de três autores – Flusser, Freire e Bakhtin –, à luz das reflexões de Cyana Leahy-Dios (2004).

A existência se manifesta por gestos. O homem está no mundo na forma dos seus gestos. Classificar gestos seria classificar formas de vida. A seguinte classificação se propõe: (a) gestos contra o mundo (trabalho), (b) gestos em direção dos outros (comunicação) e (c) gestos como finalidade em si (arte.). (FLUSSER, 2014, p. 36).

É imprescindível refletir que tipo de gesto é a educação. Se a educação é expressão humana, ela é a articulação de uma liberdade, logo é um gesto. Cabe saber, portanto, que tipo de gesto é esse. A minha proposta é que há uma hipertrofia de uma dessas categorias de gestos em relação aos outros, devido à ideologia dominante na sociedade burguesa (a nossa), o que leva a problemas da perspectiva da educação. “Esquecemos que arte é como se vive para viver, que arte é como os homens se encontram a si mesmos no mundo. Esquecemo-lo porque na nossa cultura não se vive por viver, mas para mudar o mundo. O clima da nossa cultura não é arte, mas a ‘história’, isto é: trabalho” (FLUSSER, 2014, p. 38).

Com o advento da burguesia como classe dominante, temos a consolidação de seu gesto natural como gesto dominante. O gesto do trabalho torna-se o gesto desejável, substituindo o gesto ritualístico, da arte, que era um gesto da lógica aristocrática.

O gesto da pesquisa é o gesto burguês. O burguês é artesão: manipula objetos inanimados. Não manipula plantas e animais: é o camponês que faz isto. Nem manipula pessoas: isto é feito por sacerdotes e aristocratas. Por isto, quando o burguês inicia a sua revolução no fim da Idade Média e quando seus gestos passam a predominar na cultura ocidental, a manipulação de objetos inanimados passa a absorver o interesse. (FLUSSER, 2014, p. 44).

Transformar o mundo: essa é a ética burguesa. O gesto de transformação é o trabalho. A transformação é dada pela mão que faz esse trabalho. Ao tomar um objeto, projetar algo que ele não é, mas pode ser, a mão afirma-se enquanto sujeito, aquele que cria, que transforma, força divina, e aquilo que é transformado é submetido ao “todo poderoso sujeito”: “Abandonar os problemas interessantes (“suspendê-los”) e pesquisar os objetos de menor interesse é o gesto ‘humanista’. Porque quanto menos um objeto interessa (quanto menos o homem estiver implicado nele), tanto mais é objeto, e tanto mais o homem é seu sujeito” (FLUSSER, 2014, p. 45).

Quando aplicada à educação, essa lógica, esse tipo de gesto, reverte-se à educação bancária, ao modelo pedagógico que quer formar trabalhadores, instrumentos da transformação, não sujeitos da transformação. Explico-me: verificando os polos da relação, podemos dizer que há três tipos de gestos (a) o trabalho – entre sujeito e objeto –, (b) a comunicação – entre sujeito e sujeito – e a arte (c) – o sujeito consigo mesmo. A educação formal e universal, tal qual a conhecemos, é produto da revolução burguesa, produto da classe cujo gesto escolhido é o trabalho. Logo, não surpreende exatamente que o modelo da educação tradicional é o gesto do trabalho: o professor² é o agente de uma transformação. Esse sujeito instrui, transformando o ignorante em culto, o jovem em trabalhador: professa a ação transformadora que não vê o sujeito, mas o objeto que pode ser transformado em instrumento do trabalho. Daí, o trabalho alienado: uma vez que esse outro seja instrumentalizado, ou seja, transformado em instrumento, poderá produzir com mais eficiência. Produzir aquilo que deseja? Não. Aquilo que um sujeito deseja: ele mesmo não tem o direito de desejar – é objeto do desejo de um sujeito. “Ser livre é sinônimo de ser realmente: ser para si e para

2. Embora esteja ciente da crítica do uso do masculino como “forma neutra” para generalizações, as soluções oferecidas até agora ainda causam confusão na leitura, por isso preferi manter a Norma Culta da Língua Portuguesa aqui, fazendo a ressalva de que reconheço que a forma canônica foi influenciada pelo contexto patriarcal e heteronormativo.

os outros” (FLUSSER, 2014, p. 70): objetos não são livres, porque só são para os outros – perdem seu direito de serem para si.

A ideia de que a educação é transformadora e revolucionária advém, sobretudo, de uma projeção de nossas esperanças no passado. A escola foi uma das instituições responsáveis pela estabilização do modelo de sociedade em que vivemos: a escolarização foi um importante mecanismo de universalização da ideologia burguesa. Isso não quer dizer que ela sirva só para isso. No entanto, dizer que a educação é transformadora é confundir seu potencial com sua realidade. A educação tem o potencial para transformar a sociedade, mas ela também pode ser utilizada para a manutenção do estado de coisas. Geralmente, argumenta-se que essa mudança é uma questão de adaptar, moldar, adequar os conteúdos da educação. O que defendo aqui é que isso está equivocado: não é uma questão de conteúdo. A importância do conteúdo é marginal, já que professores militantes políticos podem não chegar a ser educadores que catalisem transformações. São as práticas que precisam ser repensadas.

Dizer que as práticas precisam ser repensadas é equivalente a dizer que os gestos precisam ser repensados. Se a sociedade burguesa – o que equivale a dizer patriarcal, porque a burguesia é o filho legítimo do patriarcado³ – criou sua escola baseada em seu gesto, o do trabalho, é preciso pensar que gesto serve a uma sociedade em outros termos, por isso o pensamento de Flusser é relevante: com ele, temos conceitos para endereçar essas questões.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela *alternância* dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2016, p. 29, grifo do autor).

Na escola da sociedade burguesa queremos disciplina e silêncio, qualidades de objeto. A única resposta aceitável é a reprodução, resposta de objeto que se molda a marteladas. Todavia, a consequência disso é que, ao elencar a escola como mais um dos espaços do gesto de trabalho, estamos tirando a educação do campo dos gestos comunicativos. A comunicação exige dois sujeitos, e o ato humano pressupõe a liberdade de responder: estamos negando a escola como espaço de liberdade. É a anulação da dimensão emancipatória da educação. “O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem)” (BAKHTIN, 2016, p. 35). O problema constitui-se, repito, na medida em que a única posição responsiva aceitável é a de cumprir o desejo do todo poderoso professor. A educação monologiza-se: só o professor é sujeito, só o professor tem direito à fala. Contudo, essa fala pretende-se não-enunciado, uma vez que não é comunicação – não é diálogo –, deseja-se gesto de trabalho, ou seja, o que não espera resposta: “[...] permitimos que eles [alunos de ensino médio] escrevam sobre textos, mas não seus próprios textos, e muito menos que sejam vistos como autores” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 29).

3. Não há, no escopo deste artigo, possibilidade de aprofundamento para essa questão, mas há vasta teoria a respeito, a começar pelas obras de Angela Davis e Silvia Federici.

Nega-se ao estudante, assim, não só a posição de sujeito da própria educação, mas de Ser Humano como um todo. Desconsidera-se sua fala, porque se deseja unicamente sua aceitação passiva, isto é, sua negação enquanto sujeito que deseja liberdade. Não é pequena a semelhança do pensamento de Bakhtin e de Flusser: “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2016, p. 78). É a articulação da liberdade da resposta desse sujeito, nunca completamente explicável, que é o enunciado. O enunciado é gesto, porque articula a liberdade criativa, mas a sala de aula da sociedade burguesa não quer a criatividade: quer a reprodução de um sistema de valores já reconhecidos. “A pergunta inicial mais comum – ‘o que o autor quer dizer aqui?’ – põe a descoberto o verdadeiro papel do aluno, que não é de participante, leitor ou sujeito historicamente ativo”. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 149). O papel do bom estudante é reconhecer a resposta que se espera dele: como uma pedra que é lapidada, ele deve apenas reproduzir o brilho e a forma que já existia na cabeça do sujeito que trabalha sobre ele, o professor, que o treina com um propósito: “‘instrumento’ é objeto produzido para servir a propósito determinado. É ‘bom para’” (FLUSSER, 2014, p. 73). Essa não é a educação que serve a outra sociedade, a sociedade que projetamos, uma pedagogia que articula liberdades, para um mundo emancipado. Qual é a educação que queremos?

“A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. (FREIRE, 2019, p. 34). Ninguém educa ninguém, porque as pessoas educam-se a si mesmas, em comunicação com o outro: a educação é gesto comunicativo. Instrumentalizar não é educar, é, no máximo, instruir, isto é, levar alguém a reproduzir a ação que outrem deseja, ação alienada. Não é exatamente surpreendente que professoras e professores, muitas vezes, tornem-se educadores apesar de coordenadores, supervisores e gestores escolares, porque, a fim e a cabo, também a eles se deseja negar a posição de sujeitos. Os “líderes” da educação, muitas vezes, querem que o professor reproduza, em sala de aula, exatamente a instrução que eles fariam se pudessem estar em todos os espaços. Se a educação fosse questão de informação e dados, vídeos gravados substituiriam a legítima interação humana dentro da sala de aula, mas não conheço nenhuma escola particular de prestígio, cujos pais estejam exigindo que se demitam os professores em massa e contrate-se uma boa empresa de produção de videoaulas.

É difícil e complexo resistir à tentação de deter o poder, como promete a pedagogia tradicional, para se tornar mediador do fortalecimento sociopolítico e do autocrescimento. A transformação de nossa sociedade em espaços de construção mais democrática requer professores que tenham e promovam o acesso a ferramentas teóricas que lhes informaram como atuar e que resultados esperar do ato de ensinar a alunos ativos e críticos. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 234 e 235).

Em uma sociedade em que 1% da população detém metade da riqueza do mundo⁴, esse 1% tem, na prática, maior possibilidade de ser sujeito e submeter o resto a ser instrumento de sua vontade. Portanto, não é difícil entender por que um Ser Humano, em condições controladas de poder, a sala de aula, endossado pela instituição, sente-se no direito de exercer esse poder às custas de outros quarenta (o número de estudantes em muitas salas de aula): essa é a regra social. No entanto, como propor uma sociedade em termos mais democráticos se as salas de aula são espaços da reprodução de relações de sujeitos e objetos: espaços de gestos de trabalho? Autoritarismo é a prática, porque temos essa neurose social, que Habermas (2001,

4. Dados da OXFAM, organização não-governamental dedicada ao combate das desigualdades sociais.

p. 155) chamaria de “comunicação sistematicamente distorcida”. Por isso, precisamos repensar nossas práticas, aprofundando nossa teoria. Isso não é a negação da autoridade, que deve ser fundada no reconhecimento de outro Ser Humano, que pode ser admirado porque tem algo a comunicar e não porque tudo pode transformar: “Você só é autoridade na medida em que tem, e você só tem na medida em que não impõe, em que ela se constitui, na relação com a liberdade” (FREIRE; GUIMARÃES, 2008, p. 66).

É fácil, da maneira que coloco aqui os argumentos, pensar que esteja culpando o profissional de educação – e aí incluímos todos aqueles que se enquadram na categoria educador: professores, supervisores, merendeiros, seguranças, faxineiros, diretores –, mas não se trata disso. Pretendo afirmar que parecemos ter esquecido que existiu um tempo em que não havia uma instituição dedicada a educar, e os Seres Humanos educavam-se uns aos outros: a invenção do professor não é a invenção da educação. A educação é condição da humanidade. Ou seja, a profissionalização de sujeitos para serem educadores profissionais é relativamente recente: numa espécie de 350 mil anos, a existência formal de educadores começa há menos de 6 mil anos, depois da invenção da escrita. A especialização de alguns de nós na tarefa de educar permitiu a dedicação necessária para aprofundamentos teóricos, mas teve consequências na consubstanciação, na sala de aula, de uma lógica do trabalho, o que faz sentido, uma vez que estamos falando de especialização do trabalho. Os professores são as mãos da educação:

Por esta fase do gesto as mãos arrancam o objeto do conjunto das coisas que são como são (do conjunto dos ‘dados’), e procuram inseri-lo no conjunto das coisas que são como devem ser (no conjunto dos ‘feitos’). Usando termos menos precisos podemos dizer que as mãos procuram conduzir o objeto avaliado [sic] do conjunto da natureza rumo ao conjunto da cultura. ‘Produzem’. Ou usando termos mais elegantes, as mãos procuram valorizar uma realidade, e realizar valores. (FLUSSER, 2014, p. 87).

Ao realizar, nos estudantes, os valores da sociedade burguesa, os professores negam sua função de educadores: professam valores, em vez de comunicar-se entre Seres Humanos, isto é, realizam gestos de trabalho em um espaço em que deveria haver gestos comunicativos. A consequência é uma educação alienadora (instrução para o mundo do trabalho), mesmo que isso seja uma contradição: nenhum professor acredita que está agindo para desumanizar.

Tal excursão das mãos para a circunstância do objeto em busca da mão simulada pode ser chamado o gesto de ‘fazer instrumentos’. O gesto consiste em procura de objeto que seja reversível, isto é, que possa ser invertido contra o mundo objetivo do qual faz parte. Essa reversibilidade do objeto é precisamente o que dele faz simulação de mãos, instrumento. Como as mãos, passa a estar no mundo contra o mundo. A inversão do status ontológico de objetos é a meta do gesto de fazer instrumentos, e nesse sentido sua meta é humanizar o mundo. (FLUSSER, 2014, p. 92).

Nesse processo de transformar estudantes em instrumentos, ou seja, em trabalhadores, em vez de sujeitos, isto é, Seres Humanos, o professor não percebe que trai sua intenção de humanizar o mundo, intenção de transformá-lo em “algum lugar melhor”. Contudo, é pouco discutido também o que acontece com o sujeito do espaço da sala de aula do trabalho:

A mão munida de galho não ‘sente’, isto é, entende, a árvore que perfura como sente a mão nua, e a mão munida de foguete não entende a perda de sensibilidade, observável facilmente em nosso torno, que pode ser formulada da seguinte maneira: o instrumento simula a mão, mas a mão passa a simular, ela própria, o instrumento. A mão munida de instrumento deixa de ser mão, para passar a ser instrumento. E como a mão é o modelo do pensamento, a mão munida de instrumento instrumentaliza, mecaniza e cibernetiza o pensamento. Todos os nossos gestos passam a ser simulações de movimentos instrumentais, e o nosso estar-no-mundo passa a ser funcionamento. (FLUSSER, 2014, p. 94).

Ao executar só gestos de trabalho, o professor torna-se trabalho. É instrumento das vontades de gestores, supervisores e coordenadores, que por sua vez são instrumentos de gestores públicos. Nesse ciclo de desumanização, não fica claro se sobrevive algum sujeito: todos são instrumentos do gesto de trabalho, hipertrofiado. Isso acontece porque quem pode, sozinho, conceder-se o direito de ser? A articulação de uma liberdade depende sempre da relação com o outro: sou livre em relação a outros seres livres. Se nego a liberdade a todos os outros, porque são instrumentos da minha vontade, como poderei ser eu livre? Não há ninguém para reconhecer essa liberdade.

Dizendo de outra forma: se a sociedade do trabalho tenta apagar todos os outros tipos de gestos, como podemos nos afirmar humanos, se não há outros humanos para, em gestos comunicativos, reconhecerem-nos como iguais? “As mãos nuas, quando movem no mundo, não encontram apenas objetos. Encontram também outras mãos que movem. E ao encontrarem outras mãos, se reconhecem nelas” (FLUSSER, 2014, p. 94). Isso é análogo à dialética do senhor e do escravo (HEGEL, 2014): assim como o senhor torna-se preso ao escravo ao escravizá-lo, ou seja, perde sua própria liberdade ao tomar a do outro, aquele que desumaniza o outro, isto é, transforma-o em instrumento, também perde a capacidade de ser reconhecido pelo outro como Ser Humano, pois só entre iguais podemos ser reconhecidos (um instrumento não reconhece nada). A qualidade da crítica emancipatória é, sobretudo, sua capacidade de libertar a todos, portanto sua importância é patente, e é por isso que Flusser tem tanto a contribuir com o pensamento sobre educação.

Mas mãos munidas de instrumentos perderam a sensibilidade que permite a distinção entre mão de outrem e objeto. Para elas, tudo no mundo é objeto manipulável, o mundo inteiro é objetivo. E não apenas objetivo, é instrumentalizável. Tudo que as mãos munidas de instrumento encontram é instrumento virtual e pode ser utilizado. As mãos de outrem que tais mãos encontram passam a ser mãos-de-obra. (FLUSSER, 2014, p. 95).

Esse processo, na educação, nega o diálogo, tenta tornar-se monólogo: a própria negação da humanidade. Essa educação não serve a ninguém: reproduz um mundo que é a própria negação do exercício de ser para parcelas gigantescas da população. Ao professar algo em sala de aula, o professor pavimenta a manutenção de um mundo que nega a própria humanidade: faz comunicar a vontade de outrem, isto é, aliena-se.

É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima da transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de ‘empatia’ entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica. Faz comunicar. (FREIRE, 2019a, p. 94).

É preciso resgatar os gestos de comunicação na sala de aula. Muito tem se falado em colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem: “uma proposta pedagógica voltada para a democracia sociocultural dentro e fora das salas de aula deveria começar por ouvir as vozes

dos estudantes”. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 219). No entanto, isso não pode se converter na sujeição do professor aos estudantes, ou seja, na anulação de sua posição de sujeito. O gesto comunicativo deve ser exercido entre sujeitos, e exigir que a professor exclua-se do processo de humanização é simplesmente negar a própria humanização: ou todos são humanos, ou estamos reproduzindo um sistema de privilégio que é o que estamos tentando subverter.

Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também. Esta é a razão pela qual o verdadeiro compromisso, que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tampouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso. (FREIRE, 2019a, p. 23).

Se é certo que a educação sistemática que conhecemos surgiu dentro da lógica do trabalho e para universalizar gestos de trabalhos, também é certo que a educação é ato humano. Sendo assim, ela pode ser mais do que tem sido, e a prova disso é que a comunicação insiste em acontecer, apesar das tentativas sistemáticas de instrumentalização. Em outras palavras, a educação pode ser mais, pois o Ser Humano é ser temporal: não é mera reprodução instintiva do que foi. É um ser voltado para o que pode fazer de si mesmo: “admitir o horizonte humilhantemente é ter traído o estar-no-mundo humano, o qual é caracterizado pela curiosidade das mãos que o determinam” (FLUSSER, 2014, p. 85-86). Uma educação engajada no Ser Humano, e não fora dele, estaria engajada, a partir de gestos comunicativos, em cooperar nos processos de humanização, de auto elaboração, de individuação e de subjetivação. Isto é, uma educação da afirmação do eu: “uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar” (FREIRE, 2019a, p. 40).

O sistema educacional que conhecemos foi uma das instituições criadas por uma sociedade do trabalho, então é compreensível que o gesto eleito para seu espaço seja o gesto do trabalho. No entanto, esse gesto é em direção ao mundo externo, isto é, alienador. No extremo, ele nega a todos o exercício de ser. Por isso, reivindica-se o repensar da educação em termos dialógicos, ou seja, a substituição do gesto do trabalho como o privilegiado no espaço da escola, pelo da comunicação. Em vez do monólogo, o diálogo: enunciados, em vez de sentenças professadas. Isso não quer dizer que o gesto do trabalho, ou mesmo do ritual-arte devam ser excluídos da escola, mas, sendo espaço de humanização, o gesto do reconhecimento precisa ter seu espaço garantido. A desumanização ocorre quando uma das três categorias de gesto usurpa para si a posição de gesto eleito, tornando os outros marginais. Aí, temos uma parte do que significa Ser Humano negando as outras, e não se pode ser humano em parte.

Em todo o homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve esse ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento. (FREIRE, 2019a, p. 41).

Dito isso, defendo que a educação literária, ou seja, a educação pela literatura, nos termos construídos acima, tem um papel social importante a desempenhar: “há um papel para a literatura nesse contexto, em que condições políticas delimitam narrativas particulares. Assim, é preciso questionar a expectativa de que a educação literária ilumine objetivos democráticos em um sistema escolar marcado por um modo autoritário” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 32).

2 Por que pode a literatura alguma coisa?

A ideia de que a Literatura tem algum poder de transformação é bem difundida. Contudo, mesmo que seja comum ver todo tipo de elaboração para as quais essa hipótese é ponto pacífico, é relativamente incomum elaborações que desenvolvam as razões de a Literatura poder alguma coisa.

Se as ideias situam-se na fonte mesma da vida histórica, é possível imaginar que se pode mudar a sociedade combatendo-se as ideias falsas com ideias verdadeiras e é essa combinação de racionalismo e idealismo que Marx e Engels rejeitam. Para eles, as ilusões sociais estão ancoradas em contradições reais, de modo que somente pela atividade prática de transformar as últimas é que podem as primeiras ser abolidas. Portanto, uma teoria materialista da ideologia é inseparável de uma política revolucionária. (EAGLETON, 2019, p. 88).

O pensamento marxista, historicamente, tem defendido uma prevalência de influência da base sobre a superestrutura. Levando ao limite essa hipótese, o que, na teoria marxiana, nunca me pareceu ser o objetivo, a Literatura não pode nada: é reflexo passivo das relações de produção. Se isso fosse verdade, o que não defendo, uma obra de outra época teria muito pouco a nos comunicar, já que seriam anacrônicas as percepções de mundo que ela oferece. No entanto, continuamos encontrando sentido em Safo, Horácio, Virgílio e Homero (só para citar fontes um pouco distantes de nós). Não podemos pensar que o mundo material apenas manifesta as transformações ‘gestadas’ no mundo das ideias, mas, do mesmo modo, toda a superestrutura não é reflexo passivo da estrutura de produção: há uma dialética. Dito isso, se a função da literatura não é revelar uma verdade moral mais elevada ou apresentar o dado mais acurado, o que emanciparia sujeitos da ignorância, qual é?

A vivência expressa e sua objetivação exterior são criadas, como sabemos, a partir do mesmo material. Com efeito, não há vivência fora da encarnação sónica. Portanto, desde o início, não pode haver nenhuma diferença qualitativa entre o interior e o exterior. Mais do que isso, o centro organizador e formador não se encontra dentro (isto é, no material dos signos interiores), e sim no exterior. Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204).

Se a vivência é material sónico e ganha conteúdo compreensível (significado) ao ser elaborada em forma linguística (significante), a Literatura pode oferecer repertório de ambos para, por analogia, o sujeito desenvolver o próprio eu. A leitura da objetivação de um modo de viver o mundo propicia a oportunidade de apropriação de novos modos de ser. Todavia, isso só se realiza na relação dialógica. A leitura passiva, sem engajamento, é decodificação e não oferece tipo algum de resposta: é não-diálogo. Quando lemos, dialogicamente falando, não apenas decodificamos: fazemos juízos de valores, negamos, aceitamos, enfim, colocamo-nos em relação a outros sujeitos. Toda leitura autêntica é gesto comunicativo. “É mais forte e específico o reflexo da personalidade do falante no diálogo (expressividade). Em que consiste a especificidade? A relação com outro (polêmica e diferente) e a personalidade do falante formam-se na luta com o parceiro” (BAKHTIN, 2016, p. 115).

Ao travar essa “luta” contra o outro, por meio da leitura da obra literária, o sujeito tem acesso a um enunciado relativamente mais bem acabado se comparado com outros construídos “de momento”, o que oferece possibilidades de elaboração particulares típicas da literatura, ou seja, de se relacionar com um contexto ficcional inteiro erigido sobre as percepções de mundo de um outro, o autor. Entretanto, a educação literária não deve parar por aí: ela deve querer mais.

Toda leitura é um diálogo, contudo, há limitações para a resposta do leitor. Essas limitações são obstáculos para o processo de auto elaboração, logo, não basta a posição de leitor. “A auto-objetivação (na lírica, na confissão, etc.) como autoalienação e em certa medida como superação. Ao me objetivar (isto é, ao me colocar para fora de mim mesmo) ganho a possibilidade de uma relação a utenticamente dialógica comigo mesmo” (BAKHTIN, 2016, p. 98).

As posições de leitor e de autor são espaços vazios, que podem ser ocupados por qualquer um. Ao oferecer-se ao estudante oportunidade de ocupar a posição de autor, estamos liberando forças de auto elaboração represadas que, de outro modo, não seriam acessadas. Criar atividades que levem à reflexão do ser e estar no mundo para estudantes é oferecer momentos legítimos de formação do eu. Elaborar personagens e eu-líricos é elaborar modos de ser e estar no mundo, e, nesse processo de criação, o estudante estará fazendo julgamentos de valores, que servirão de repertório para que esse jovem avalie a si mesmo e elabore-se: “uma ideia se torna ideia real no processo de intercâmbio de ideias, isto é, no processo de produção do enunciado para o outro” (BAKHTIN, 2016, p. 149). Ao escrever esses modos de ser, o estudante está criando sujeitos que poderiam ser ele e tendo a oportunidade de refletir sobre como ele se sente em relação ao que ele é e ao que ele poderia ser.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. Os elementos de infantilismo da autoconsciência (‘Será que um tipo assim mamãe amaria...’) às vezes permanecem até o fim da vida (a concepção e a noção de mim mesmo, do meu corpo, do meu rosto e do passado em tons carinhosos). Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde ele começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independentemente do eu e do outro. (BAKHTIN, 2017, p. 29-30).

A educação literária tem o potencial de oferecer esse encontro com a palavra de um outro que não está na vivência imediata do estudante, o que é positivo porque dá um repertório de discursos de ser diferentes daqueles sentidos dos quais seu eu já está saturado, possibilitando comparações e contrastes. O Ser Humano é ser no tempo, e isso quer dizer que ele não é reprodução eterna do que foi, já que não é só instinto. Isso exige não só o elemento novo, mas também momentos individuais de organização desses discursos, na formação de novos enunciados sobre esse eu. Por isso, a educação literária deve privilegiar dois momentos: no primeiro, encontramos discursos sobre o que significa ser humano, o que é basicamente qualquer discurso literário, e respondemos a eles em leitura ativa; no segundo, produzimos nossos próprios discursos, organizando novos enunciados sobre ser e estar no mundo.

O complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro tem sido quase totalmente ignorado pelas respectivas ciências humanas (a começar pela ciência da literatura). As ciências do espírito; seu objeto não é um, mas dois ‘espíritos’ (o que é estudado e o que estuda, que não devem se fundir em um só espírito). O verdadeiro objeto é a inter-relação e a interação dos ‘espíritos’. (BAKHTIN, 2017, p. 39).

Todo conhecimento só se pode dar em termos intersubjetivos. Ignorar isso, como se fosse possível que o conhecimento agisse sobre o “estudante-objeto”, já foi tentado: a educação bancária é aplicada há anos, com resultados insatisfatórios, quando não catastróficos. Temos uma

sociedade do trabalho que questiona a utilidade da literatura. Por não termos clareza em relação ao que pode e por que pode a literatura, é comum dizermos que nem tudo precisa ter utilidade: isso é a expressão de nosso incômodo com a hipertrofia dos gestos de trabalho. Apropriados da (meta)teoria dos gestos, poderíamos dizer que a Literatura não tem utilidade porque não é instrumento (é enunciado) e, como enunciado, não serve ao mundo que é, mas ao que “está-sendo”. Isto é, poderíamos questionar essa exigência de ordem instrumental para o mundo em que vivemos, uma vez que ela pode ajudar a fundar novos modos de ser, com novas demandas.

O processo de esquecimento paulatino dos autores, depositários das palavras do outro. A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro); a consciência monologiza-se. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro: é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro (tendo passado pela fase das ‘palavras minhas-alheias’). Ao monologizar-se, a consciência criadora é completada com palavras anônimas. Esse processo de monologização é muito importante. Depois, a consciência monologizada entra como um todo único e singular em um novo diálogo (já com novas vozes externas do outro). (BAKHTIN, 2017, p. 72).

Nesse processo de apropriação da palavra dos outros, o sujeito elabora-se como um novo enunciado, pronto para ingressar em contexto dialógico novamente, “negociando” (palavra adequada para nossos tempos) sentidos e novas disputas. Nesse processo, é que a Literatura pode algo, oferecendo o alimento, por meio do diálogo, para a formação desse “monólogo” interior, que se transformará em enunciado, pronto para ser expresso ao mundo, reiniciando o ciclo contínuo em direção ao “ser mais”, a vocação ontológica do Ser Humano. Isso é importante porque dá uma teoria para a noção mais ou menos plasmada de que “leitores ampliam seus horizontes emocionais e intelectuais, adquirindo novas dimensões de saber e autocompreensão através de obras literárias” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 28). É evidente que essa hipótese de por que a literatura pode alguma coisa não é a única ou novidade: não estou “inventando a roda”. Entretanto, precisamos saber de que hipótese de leitura das capacidades de a literatura contribuir com os processos de individuação partimos, a fim de sustentar por que faz sentido propor que a educação literária é significativa e importante:

Conscientizar futuros professores de literatura de seu compromisso com a produção de um conhecimento que possa contribuir para uma sociedade menos desigual significa trabalhar para que esses mesmos professores sejam politicamente conscientes em sua prática, com a percepção clara de que educar é uma instituição política. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 11).

Dizer que educar é uma instituição política poderia ser quase uma tautologia. No entanto, não é. Muito tem se falado em instruir, preparar, enfim os termos do gesto do trabalho, em vez de nutrir e oportunizar. É preciso, contudo, ter clareza de que muitos professores, insatisfeitos com a hipertrofia do gesto do trabalho, tentam fazer diferente, mas reproduzem a mesma lógica: “O opressor mais eficiente é aquele que persuade seus subalternos a amar, a desejar e a identificar-se com seu poder; e qualquer prática de emancipação política envolve, portanto, a mais difícil de todas as formas de liberação: o libertar-nos de nós mesmos” (EAGLETON, 2019, p. 13). Ao substituir o conteúdo da Literatura desejável pelo capitalismo – a “absorção” de uma história da “alta cultura” (e os valores associados a ela) e o desenvolvimento de capacidade de decodificação de textos – por uma propaganda ideológica de qualquer ordem – muitas vezes uma visão calcada em algum tipo de discurso acrítico socialista –, os professores continuam praticando gestos de

trabalho: os estudantes continuam sendo instrumentalizados para objetivos diferentes de seus próprios. Isso é apenas reprodução, em outros termos, do mesmo tipo de escola que já fazemos.

Por isso, a proposta aqui não é apresentar um conteúdo mais adequado para o estudante e para a sociedade que queremos, mas criar espaços adequados, na escola, para que os estudantes pratiquem gestos de toda ordem – de trabalho, de comunicação e de arte –, de modo que possam desenvolver-se plenamente como seres humanos, atingido o potencial de sempre serem mais, não alienados de si mesmos. A educação literária – educação pela literatura –, então, tem potencial de oferecer oportunidade de momentos de gestos comunicativos legítimos – o objetivo neste artigo não é de falar sobre gestos de arte ou de ritual, mas não se nega que a Literatura pode oportunizar momentos como esses também – a fim de que o estudante possa elaborar seus discursos sobre o mundo em seus próprios termos. Acreditar que um sujeito (o professor, o gestor, o político) sabe qual é o conteúdo mais adequado para outro sujeito (o estudante) é gesto de trabalho, é objetificar esse estudante, projetar que ele pode ser outra coisa e lapidá-lo, como se fosse uma pedra: isso é paternalista.

Isso não quer dizer que se exige do educador que apague seu próprio eu em sala de aula. Exigir que ela ou ele torne-se apenas instrumento do desenvolvimento do estudante é exigir dessa pessoa uma anulação de sua subjetividade, é torná-la objeto, é negar qualquer possibilidade de auto elaboração dessa pessoa, ou seja, é aliená-la de seu exercício de ser. Isso é reproduzir a lógica dos gestos de trabalho que proponho que se reverta. Por isso, é, em comunhão, que educadores e estudantes encontrarão caminhos para se elaborarem em sala de aula e compreenderem seus lugares no mundo: “O pensamento, poderíamos dizer, é simultaneamente cognitivo e criativo: no ato de compreender suas reais condições, um grupo ou classe oprimida começou, naquele exato momento, a modelar as formas de consciência que contribuirão para modificá-las” (EAGLETON, 2019, p. 110).

Esse processo carrega diversas contradições, como professores que, oriundos da classe média, trabalham com populações marginalizadas ou com as elites e precisam descobrir como exercer seu papel na construção de uma sociedade menos desigual, manter seus empregos, encontrar alguma autorrealização em seu trabalho e, ainda, não objetificar seus estudantes. Isso só pode ser feito coletivamente, em termos intersubjetivos.

Nesse processo, estudantes e educadores se transformarão: “conhecer a mim mesmo é não ser mais o eu que eu era um momento antes de conhecê-lo” (EAGLETON, 2019, p. 110). A educação tem o potencial, em termos intersubjetivos – “a consciência é menos algo ‘dentro’ de nós que algo ao redor de nós e entre nós, uma rede de significantes que nos constitui inteiramente” (EAGLETON, 2019, p. 208) –, de oferecer esses momentos de transformação, embora historicamente tenha servido à manutenção de um estado de coisas, ou seja, a educação, quando legítima, serve à vocação ontológica do Ser Humano: “um ser histórico é um ser incessantemente ‘à frente’ de si, radicalmente ‘excessivo’ e não idêntico ao eu, capaz, dentro de certos limites definidos, de colocar sua própria existência como problemática”. (EAGLETON, 2019, p. 186). Essa condição de “ser histórico” é o que uma educação, em termos intersubjetivos, ou seja, dialógicos, afirma, pois, sendo no tempo, o Ser Humano não é reprodução eterna de si mesmo, mas um eterno vir a ser, que se constitui nas trocas com outros Seres Humanos, afirmado enquanto sujeito entre sujeitos, poderá assumir, com autonomia, engajamento com um mundo do qual faz parte:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaçotemporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre o seu enraizamento espaçotemporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente ‘carregado’ do compromisso com sua realidade, da qual, por que é sujeito, não deve ser simplesmente espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 2019a, p. 82).

É esse assumir-se enquanto agente que a educação deve incentivar, sem tentar alienar do sujeito seu direito de decidir em qual “direção” agir. Para usar uma analogia, a educação literária pode, e deve, incentivar que cada pessoa em sala de aula – sejam estudantes, sejam educadores – desenvolva ferramentas para ser protagonista da sua própria narrativa, em vez de personagens coadjuvantes das de outrem, podendo participar coletivamente dessa “epopeia”, que é a vida humana na Terra.

3 Resumo do plano de aula

Em 1850, o tráfico de africanos para serem escravos no Brasil foi oficialmente proibido pela lei Eusébio de Queirós. Pelo menos, a partir de 1856, o tráfico, agora classificado como pirataria, já era algo bem reduzido, o que foi um passo fundamental para o fim do sistema colonial escravocrata. Considerado isso, tanto *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (2018), quanto *O Navio Negreiro*,⁵ de Castro Alves (1884), são obras que surgem em um contexto em que o tráfico havia sido abolido.

Embora Castro Alves tenha ficado conhecido como poeta dos escravos, é preciso admitir que sua obra é pouco revolucionária se considerado que seu principal poema, ou, ao menos, aquele que ficou mais conhecido pela posteridade, teve como objeto de denúncia um problema que, formalmente, havia sido resolvido duas décadas antes. No meio do caminho entre a lei Eusébio de Queirós e o lançamento de *O Navio Negreiro*, temos a obra narrativa de Maria Firmina dos Reis, *Úrsula*, cujo capítulo “A Preta Susana”⁶ tem como foco, também, o mesmo problema: o tráfico de escravos. A partir da comparação entre a narrativa e o poema, os estudantes poderão refletir sobre certos lugares comuns na literatura do século XIX, no que tange o tratamento do tema da escravidão.

A primeira observação necessária é sobre os seres humanos objetificados:

– Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor [...]. Mais tarde deram-me em matrimônio a um homem, que amei como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida, em que me revia, em quem tinha depositado todo o amor da minha alma. E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah, Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh, tudo, tudo até a própria liberdade! (REIS, 2018, p. 121).

A personagem cuja história é contada por Maria Firmina não é simplesmente uma vítima da escravidão: Susana tem uma história, ama, sente saudades. Há uma subjetividade em jogo aqui. No entanto, podemos observar que, para Castro Alves, temos uma figura generalizada:

Quem são estes desgraçados [...] / [...] São os filhos do deserto, / Onde a terra esposa a luz. / Onde vive em campo aberto / A tribo dos homens nus... / São os guerreiros ousados / Que com os tigres mosqueados / Combatem na solidão. / Ontem simples, fortes, bravos. / Hoje míseros escravos, / Sem luz, sem ar, sem razão... / [...] Lá nas areia infindas, / Das palmeiras no país, / Nasceram crianças lindas, / Viveram moças gentis... / Passa um dia a caravana, / Quando a virgem na cabana / Cisma da noite nos véus... / ... Adeus, ó choça do monte, / ... Adeus, palmeira da fonte!... / ... Adeus, amores... adeus!... (ALVES, 1884, p. 27).

5. Doravante “NN”.

6. Doravante “PS”.

A vida pré-escravidão é pouco explorada no poema. As figuras descritas nos versos de Castro Alves são menos subjetivas, o que pode ser consequência do gênero literário escolhido aqui, mas essa escolha estética do poeta talvez seja menos frutífera para a produção de um processo de empatia leitor-personagem. Esse é um contraste possível entre os dois textos.

Outra questão é relativa aos agressores, que, em ambas as obras, aparecem de maneira generalizada:

Ainda não tinha vencido cem braças do caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo eminente que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! [...] Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. [...] É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim, e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! (REIS, 2018, p. 122). E ri-se a orquestra irônica, estridente... / E da ronda fantástica a serpente faz doudas espirais... / Se o velho arqueja, se no chão resvala, / Ouvem-se gritos... o chicote estala. / E voam mais e mais... / [...] No entanto o capitão manda a manobra, / E após fitando o céu que se desdobra, / Tão puro sobre o mar, / Diz do fumo entre os densos nevoeiros: / ‘Vibrai rijo o chicote, marinheiros / Fazei-os mais dançar!...’ (ALVES, 1884, p. 24).

Em ambos os textos, não há nomes para os traficantes de pessoas escravizadas, mas cabe fazer uma distinção. Maria Firmina dos Reis segue sua narrativa até o Brasil. Devido a isso, ela apresenta e nomeia aqueles que serão “senhores” das pessoas escravizadas: Comendador Fernando P. e Paulo B. Castro Alves, por sua vez, não continua a narrativa até a chegada ao Brasil, e a única figura destacada é a do capitão do navio que, embora não seja nomeado, é diferenciado dos outros, falando por discurso direto.

Por fim, o último ponto a ser explorado é a solução dada ao problema. Considerando que o tráfico, como foi dito antes, era um assunto mais ou menos resolvido desde 1856, as duas obras poderiam, em tese, ter abordado as forças sociais que movimentaram para essa resolução. Contudo, a mudança é dada por vias religiosas: é a Deus a quem se clama por uma solução para o problema. Castro Alves sintetiza desta forma: “Senhor Deus dos desgraçados! / Dizei-me vós, Senhor Deus, / Se eu deliro... ou se é verdade / Tanto horror perante os céus?!...[...].” (ALVES, 1884, p. 25). Maria Firmina também fará assim, de diversas maneiras ao longo do livro, seguindo exemplo de *A Cabana do Pai Tomás*. Cabe pensar as condições histórico-sociais para que essa resolução fosse dada por outra via, uma vez que estamos falando de uma obra que faz uma crítica de algo cujo desenlace já é conhecido.

Seria possível para Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra, fazer essa crítica? Já é fato bastante raro a publicação de um romance de uma mulher no contexto do Brasil do século XIX: hoje já é mais conhecido o fato de que as mulheres escreviam, mas raramente encontravam apoio nos mecanismos de edição para publicarem suas obras. A própria existência de um romance como *Úrsula*, ainda que conservador no que concerne às soluções dos problemas que denuncia, é de uma radicalidade profunda.

Seria possível para Castro Alves ter feito diferente? Em 1868, Castro Alves já conhecia José de Alencar e Machado de Assis, ingressando em um pequeno círculo de escritores ilustres. Se dizer que o “poeta dos escravos” poderia ter sido mais radical e materialista em suas críticas sem correr riscos é impreciso, tirar consequência de porque ele é tão valorizado não é. Talvez o progressismo de Castro Alves seja o desejável para o conservador Brasil do século XIX: reconhece-se

a situação indigna das populações negras, com pena, mas não se aponta para uma transformação da situação social.

A popularidade de que goza Castro Alves pode ser fruto desse incômodo que a situação da população escravizada gera por sua existência indigna, mas essa situação é a base econômica do Segundo Império. Portanto, só se pode apontar para questões do passado, ou clamar soluções a Deus: não é aceitável direcionar as convulsões sociais. A Proclamação da República, em 1889, foi, também, resultado de forças conservadoras, o que é mais um indício de até que ponto é aceitável o progresso no Brasil.

A partir da leitura de ambos os textos, de uma breve contextualização feita pelo educador e das perguntas já introduzidas – (a) seria possível para Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra, fazer essa crítica? (b) seria possível para Castro Alves ter feito diferente? –, os estudantes poderão debater sobre os limites e potencialidades da Literatura. Algumas das reflexões possíveis sobre esse tema já estão elencadas acima, mas muitas outras poderão ser feitas a partir dos conhecimentos e experiências de vida de estudantes e educadoras. Cabe ressaltar que, às vezes, esse tipo de Crítica Emancipatória (ou moral) pode ser acusada de anacronismo, por isso é interessante lembrar que “se não se pode estudar a literatura isolada de toda a cultura de uma época, é ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação, em sua chamada atualidade” (BAKHTIN, 2017, p. 13). Pensar a partir do que sabemos em nosso contexto para refletir sobre as potencialidades inexploradas do passado é precisamente o grande mérito do estudo da história, o “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1996, p. 225).

A interpretação pode e deve ser melhor [que a compreensão do autor]. A criação poderosa e profunda é, em muitos aspectos, inconsciente e polissêmica. Na interpretação ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a interpretação completa o texto: ela é ativa e criadora. (BAKHTIN, 2017, p. 35).

Com um debate sobre essas questões de lugar de fala, possibilidades de intervenção social do escritor, de privilégio, de reconhecimento social, o estudante pode refletir sobre como isso se relacionou com a estética do Romantismo, muitas vezes apontado com um movimento radical, sobretudo na Terceira Geração de sua poesia, e traçar analogias com sua vida hoje. Isso pode levar a reflexões, por exemplo, sobre quem são os “ídolos” de hoje e de o quanto eles são limitados pelo ‘progressismo’ socialmente aceitável.

Mais que historiografia literária ou práticas críticas superficiais, educar pela literatura é o meio estético da representação cultural de poderes politicamente reconhecidos, a serem ensinados e aprendidos sem reverência, mas com um olhar de consciência crítica. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 208).

Com esse debate, os estudantes poderão refletir sobre a dialética entre forma e conteúdo no Romantismo (mesmo que não se utilize a categoria dialética), sobre o gênero literário lírico, sobre os limites do poema, os limites da literatura, as consequências de assumir uma posição mais radical (se Castro Alves tivesse sido mais radical, conservaria seu prestígio?), entre outras questões que não me ocorrem, por minhas próprias limitações de leitura e de vivências, o que um grupo de pessoas certamente poderá, na soma de suas leituras e vivências, superar com grande facilidade. Com isso, encerra-se a primeira fase do trabalho, que é criar um ambiente propício para que o estudante se aproprie de discussões sobre o Romantismo, o abolicionismo (contra o tráfico de pessoas escravizadas), sobre gêneros literários e privilégio. Ademais, outra possibilidade de exploração é debater se as condições de vida dos estudantes, hoje, estão mais próximas das de Maria Firmina dos Reis ou das de Castro Alves, refletindo sobre que camada social eles

ocupariam no século XIX. A transposição de sua situação para situações análogas às do contexto das obras poderá ajudar a compreender melhor que escolhas estéticas e temáticas eles teriam feito no lugar dos autores.

A partir disso, precisamos da fase em que ele terá a oportunidade de elaborar o próprio discurso dentro desse tema. No entanto, gostaria de responder a uma crítica comum, atualmente, a qualquer tipo de proposta pedagógica, que é concernente ao trecho expositivo, ou seja, a apresentação do educador dessa comparação entre os textos:

Mas há uma terceira posição que considero profundamente válida, que é a em que o professor ou professora faz uma pequena exposição do tema e, em seguida, o grupo de estudantes participa com o professor na análise da própria exposição. Desta forma, na pequena exposição introdutória, o professor ou a professora desafia os estudantes, que, perguntando-se e perguntando ao professor, participam do aprofundamento e desdobramento da exposição inicial. Um tipo de trabalho assim de maneira nenhuma poderia ser considerado como negativo e como escola tradicional no sentido ruim desta. (FREIRE, 2014, p. 165).

Como o próprio Freire escreve, a exposição pode ser útil quando constitui um ponto de partida para um debate coletivo, para uma construção intersubjetiva, ou seja, como enunciado a ser respondido, em vez de uma verdade professada, que deve ser absorvida. Abrir mão dos enunciados do professor é abrir mão de uma participação informada, que pode ser um bom ponto de partida. O que não pode ocorrer é essa participação ser a única, e os estudantes serem polo passiva de uma explicação interminável, cuja relevância muitas vezes é obscura.

4 Encaminhamentos

Aqui, se formulará uma proposta de produção de texto nos termos que venho desenvolvendo ao longo deste artigo. No entanto, é preciso dizer que o ideal é que se encontre meios de se debater com os estudantes quais serão as próximas etapas do projeto, seja o tipo de produção de texto que se fará, seja o tipo de avaliação que se realizará. O estudante é profundamente interessado no processo de ensino-aprendizagem, levando-se em consideração que tem a ver com o próprio desenvolvimento como sujeito. Contudo, julgar que, em uma escola de tradição baseada em gestos de trabalho, em uma primeira etapa, seja fácil engajar o estudante em tomar protagonismo até nas escolhas de técnicas pedagógicas é irreal. O estudante, muitas vezes, sequer tem repertório de técnicas pedagógicas suficientes para propor algo diferente de uma prova objetiva, que é o principal mecanismo de formação e avaliação utilizado. Levando isso em consideração, o que se constrói aqui é uma possibilidade, mas outras podem ser tão boas quanto esta ou até melhores.

Uma vez que o estudante tenha se apropriado dessa discussão e a debatido em relação a suas experiências prévias, podemos solicitar que ele reescreva *Navio Negreiro*. Para isso, ele deve manter o tema central e o “quadro” descrito por Castro Alves, mas deve imaginar que ele vive na época do poeta, em situação análoga à sua atual. Ou seja, se esse jovem vivesse em um segmento social comparável ao seu atual (classe, gênero, orientação sexual e etnia) e fosse um ou uma poeta querendo escrever *Navio Negreiro*, de que forma faria? Ele poderá refletir que mudanças faria (ou não faria), que outras escolhas estéticas e temáticas seriam as suas. Depois, chega o momento de socializar com a turma seus textos, contando o que mudou e por que mudou.

Nessa socialização, os estudantes deverão ser estimulados a comentar os textos dos colegas (por escrito, ou falando, de acordo com o que for mais proveitoso para o perfil da turma, o que eles mesmos podem escolher), dizendo do que gostaram, refletindo sobre as consequências dessas

mudanças. Esse tipo de reflexão oportunizará aos estudantes criarem um repertório de considerações sobre suas próprias condições de vida. A que conclusões eles chegarão com isso? É impossível saber, mas é interessante perceber que temos, aqui, condições de oferecer um momento de auto elaboração, por meio da educação literária.

5 Considerações finais

É certo que o trabalho individual de um professor de modo quase heroico é incapaz de resolver os problemas estruturais, seja da escola, seja da sociedade. Contudo, o fato de não podermos resolver tudo, não significa que devamos aceitar as condições a que estamos submetidos na sala de aula (salários aviltantes, falta de materiais e de estrutura, inexistência de suporte psicopedagógico, desrespeito com nosso exercício de ser). Nossa própria desumanização, transformados em instrumentos de uma máquina desumanizadora chamada Escola, é resultado da reprodução da hipertrofia do gesto de trabalho, único considerado legítimo na escola tradicional no mau sentido. Devemos começar pelo que podemos com mais facilidade (mesmo que, em alguns contextos, sobretudo de algumas escolas particulares, isso não seja fácil também), que é a democratização de nossa pedagogia:

Práticas pedagógicas não-opressivas de estudos literários exigem a inserção de questões políticas nos programas, métodos e objetivos de ensino e aprendizagem. Isso requer a revisão de textos e autores da literatura, o repensar das abordagens democráticas, a avaliação dos silêncios que preenchem turmas e salas de aula de literatura. O limite não será estabelecido por práticas individuais e heróicas, ou feitos de professores isolados, percebidos no espaço escolar como mais competentes, comprometidos ou dispostos a ações de risco. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 222).

Dito isso, desempregados, não estamos fazendo bem a ninguém. Os limites do que é possível de fazer em seu espaço de trabalho só podem ser avaliados pelos profissionais em cada um desses contextos. A dimensão da culpa, tão presente em nosso trabalho, que não pude explorar nos limites deste artigo, é uma companheira constante da educadora e do educador que se sente esmagado entre contradições supostamente insolúveis. São insolúveis, porque a teoria foi relegada a uma posição de desconexão com a realidade prática, de idealismo, de academicismo. Se é verdade que, dentro dos muros da universidade, muitas vezes, a pesquisa é transformada em gesto ritualístico, verdadeiro onanismo intelectual, também é verdade que ela não é só isso. Apropriar-se do conhecimento teórico é entrar em diálogo com outros modos de ser educador e se auto elaborar em termos mais satisfatórios para nós mesmos.

Este artigo é resultado das minhas pesquisas recentes, cuja força motriz tem sido minha profunda infelicidade com meu próprio trabalho em sala de aula. É por isso que insisto em escrever em primeira pessoa, mesmo que haja ainda muitas ressalvas a esse uso no âmbito acadêmico, em uma confusão entre objetividade científica (sempre interessada) e objetividade absoluta (abstração alienada). Sou profundamente interessado nos resultados a que cheguei, porque cheguei a eles por minha insatisfação com um trabalho que foi, em mais de uma década em sala de aula, admirado por colegas e estudantes, mas que não tinha minha percepção como satisfatório. A teoria dos gestos ofereceu o recorte conceitual necessário para endereçar linguisticamente minhas insatisfações, o que, articulado com a educação popular de matriz freiriana e com a dialogicidade bakhtiniana, permitiu-me compreender que meu objetivo é contribuir com o debate acerca da educação literária, nos termos que Cyana Leahy-Dios elabora.

É o saber teórico que pode fazer da educação literária uma prática concreta com resultados visíveis, em vez de assunto obscuro, ‘elevado’ e ideologicamente comprometido com o poder encontrado nas salas de aula; é a reflexão teórica sobre o percebido, o observado (a ação) que poderá reforçar os papéis discente e docente de agentes de seu próprio conhecimento e transformação social e pessoal. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 222).

Fortalecermo-nos como educadores é desenvolvermo-nos como pesquisadores e teóricos. É comum escutar, nas salas de aula dos cursos de licenciatura, que todo educador é um pesquisador. Isso facilmente converte-se na compreensão de que a apropriação do conteúdo de nossas respectivas áreas de conhecimento é tornar-se um professor melhor. Cada vez é mais necessário que fique claro que nossa pesquisa é apropriar-se de uma teoria que nos ajude a elaborar que tipo de educadores queremos ser, para definir critérios de sucesso na sala de aula a partir desse desenvolvimento. Superar a instrução insuficiente que recebemos em nossa trajetória acadêmica não é fácil mas, como educadores, é nosso dever.

Uma proposta centrada no desenvolvimento do Ser Humano pleno e não na lapidação de ferramentas mais efetivas para o trabalho pode tornar a educação um espaço para a elaboração de uma vida boa. Para isso, precisamos de uma educação comprometida com o Ser Humano integral, com seu desenvolvimento, nos termos de cada um de nós, em uma jornada humanizadora. A Literatura pode contribuir com isso, quando não reduzida a saber instrumental, que instrumentaliza instrumentos para serem fazedores de coisas, engajando cada sujeito na única forma legítima de ser humano, humanizando-se.

Referências

- ALVES, Castro. *Os Escravos*. Lisboa: Tavares Cardoso & Irmão Editores, 1884.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FLUSSER, Vilém. *Gestos*. São Paulo: Annablume, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Lílían Lopes Martin. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: lições de casa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HABERMAS, Jürgen. Reflections on communicative pathology. In: HABERMAS, Jürgen. *On the pragmatics of social interaction: preliminary studies in the theory of communicative action*. Tradução de Barbara Fultner. Massachusetts: The MIT Press, 2001. p. 129-170.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Meneses, Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REIS, Maria Firmina dos. Úrsula. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.