

O MEDO DE LER E ESCREVER

Aos meus alunos do Cáucaso.

Há alguns dias, participei numa reunião de professores universitários. Nela, foram actualizadas as condições para o desenvolvimento dos cursos semestrais atribuídos. Uma coordenadora do programa a partir do qual a reunião foi convocada especificou a sua caracterização dos alunos inscritos nos cursos. Talvez ela não dissesse caracterização, mas sim dobragem cartográfica ou algo mais expressivo e sofisticado. No final, o que ela aponta é que os alunos lêem pouco e escrevem menos. Qualidades que explica alertando para o facto de “virmos de culturas de oralidade” e de “os nossos horizontes serem mais narrativos do que escriturais”. Por isso, sugere que os cursos não se baseiem na escrita, muito menos em obrigar os alunos a escrever. O que a coordenadora indica é que temos que implementar outras formas de desenvolver nossos cursos e aulas. Afinal, os alunos não sabem ler e escrever, e nem querem! Como se pode imaginar, se avaliarmos bem o nosso tempo, os professores presentes na reunião falam muito pouco, e os que falam parecem partilhar a opinião da coordenadora. De um modo geral, todos anseiam por novas alternativas de ensino que substituam o ultrapassado ensino tradicional. A escrita é algo obsoleto diante da promessa de um paraíso educacional renovado. Não há como defender a necessidade de professores e alunos escreverem!

Neste ponto, permito-me divagar para recomendar *Pedagogia (entre parêntesis)* (2019), de Daniel Brailovsky, um ensaio que defende a falsidade da oposição novo/tradicional na pedagogia. Apropriando-se da tese que Brailovsky propõe, ele argumenta que muitas das coisas que são chamadas de novas são oportunas para a captura descarada da educação pelo mercado. Parece que aqueles que acham que a educação é uma mercadoria como outra qualquer, são os mais preocupados em superar o ultrapassado e acolher o último, o mais recente. Ou seja, a neurociência, o auto-aperfeiçoamento, a educação emocional, a auto-gestão, o auto-controlo, a inovação, e um longo etc. que escondem o mal-estar educativo apontando que tudo está no nosso cérebro e nas nossas emoções. Portanto, para o mercado educativo, tudo pode ser transformado com uma simples decisão pessoal. No entanto, naquilo a que chamam tradicional, permanece um conteúdo que aspira efetivamente à liberdade e à autodeterminação. Não através da mediação de uma simples decisão pessoal, mas através do trabalho paciente do homem com a sua situação histórica e social, ou seja, com aquilo que o torna inseparável dos outros. A liberdade e a autodeterminação não estão onde o mercado educativo aponta, nos nossos cérebros e emoções, mas nas condições históricas e sociais comuns. De facto, a mente e os afectos são o arquivo da nossa vida histórica e social. A tese de Brailovsky pode residir não na adoção de uma posição sectária ou na defesa de um dos pontos opostos, uma vez que essa oposição é reconhecidamente falsa, mas na compreensão da heterogeneidade de perspectivas mascarada na dicotomia novo/tradicional. Mais importante ainda, a tese pode ser traduzida na intenção de se distanciar dos tempos, mas não desistir de fazer perguntas urgentes sobre o tipo de educação que está a ser promovida. Questionar, por exemplo, porque é que somos dispensados de ler e escrever na universidade. Questionar também como é que nós, professores, chegámos a abraçar com tanta devoção a promessa de um paraíso educativo renovado, onde aquilo que exige disciplina pode ser abandonado.

É de salientar que a escrita é uma atividade em que se fixam os sistemas de conhecimento e as modalidades a partir das quais esse conhecimento é produzido, excluindo outras linguagens. Nesse sentido, ela é vinculante e normativa. Mas, na escrita, não só os sistemas de conhecimento são reafirmados, como também os sistemas são dissolvidos. Ao escrever, o homem não só reafirma os seus vínculos normativos, como também abre a brecha entre eles e a possibilidade de criação. Isto não é estranho. No século XVIII, quando o Iluminismo arrancou a escrita aos poderes das hierarquias políticas (o rei), religiosas (o Papa) e culturais (o erudito), houve uma

expansão das possibilidades políticas, religiosas e culturais de criação para aqueles a quem antes era negada a oportunidade de escrever. Em *História Maldita da Literatura. A Mulher, o Homossexual e o Judeu*, Hans Meyer (1982) argumenta que o Iluminismo falhou em trazer a igualdade entre todos os seres humanos. Esse fracasso pode ser visto nos acontecimentos históricos dos séculos XIX e XX. No entanto, as mulheres, os homossexuais e os judeus encontram na escrita formas de vida ou, pelo menos, estilos que lhes permitem cultivar a sua diferença e embelezar o que os tribunais históricos e sociais declararam maldito.

De volta à reunião, é evidente que os alunos não sabem escrever e não querem escrever. É elíptico que os professores também não o saibam (embora não se possa dizer isto por discrição). Portanto, é altura de fazer outra coisa; é altura de pensar no que fazer. Algo que passa por ler menos e escrever menos. É a isso que se reduz o critério do coordenador. Com um golpe de caneta, a escrita é apagada, porque não faz parte das culturas de onde supostamente viemos. A escrita nunca foi nossa, é o que nos dizem na conclusão. Nesta altura do encontro, o que posso dizer, pelo menos para mim, é que, se a universidade não é, por definição, um espaço de leitura e de escrita, se a universidade não é o espaço em que os professores insistem em que o homem se pode dar a ler e a escrever como práticas de liberdade e de autodeterminação, é altura de pensar qual é a necessidade de insistir em nomear como professor esse impostor que não lê nem escreve, mas que encontrou uma forma de se enraizar nas salas de aula da universidade.

Tentem imaginar a aporia em que sou lançado. O curso que me foi atribuído tem como temas centrais a escrita, a educação e a universidade. Se adotar os critérios do coordenador, estou perante um horizonte em que não se sabe escrever, nem se quer escrever, mas em que tenho de atuar como professor de escrita, porque foi com isso que me comprometi. Poderia orientar o esforço destas cartas para bater na falhada atitude pós-moderna que celebra as performances e as dobras rizomáticas com que se pretende resistir e substituir a escrita. Poderia apontar, seguindo Kant e Nietzsche, que a atitude anti-escrita é a preguiça cobarde dos medíocres. Poderia também tentar mostrar que a escrita preserva a memória da tradição. A este respeito, note-se o seguinte. Para a tradição judaica, Yahweh (יהוה) cria o mundo através da linguagem. Mais especificamente, Yahweh (יהוה) cria com palavras; ou seja, a criação é um evento linguístico. Mas, a criação não está completa até que o homem seja confrontado com ela na escrita. Ou seja, ao escrever, o homem assume a tarefa de a completar. A escrita é o que falta à criação. Embora, na tradição judaica, a Torah (o livro sagrado) deva ser transmitida oralmente de geração em geração, como efeito da perseguição e do exílio, a possibilidade de a transmitir corretamente é posta em risco. Em 190 d.C., o rabino Yehudah Hanasi compila a Torá oral por escrito sob o nome de Mishnah (ensinamento hebraico), com o objetivo de a preservar. O rabino Yehudah escreve-a sob forma codificada e, por isso, os seus alunos precisam da interpretação de um rabino. Neste sentido, a Torah permanece aberta a uma interpretação infinita. Desde então, o povo judeu é conhecido como o “povo do livro”. A Torah não é apenas a sua marca e o seu sinal, é também o espírito da sua sobrevivência. Através da escrita, o homem partilha com Javé (יהוה) a possibilidade de criar algo novo de verdadeiro, tal como através da escrita actualiza as suas capacidades de resistência à força virulenta da vida política, religiosa e cultural.

No entanto, em vez de dirigir o esforço para me responder sistematicamente o que a coordenadora me convida a fazer com os seus critérios, não tomo decisões precipitadas, espero pacientemente, como se na minha cabeça estivesse a escrever um texto que precisa de esperar. Por isso, não tenho ilusões de criar reviravoltas didáticas (se é que isso existe), de transformar um curso de escrita em algo que não tem nada a ver com a escrita. Volto às minhas leituras e lembro-me do livro de Maristella Botticini e Zvi Eckstein (2014), *The Chosen Few. A influência decisiva da educação na história do povo judeu, 70-1492*. Em termos gerais, a tese explorada no livro é a de que, de alguma forma, se tornou um lugar-comum aceitar que é a perseguição que dá ao povo judeu a sua forma única. Para Botticini e Eckstein, no entanto, esta explicação pode ser invertida, opondo-se a uma outra menos

explorada. Segundo eles, a transformação do povo judeu dá-se a partir do ano 70 (d.C.) com o impulso de uma regra segundo a qual todo o homem judeu é obrigado, em criança, a ler a Torah com dedicação, ou seja, a obrigação de se educar. Através da educação, o povo judeu escolhe-se a si próprio e isso provoca a transformação que o torna único até aos dias de hoje. Estudar a Torá, escrever comentários interpretativos e discuti-los, ao longo dos séculos, forma um povo capaz de perdurar pelo poder da leitura e da memória que se entrelaça com a escrita.

Dias antes do início do curso, reiterei que a escrita é uma forma de escolha de si mesmo. Escrever é assinar o corpo com as palavras que escolhemos para nós. Por isso, no início do curso, direciono minhas perguntas e observações para os alunos. Fecho os critérios do coordenador. Na primeira sessão, não coloco a questão sobre o que eles escreveriam (se escrevessem), mas sobre o que nunca escreveriam. As respostas dizem respeito à religião, à família, à sexualidade, às preferências sexuais, às humilhações sofridas, à violência política e à violência contra as mulheres. Se repararmos bem, isto não é pouco. De facto, os alunos têm muito para dizer. Têm muito para escrever, mas optam por não o fazer. Quando questionados sobre as razões, o que emerge é a vergonha e a prevenção da exposição. Por outras palavras, o medo de se tornarem alvo dos tribunais históricos e sociais em vigor. O curso avança e, à medida que avança, afirma-se que a escrita solicitada pelos cursos universitários não exige muito, no máximo, aprender a dar aos professores o que eles pedem e esperam. A escrita solicitada é técnica no sentido académico. Mesmo quando se pede aos alunos que escrevam sobre si próprios, os bem pensados exercícios biográfico-narrativos, nunca são questionados sobre as metáforas moribundas (Orwell, 2009), as expressões do senso comum, os clichés e a falta de força do que escrevem. Nunca são questionados sobre se estão realmente lá. Em suma, escrever sobre si próprio torna-se também técnico. Aliás, repetitiva e mecânica. Parece que a grande linha de fuga narrativa dos professores pós-modernos não está a ser concretizada. Os exercícios biográfico-narrativos são tão formativos como uma conversa sobre o tempo. É certo que os estudantes universitários escrevem muito, mas aprendem pouco com a escrita, e muito menos aprendem a vê-la como um espaço de experimentação de si próprios. Escrevem porque têm de o fazer, mas não escrevem para se formarem ou para moldarem o “eu”. É por isso que pensar em escrever ou escrever para pensar e escrever para agitar os pensamentos, tarefas desta natureza, só podem causar desconforto.

Quanto mais me familiarizo com a atitude dos alunos perante as actividades de escrita, mais evidente se torna não a verdade dos critérios do coordenador, mas o que nós, professores, não fazemos para ensinar o gosto pela escrita. O que encontro não é tanto que os alunos não queiram ler ou escrever, o que é até certo ponto secundário. Esse “querer” pode ser encorajado. De facto, Benner (1998) salienta que, se a aprendizagem não é conseguida por imposição, então a tarefa dos professores é encorajar os alunos a escolherem aprender. A nossa tarefa é encorajar a sua auto-determinação. Ora, o que eu vejo mais claramente é a escassez de professores capazes de mostrar a força que cresce quando se assume uma atividade que nos oferece resistência. Hegel diria que, ao moldar a “coisa”, o “eu” molda-se a si próprio. De facto, ler e escrever não são actividades simples. Requerem o esforço e a paciência exigidos por tudo o que escapa às nossas referências imediatas. O que tenho constatado é a escassez de professores dispostos a ultrapassar com os seus alunos o medo de ler e escrever, arriscando para além da arbitrariedade auto-satisfeita de quem não quer fazer o esforço ou cultivar com paciência. Poder-se-ia dizer, recorrendo a Nietzsche, que aquele que renuncia à escrita, por medo de se entregar à disciplina que ela exige, renuncia à sua auto-determinação.

Por outras palavras, o que verifico é a falta de mestres no sentido que Nietzsche indica. Quanto mais abstrato for o conteúdo a ser apresentado, mais o professor terá que se esforçar para seduzir, ou seja, trazer para o corpo o que é percebido como nebuloso e inexperienciável. Quanto mais variada e difícil nos parecer a escrita, maior será a promessa de sentir a plenitude da vida. Se Nietzsche afirma que a vida sem música seria um erro, a vida sem escrita seria estéril.

Bibliografía

- Benner, Dietrich (1998) *Pedagogia como ciência. Teoria reflexiva da ação e reforma da praxis*. Barcelona: Pomares.
- Botticini, Maristella e Eckstein, Zvi (2014). *Os poucos escolhidos. A influência decisiva da educação na história do povo judeu, 70-1492*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Brailovsky, Daniel (2019). *Pedagogia (entre parênteses)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Meyer, Hans (1982). *Historia maldita de la literatura. La mujer, el homosexual y el judío*. Madrid: Taurus.
- Nietzsche, Friedrich (2016). *Ecce homo*. In *Obras colectivas. Volume IV. Escritos de madurez II y complementos a la edición*, pp. 773-859. Madrid: Tecnos.
- Ong, Walter J. (2009). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orwell, George (2009). *Para matar um elefante e outros escritos*. México: Turner.