

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

AULA DE FICÇÃO

Marcos Piason Natali¹

Resumo: Reunindo um conjunto de cenas que podem ter ocorrido na sala de aula de alguma universidade brasileira, o trabalho, parte de um livro em elaboração, busca contribuir para o desenvolvimento de um arquivo que permita o estudo do ensino e da sala de aula, incluindo seus personagens, sua materialidade, seus objetos de cena, sua economia libidinal e seus gêneros discursivos. O recurso à indeterminação da ficção, com cenas apresentadas como se fossem esquetes literários, permite que surja uma escrita que reconhece a imprevisibilidade e a singularidade daquilo que ocorre em qualquer sala de aula, mas ao mesmo tempo busca ser respeitosa do pacto implícito que protege o sigilo dos participantes nesse peculiar bloco de espaço e tempo que é uma aula. A aproximação com a literatura também procura estimular uma forma de ler essas cenas, recuperando exercícios especulativos e práticas hermenêuticas normalmente associados à fábula e à parábola.

Palavras-chave: Sala de aula; estudo; ficção; literatura; especulação.

FICTION CLASS

Abstract: Bringing together a set of scenes that may have occurred in a classroom at some Brazilian university, the paper, part of a book in progress, seeks to contribute to the development of an archive that would allow for the detailed study of teaching and the classroom, including its characters, its materiality, its stage objects, its libidinal economy, and its discursive genres. The use of the indeterminacy of fiction, with scenes presented as if they were literary sketches, allows for the emergence of a type of writing that recognizes the unpredictability and singularity of what occurs in any classroom, yet at the same time seeks to be respectful of the implicit pact that protects the confidentiality

¹ Possui Mestrado e Doutorado em Literatura Comparada pela Universidade de Chicago e atualmente é professor titular de Teoria Literária e Literatura Comparada na USP. Foi professor visitante na UNAM e na UAM (México) e é pesquisador do CNPq, com projeto em andamento sobre gêneros menores. Atualmente estuda literatura latino-americana contemporânea, desconstrução, teoria pós-colonial, teorias críticas da raça e a relação entre literatura e ética. E-mail: mpnatali@usp.br.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

of the participants in the peculiar block of space and time that is a class. The proximity to literature also seeks to stimulate a certain way of reading these scenes, recovering speculative exercises and hermeneutic practices normally associated with the fable and the parable.

Keywords: Classroom; study; fiction; literature; speculation.

Estudo e atenção

B. chega um pouco atrasado à aula. Entra na sala e se senta numa carteira atrás de N. Durante a aula, só levantará os olhos quando N. se mexe diante dele, como quando N. se inclina e comenta alguma coisa com G., que, sentada a seu lado, ri baixinho. Durante a aula, quando N. expõe sua hipótese de leitura para o poema “Ernesto Cardenal e eu”, B. levanta a mão e diz: *Quando eu li o poema eu pensei numa coisa completamente diferente, nada a ver com o que o N. disse. Mas agora, escutando a leitura dele, eu gosto muito mais dela, que é muito bonita.*

É possível que este texto tenha começado com essa cena porque o episódio lembra que, com frequência, o que acontece de mais importante na sala de aula se dá entre os alunos. Nesses momentos, como dizia Deleuze, o professor é um álibi, um pretexto, para que alunos e alunas tenham um espaço em que possam se encontrar, para que alunos tenham um lugar para compartilhar a sua solidão (DELEUZE, 1988-1989).

Na cena reproduzida, há uma triangulação composta por dois personagens e, diante deles, como terceiro vértice, um texto, que aqui é um poema de Roberto Bolaño, poema que um aluno se sente impelido a reler e revisitar, após ouvir a leitura do colega. Na sua fala, que encerra o esquete, a beleza apontada é a da leitura do poema feita pelo colega, mas talvez também a do poema, agora visto com outros olhos, o olhar afetado pelo olhar do outro.

E é possivelmente também a beleza do colega, a beleza de sua presença em sala de aula, e, quem sabe, fora dela. Caso isso viesse a acontecer, e a troca de

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

palavras continuasse fora da sala, nos corredores, na lanchonete ou no ponto de ônibus, dificilmente se diria que os dois ainda estariam na sala de aula. No entanto, parece claro que o que estaria acontecendo, ainda que outros temas tomassem o lugar do poema, seria ainda uma forma de *estudo*.

Silêncio

À diferença do que ocorre na clínica, na sala de aula quem é tagarela é a figura da autoridade simbólica. O silêncio enigmático e a ausência de resposta, quando acontecem, vêm, não dela, mas dos alunos e alunas.

Depois da aula, compassivos e solidários, o monitor e a monitora dizem que o fato de que ninguém falou durante a aula inteira não significa que nada tenha acontecido.

É possível, considerando que é verdade que o silêncio tem muitos sentidos. Mas um deles é que não foi feita a pergunta certa para aquela turma.

Mão levantada

Como em outros cenários, na sala de aula também o enunciado não tem como ser separado da enunciação. A depender do caso, a fala da aluna durante a aula pode ser:

- uma solicitação de esclarecimento;
- uma provocação;
- uma confidência;
- uma tábua de salvação que a aluna lança à professora;
- um ato falho;
- um pedido de socorro;
- a repetição de algo dito pela professora como se fosse próprio;

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

- uma forma de exibição (para a colega sentada ao lado, por exemplo);
- o ensaio de uma hipótese;
- a procura de uma nova forma de falar.

•

T. – *Mas a literatura não seria como um golfinho?*

•

L. – *E se a gente pensasse todas essas questões de autoria através do caso da pixação?*

•

S. – *O que é o contrário de “dialética”?*

•

Quando a aula termina, A. C. mexe na mochila, enquanto espera que todos saiam da sala, e então pergunta: *Professor, posso te perguntar uma coisa? O senhor não precisa responder se não quiser... Mas quem o senhor acha melhor: Taylor Swift ou Beyoncé?*²

•

B. – *Professor, o senhor acha que eu devo continuar a ler mangá?*

•

² Nesse exemplo aparece uma subcategoria da pergunta em sala de aula: a pergunta feita depois da aula, mas ainda na sala. (É o caso também das próximas duas.) São preciosos esses momentos logo após o fim da aula, mas antes da saída da sala, quando a aula como entidade já se desfez, mas permanecem núcleos menores de conversa – sobre o almoço, sobre o jogo da véspera, sobre o horário do ônibus, talvez até sobre algo que ocorreu na aula e que continua a reverberar.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

S. – *Professor, o senhor acredita em Deus?*

-

B. – *Por que não tem mais professores negros nesta Faculdade?*

-

R. – *Ao propor que esse exercício de avaliação da disciplina fosse feito oralmente e na sala de aula, você não estava simplesmente tentando criar as condições para que só recebesse elogios?*

-

A pergunta

Já as perguntas que a professora dirige à sala podem ter qualquer uma das funções já mencionadas – pedido de ajuda, provocação, repetição de algo dito por uma aluna como se fosse próprio, confiança, ato falho, ostentação etc. Mas não é incomum que a pergunta seja alguma versão do seguinte: *Adivinhe o que eu estou pensando agora.*

Caso se queira evitar isso, a forma da pergunta é decisiva. A pergunta poderia, na sua estrutura, sinalizar que pressupõe a existência de mais de uma boa resposta. Ainda que precise passar pela questão da definição – por exemplo, *Qual o sentido do conceito ‘fundadores de discursividade’ de Foucault?* –, pode terminar em outro tipo de movimento: *Como o conceito de ‘fundadores de discursividade’ pode ser usado?*, ou *Como o conceito de ‘fundadores de discursividade’ nos ajuda a pensar algum problema ou caso específico?*

A pergunta também pode solicitar, explicitamente, o dissenso, estimulando a discordância: *Alguém tem uma hipótese de leitura diferente das que foram colocadas até agora?* Ou: *Alguém fez uma leitura diferente dessa que eu propus?*

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Quem não foi convencido pelos argumentos colocados? Ou ainda: Quando leram o texto, vocês pensaram em quê?

•

Pesadelo do aluno

Quando acordou, o professor ainda estava lá.

•

Pesadelo do professor 1

Quando acordou, os alunos já não estavam lá.

•

Pesadelo do professor 2

Faltando dois minutos para as oito da manhã, ao chegar à sala de aula, percebe que não leu o texto que vai apresentar naquele dia.

•

Pesadelo do professor 3

Termina o que tinha preparado para a aula daquele dia. Vê que o relógio indica que ainda faltam 50 minutos para o fim da aula.

•

Pretensão

F. (depois da aula) – *Não deveria dizer isso, mas aquele aluno que está sempre sentadinho ali na primeira fila me irrita profundamente sempre que ele fala.*

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Quando se acusa alguém de ser *pretensioso*, procura-se indicar que a pessoa está tentando parecer o que não é, que ela está procurando ser mais do que é. No Houaiss, aparecem como sinônimos de *pretensioso* adjetivos como *exagerado*, *amaneirado* e *afetado*, revelando que, além dos conflitos de classe frequentemente envolvidos nessas apreciações, elas também dão forma a ansiedades fóbicas associadas ao gênero e à sexualidade. Denunciar alguém como pretensioso busca apontar uma dissonância entre um lugar natural, ao qual se imagina que o outro devia se restringir e ao qual pertenceria organicamente, e aquilo que ele deseja, justapondo artificialidade e naturalidade (ou materialidade). Deseja-se mostrar que o denunciado está tentando ocupar um lugar diferente daquele que é o seu, e nesse sentido a acusação contribui para o disciplinamento dos corpos.

O problema é que *estudar* não parece ser outra coisa senão justamente o ato de imaginar como seria pensar como outro. Estudar é ensaiar pensar e falar de um modo que eu não domino inteiramente, é falar sem propriedade, apropriando-me de expressões e estilos encontrados em textos de outros, usando palavras e conceitos que sinto que não são exatamente meus. Estudar – sobretudo estudar junto com outros, como se faz na sala de aula, ou quando se lê preparando-se para a aula – é estar diante de algo que quase conseguimos alcançar, mas que não chegamos a segurar com as mãos. É imaginar como seria se alcançássemos aquilo, como seria se fôssemos, por um momento, outro (MOTEN, HARNEY, 2024, p. 118). Nessas circunstâncias, começamos a falar para descobrir o que aconteceria se falássemos, para ver até onde pode ir nossa fala, nosso pensamento, quando pensamos a partir de outro. A professora, o professor, as alunas, os alunos, falam beirando o saber; falam – nos dias em que a aula funciona – com a emoção de alguém que desconfia que pode ter acabado de pensar uma coisa nova, com o tremor de quem acredita estar próximo de uma ideia, uma hipótese, um conceito, uma forma de falar. A aula, como coloca Mariana Cobuci Bastos, lembrando um depoimento de Alcir Pécora (2019), “é uma luta contra aquilo que você já pensou em outro momento que não aquele ali, o agora da sala de aula; a aula é uma tentativa de parar de se perder no passado” (BASTOS, 2024, p. 33).

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Como o livro de Filosofia para Deleuze, essa aula seria “um tipo muito particular de romance policial”, ou, ainda

uma espécie de ficção científica. Por romance policial, queremos dizer que os conceitos devem intervir, com uma zona de presença, para resolver uma situação local. Modificam-se com os problemas. Eles têm esferas de influência que (...) se exercem em relação a ‘dramas’ (...). Devem ter uma coerência entre si, mas tal coerência não deve vir deles. Devem receber sua coerência de outro lugar. É este o segredo do empirismo. De modo algum é o empirismo uma reação contra os conceitos, nem um simples apelo à experiência vivida. Ao contrário, ele empreende a mais louca criação de conceitos, uma criação jamais vista e maior que todas aquelas de que se ouviu falar. O empirismo é o misticismo do conceito e seu matematismo. Mas, precisamente, ele trata o conceito como o objeto de um encontro, como um aqui-agora (...) de onde saem, inesgotáveis, os ‘aqui’ e os ‘agora’ sempre novos, diversamente distribuídos. (...) Daí o aspecto de ficção científica (...), também no sentido em que os pontos fracos se revelam. Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível. Talvez tenhamos aí, entre a escrita e a ignorância, uma relação ainda mais ameaçadora que a relação geralmente apontada entre a escrita e a morte, entre a escrita e o silêncio (DELEUZE, 1988, p. 17-18).

É nesse sentido que o drama, o romance, a ficção científica, o empirismo da sala de aula terá sempre algo de *pretensioso* – ainda mais se conseguirmos fazer ecoar na palavra portuguesa a multiplicidade das inglesas *pretension* e *pretentiousness*, do verbo *to pretend*, que indica tanto desejo e aspiração quanto simulação, fingimento e faz de conta.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

A ficção não entra na sala de aula, então, graças ao *conteúdo* da disciplina. Seja qual for o tema do curso, seja qual for a sua *matéria*, o ficcional já está lá, desde sempre, nos elementos teatrais e performativos presentes em qualquer aula. E está lá no corte artificial que a aula, ao começar, simula instituir entre ela e o que havia antes (corte temporal) e entre a sala de aula e o corredor (corte espacial). (A denúncia do isolamento da universidade, que seria uma “bolha” afastada da realidade, aponta para uma característica inevitável da sala de aula, um aspecto que, a depender da situação, pode ser força ou fraqueza, responsabilidade ou irresponsabilidade.)

Se Fred Moten, ao descrever o estudo, evoca cenas de crianças juntas decidindo que uma espada é um taco, que um taco é um instrumento musical e uma pedra é um caminhão (MOTEN, HARNEY, 2024, p. 120-1), no teatro que é a aula os objetos de cena são as palavras dos outros, que trazemos para a sala e projetamos na tela, para que todos possam então tentar tomá-las com as mãos e manipulá-las – ou, ao contrário, manter distantes de si, em respeito a sua alteridade.³ Como no discurso amoroso e no discurso religioso, como escreveu Bruno Latour (2004), tudo, nesse ato, depende da presença de mais de um, tudo depende da possibilidade da partilha (que não tem como ser legislada ou ordenada). É preciso mais de uma pessoa, então, pelo menos duas, que juntas participem dessa brincadeira de faz de conta na qual o mais importante não é o objeto, mas a invenção de um modo de estar e pensar junto (MOTEN, HARNEY, 2024, p. 121).

Junto ao reconhecimento da gratuidade do acontecimento, que tem origem sabe-se lá onde, é esse elemento de partilha – a partilha da experiência de estar na extremidade de nosso saber, a partilha do (não) saber – que evita que a *pretensão* seja prepotência e performance de dominação (o que, evidentemente, ela também pode ser). Para falar como o Agamben das *Profanações*, uma criança nunca fica tão contente quanto quando inventa uma nova língua, inventa um nome, através de um ato de magia que ela tampouco domina ou entende bem (AGAMBEN, 2007,

³ A inovação tecnológica mais importante na história recente da sala de aula foi a instalação nela de um projetor, permitindo que o texto do outro esteja lá, ampliado, diante dos olhos de todos.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

p. 25). “O que podemos alcançar por nossos méritos e esforço”, escreve o filósofo, “não pode nos tornar realmente felizes” (p. 23). Não sabemos o que fazer com uma felicidade de que somos dignos, assim como é uma desgraça sermos amados por alguém porque o merecemos (p. 24).

A sala de aula, como a poesia e como tantas outras coisas – a conversa no metrô, o cuidado com as plantas no jardim, a pixação –, é um convite para participar da invenção de um modo de estar no mundo. Até mesmo a dificuldade do texto poético, a sua estranheza, tantas vezes motivo de queixas compreensíveis, poderia, quem sabe, ser vista não como uma afronta, não como algo que existe para nos derrotar ou humilhar, numa espécie de competição ansiosa, mas como um convite para participarmos da invenção de uma nova língua, como no poema de June Jordan (2005):

EI!

*VENHAM!
SAIAM AQUI PRA FORA*

ONDE QUER QUE VOCÊS ESTEJAM

*PRECISAMOS NOS REUNIR
DEBAIXO DESSA ÁRVORE*

*QUE NEM FOI
PLANTADA
AINDA⁴*

M. – *Mas, professor, uma disciplina sobre literatura portorriquenha? Não sabia que você pesquisava isso.*

P. – *Não pesquiso. Não sei nada sobre literatura portorriquenha.*

⁴ Sobre o poema, ver também RUGGIERI, 2024, 6-7.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Swifties (ou: O que é uma autora?)

V. – *Professor, posso confessar uma coisa? Na última semana, enquanto a gente lia “A morte do autor” e “O que é um autor?”, eu não conseguia parar de pensar numa coisa, e até perdi o sono por causa disso. Tudo que a gente discutia eu relacionava à Taylor Swift.*

Aula comum

Faltando cinco minutos para o fim da aula, o aluno, sentado numa carteira à direita da sala, perto da janela, tira a camisa branca. Suas mãos se perdem por uns instantes dentro da mochila, da qual sai uma camiseta azul, que ele em seguida veste. Volta a pegar o caderno e a caneta, que tinha deixado na cadeira ao lado, e anota algo numa folha.

Propriedade

I. – *Professora, como fazemos para citar no trabalho final algo que foi dito aqui, numa aula?*

Um pouco desconcertada, a professora começa a esboçar uma resposta. Não tinha pensado nisso, diz, ainda que tivesse dedicado mais de uma aula a discorrer sobre a ideia de plágio e a importância de identificar com precisão as obras utilizadas na elaboração do trabalho final, sinalizando claramente os trechos que haviam sido retirados de outros textos. Na sua resposta, hesitando um pouco, ela diz que é possível indicar, numa nota de rodapé, que uma ideia, hipótese ou argumento foi apresentado em comunicação oral, identificando a data da aula em questão e o nome da professora responsável pela disciplina.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Ela sai da aula insatisfeita com a resposta, que ela fica ruminando ao caminhar pelos corredores do prédio. Pensa em como parecia ter tentado recuperar a posse de algo cuja característica mais preciosa era justamente a negação da propriedade. Quem é o proprietário daquilo que acontece numa sala de aula? Haveria aula, seria possível que uma aula acontecesse se não houvesse o tensionamento pela partilha do direito de propriedade individual e inclusive do direito autoral? Se levarmos a sério a ideia de que a sala de aula é um cenário montado para que algo aconteça, um espaço à espera de um acontecimento coletivo, e se aceitarmos que o que acontece na aula é uma criação daqueles que participaram dela, então o saber gerado por aquele encontro e aquela conversa não pode ter um dono.

Ou então, como disse alguém, o estudo deve ser pensado como uma prática em que as pessoas se revezam no ato de fazer coisas umas com as outras, um exercício no qual nos permitimos ser possuídos por outros à medida que eles fazem algo. É um tipo de desposseção daquilo a que, do contrário, eu me apegaria. Renuncio a essa posse de maneira mais ou menos voluntária, para que depois uma posse diferente seja produzida, por outras mãos.

•

Nota

Se, no final do semestre, o que se recebe é uma nota, é como se fosse reinstituída, negando tudo o que aconteceu de interessante até aquele momento, a propriedade individual. É como se algo tivesse sido comprado, e algo vendido, definindo o que aconteceu como uma troca. É como se o aluno tivesse que comprovar que recebeu alguma coisa do professor e que por sua vez, através do seu trabalho, transformou esse material em outra coisa, num novo produto, que agora ele devolve, para ter seu valor avaliado.

Com a distribuição desigual de notas ao final do semestre, exemplificamos também a fidelidade ao princípio da escassez de recursos, que na aula é uma premissa, mais do que uma realidade. Nada impediria que todos recebessem a

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

nota máxima, na verdade, nem que a nota fosse a mesma para todos, ou que a nota fosse uma média de todas as notas individuais, ou que todos recebessem a nota mais baixa da sala. Em cada um desses casos haveria uma mudança momentânea nas regras do jogo, cada solução incitando diferentes formas de atuar em sala de aula.

•

Sonho 1

Quando acordou, acrescentou às anotações feitas para a aula na véspera o trecho com que havia sonhado e que resolvia o problema que o atormentava fazia dias.

•

Sonho 2

R. – *Professor, ontem sonhei com o poema do trabalho final!*

•

Sobre o uso e abuso da aula para a vida

Em comparação com o arquivo psicanalítico, no qual se reconhece que o espaço e a ideia da clínica são fundamentais para a construção do saber e que, portanto, a infraestrutura material e simbólica desse lugar deve ter centralidade em qualquer elaboração teórica, no arquivo dos estudos literários é menos comum que a sala de aula receba o mesmo grau de atenção. Não parece descabido afirmar que parece faltar à área da teoria literária um vocabulário básico compartilhado que trate da relação entre a literatura e a sala de aula. Na verdade, é comum que a importância das condições particulares estabelecidas pelos modos de produção existentes na instituição escolar seja desconsiderada em reflexões sobre o estudo da literatura.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

Uma das consequências dessa subteorização é que carecemos de um pensamento acumulado e comum sobre práticas abusivas e antiéticas no ensino, incluindo relações pedagógicas e de orientação. O contraste com a psicanálise aqui é ilustrativo pois nela é parte constitutiva do processo de formação haver-se com a complexidade da relação analítica, começando pela atenção à dinâmica instaurada entre o analista em formação e sua supervisora, questão que seguirá sendo objeto de análise ao longo da atuação do analista, a qualidade dessa reflexão sendo inclusive um critério para a passagem de aprendiz a analista. Noções como transferência, contratransferência, projeção e carisma, cada uma com uma história complexa nas divergências e debates que ocorrem no campo, são incontornáveis na bibliografia psicanalítica, fornecendo ferramentas para aferir os riscos presentes em qualquer relação analítica.

É mais difícil pensar num glossário semelhante para a área de teoria literária. E, no entanto, basta começarmos uma conversa sobre o assunto, com praticamente qualquer colega, de qualquer geração, no Brasil ou em outros países, que rapidamente surge um amplo e variado anedotário de incidentes de abuso, em graus variados de gravidade, seguido quase sempre da constatação de que os casos ou não foram denunciados e investigados ou que, quando levados a alguma instância institucional, resultaram em alguma forma de punição da pessoa que apresentou a denúncia. É um segredo de polichinelo da profissão a quantidade de discentes que tiveram que enfrentar avanços sexuais de professores ou intrusões desconcertantes facilitadas pelas dinâmicas de poder da relação discente/docente (SHAMES-DAWSON, 2022, p. 93).

A dificuldade do campo em enfrentar casos de abuso está relacionada à história das instituições, mas também tem consequências teóricas. Quanto a estas, uma análise atenta da figura da figura do *professor de literatura* talvez revelasse que, como a psicanálise, o ensino de literatura trabalha com noções de carisma e autoridade que criam brechas para a justificativa *teórica* de diferentes formas de abuso. As condições estruturais que alunas e alunos encontram ao chegarem à universidade incluem a expectativa de submissão à autoridade dos professores; mais do que isso, incluem a ideia de que essa submissão, ao lado da identificação amorosa com o sujeito suposto saber, é *necessária* para que o processo de aprendizado seja bem-sucedido. Relendo um texto de Sándor Ferenczi sobre a

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

confusão de línguas entre adultos e crianças (isto é, sobre quando o interesse da criança é mal interpretado como sexual pelo adulto), a analista Ali Shames-Dawson descreve como a sexualização (pelo adulto, pelo analista ou pelo professor) da identificação (da criança, do paciente ou do aluno) leva ao uso indevido da atenção recebida, podendo chegar, como nos casos comentados por ela, à violação de limites (SHAMES-DAWSON, 2022). Num dos episódios relatados por Shames-Dawson, quando ela recusou as investidas de seu supervisor – um psicanalista veterano –, ele perguntou se ela não estaria reprimindo o próprio desejo, insistindo se ela tinha certeza de que o que ele propunha *não* correspondia a seu desejo.

A ênfase na construção conjunta da encenação pode levar a uma ênfase exagerada em como o aluno pode ter participado inconscientemente de uma interação ou a desejado, servindo para minimizar os efeitos do desequilíbrio de poder. Além disso, a importância atribuída a compreender e admitir responsabilidade por contribuições inconscientes a uma interação pode deslocar a atenção devida a características problemáticas e concretas de uma determinada interação, depositando responsabilidade indevida no aluno. (...) A ênfase fundacional do campo na libertação de influências “civilizadoras” repressivas e, conseqüentemente, na neutralidade moral, pode ser invocada para “justificar” comentários invasivos sobre sexo, gênero e sexualidade. Disfarçados de legítimos, esses comentários podem ser empregados para afirmar a dominação e exigir submissão, uma função clássica da sexualização dentro da ordem patriarcal. (p. 99)

Se, em vez de naturalizada, a questão do carisma fosse pensada analítica e criticamente, ele poderia ser entendido como um atributo com um potencial contraditório, podendo ser produtivo ou destrutivo, a depender das circunstâncias, o que permitiria que, no processo de formação de um novo professor, fosse enfatizada a distinção entre formas éticas e antiéticas de lidar com a transferência (MAZZARELLA, 2022, p. 179). No texto comentado aqui, Shames-Dawson comenta que, ao contar para seu analista atual que pretendia falar sobre o episódio de assédio num congresso, o analista recomendou que ela *não* falasse

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

do caso, ainda que o congresso tivesse como tema principal justamente a relação entre psicanálise e patriarcado. Ou então, ele complementa, que ela pelo menos esperasse até que seu nome estivesse consolidado no campo, para então dizer alguma coisa.

Referências

AGAMBEN, G. "Magia e felicidade". *Profanações*. Trad. S. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

DELEUZE, G. *O abecedário*. Entrevista a Claire Parnet (1988-1989). Prod. Pierre-André Boutang. Paris, Éditions Montparnasse, 1988-1989. Transcrição e trad. T. Tadeu da Silva. Disponível em <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>.

BASTOS, M. C. S. Talvez começando a desenhar. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2024.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Trad. L. Orlandi e R. Machado. São Paulo: Graal, 1988.

JORDAN, J. "Calling on all silent minorities". In: *Directed by Desire: The Complete Poems of June Jordan*. Washington: Copper Canyon Press, 2005.

LATOUR, B. "'Não congelarás a imagem', ou: como não desentender o debate ciência-religião". *Mana*, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p. 349-376, 2004.

MAZZARELLA, W. "Holding the Frame/Playing the Game: Transference as Political Potentiality". *Problemi*, v. 60, n. 11-12, p. 171-191, 2022.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

MOTEN, F.; HARNEY, S. *Sobcomuns - Planejamento fugitivo e estudo negro*. Trad. M. Ruggieri, R. Parrine, R. Melo, V. Nogueira. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

PÉCORA, A. In: CORDEIRO, D.; FURTADO, J. P. *Arte da aula*. São Paulo: Edições Sesc, 2019.

RUGGIERI, M. "Nadar a seco: modos de ler". *Alea*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. mai.-ago. 2024.

SHAMES-DAWSON, A. "Confusion of Wills between the Teacher and the Student: Psychoanalytic Theory and the Persistence of Gendered Abuses of Power in Psychoanalysis". In: J. Petrucelli, S. Schoen, N. Snide. *Patriarchy and Its Discontents*. N. York: Routledge, 2022.

Submetido em: 11/10/2024

Aceito em: 07/11/2024