

À pedagogia do oprimido e a função da escrita em Escritores da Liberdade

The pedagogy of the oppressed and the function of writing in Escritores da Liberdade

Rogério Quintella

Resumo

Baseado em fatos reais, o filme “Escritores da Liberdade”, do diretor Richard LaGravenese, traz para nós uma rica possibilidade de reflexão teórico-prática no campo da educação. Em uma interlocução entre esta obra, o pensamento de Paulo Freire e a psicanálise, este artigo abre uma discussão sobre a função da escrita no processo de transformação subjetiva e social dos envolvidos na experiência pedagógica de Erin Gruwell. Conclui-se que o ato de Erin e discentes na experiência da escrita que supera o modelo bancário de ensino, abre novas perspectivas clínico-pedagógicas que incluem a *subjetividade*, a *participação ativa* e a *criatividade* no processo de aprendizagem.

Palavras-chave

Pedagogia, escrita, psicanálise.

Abstract

Based on real events, the film “Freedom Writers”, by director Richard LaGravenese, brings us a rich possibility of theoretical-practical reflection in the field of education. In an interlocution between this work, Paulo Freire's thought and psychoanalysis, this article opens a discussion on the function of writing in the process of subjective and social transformation of those involved in Erin Gruwell's pedagogical experience. It is concluded that the act of Erin and students in the writing experience that overcomes the banking teaching model, opens up new clinical-pedagogical perspectives that include subjectivity, active participation and creativity in the learning process.

Keywords

Pedagogy, writing, psychoanalysis.

Rogério Quintella

Universidade Federal Fluminense

Professor Adjunto do departamento de psicologia da Universidade Federal Fluminense. Doutor e mestre em Teoria psicanalítica pela UFRJ. Autor do livro “O Supereu canibal”.

rrquintella@hotmail.com

Sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.

Paulo Freire

Introdução

O filme “Escritores da Liberdade”, do diretor Richard LaGravenese, traz para nós uma rica possibilidade de reflexão teórico-prática no campo da educação. O filme é baseado em fatos reais e no livro “O diário dos Escritores da Liberdade” (GRUWELL, 1999), resultado de uma experiência na Escola Wilson, em Long Beach, Califórnia, que ao meu ver provoca uma radical transformação subjetiva e social na experiência docente e discente dos envolvidos nesta história. Com efeito, a produção cinematográfica baseada na experiência dos *Escritores da liberdade* nos convida a pensar perspectivas pedagógicas inovadoras capazes de abrir frentes de discussão entre a Pedagogia do Oprimido / da Esperança em Paulo Freire e as apreensões psicanalíticas sobre a função da escrita no encontro do sujeito com o inominável, o impossível de escrever.

Este artigo está ligado à pesquisa “Psicanálise e educação no século XXI”, desenvolvida na Universidade Federal Fluminense, e visa colocar em relevo o pensamento de Paulo Freire num enlaçamento com a psicanálise a partir do ato de Erin Gruwell – a professora de língua inglesa e literatura – em sua experiência pedagógica. Em meio às turbulências subjetivas na experiência de discentes negras e negros, egressos de prisão ou internato, Erin faz uma torção no modo como realiza seu ensino, a partir de um processo de *escrita*, passando de uma educação bancária (FREIRE, 1987) para um modo de aplicação pedagógica que inclui a subjetividade e o contexto social de cada um dos discentes. Esse ato produz efeitos impressionantes doravante a escrita dos alunos que comporta a história particular e fantasmática constitutiva desses sujeitos na relação com o Outro.

Para pensar sobre essa questão, partirei de uma análise sobre a relação entre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1987) e as considerações freudianas a respeito do domínio de massa na cultura (FREUD, 1996 [1921]). Isso exige a discussão sobre as questões sociais em torno das desigualdades e perseguições étnicas pensadas especialmente pelo autor negro Mário Theodoro (2022) e pela psicanalista judia Betty Fuks (1914).

Num segundo momento articularei essas questões étnicas e sociais com o filme, no qual elas também aparecem. O filme dá ensejo, então, à reflexão sobre a função da escrita – pensada pela psicanálise – na transformação subjetiva operada pelo ato de Erin Gruwell e os discentes de sua turma, de modo a colocar em perspectiva a abertura a uma pedagogia que supera ali mesmo a opressão apontada por Freire.

Pedagogia do oprimido e subjetividade

Paulo Freire (1987) denomina “educação bancária” o tipo de relação professor-aluno que, em última análise, é opressor, na medida em que subtrai do discente o potencial de construção do próprio conhecimento e de criatividade. Para o autor, o exercício pedagógico em que o mestre se coloca

em posição de quem detém sumariamente o saber e o transmite ao aluno como depositário de conhecimento, informação e formação de opinião desumaniza e induz a autoridade docente a decidir, de modo precipitado e autocrático, sobre o destino do ensino e da aprendizagem. Neste modelo, o discente é aprendiz passivo, que deve *acumular* ao invés de *criar*, que deve aquiescer e se submeter ao invés de participar ativamente do processo ensino-aprendizagem.

Para Freire o discente no modelo bancário é um sujeito oprimido, e a opressão docente e escolar só faz reforçar a opressão social sobre os mais vulneráveis, os excluídos, os discriminados. Mesmo entre aqueles que nascem em condições de oportunidade melhor e são socialmente “bem sucedidos”, há opressão, dado que o aprendiz apenas reproduz o modo de sucesso capitalístico, sendo preparado apenas para o sistema e não para a vida, apenas para a produção submetida ao capital e a reprodução do conhecimento sustentada por este. Sob este viés, a educação bancária é sempre opressora, desumaniza, aumentando a desigualdade social e a submissão ao sistema.

Mas são as classes mais vulneráveis que pagam o preço mais caro da opressão bancária. A sociedade de classes tende produzir opressores e oprimidos num exercício de mestria por parte dos detentores do poder sobre aqueles e aquelas cujo raio de manobra sobre a opressão é pífio.

Do ponto de vista da opressão social e racial, o modelo de segregação constitui a própria lógica de organização escolar, cuja distribuição acaba por ser segmentada em escolas de brancos e de pretos, efeito do desenvolvimento econômico e da educação baseada na eugenia (THEODORO, 2022). Podemos sustentar que a educação bancária mantém o *status quo* de tal segregação e opressão escolar.

Desigualdade racial e educação segregatória

Não podemos deixar de evidenciar o modo com que a cultura de massa se organiza em torno da desigualdade de classes e de raças, bem como da perseguição étnica que promove efeitos devastadores na experiência dos oprimidos. Theodoro (2022) demonstra que tal produção se deu, por exemplo na história do Brasil, na relação com a forma como o mercado de trabalho se distribuiu na sociedade pós-escravocrata e no período de industrialização. Considerando que já no final do século XIX “os negros do Brasil pareciam condenados à pobreza e à miséria” (2022, p. 117) Theodoro esclarece que o período industrial alijou os negros dos setores mais dinâmicos da economia, ficando estes restritos aos serviços pessoais e subalternos, produzindo uma “clivagem social” (THEODORO, 2022).

A população obreira na industrialização vai sendo composta por imigrantes, restringindo as oportunidades para os negros que aqui habitavam. Esta distribuição desigual se desdobra até a atualidade, e os programas sociais de compensação aos grandes ganhos dos capitalistas e grandes chefes de corporações parece insuficiente para dissipar essas desigualdades estruturais.

O período de industrialização após 1930 produziu ainda uma educação eugenista cada vez mais tendente à desigualdade racial dentro do próprio seio da sociedade.

O aprimoramento racial se daria basicamente com a adoção de estratégias políticas que envolviam a universalização da educação em uma pedagogia e um conteúdo didático explicitamente eugênicos, e a montagem de uma política de saúde pública que cuidasse da infância e dirigisse a atenção para as doenças físicas e mentais consideradas advindas da degeneração de raças”. (...) Sob essa ótica, o Brasil do futuro, já na segunda metade do

século XX, seria o país da mestiçagem cientificamente orientada, pronto para alçar voo em direção ao progresso. Educação e saúde ganharam status de ações sincronizadas e estrategicamente moldadas (THEODORO, 2022, p. 184).

Assim, como considera Mário Theodoro, as teses eugênicas presentes no discurso acadêmico e político conduziram a sociedade a um ideal de “branqueamento do Brasil” e tinha como substrato a percepção do negro como empecilho ao progresso. Esse ideal de eu branco será salientado, de um ponto de vista psicanalítico, por Neuza Santos, onde ela trata da subjetividade afirmando que o ideal de eu do negro é a branquitude (SANTOS, 1983).

Nos Estados Unidos pode-se afirmar que algo similar se deu, contudo de uma forma própria à realidade social estadunidense. A população negra, após o fim da escravidão, foi alvo de intensas violências, linchamentos e discriminações segregatórias, principalmente entre 1900 e 1930, até o momento em que abriu-se algum espaço de elaboração da subjetividade negra após o discurso de Martin Luther King. No artigo “Hip Hop Rua: a criminalização das gangues e o estado de frustração periférico”, os autores Voigt e Dos Reis (2021) fazem uma análise que toca diretamente esta questão:

Como é comum na história da reinvenção das formas de dominação, as instituições de segregação racial continuaram se atualizando, enquanto a militância para encontrar um espaço pacífico de elaboração da subjetividade negra também foi transacionada para as periferias e suas expressões artísticas. Neste sentido, se faz necessário examinar as expressões culturais da periferia, que possuíam o objetivo de contrapor-se aos dispositivos de criminalização e segregação do corpo e da individualidade do povo negro no País. A formação das gangues está intrínseca à cultura artística e periférica do HIP-HOP e suas vertentes, como expressão do oprimido. (VOIGT & DOS REIS, 2021, s/p).

Com efeito, pode-se afirmar que a formação das gangues é resultante de um processo político de segregação e de opressão social e racial contra os negros. Como veremos à frente, o filme *Escritores da Liberdade* ilustra bem isso – motivo pelo qual estamos tocando nesta questão histórico-social. O filme demonstra que há uma íntima relação entre a criminalização do sujeito periférico e a formação de gangues que passam a guerrear por domínio de territórios nos bairros da periferia.

Isso desemboca em sistemas escolares que se articulam com setores policiais e de justiça, em que os jovens e adolescentes que agem nas gangues, egressos de prisão condicional ou internato são obrigados a entrarem nas escolas para uma tentativa de “recuperação”, sendo que a segregação não se dilui, dado que essas turmas são compostas por uma maioria negra, periférica e ligada a gangues, o que reproduz a discriminação, mantendo o sistema punitivo no âmbito do trabalho escolar.

A meu ver, tanto a política eugenista de educação no Brasil quanto o modelo escolar punitivo aos negros nos Estados Unidos só puderam se sustentar sob a rubrica da pedagogia do oprimido, em que o ensino é direcionado a uma relação de aprendizagem pré-estabelecida pelo arcabouço teórico-científico que sustenta o saber do educador. Tal modelo impede o pensamento crítico, a reflexão social e histórica, a emergência da subjetividade no processo educacional. Ao contrário disso, a política eugenista e segregatória impõe ao conhecimento “científico” a ideia de degeneração, o que só poderia ser feito a partir de uma pedagogia que oprime e ao mesmo tempo reforça a produção de mais e mais oprimidos.

Se o sistema escravocrata dá lugar ao sistema capitalista, e o negro passa a ser um assalariado, nem por isso este saiu de sua condição de escravo diante de seu senhor, seu opressor. Na educação bancária, é o discente o escravo, comandado por seu opressor/senhor – o docente que, do ponto de vista da dialética do senhor e do escravo hegeliana, só pode subsistir pela presença do próprio escravo, é dele dependente.

A pedagogia do oprimido, com base no modelo bancário, se sustenta pela lógica do líder que comanda e determina a massa a partir de um traço de identificação e consequente submissão a esse líder, tal como abordado por Freud (1996 [1921]) em “Psicologia das Massas e Análise do Eu”. Segundo Freud, o líder amado funciona como um hipnotizador colocado em lugar de ideal do eu, capaz de conduzir não apenas as ações do grupo, mas também a maneira de pensar, de se organizar, de aprender, etc. Para Freud, o líder representa o ideal de eu de cada sujeito na massa, sendo que o ideal de eu particular passa a ser substituído por um ideal de eu coletivo e fundado pela figura do líder. Inquestionável, amado e/ou odiado pelo grupo, o líder passa a ser o pivô da própria existência do grupo que se submete a ele. No extremo dessa lógica de massa, todas as ações do líder se tornam justificáveis, aprováveis, inquestionáveis, o que pode levar um grupo ao sistema autocrático sustentado pela figura do líder.

Na escola tradicional é o estatuto de líder-senhor que o educador assume, colocando-se como ideal para a massa de educandos, de maneira a determinar opressivamente a conduta do educando. É sob essa lógica que o educador bancário assume, ao meu ver, o papel do líder que comanda a massa, numa posição de mestre/senhor que faz operar aí a pedagogia do oprimido.

Nesse traçado, há apenas duas possibilidades: ou o discente se submete às determinações do professor-líder na massa, ou o ataca desconsiderando a lei. Tal como aborda o filme, os problemas das ruas vividos pelos membros das gangues, acaba por se atualizar dentro da escola na forma da segunda possibilidade, na não submissão às determinações pedagógicas que o oprimem. O caso abordado no filme prova que o modelo bancário de pedagogia é, na sua própria prática, fracassado.

Isto posto, cabe então analisar a maneira como Freire dá encaminhamento às questões ligadas à pedagogia do oprimido a partir de uma pedagogia outra que, ao invés de submeter o discente ao modelo bancário de educação, cria vias de libertação e transformação subjetiva e social. Passemos aos detalhes do filme para discutir sobre os os fatores subjetivos doravante o ato de Erin Growell, em articulação com os avanços no pensamento de Freire, que culmina naquilo que ele denominou “pedagogia da esperança”.

Os escritores da liberdade e a pedagogia da esperança

Paulo Freire fala em desumanização no modelo bancário de ensino. Isso, ao meu ver, segue a própria linha da formação social das gangues, resultantes do processo de segregação e criminalização. Nesse contexto a população periférica não é reconhecida em sua realidade humana, nem pela sociedade burguesa, sequer por si mesmas. Recalam sua história subjetiva, passando a responder e sobreviver no contexto social opressivo, reduzidos a meros membros violentos de gangues. Sua humanidade é sabotada, substituída pela opressão e quase obrigação de entrar no sistema de gangues.

Essa realidade aparece em *Escritores da Liberdade*, onde se pode localizar os problemas advindos da condição hostil, violenta, sofrida e perigosa que vivem os cidadãos da periferia dos Estados Unidos. No filme, a Escola Wilson recebe jovens adolescentes egressos de prisões e internato

por envolvimento em diversos tipos de violência. Sob condicional, são inscritos pelo governo em escolas que abrem espaço para o ensino desses jovens. É o caso da escola na qual Erin Gruwell trabalha como professora.

Membros de gangues sob condicional adentram o universo escolar e se deparam com a condução pedagógica em voga, recusando-se a adequar-se ao processo de ensino. As aulas de Erin passam a ser dominadas pela desordem, pela rivalidade, tanto com a professora, quanto entre os próprios discentes. As questões raciais entre os alunos negros e a professora branca emergem junto à hostilidade e à desordem, impedindo qualquer tipo de organização e ensino. A horda ali existente desconhece lei, e os alunos membros das gangues são tidos como desordeiros hostis perante o modelo bancário de ensino inicialmente desenvolvido por Erin – que, como ensinamos anteriormente, fracassa sumariamente em sua aplicação pedagógica.

Diante dessa realidade, Erin passa a construir criativamente um modo de ensino que inclui a subjetividade de cada aluno oprimido por sua realidade social e psíquica. O ato de Erin emerge do momento em que ela faz junto aos alunos a leitura da música de Tupac Shakur, perguntando quem já ouviu. Note-se que a música escolhida é um Hip Hop que adentra o universo do sofrimento negro nas gangues americanas. Neste momento os alunos desrespeitam Erin, questionando se ela sabe o que está fazendo ali, acusando-a de ser uma professora branca. A desordem novamente se instala e os alunos perdem ali seu próprio norteamento, sem referência a um Outro que possa evocar a lei simbólica que organiza e apazigua.

Em meio ao caos, Erin surpreende os alunos quando se apossa de um desenho que rodou entre eles, feito para humilhar um dos colegas, a respeito de seus lábios grossos. É neste momento que ela faz referência, segundo as palavras da personagem, a “uma gangue que coloca vocês no chinelo”. A docente evoca a proliferação de cartazes na Alemanha com desenhos caricatos de judeus com nariz grande que representa a referência à perseguição nazista na segunda grande guerra. “Essa gangue não só tomou territórios, mas países inteiros, matando e açoitando a existência daqueles que não podem entrar na gangue – os judeus”. Logicamente que Erin estava se referindo ao holocausto nazista, em que os desenhos caricatos de judeus eram colocados nas ruas com objetivo de fazer campanha ariana contra os mesmos – além dos ciganos, comunistas, etc.

Num segundo momento a docente faz uma linha demarcatória no chão da sala; pede que cada um fique atrás da linha e se aproxime da mesma quando perguntado sobre algum tema, caso a resposta seja “sim” – como por exemplo, ‘quem tem o CD de Snoop Dog (artista Hip Hop)?’; e depois ‘quem já assistiu ao filme “Os donos da Rua?’; ‘quem mora em conjuntos habitacionais?’; ‘quem conhece amigo ou parente que foi preso ou colocado num reformatório?’; ‘quem já esteve preso ou num reformatório?’; ‘quem é membro de gangue?’ ‘quem já levou um tiro?’ ou ‘quem conhece algum amigo ou familiar que já morreu com um tiro’; ‘quem já perdeu amigo ou parente por violência de gangue?’ etc. Neste jogo todos entram num clima de emoção e seriedade. Ali a turma se acalma, e os participantes do jogo começam a aderir à organização proposta por Erin. Com este ato, Erin toca o próprio cerne da questão, não mais alienando-se no caos da horda desordenada na relação professor-aluno, mas abrindo a possibilidade de uma fala que toca a realidade subjetiva de cada um. Com a linha demarcada, produz-se fronteira, limite, organização e até mesmo dignidade – na medida em que cada um expressa algum aspecto de seu sofrimento, o que antes era impedido pelo sistema opressor da educação bancária. Entra nessa narrativa a realidade desses alunos cuja desordem é resultante da própria opressão, segregação e criminalização. Ao demarcar a linha no chão, Erin convoca o sujeito a falar sobre seus sofrimentos através de seu corpo, a

responder através de um passo em direção à linha demarcada, organizando e permitindo minimamente a expressão da subjetividade antes oprimida e rechaçada.

Mas o ato mais crucial de Erin foi o de convidar os alunos a escreverem. Este convite se dá no momento em que Erin coloca os alunos a lerem o “Diário de Anne Frank”, o qual mobiliza os alunos a repensarem suas posições e, em alguns aspectos, se identificarem com Anne em seu sofrimento atroz pela opressão nazista.

O ato de Erin consiste então em pedir que os alunos escrevam num caderno o que quiserem sobre sua história, sofrimentos, acontecimentos do dia, dores, alegrias, o que for, sem obrigação também de entregar o escrito a Erin. Esta convoca com isso o aparecimento da subjetividade de seus alunos. Erin não determina nem obriga a escrever (como faria um Mestre-senhor), mas *causa* a emergência do sujeito a partir de uma posição outra, diferente do educador bancário. Com isso provoca transformações impressionantes na forma como os alunos se relacionam com seus sofrimentos, bem como com a sociedade.

Os alunos começam então a aderir à escrita e escolher entregá-la a Erin; esta passa a ocupar o lugar de alguém que lê e testemunha a escrita de cada um. Fica patente no filme, então, que a escrita entregue a Erin provoca um rearranjo na relação entre os discentes, apaziguando-os e causando laços antes impensáveis. A relação com Erin se modifica e ela passa a ser o pivô dessa escrita. Muitos então colocam em letras e palavras sua história, seus traumas e experiências, dando novos contornos ao real que os solapa.

A partir disso, os alunos começam a instalar uma forma positiva de transferência com Erin¹, que passa a ensinar gramática inglesa a partir da discussão com os alunos sobre as perseguições de classes e etnias, especialmente o holocausto nazista. Os alunos se organizam então para visitar museus para conhecer histórias de judeus que passaram pelo holocausto. Acabam por conseguir angariar recursos e trazer à escola uma judia estrangeira para falar sobre sua experiência no holocausto. Esses movimentos organizados em torno de traços de identificação e rearranjo das relações entre discentes entre si, bem como entre discentes e docente, apazigua e permite abertura não apenas à aprendizagem, mas também à transformação subjetiva e social.

A função da Escrita em Jacques Lacan

O pensador e psicanalista francês Jacques Lacan desenvolveu uma rica teorização sobre a escrita e sua relação com os três registros da constituição do sujeito: imaginário, simbólico e real.

Pode-se definir, grosso modo, o registro do imaginário como fundação da imagem do eu na experiência narcísica com o outro. A experiência humana do imaginário supõe sentido, é o campo onde o significado está dado e fixado nas relações sociais e identitárias. Ele tenta estabelecer uma relação de continuidade impossível com a outra pessoa (o pequeno outro, semelhante).

No registro simbólico é o Outro como lugar da palavra e alteridade radical que articula para o sujeito o desejo inconsciente, ali onde o significado só pode se produzir na articulação entre significantes do Outro. Aqui não se fala do Outro como uma pessoa, mas como um lugar simbólico que funda o sujeito dividido pelo inconsciente, ali onde o eu não dá conta de se totalizar e se purificar numa identidade fechada. O simbólico abre para o sujeito uma via de significação que não se fecha em um elemento de fala, mas concerne a dimensão desejante e incompleta do sujeito do inconsciente.

1

Transferência positiva é um termo utilizado por Freud para designar a instalação de uma transferência (definida como reedição das imagens parentais) que viabiliza o trabalho analítico ao invés de entravá-lo. Freud esclarece que a transferência não se constitui apenas na clínica psicanalítica, mas em outras formas de investimento amoroso na relação com figuras/imagos através das quais a realidade do inconsciente se atualiza.

O real é o que resta dessa operação de simbolização – é o que, da experiência da fala, não se simboliza, não é dizível, não é passível de escrita nem de captura imaginária. Esse real sem sentido que resiste à simbolização solapa o sujeito na experiência com o indizível do gozo que extrapola as possibilidades de significação e resta além do prazer. Podemos tomar, na teoria freudiana, o trauma e a pulsão de morte como sendo esse real que excede as possibilidades de simbolizar. Trata-se de uma dimensão da experiência subjetiva que *não cessa de não se escrever* no simbólico, resta não simbolizada, mantém aberto o campo do dizível, solapando o sujeito e ao mesmo tempo causando sua divisão, sua falta e seu desejo.

Essa experiência do indizível, produzida pela própria palavra, coloca em perspectiva o mergulho do *ser falante (parletre)* na linguagem. Para Lacan, o real seria um furo no saber inconsciente que gravita em torno do real na relação entre os significantes. Resta nessa rede dos significantes algo não significável que, ali mesmo, faz girar a malha da linguagem em torno do real, na tentativa constante de produzir um sentido derradeiro, impossível de se articular, dizer ou escrever.

A teoria do significante evolui no ensino de Lacan, onde ele reduz o significante àquilo que representa o sujeito para uma cadeia significante, um saber inconsciente que divide o sujeito. Na teoria de Lacan, o significante assume primazia sobre o significado, que se dá numa relação estrutural entre um significante e outro. Dito de outra forma, nenhum significante representa nada em si mesmo, a não ser o sujeito, produzindo sentido apenas na articulação entre dois ou mais significantes. Metáfora e metonímia organizam as leis do inconsciente, subjetivando a experiência do ser falante pela sua impossibilidade de apreensão sobre o discurso.

Lacan não foi um teórico da linguagem, nem um linguista, mas um psicanalista que orientou todo seu ensino a partir dos três registros (real, simbólico, imaginário). Em sua perquirição sobre o inconsciente, pensou a subjetividade a partir da fala e da linguagem, localizando o registro do real como impossível, um ‘sem sentido’ que força a escrita, mas não cessa de não se escrever. É aqui que o ensino de Lacan avança, quando pensa a função da *escrita* e da *letra* para além do significante. Em sua rica reflexão, Lacan vai articular a literatura a algo mais além do simbólico na experiência com a linguagem, localizando a letra como esse ponto que faz litoral entre o simbólico e o real – entre aquilo que se pode escrever e o impossível de escrever, que resta como excedente da operação da palavra. A letra-litoral permite que algo da linguagem toque o real e o gozo indizível do trauma, possibilitando que algo dessa experiência *cesse de não se escrever*, de maneira que a experiência indizível do trauma possa ganhar um contorno simbólico, de maneira que se produza alguma ligação e perlaboração em torno do indizível.

Nesta apreensão, Lacan faz um jogo de palavras, demonstrando ali mesmo a potência da letra na organização da linguagem que gravita em torno do real. No Escrito *Lituraterra* (LACAN, 2003) o pensador toma o termo litoral – e não fronteira – para pensar aquilo que se localiza entre o real e o simbólico na própria escrita literária. Fazendo menção à ideia de que o litoral não é nem terra nem mar, utiliza-se deste operador lógico para pensar a relação da letra com a experiência indizível do gozo no campo da fala. Ele joga com as palavras literatura, litoral, literal, terra, denominando seu campo de estudo como *luraterra*, com objetivo de pensar a função da escrita. A escrita, doravante o tracejado da letra, põe em cena o que seja esse ponto litorâneo entre a letra (*letre*), o ser (*l'etre*), a carta (*letter*), e o lixo (*litter*) na própria função da escrita. Para Lacan o que se escreve é para ser jogado no lixo, como função de perda de gozo e tratamento dos restos da linguagem, dos dejetos da experiência do gozo. Lacan chega a dizer que “A literatura é uma acomodação de restos” (LACAN, 2003, p. 16). Este termo

(*acomodação*) é crucial para pensarmos sobre os efeitos da escrita sobre o real da experiência traumática (tal como ocorre em *Escritores da Liberdade*), bem como o próprio tratamento do esgoto numa civilização, visando-se sua própria organização. “A civilização, lembrei ali como premissa, é o esgoto” (LACAN, 2003, p. 15). Ou seja, a cultura e o processo de civilizar é a própria organização do esgoto, o tratamento do lixo, de modo que a cultura, alicerçada no simbólico possa tratar seus restos de sujeira corporal (abjetos) e seus restos de barbárie. Evocando Benjamin (2012) podemos afirmar que não há civilização sem vestígios de barbárie. Com efeito, toda ordem simbólica que organiza a cultura deixa seus restos de barbárie – a pulsão de morte, própria do registro inefável do real.

Assim, para Lacan, entre a Lei simbólica que organiza – o significante, a lei, a palavra – e o real que resta dessa operação, funciona a *letra* como litoral, que não é nem simbólico nem real, mas toca os dois registros no próprio ponto de enlace entre eles. A letra trata o real, o toca, tornando a experiência do indizível do ser falante (*par-letre*) suportável.

Esse tratamento do real pela letra-litoral na escrita permite que algo do simbólico possa se articular, afastando o sujeito da Coisa traumática e indizível; possibilitando que a ordem simbólica possa advir na relação do sujeito com o impossível de dizer ou escrever. Com efeito, localiza-se no campo da letra e da escrita, um tratamento do gozo (dos restos), de modo que, nesse afogamento subjetivo do excesso traumático desordenado, algo cesse de não se escrever. Se há sempre um resto que não cessa de não se escrever, a escrita toca o real, permitindo o tratamento desse real que pode, em alguma dimensão subjetiva, cessar de não se escrever, mesmo que em parte.

Para Lacan não há nenhuma metáfora nessa teorização: a letra é o que, da linguagem, toca o real e o simbólico, possibilitando que algo cesse de não se escrever. Ora, não é o que acontece na experiência dos adolescentes de Escola Wilson que, ao tracejar sua escrita, colocando em cena sua história, permite um tratamento do real devastador, antes não tratado? É sobre essa operação que visio discutir adiante, relacionando Lacan com Freire para refletir sobre novos modos de se realizar o ato pedagógico – e até mesmo clínico.

Do ato da escrita ao ato revolucionário

O ato de Erin Growell é, a meu ver, revolucionário. Tal como diz Paulo Freire, sobre o radical revolucionário:

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. Se a sectarização, como afirmamos, é o próprio do reacionário, a radicalização é o próprio do revolucionário. Daí que a pedagogia do oprimido, que implica numa tarefa radical, cujas linhas introdutórias pretendemos apresentar neste ensaio e a própria leitura deste texto não possam ser realizadas por sectários (FREIRE, 1987, p. 18).

É o que fazem, não apenas Erin, mas especialmente o próprio corpo discente que adere ao ato da escrita. É incrível perceber os efeitos de acomodação que a escrita permite, de modo que, ao tracejar sua história em letras e palavras, o sujeito encontra-se com o real, podendo ordenar-se e

transformar sua realidade psíquica e social. A letra assume função aí de acomodação do real – tal como pensado por Lacan em “Lituraterra” –, proporcionando a tessitura de um texto que trata esse real em cada experiência traumática. A turma passa a organizar-se em torno do ato de escrever, produzindo novas vias de subjetivação e de laço social. Se integram e se entregam à aprendizagem de uma maneira ativa, buscando novos conhecimentos e produções. Fazem isso a princípio compartilhando o sofrimento étnico e racial das estruturas culturais contemporâneas, que buscam integrar-se e se tornar agente da própria participação social e até política.

Tal compartilhamento não se dá pela via de um identitarismo grupal, que se sustenta a partir do traço de um líder que comanda e promete o pertencimento sem mal-estar. Como afirma a psicanalista Carolina Leão (2023) não há possibilidade de integração social sem uma cota de não pertencimento, dado que a estrutura não se fecha, e deixa sempre um resto a ser integrado. Segundo a pensadora cearense, o desconforto faz parte da formação social para que haja algum nível de pertencimento.

Podemos afirmar que esta preciosa contribuição de Leão contrapõe-se à ideia de grupo alienado na posição reacionária, seja de esquerda ou de direita, tal como afirma Paulo Freire:

o sectário de direita que, no nosso ensaio anterior, chamamos de “sectário de nascença” pretende frear o processo, “domesticar” o tempo e, assim, os homens. Esta é a razão também porque o homem de esquerda, ao sectarizar-se, se equivoca totalmente na sua interpretação “dialética” da realidade, da história, deixando-se cair em posições fundamentalmente fatalistas (FREIRE, 1987, p. 16).

Freire vai mais longe:

Enquanto, para o primeiro [de direita], o hoje ligado ao passado, é algo dado e imutável; para o segundo [de esquerda], o amanhã é algo pré-dado, prefixado inexoravelmente. Ambos se fazem reacionários porque, a partir de sua falsa visão da história, desenvolvem um e outro formas de ação negadoras da liberdade. É que, o fato de um conceber o presente “bem comportado” e o outra, o futuro como predeterminado, não significa que se tornem espectadores, que cruzem os braços, o primeiro, esperando a manutenção do presente, uma espécie de volta ao passado; o segundo, à, espera de que o futuro já “conhecido” se instale (FREIRE, 1987, p. 17).

A proposta de Freire não é a mesma do sectário – de esquerda ou direita – mas do radical revolucionário. Por isso mesmo é preciso pensar a estrutura não-toda na constituição subjetiva e social, que continua não cessando de não se escrever. O desconforto é inevitável na experiência do pertencimento, o que abre caminho para o ato revolucionário, e não sectário nem identitário. Estes últimos visam erradicar o desconforto do real e o mal-estar cultural fechando o quadro de seus membros, de maneira impositiva.

Com efeito, os membros da turma da Escola Wilson, abordada no filme, se enlaçam de maneira produtiva, sem sectarizar-se, mas ampliando seu raio de conhecimento a partir do compartilhamento escrito de sua história, produzindo um cessar de não se escrever, mas tornando o não cessar de não se escrever – o desconforto do real – uma causa para novas invenções. Passam com isso a trocar as experiências étnicas com os judeus sobreviventes do holocausto, indo muito além de uma matriz identitária.

Sobre isso, cabe evocar o pensamento de Betty Fucks em que ela aborda a questão, afirmando:

(...) nos encontramos frente a frente com o impossível da identidade no campo das formações coletivas. Assim, o conceito psicanalítico de identificação obtém um papel central na obra de 1939, finalizando a estruturação de um modelo epistemológico no qual a identidade nada mais é do que uma pluralidade de diferentes vínculos identificatórios, estabelecidos em função de uma perda fundamental que causa desejo. Nesse registro, a identificação a um traço único do objeto amado e perdido introduz o sujeito na ordem simbólica sob a forma de pura diferença (...) (FUKS, 2014, p. 95-96).²

É sob a lógica dessas reflexões que pensamos a experiência dos Escritores da liberdade como transformadora, para além da lógica identitária que apenas produz mais segregação e discriminação. O ato de escrever leva os discentes não apenas a suportar o real de seus traumas, dando letras e possibilitando novos contornos simbólicos, afastando da Coisa inefável, como também a construir novos modos de existência subjetiva e social. É um ato revolucionário que, disparado por Erin, coloca em perspectiva a pedagogia da esperança pensada por Freire – não segregadora, não sectária, não bancária, mas libertadora na medida da possibilidade de criação e reescrita da própria história no âmbito mesmo da aprendizagem.

Para concluir e abrir

Essa apreensão demonstra a riqueza que se pode produzir na relação entre a pedagogia e a psicanálise. Esta última tem algo a contribuir no campo pedagógico, não é a ele estranho se tomarmos como ponto de partida o pensamento de Paulo Freire.

O ato de Erin Growell e dos Escritores da liberdade não é um ato apenas pedagógico, mas também clínico. Não toma ninguém como mestre-senhor que lidera e determina um grupo, mas opera a transformação de todos – inclusive de Erin – na realidade em questão.

Podemos pensar nisso um ato clínico-pedagógico no campo do ensino que, ao invés de predeterminar o modo de ensino e transmissão, cria um novo modo a partir do contexto que se apresenta, dos problemas específicos de uma turma. Este ato não deve, contudo, ser tomado como modelo, sob a prerrogativa de tentar reproduzir os efeitos ali conquistados – o que redundaria num fechamento e não numa abertura. O ato de Erin e discentes é singular, na mais radical acepção deste termo, e não pode ser repetido como tal. Mas ele abre novas perspectivas clínico-pedagógicas que incluem a *subjetividade*, a *participação ativa* e a *criatividade* no processo de aprendizagem.

2

Fucks (2014) aborda esta questão sob o ponto de vista da realidade judaica e do antissemitismo a partir das reflexões sobre o devir judeu, doravante a hipótese de Freud sobre um Moisés egípcio e não hebreu. Grosso modo, Fucks aborda o problema do estrangeirismo que visa a ser erradicado para promover a purificação da raça e da identidade de um povo. É o que ocorre no holocausto nazista – narrado por Primo Levi em sua mais radical crueza em sua escrita que toca o real de sua experiência. A autora judia põe em relevo a ideia de que todo ser falante se constitui como um estrangeiro de si mesmo. A divisão do sujeito e o resto indizível que fica sem-lugar é tido como um “mal” a ser perseguido como algo que deveria ser extirpado em nome da purificação.

Sobre o artigo

Recebido: 10/04/2023

Aceito: 12/5/2023

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O caráter destrutivo. In: _____. **Rua de mão única (obras escolhidas vol 2)**. São Paulo: Brasiliense, 2012, P. 58-89.

LEÃO, Carolina. O desconforto de não pertencer (Entrevista concedida). **Podcast Meu inconsciente coletivo**, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência (1912). **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XII, p. 81-95.

FREUD, Sigmund. Psicologia das Massas e Análise do eu. (1921). **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XVIII, p. 20-72.

FUKS, Betty. **O Homem Moisés e a religião monoteísta: o desvelar de um assassinato**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

GRUWELL, Erin. **O diário dos Escritores da Liberdade**. Rio de Janeiro: Clube de autores, 1999.

LACAN, Jacques. Lituraterra. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

SANTOS, Neusa. **Tornar-se Negro. As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual: Racismo e branquitude na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

VOIGT, Vinícius e DOS REIS, Christian Silva. Hip Hop Rua: a criminalização das gangues e o estado de frustração periférico, **Anais do 19º Encontro Científico Cultural Interinstitucional**, Cascavel: FAG, 2021. Disponível em https://www2.fag.edu.br/coopex/inscricao/arquivos/ecci_2021/13-10-2021--09-33-26.pdf acessado em 22/10/2023.